

Ніжинський державний університет  
імені Миколи Гоголя



# ВНУТРІШНІЙ СВІТ ОСОБИСТОСТІ

Збірник матеріалів X Ювілейної міжнародної  
науково-практичної конференції,  
присвяченої 200-річчю Ніжинської вищої школи

Ніжин  
2020

Ніжинський державний університет  
імені Миколи Гоголя

DOI 10.31654/sbir-5-11-2020-X

# ВНУТРІШНІЙ СВІТ ОСОБИСТОСТІ

*Збірник матеріалів X Ювілейної міжнародної науково-практичної  
конференції присвяченої, 200-річчю Ніжинської вищої школи*

*5–6 листопада 2020 року*

*За редакцією доктора психологічних наук,  
професора М. В. Папучі*

Ніжин  
2020

УДК 159.923(082)  
В60

Рекомендовано Вченою радою  
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя  
(НДУ імені Миколи Гоголя)  
Протокол № 4 від 26.11.2020 р.

**В60      Внутрішній світ особистості:** збірник матеріалів X Ювілейної міжнародної науково-практичної конференції, присвяченої 200-річчю Ніжинської вищої школи (5–6 листопада 2020 р., м. Ніжин) / за ред. М. В. Папучі. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2020. 195 с.

Збірник містить матеріали доповідей X Ювілейної міжнародної науково-практичної конференції присвяченої 200-річчю Ніжинської вищої школи "Внутрішній світ особистості", яка відбулася 5–6 листопада 2020 р. У збірнику висвітлюються методологічні проблеми вивчення внутрішнього світу особистості; аналізуються істотні параметри внутрішнього світу; вивчається проблема емпіричних досліджень пов'язаних з внутрішнім світом людини. Значна увага приділена аналізу дотичності психологічних практик до внутрішнього світу особистості. Розглядаються питання особистісних особливостей учнів в умовах нової української школи (зокрема, в інклюзивній освіті).

Збірник буде корисний фахівцям, які цікавляться проблемами психологічної науки, та студентам, які вивчають психологію.

**УДК 159.923(082)**

© М. В. Папуча,  
упорядкування, 2020  
© НДУ ім. М. Гоголя, 2020

## ЗМІСТ

<b>Максименко С. Д.</b> Проблема методології дослідження в психології.....	6
<b>Папуча М. В.</b> Внутрішній світ людини як об'єкт психології.....	8
<b>Карпенко З. С.</b> Феноменологія внутрішнього світу особистості: аксіопсихологічний вимір.....	10
<b>Швалб Ю. М.</b> Проблема психологічного простору свободи.....	13
<b>Піроженко Т. О.</b> Становлення емоційної регуляції поведінки дитини як основа розвитку індивідуального стилю спілкування особистості.....	16
<b>Рудницкая С. Ю.</b> Нарративное конструирование опыта как дискурсивная практика развития личности .....	22
<b>Пророк Н. В.</b> До проблеми соціального розвитку сучасних школярів-початківців.....	28
<b>Акопян К. А.</b> Гендерні особливості тривожності підлітків .....	30
<b>Бессонова Д. В., Ставицька С. О.</b> Аналіз психотерапевтичних технік корекції негативних переживань особистості .....	34
<b>Царенко Л. Г., Бойко С. Т.</b> Особливості потребово-мотиваційної сфери у навчанні дорослих.....	39
<b>Бондаренко І. А.</b> Психологічні особливості професійної спрямованості сучасного підлітка .....	43
<b>Буря Д. М.</b> Вплив ризикової поведінки на особистість підлітка ....	45
<b>Верховод О. В.</b> Умови сімейної соціалізації як фактор формування віктимності у підлітковому віці .....	48
<b>Гетьман Т. О.</b> Сучасні проблеми збереження здоров'я дітей молодшого шкільного віку в контексті реформи НУШ.....	51
<b>Гончар В. С.</b> Психологічні особливості самопрезентації студентської молоді в соціальних мережах.....	53
<b>Гребінник С. М.</b> Проблеми емпіричних досліджень психологічної типології Карла Юнга.....	58
<b>Гриценко А. С.</b> Особистісні особливості сучасного інтернет-користувача .....	60
<b>Жизномірська О. Я.</b> Професійне самоствердження особистості педагога нової української школи: інноваційний формат .....	62
<b>Здоровець Т. Г.</b> Психологічні особливості професійної компетентності як складової професійної готовності до професійної діяльності .....	66
<b>Каліта А. Р.</b> Базова "метафора Я" як елемент "образу Я" у юнацькому віці.....	70
<b>Клюшнікова Т. А.</b> Чинники, що впливають на формування агресивної поведінки молодших школярів .....	72

<b>Кошова І. В., Шилова Г. П.</b> Фотографія як психотерапія і як мистецтво .....	75
<b>Коваленко-Кобылянская И. Г.</b> Специфика субъектности в период геронтогенеза .....	79
<b>Ковтун А. Ю.</b> Про особливості внутрішнього світу дітей з особливими потребами .....	81
<b>Козій І. А.</b> Особливості мотивів професійної діяльності педагогів з високим рівнем емоційного вигорання .....	83
<b>Колесніков О. М.</b> Особливості мотиваційної сфери держслужбовців .....	88
<b>Кресан О. Д.</b> Переживання та усвідомлення життєвих подій як явище внутрішнього світу особистості .....	90
<b>Кривуш М. О.</b> Ціннісні орієнтації студентів .....	93
<b>Кудра Т. І.</b> Особливості подолання стресу у медичних працівників .....	95
<b>Лебединська І. В.</b> Феномен внутрішнього світу особистості у контексті ідей конструктивізму .....	98
<b>Леонова І. М.</b> Вплив порушення слуху на виникнення почуття самотності у жінок .....	101
<b>Литвин А. О.</b> Мотивація трудової діяльності працівників дитячих центрів .....	103
<b>Литвинова І. Ю.</b> Гендерні особливості вербальної агресивності .....	107
<b>Литовченко Н. Ф.</b> Переживання психологічної ситуації клієнта у консультативному процесі .....	109
<b>Лук'яненко О. П.</b> Ціннісні орієнтації молодших школярів .....	113
<b>Манилова Л. М.</b> Учбова мотивація підлітків .....	115
<b>Маслак А. О.</b> Психологічні особливості мотивації професійної діяльності випускників вищих навчальних закладів .....	119
<b>Медвідь Є. С.</b> Внутрішній світ людини в "системі координат" аналітичної психотерапії .....	122
<b>Миронов О. В.</b> Психологічний аналіз феномену альтруїзму у юнацькому віці .....	126
<b>Михайлова О. І.</b> Психологічна травма. Теоретичний аспект .....	128
<b>Наконечна М. М.</b> Генеза та існування інтерсуб'єктної взаємодії: психологічні аспекти .....	131
<b>Некрасов А. Є., Ставицький Г. А.</b> Теоретичний аналіз особливостей розвитку корпоративної культури у закладах вищої освіти .....	134
<b>Новік Д. А.</b> Створення художнього задуму як спосіб подолання егоцентризму особистості .....	137
<b>Попок Ю. М.</b> Психологічні особливості молодого подружжя .....	139
<b>Рак Т. С.</b> Гендерні особливості розвитку особистості в ЗСУ .....	141

<b>Рожок С. В.</b> Особливості та види конфліктів в об'єднаннях співвласників багатоквартирних будинків.....	143
<b>Романенко А. С.</b> Переживання самотності підлітками в умовах активного користування соціальними мережами .....	147
<b>Савельєва І. В.</b> Сучасні проблеми оцінки суїцидальних ризиків при депресивних станах .....	149
<b>Сінчук Г. О.</b> Психологічні особливості агресивності в підлітковому віці .....	151
<b>Смоліна О. С.</b> Психологічні особливості адаптації студентів до навчання .....	154
<b>Соловей Я. Г.</b> Цінності та ціннісні орієнтації музично обдарованої особистості .....	157
<b>Степура Є. В.</b> До проблеми співставлення постмодерного підходу з загальнонауковими принципами в інтеграції психологічного знання .....	161
<b>Тихонова А. В.</b> Особливості психології військовослужбовця .....	164
<b>Тищенко Л. А.</b> Особливості самопрезентації в інтернеті.....	168
<b>Федоренко Д. Ю.</b> Проблеми та перспективи психологічного дослідження міжособистісної комунікації.....	172
<b>Хачатурян Ю. Р.</b> Соціально-психологічні умови формування соціально-психологічної адаптації дітей-мігрантів.....	175
<b>Чекстере О. Ю.</b> Вплив сім'ї на розвиток позитивної мотивації старших дошкільників до навчання.....	177
<b>Чорненко Ю. С.</b> Рівень розвитку професійних якостей у випускників медичного коледжу .....	180
<b>Шевчук О. О., Папуча М. В.</b> Про деякі аспекти сприйняття космологічних масштабів простору.....	186
<b>Шенько А. М.</b> Материнство як психо-соціальний феномен .....	187
<b>Шинкаренко І. В.</b> Психологічне здоров'я. Надання психологічних послуг .....	189
<b>Шуляк О. М.</b> Психологічні особливості сором'язливості в юнацькому віці.....	193

## **ПРОБЛЕМА МЕТОДОЛОГІЇ ДОСЛІДЖЕННЯ В ПСИХОЛОГІЇ**

Актуальними є два напрямки роботи – методологія дослідження психологічного життя людини (Л.С. Виготський) та вивчення людини як "одиниці" Всесвіту. Виходить, що через людину Всесвіт розвиває здатність самоусвідомлення, переживання та мислення як поступу вперед. Це те, про що писав В.І. Вернадський, розкриваючи ідеї ноосфери як особливого простору, прошарку, який виникає і розвивається завдяки інтелектуальній, творчій діяльності людини. Вже зараз технології, Інтернет, комп'ютерні комунікації дають людині небачені дотепер можливості спілкування, взаємодії, перетворення світу та себе в ньому. Але більші можливості означають також і вищі вимоги до відповідальності та усвідомленості людини. Все вищою є ціна людської помилки, недбалості, ліні. Проблеми екології, поширення пандемії COVID-19, політична напруженість в багатьох регіонах планети засвідчують, наскільки важливими є соціальна відповідальність, яка виростає з усвідомлення і переживання кожною окремою людиною себе як частини країни, людства, планети Земля, Всесвіту.

Не менш важливо і вивчати методологію психології, щоб ми могли бути, за відомим висловом, стояти на плечах у титанів, і завдяки цьому бачити далі, робити більше, досягати вищих результатів. Нерозумно кожному видумувати власні методологічні принципи, починаючи будувати щоразу психологію як науку "з нуля". У нас є значні досягнення, які йдуть від праць В. Вундта, З. Фрейда, і, що особливо важливо, Л.С. Виготського. І визначивши методологічні орієнтири, ми маємо карту дороги наукових пошуків, що дозволить нам краще та ефективніше рухатися далі в наших дослідницьких розвідках.

Сучасний стан психології можна охарактеризувати як бурхливий розвиток її практичної галузі. Як геніально передбачав Л.С. Виготський, саме практика стала тим "каменем, яким знехтували будівничі", і стала вона наріжною. Разом із наданням реальної допомоги людям, психологічна практика відкриває силу-силенну емпіричних фактів щодо психіки людини. Ці факти залишаються не-науковими, оскільки наука просто не може ними скористатися. Наріжною тепер стала проблема методу.

Нововідкриті факти стосуються саморозвитку індивіда, механізмів переживання і психологічного життя загалом. Ясно, що вони не можуть бути науково вивчені та витлумачені у традиційній (і фактично єдиній) стимул-реактивній парадигмі.

Метод має бути адекватний предмету. Тривалі і різнобічні дослідження, проведені нами в контексті культурно-історичної теорії, показали, що

тільки генетичний підхід може вивести психологію за рамки вказаної парадигми, оскільки будь-яке психологічне явище може бути зрозуміле з точки зору його само-розвитку (психічне – не річ, а процес, – любив повторювати Л.С. Виготський).

Була створена і довгі роки використовувалася модифікація методу Л.С. Виготського, яку ми назвали генетико-моделюючим методом. Застосування його в дитячій і віковій психології дозволило не лише отримати принципово нові унікальні факти, але і реально впроваджувати результати в практику навчання та виховання.

Сама суть методу полягає в тому, що створюється реальна модель ситуації розвитку, оволодіння якої дитиною необхідно припускає, що вона моделює цю ситуацію, виходячи зі своїх тенденцій і стикаючись з реальною моделлю середовища, яка їй надається. Метод, таким чином, припускає аутостимуляцію і відносну (у рамках моделі) свободу вибору.

Тривале і рефлексивне застосування методу призвело до можливості і необхідності створення нового методу, який би не обмежував людину рамками моделі. Ми умовно називаємо його генетико-креативним. Ми усвідомили, що дитина створює насправді не модель світу, а реальний власний світ. Процедура полягає в організації спів-творчості дорослого (дослідника) і дитини, і у фіксації всіх показників цього процесу.

Добре видно, що цей метод практично співпадає процедурно з процесом консультування і терапії. Тим самим відкривається можливість наукового аналізу даних, що отримуються в цьому процесі. Більше того, за допомогою цього методу можна вивчати сам процес психологічної практики, зробивши його предметом наукового дослідження. Це ми вважаємо особливо важливим, оскільки "закритість" практики недопустима, вона сприяє некваліфікованому втручанню у внутрішній світ особистості.

Основна мета психології – вивчення психіки людини у розвитку, але не в спеціально змодельованих умовах, а у вільній (свободній) діяльності. Не відкидаючи, в цілому, методологію культурно історичної теорії Л.С. Виготського, пропонуємо принципово новий – генетико-креативний метод, який дозволить вивчити механізми становлення і існування людини у ситуації вільного (а отже, – творчого) вибору. Наразі нагальними є завдання методологічного обґрунтування нового методу і відпрацювання конкретних методичних процедур. Зокрема, важливим є те, що новий метод дозволить зробити більш ефективним психотерапевтичний процес.

Для пропонованого нами генетико-креативного методу наріжним стає принцип креативності. Це передбачає, що досліджуваний вільно продукує змісти та сенси, які стають предметом осмислення дослідника. Цим долається стимул-реактивна ситуація, коли дослідник створює умови, стимульні за своїм характером і такі, які задають веєр можливих реакцій. Нова методологічна ситуація передбачає, що психічне розглядається в єдності двох таких своїх властивостей, як розвиток та креативність.



Креативність же як особистісна характеристика є втіленням свободи як явища культури та суспільно-історичного поступу.

Говорячи про креативність, ми маємо на увазі творчу унікальність особистості, яка пронизує весь її життєвий шлях. Особистість є результатом і продуктом творчості. Креативний потенціал особистості виявляється в унікальності, гетерогенності, самоусвідомленні, самодостатності в цілому. Свідомість людини самомоделюється та моделює подальше існування людини, і в цьому проявляється креативність особи, і це має досліджуватися особливим науковим методом – генетико-креативним.

Таким чином, генетико-креативний метод дає нам ключ до психологічного дослідження особистості як вільної, творчої, самодостатньої, самодетермінованої істоти. Розуміння принципів можливостей генетико-креативного методу відкриває нам шлях до нової психології, де психічне буде розумітися в єдності таких його характеристик, як розвиток, творчість та свобода.

**Папуча М. В.**

доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної та практичної психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, м. Ніжин, Україна

## **ВНУТРІШНІЙ СВІТ ЛЮДИНИ ЯК ОБ'ЄКТ ПСИХОЛОГІЇ**

*Цивілізація важлива в сучасному світі лише за умови, що вона навчиться поважати внутрішній світ людини.*

*М. М. Моїсєєв*

В сучасній психології в результаті "перевідкриття" вчення культурно-історичної теорії про смислові динамічні системи, а також спроби психологів увійти в простір синергетики, термін "внутрішній світ" вимагає науково-теоретичного тлумачення. Більше того, вислів академіка Микити Моїсєєва прямо вимагає абсолютно науково точного розуміння внутрішнього світу людини як теоретичного поняття, а не як метафори, в цьому сенсі ми рішуче відмежовуємося від науковців, що "вивчають життєвий світ особистості".

Остання метафора є всього-на-всього метафорою, якою прикрито давньо відоме вчення Курта Левіна про психологічне поле, і перегравання старої теорії в нових термінах, безумовно, приречене...

Наше завдання принципово інше – отримати теоретичний зміст терміну "внутрішній світ", тобто – сформулювати поняття. Але це не

означає, що ми маємо дати визначення терміну. Л. С. Виготський, наприклад, слушно вважав, що визначення самого по собі, просто – визначення може і не бути, принаймні, на початку аналізу...

Отже, чи може внутрішній світ людини бути предметом науки?

Для відповіді є сенс піти шляхом вирішення діалектичних суперечностей.

Чи існує внутрішній світ людини взагалі? Так, безумовно, кожна людина образиться, якщо сказати, що в неї немає внутрішнього світу. Отже, він існує. Але він має характеристики суб'єкта чи об'єкта? Здавалося б, логічно відповісти, що внутрішній світ – суб'єктивно інтимне явище кожного з нас. І це вірно, в кожного внутрішній світ свій, власний. В той же час, оскільки він є, він є об'єктом за визначенням. Таким чином антиномія суб'єкта і об'єкта в діалектиці вирішується доволі жорстко: якщо є суб'єкт, то є і об'єкт, а якщо є об'єкт, то він вже є і суб'єкт (оскільки пізнається і несе на собі, "в собі" відбитки суб'єктивності).

Наступне – чи внутрішній світ є абстрактним, чи він конкретний? Безумовно, він абстрактний як і будь-яке інше поняття, але він і конкретний, як те, з приводу чого дане поняття виникає.

Отже, внутрішній світ є цілком об'єктивною реальністю.

Можуть запитати – внутрішній світ є матеріальним чи ідеальним? Щоб бути діалектичним послідовно, слід виходити з монізму Б. Спінози. Якщо людина – модус субстанції, вона має два рівноцінні атрибути – матеріальне (тілесне) і ідеальне (душевне). Вони – саме дві властивості цілком конкретної людини. Отже, внутрішній світ водночас і ідеальне (в смислі Е.В. Ільєнкова), і матеріальне (як властивість субстанції). Зазначимо, що Спіноза цілком "заслужено" не любив і не вживав терміни "ідеальне" і "матеріальне".

Ще одне питання – чи є внутрішній світ чимось цілим, чи він є частка чогось цілого? Те, що ми знаємо з життя, психології і синергетики, дозволяє цілком розумно відповісти – внутрішній світ є складним цілим (дисипативною системою), хоча залишається при цьому часткою цілісного модусу субстанції.

Наші відповіді на важливі питання дозволяють цілком закономірно стверджувати – внутрішній світ людини є дійсним предметом науки, а саме – психології. Може виникнути ілюзія, що внутрішній світ – це проста сума всіх психологічних функцій людини. Проте, цілісність, система – ніколи не є простою сумою окремих елементів. Вона, в даному випадку, не може вивчатися в одному акті пізнання (занадто об'ємна і складна). Для такого роду об'єктів, Л.С. Виготський увів поняття "одиниця аналізу". Це дуже відоме в психології поняття насправді мало ким розуміється і тому зовсім не використовується ні в науці, ні в практиці. Означає воно дві важливі речі. По-перше, "одиниця аналізу" є найменшою цілісністю, в якій "містяться" в найпростішому, "зжатому" вигляді всі суперечливі процеси і явища цілого. Отже, це можна вивчати.

По-друге, "одиниця аналізу" є динамічною, оскільки динамічною є вся цілісність. Цим ми вводимо в об'єкт дослідження категорію часу. Аналіз, проведений Л.С. Виготським дозволив йому висунути положення, згідно з яким, такою "одиницею аналізу" внутрішнього світу людини є переживання. Останнє тлумачиться Л. С. Виготським в повній протилежності з розумінням Дільтея. Для Л. С. Виготського, переживання – активна динамічна одиниця, яка несе в собі не лише найпростіші суперечності внутрішнього, але й суперечності зовнішнього (зазначимо, що лише в такому сенсі можливим (але зайвим) може бути термін "життєвий світ"). Вивчаючи переживання (в його розумінні Л. С. Виготським), ми тим самим вивчаємо весь внутрішній світ як цілісність...

Але, як бути з динамікою? Ми вважаємо доречним і доцільним введення в зображену тут систему категорій поняття "враження". Це те, що й "запускає" всю систему. Враження як початковий (позачасовий, оскільки дуже короткий) момент активізує систему внутрішнього світу і викликає дію переживання.

Тут виникає проблема методу, оскільки процеси відбуваються реально надшвидко, миттєво. Тут ми лише зазначимо, що основним має бути метод інтуїції. Відкидаючи всі житейські напластування, відзначимо, що дійсно наукову інтуїцію і Б. Спіноза, і Й. В. Гете не даремно вважали найважливішим в ієрархії методом пізнання, в якому тільки й відкривається істина. Нами розроблені шляхи формування і використання даного методу. Сучасна наука (передова наука) лише зараз підійшла і серйозно заговорила про інтуїцію як цілком об'єктивну і організовану форму пізнання.

В психології внутрішнього світу вона має стати основним методом.

**Карпенко З. С.**

доктор психологічних наук, професор кафедри психології розвитку  
ДВНЗ "Прикарпатський національний університет імені Василя  
Стефаника", м. Івано-Франківськ, Україна

### **ФЕНОМЕНОЛОГІЯ ВНУТРІШНЬОГО СВІТУ ОСОБИСТОСТІ: АКСІОПСИХОЛОГІЧНИЙ ВИМІР**

Логічним каркасом авторського аксіопсихологічного підходу в персонології стало уявлення про особистий *аксіогенез* як цілісний процес розвитку ціннісно-сислової сфери людини, наділеної відповідними психосоматичними, психоментальними, соціокультурними і духовно-трансцендентними інтенціями та здатностями.

Аксіогенез особи являє собою розгортання її суб'єктних здатностей у цілісній ситуації буття, голографія якої обіймає індивідний, власне суб'єктний, соціально-особистісний, індивідуальний та універсальний рекурентні ряди (рівні, синхронізовані сенсоцільовим чином) з прогресивним ускладненням ціннісно-духовних устремлінь людини.

Суб'єктом аксіогенезу є особа, що розуміється як трансцендентальний духовний суб'єкт, носій ноуменальних визначень людини, а також її феноменальних, атрибутивних репрезентацій. До перших належать різнотипні структури психічних інтенціональностей, до других – прояви інтерсуб'єктних взаємодій (моральні позиції, стилі життя, типи характеру та ін.).

Розвиток ціннісно-сислової сфери особистості пояснюється *принципом інтегральної суб'єктності*, згідно з яким здатність людини до самоактуалізації проявляється у висхідній телеологічній перспективі в континуумі: 1) відносного суб'єкта (біологічного індивіда, психосоматичного організму), наділеного здатністю рефлексорного налаштування (суб'єктна здатність "передчуваю") на сприятливі умови життя й орієнтованого на ключову цінність "вітальність" (здоров'я); 2) моносуб'єкта (власне суб'єкта умовно індивідуальної діяльності), який здійснює діяльність певного предметного змісту (пізнання, спілкування, праця) згідно з виробленими соціальними нормами і культурними стандартами, домінують прагматичні цінності. Адаптивна, нормовідповідна активність моносуб'єкта забезпечується сформованою здатністю "треба" – морально-психологічною саморегуляцією за допомогою усвідомленого обов'язку; 3) полісуб'єкта чи особистості як суб'єкта суспільно розподіленої діяльності, керованої імперативом моральної свідомості – сумлінням або інстанцією "мушу" ("варто") і спрямованою на цінність добра для інших; 4) метасуб'єкта як індивідуальності, що репрезентує себе в актах творчої діяльності й унікальних внесках у культуру. Суб'єктна здатність цього рівня втілюється цілепокладанням "буду" ("смію") і забезпечує досягнення індивідуального інноваційного ефекту, оцінюваного за естетичними канонами прекрасного; 5) абсолютного суб'єкта – людини як носія універсальної духовності з притаманною їй супердиспозицією "благо" як результату розуміння смислу існування конкретного у світовому порядку (суб'єктна здатність "приймаю").

Було розглянуто аксіогенез у феноменологічній рефлексії особистості в декількох *ракурсах*: ампліфікація Я в структурі інтегральної суб'єктності; аксіопсихологічні іпостасі Я-концепції; ціннісний зміст трансперсональних феноменів (суб'єктний спектр особистості К. Вілбера, типологія самостей Д. Радьяра, буттєвісні переживання і ціннісний баланс особистості), екзистенційні модуси смисложиттєвих орієнтацій особистості, аксіопсихологічний зміст персональних переживань, хронотопні режими функціонування ціннісно-сислової свідомості, аксіопсихологічний канон персонального вчинку,

особистість як суб'єкт молитвотворення, аксіопсихологічні аспекти тлумачення художніх творів (вітакультурний потенціал українських паремій з погляду аксіопсихології, перинатальні сюжети в українському поетичному авангарді).

Відтак, послуговуючись *аксіопсихологічним герменевтичним методом*, у монографіях авторки [1; 2; 3] було аргументовано, що:

1. *Відносного (умовного, "відпочаткового") суб'єкта* характеризує іманентне я – неусвідомлювані інтенції індивіда; потреба в безпечній прив'язаності, прийнятті і турботі; образ фізичного я; ідентифікація з окремими аспектами "я" на рівні маски; біологічна самість; реципронікність регулятивної і відображувальної підсистем психіки; біоцентризм як така життєва орієнтація, що забезпечується безпосередньо-емоційним спілкуванням немовляти з дорослим; простий і легкий (інфантильний) життєвий світ з гедоністичним переживанням і стресовою критичною ситуацією; хронотоп "ніде-і-ніколи"; передситуація – суцільне тривання в невпорядкованому інтелектом світі; пропозиція допомогти при молитовному зверненні до Бога.

2. *Моносуб'єкта* визначає ідеальне Я – образ себе, винесений за межі наявного стану речей; потреба в автономії, компетентності, почутті власної ідентичності; реальне Я – уявлення про те, який я насправді; ідентифікація з вузьким колом психічних явищ на рівні Его; культурний тип самості; переживання єдності і гармонії або відчуження і конфлікту з собою; предметоцентрична життєва орієнтація; простий і важкий життєвий світ з реалістичним переживанням і фрустрацією; хронотоп "тут-і-тоді"; ситуація – надання значення феноменам матеріального світу; запитування про вихід зі скрутної ситуації в молитві до Господа.

3. *Полісуб'єктові* притаманні: трансцендентальне Я – думка, що мислить себе; ідеальне Я – уявлення про те, яким я хотів би бути; ідентифікація зі значною кількістю психофізичних особливостей на рівні всього організму; особистісна самість – суб'єкт соціальної взаємодії; потреба у встановленні реалістичних меж і самоконтролі; переживання єдності гармонії з соціумом чи відчуження від соціуму і конфлікту з ним; егоцентризм, що впливає з домінування особистісного смислу; складний і легкий життєвий світ з ціннісним переживанням і конфліктом як типом критичної ситуації; хронотоп "там-і-тепер"; мотивація – переживання бажаної ситуації; завмирання в очікуванні відповіді (знаку) Бога.

4. Для *метасуб'єкта* характерні: трансфінітне Я – переживання актуальності, вічності, необмеженої свободи; дзеркальне Я – уявлення про те, як мене сприймають інші; ідентифікація з широким колом позаособистісних об'єктів з виходом в надособистісні діапазони; індивідуальний рівень самості; переживання єдності і гармонії з Універсумом або відчуження від нього і конфлікту з ним; культуроцентризм, що конструюється значеннєвим аспектом свідомості; потреба у вільному вираженні потреб та емоцій; складний і важкий життєвий світ з творчим типом переживання

і кризовою критичною ситуацією; хронотоп "там-і-тоді"; вчинковий акт як утвердження комунікативного морального зв'язку з довкіллям; прийняття відгуку від Господа на молитву віруючого.

5. *Абсолютний (універсальний) суб'єкт* духовного буття відзначається апіорним, вищим Я – позаемпіричною реальністю, духовним центром людини; повною ідентифікацією з Універсумом, притаманною свідомості єднання; плероматичною самістю; потребою у спонтанності та грі; переживанням єдності і гармонії з віртуальністю або відчуженням від неї; антропоцентризмом, космоцентризмом і теоцентризмом як життєвими орієнтаціями, що виникають з домінування полюса знака (слова) в індивідуальній свідомості; порожнім життєвим світом з містичним (сакраментальним) переживанням і внутрішньою дезінтеграцією в разі появи критичної ситуації; хронотопом "всюди-і-завжди"; після-дією вчинку – моральною оцінкою його буттєвісних наслідків; вниканням в істинний зміст Божої відповіді на молитву.

### **Література**

1. Карпенко З. С. Аксіопсихологія особистості : Монографія / З. С. Карпенко. – К. : ТОВ "Міжнар. фін. агенція", 1998. – 220 с.
2. Карпенко З. С. Аксіологічна психологія особистості / З. С. Карпенко. Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 2009. – 512 с.
3. Карпенко З. Аксіологічна психологія особистості : монографія / Зіновія Карпенко. – 2-е вид., перероб., доповн. – Івано-Франківськ : ДВНЗ "Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника", 2018. – 720 с.

**Швалб Ю. М.**

доктор психологічних наук, професор  
кафедри соціальної роботи Київського національного університету  
імені Тараса Шевченка, м. Київ, Україна

### **ПРОБЛЕМА ПСИХОЛОГІЧНОГО ПРОСТОРУ СВОБОДИ**

Щоб не плутати волю як психічну функцію чи властивість і волю як свободу, я використовую тільки термін "свобода". Треба зрозуміти проблему свободи як власне психологічну проблему. Питання залишається в тому, що протягом дуже довгого часу свобода розглядалася або як філософська категорія, категорія буття, і тому не мала, власне, ніяких психологічних хвимірів, а суто філософські роздуми на цю тему, або як феномен суто соціальний. А за останні роки те, що в мене особисто викликає негативну реакцію, свободу почали розглядати і обговорювати як епіфеномен нейрофізіологічних процесів. Але для мене свобода є

одним з тих суто психологічних феноменів, які детермінують і структурують весь внутрішній світ особистості. Це не єдиний феномен. Я виокремлюю чотири-п'ять таких базових психологічних конструктів, які дійсно є системотвірними. І, з моєї точки зору, розкриття чи хоча б наближення до розкриття внутрішнього світу особистості можливе тільки через просування через отакі категорії. Це категорії свободи, справедливості, щастя. Принаймні три, з моєї точки зору, – це провідні категорії. У мене є ще четверта – це категорія долі. Але я сьогодні зупинюся тільки на категорії свободи.

Я почну, мабуть, з такої дуже жорсткої тези, а потім буду її обґрунтовувати і розгортати. Це теза про те, що свобода є атрибутивною властивістю життя на біопсихічному рівні. Не на біотичному чисто, а на біопсихічному. Свобода є особливий атрибут саме життя, а точніше – способу організації і здійснення життєдіяльності. Ми якось звикли шукати прояви свободи у поведінці, тобто у взаємодії організму, чи то індивіда, з оточуючим середовищем. І цей підхід, на мою думку, є одним з хибних, принаймні для психології, бо психіка існує і проявляється не тільки і не стільки в поведінці, скільки зовсім в іншому просторі. Саме проблема свободи дозволяє побачити одну дуже важливу річ. Йдеться про те, що жива істота, будь-яка жива істота – на біопсихічному рівні – існує за рахунок безкінечного ланцюга змінювань. Кардинальною особливістю цього процесу, цих змін є те, що вони можуть відбуватися за рахунок власної активності самої істоти. У неживому світі, світі фізичному, всі зміни детерміновані зовнішніми чинниками. Як тільки ми потрапляємо в світ біопсихічний, то психіка і постає тим інструментом, який забезпечує змінювання станів організму, станів істоти власне за рахунок власної активності. І це кардинально інша точка зору, порівняно з традиційною. Я можу досить жорстко сформулювати, що свобода лежить не у формах взаємодії істоти чи організму з оточуючим середовищем, а у формах управління власними станами організму. Свобода виявляється у формах управління, а не у формах протікання тих чи інших реакцій. Свобода проявляється тільки в тому, що індивід набуває спроможності, здатності управляти змінами у власних станах. Українська мова дозволяє чітко розмежувати здібності, здатності та спроможності. Свобода – це особлива функціональна спроможність, це здатність до активної зміни власних станів – психічних, фізіологічних і т.д. На жаль, експериментальних чи то емпіричних досліджень розбіжностей між здібностями та здатностями майже немає. Для мене принциповим є те, що ця здатність до зміни власних станів за рахунок власної активності є наскрізною здатністю, яка забезпечує життя як таке. Це функціональна здатність, і вона є як на рівні тваринного світу, так і на рівні людини. І коли ми обговорюємо свободу на рівні людини, то перше, в чому виявляється наша свобода, це здатність ставлення до власних станів. Я не просто є заручником власних станів та

потреб, я можу ставитися до них та змінювати власні стани, і це і є базовий прояв свободи особистості.

На рівні людини, ця здатність, з моєї точки зору, формується і на вищому рівні своєї сформованості – виявляється як здатність до вирішення задачі на самозмінення. Ми вирішуємо завжди дві задачі: задачу на збереження себе і задачу на змінювання. Так от, саме задача на самозмінювання і є виявом базового рівня психологічного простору свободи. Вирішення такої задачі на самозмінювання потребує особливої форми самовизначення особистості. Тому що це самовизначення спрямоване не на ситуацію, не на оточуючий світ, а на визначення самого себе у майбутньому. Воно відповідає на питання "яким я буду?". Не "яким я стану?", а "яким я буду?". Це виводить нас в позицію дійсного реального управління власними змінами, управління розвитком власної особистості. Особистість – це і є здатність до "вирощування" власної особистості. При чому не просто особистості в такому рафінованому значенні, але і власної індивідуальності. 100 % новонароджених мають зачатки власної індивідуальності. Але те наскільки їм вдається пройти шлях індивідуації (розвитку в самому собі своїх власних індивідуальних особливостей, тих які визначають нашу креативність, нашу унікальність) залежить від нашого соціального оточення. І як показують дослідження, саме в нашій культурі, цей процес проходить дуже складно. Тому і залишається на виході 5, максимум 7% обдарованих.

На біопсихічному рівні свобода є виявом функції життя, яка забезпечує здатність і спроможність будь-якої істоти управляти самозмінюванням. Ця лінія в своєму розвитку приводить до вирішення уже усвідомлених задач на самозмінювання і самовизначення через власне майбутнє.

З іншого боку, свобода у психічному просторі особистості виявляється завжди, як певних стан. Цей стан розгортається у біполярній формі. Один край утворює наша "залежність" (я використовую термін вимушеність), а інший край утворює саме моя свобода. Я завжди знаходжусь в своїх власних станах, десь у межах цієї шкали, щось мене примушує, але в той же час є простір моєї свободи. Як тільки переживання вимушеності стає значним, ми втрачаємо відчуття власного життя. І незалежно, що стає витоком цієї вимушеності. Свобода – це і є переживання такого власного стану, коли моя дія стає чисто суб'єктною. Іншими словами полюс свободи полягає виключно в процедурах прийняття рішення. Вимушеність означає, що я не приймаю ніяких рішень, тобто я перестаю бути суб'єктом життєдіяльності.

Свобода – це не вибір, вибір завжди детермінований зовнішньо. Свобода – це прийняття рішень.

Таким чином, для мене внутрішній простір свободи полягає в особливих станах, де я переживаю або вимушеність власного життя, де я тільки виконую чийсь завдання, або це переживання того, що я сам повстаю суб'єктом прийняття власних рішень, незалежно від їх змісту, бо саме



прийняття рішень виводить мене в змістовну частину бачення власного майбутнього. Самовизначення через майбутнє на рівні станів і визначає мою довільність у прийнятті рішень. Незалежно від змісту цих рішень.

Ми провели дослідження по цій темі, і виявилась дуже дивна річ – переживання свободи особистістю, здійснюється не в раціональних категоріях, а тільки у формі метафор, чи метафор власних переживань. Свобода є станом особистості, який виражається на рівні свідомості виключно у формі метафор.

В соціальному просторі свобода виявляється і у певних формах мислення, чи то точніше мисле-діяльності особистості; особлива форма мислення. Вона зовсім не наукова, і не релігійна, і не міфологічна, це форма мислення проектна. Проектне мислення – це така форма організації нашої соціальної діяльності, яка дозволяє нам не просто бажати чогось в майбутньому, а дозволяє нам вибудовувати власне майбутнє відповідно до своїх рішень і до свого бачення світу. Ось ця проектна форма мислення задає свободу на психосоціальному рівні, нашу спроможність протистояти соціальній нормативності та соціальному тиску, наша спроможність вибудовувати наше соціальне майбутнє.

Підводячи підсумки, свобода – є реальним психічним феноменом, який виявляється на функціональному рівні: на біопсихічному рівні, як особлива здатність; на культурно-психологічному рівні, як особлива культурна форма переживання власних станів, і на психосоціальному рівні – як особлива форма мислення та діяльності

**Піроженко Т. О.**

доктор психологічних наук, завідувач лабораторії психології дошкільника  
Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України,  
м. Київ, Україна

## **СТАНОВЛЕННЯ ЕМОЦІЙНОЇ РЕГУЛЯЦІЇ ПОВЕДІНКИ ДИТИНИ ЯК ОСНОВА РОЗВИТКУ ІНДИВІДУАЛЬНОГО СТИЛЮ СПІЛКУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ**

Досягнення гармонії та цілісності особистісної організації життя виступає головним питанням в оцінці його якості. В цьому контексті поняття комунікативної культури набуває нового значення. Йдеться вже не тільки про функціональну ефективність комунікативної діяльності її суб'єктів, а головне про психологічну комфортність цієї діяльності, що можливо тільки за умовою формування духовних цінностей взаємодії між людьми та розвитку культури емоційно-вольової регуляції особистої життєдіяльності.

При цьому культура спілкування як феномен соціокультурних трансформацій та феномен індивідуальної "біографії" особистості потребує вивчення її психологічного змісту та організації, оскільки привласнення культурного досвіду взаємодії демонструє розвиненість найвищої цінності – цінності людського буття. Вивчення ролі емоцій у загальній характеристиці психічного розвитку дозволяє по-новому оцінити інформацію про основні рівні афективної регуляції поведінки людини. Регуляція поведінки, розвиток якостей довільної регуляції психічної активності – найближче завдання розвитку при переході до нового періоду життя – від дошкільного до шкільного віку. Можливість робити вибір, регулювати свою поведінку, особисту діяльність виступає характеристикою розвиненості психіки, оскільки дозволяє людині виконувати в житті якісно різні задачі адаптації чи перетворення, а в цілому, взаємодіяти з природним і соціальним оточенням. Закономірно розвиваючись у єдину систему регуляції, рівні емоційної регуляції в кожному окремому випадку розставляють різні акценти в емоційну картину життя дитини, створюючи в остаточному підсумку типову, саме для кожного індивіда свою манеру емоційних взаємин із зовнішнім світом і із самим собою. Система рівнів емоційної регуляції визначає те, що в підсумку можна назвати емоційною індивідуальністю людини. Якою ж мірою розвиток конативних (поведінкових) якостей, що базуються та проявляються через розвиток емоцій та емоційне забарвлення поведінки сприяє формуванню механізмів рівнів емоційної регуляції? Так, відомі психофізіологічні механізми регуляції (польова реактивність, стереотипія, експансія, емоційний контроль) набувають додаткового усвідомлення своєї ролі у формуванні культури міжособистісної взаємодії дитини з оточенням. Проаналізуємо окреслені механізми емоційно-вольової регуляції у контексті вікових досягнень дитини у сфері мовної комунікації. Так, перший рівень емоційної регуляції, рівень польової реактивності, хоча й пов'язаний з найбільш примітивними, пасивними формами психічної адаптації, однак вносить свій найважливіший внесок у постійний процес вибору позиції найбільшого комфорту і безпеки, тому що зазначене афективне орієнтування спрямоване на оцінку кількісних характеристик і просторових пропорцій предметів зовнішнього середовища. Цей механізм емоційної регуляції необхідно бере участь у всіх проявах життєдіяльності дитини, багато в чому визначає людську поведінку в житловому оточенні: освоєння двору, вулиці, вибір місця відпочинку. Польова реактивність як форма психічної адаптації регулює процес спілкування, визначаючи афективну дистанцію контакту і забезпечуючи індивіду безпеку та емоційний комфорт. У наступному розвитку цей механізм емоційної регуляції вносить важливий вклад в організацію процесу творчого рішення задач, оскільки присутність у ньому елементів неусвідомленості, інтуїції, слабості активної довільної організації дозволяє викликати загальне непередбачене відчуття краси і гармонії як сигналу правильності виникаючого рішення.

Наступний рівень афективної регуляції – рівень стереотипів забезпечує вироблення стереотипів сенсорного контакту організму із середовищем, упорядковує психосоматичні відчуття, пов'язуючи їх із зовнішніми сигналами про можливість реалізації потреб організму. Виникаюча при цьому афективна вибірковість у контакті з навколишнім світом, забезпечує можливість активного відтворення визначених емоційних вражень, збереження постійних умов існування, звичного ритму впливів. Сформований рівень емоційних стереотипів, робить стійкими та стабільними позитивні емоційні переживання, оскільки вони спираються на афективну пам'ять. Фіксуючи стійкий афективний зв'язок між враженнями і створюючи досвід сенсорної взаємодії із середовищем, цей рівень емоційної регуляції великою мірою закладає основи формування індивідуальності людини, дозволяючи проявити власні пристрасті в сенсорних контактах зі світом, визначаючи індивідуальні смаки. Афективний образ світу на цьому рівні емоційної регуляції знаходить стійкість, визначеність, індивідуальне фарбування. Одночасно, характер асоціативних яскравих фарбованих вражень дозволяє людині протягом життя прагнути до їхнього відтворення через демонстрацію звичок, переваг, пристрастей. Емоційний рівень регуляції за допомогою механізму створення стереотипів дозволяє людині фіксувати способи контакту із середовищем, можливість виробляти оптимальну для себе манеру взаємодії з навколишніми, розвивати індивідуальний поведінковий репертуар засобів спілкування, засвоювати необхідний мовний етикет. Всі первинні культурні навички взаємодії дитини, що підкріплені позитивними емоціями, формують емоційний рівень регуляції, що заснований на створенні стереотипів. І це зберігає витрати психічних сил малюка, усуває зайве напруження. У ситуації емоційної взаємодії дитини з природним і соціальним світом рівень польової реактивності демонструє, що саме оточення впливає на індивіда своїми фізичними характеристиками і завданням суб'єкта виступає необхідність відвідати ці впливи, знайти оптимальну позицію, адекватно зреагувати. Рівень механізму дії стереотипів указує як у координатах соматичного "Я" оцінюється ситуація взаємодії не тільки по інтенсивності, але і по якості впливу. У силу цього, розглянутий рівень афективної регуляції (афективні стереотипи) робить нестерпними ситуації порушення зв'язку чи звичного порядку, робить нестерпною ситуацію напруженого чекання та затримки вже "заявленого" приємного відчуття. На цьому рівні емоційної регуляції дитина не може, та й "не любить" чекати, гостро переживає сенсорний дискомфорт. У випадках затримки процесу становлення наступних рівнів афективної регуляції, що проявляється коли в життєдіяльності серед регулятивних механізмів та рівнів емоційної регуляції залишається тільки механізм стереотипів, дитина і більш старшого віку зі страхом сприймає зміни в навколишньому оточенні, не може адаптуватись до порушень звичного ритму життя, оцінює затримку виконання бажання як катастрофу.

Наступний рівень афективної організації поведінки (рівень емоційної експансії) представляє нову ступінь розвитку емоційного контакту із середовищем. У навколишній ситуації виділяються не тільки об'єкти бажання, але і бар'єри. Цілісна позитивна оцінка всієї ситуації дає суб'єкту можливість зосередитись на неприємних враженнях, несподіваних впливах. Сама можливість перешкоди стає приводом для запуску механізму дослідницької поведінки, пошуку шляхів подолання труднощів. При цьому активна взаємодія дитини з навколишнім надає йому можливість оцінки своїх сил, породжуючи саму потребу в зіткненні з перешкодами через подолання яких дитина одержує життєво необхідну інформацію про границі своїх можливостей. Так, орієнтування в можливості опанувати ситуацією обертається для суб'єкта орієнтуванням у своїх власних силах. Якщо на рівні емоційних стереотипів нестабільність ситуації, невідомість, небезпека, незадоволене бажання завжди викликають тривогу і страх, то на новому рівні емоційної регуляції ті ж самі враження мобілізують суб'єкта на подолання труднощів. При цьому в дитини з'являються нові емоційні переживання – цікавість до нового й несподіваного враження, захоплений стан та почуття азарту в подоланні небезпеки, гнів у прагненні до знищення перешкоди, потреба у почутті ризику та іспиту себе. Однак, як відзначають дослідники емоційної регуляції, дискомфортні враження можуть бадьорити та мобілізувати суб'єкта тільки за умови його впевненості в можливості оволодіння ситуацією, за умови передчуття перемоги, при достатній упевненості суб'єкта у своїх силах. Як не оцінити значення для людини позитивної самооцінки! Шанси успіху оцінюються при цьому з високим ступенем індивідуальних розходжень і великою мірою залежать від рівня загальної психічної активності, досвіду емоційного реагування на контакти із середовищем. Тим самим афективна пам'ять на цьому рівні емоційної регуляції стає фактором накопичення нового знання про себе. Якщо рівень стереотипів розробляв знання про соматичне "Я", його вибірковість в сенсорних контактах зі світом, то рівень емоційної експансії створює афективний досвід успіхів та поразок, що виробляє основу для розвитку рівня домагань суб'єкта, його афективне самовідчуття "можу", "не можу". Подібний тип поведінки є характерним для дітей, підлітків і навіть дорослих людей, коли завдання афективного освоєння світу найбільш актуальні і зважуються наочно. Наприклад, такі життєві ситуації як скорення темряви, глибини, висоти, обриву, відкритого простору і т.п. Досягнення афективної мети може здійснюватися й у символічному плані (фантазії, малюнку, грі), оскільки на цьому рівні афективної регуляції переживання відриваються від безпосередньої сенсорної основи, що дає суб'єкту можливість життя в уяві у позачуттєвому просторі вражень.

Наступний по ступені складності рівень емоційної регуляції – рівень емоційного контролю забезпечує новий крок у поглибленні й активізації взаємодії суб'єкта з навколишнім світом. Орієнтування цього рівня

спрямовані на виділення емоційних проявів іншої людини як сигналів, найбільш значимих у ситуації життєдіяльності організму. Опосередкований характер такого орієнтування дозволяє дитині перебороти обмеженість ситуації взаємодії і вийти за її межі, що забезпечує можливість оцінки емоційних наслідків вчинку. З появою емоційного контролю над афективними переживаннями можна говорити про виникнення власне емоційного життя людини, про освоєння дитиною простору внутрішнього психічного життя. "Натуральні" переваги стають соціолізованими, цивілізованими, культурними. Позитивно оцінюється схвалення людей, негативно – їхні негативні реакції, що забезпечує адекватність реагування на оцінку оточуючих людей і можливість емоційного контролю над своєю поведінкою. Тільки рівень емоційного контролю, що реально спирається на афективний досвід інших людей, оскільки через розвинений(або не розвинений!) досвід емпатії стає знайомим, зрозумілим та усвідомленим, стабільно забезпечує адекватне емоційне реагування на ситуацію, що протікає. Рівень емоційного контролю опосередкований переживанням іншої людини і тому є власне соціолізованим емоційним переживанням. Цей рівень афективної регуляції створює образ надійного, стабільного навколишнього світу і такий захист дитині дає емоційна впевненість у силі інших, у їхніх знаннях, в існуванні емоційних правил поведінки. На цьому рівні розвитку афективної регуляції (рівні емоційного контролю) суб'єкт одержує відчуття безпеки, затишку навколишнього світу і, у випадку невдалого контакту з оточенням реагує ні відходом, ні руховою бурою, ні спрямованою агресією – він звертається по допомогу до інших людей.

Так, ми бачимо, що довільна регуляція поведінки дитини, що виступає віковою характеристикою старшого дошкільного віку, закладається через базові підвалини розвиненої сфери емоційного реагування та розвитком сфери свідомості. Формування багатьох якостей означених психологічних сфер великою мірою відбувається через досвід комунікації, взаємодії.

Культурний розвиток психічних механізмів афективної регуляції розвивається як складна саморегулююча система, що забезпечує можливість гнучкої адаптації і перетворень, необхідних людині в навколишньому світі. Значуща та самостійна роль цієї системи в психічному житті людини дозволяє розглядати численні взаємозв'язки та її відносну автономність у загальному портреті особистості. Будучи основою психологічних досягнень конативного (поведінкового) рівня комунікативно-мовленнєвого розвитку, система емоційної регуляції взаємодії особистості із середовищем великою мірою визначає індивідуалізованість взаємин дитини з навколишніми, свою манеру поведінки. Розвинені механізми емоційної регуляції: польова реактивність, стереотипія, експансивність, емоційний контроль, складають тим самим основу для формування індивідуального стилю спілкування. Закріплення механізмів емоційної регуляції поведінки в психічних якостях свідомості та особистості зберігається в цілому протягом усього життя.

Рівні емоційної регуляції, що визначаються в особливостях мовного спілкування та якостях комунікативно-мовленнєвого розвитку, дозволяють вирішувати суб'єкту якісно різні задачі взаємодії із середовищем. Сформовані механізми та рівні регуляції не можуть підмінити один одного, і ослаблення, чи руйнування одного з них приводить до загальної афективної дезадаптації дитини в навколишньому світі. У той же час надмірне посилення механізмів одного з них, випадання будь-якого з механізмів регуляції із загальної системи формування емоційно-вольової сфери теж можуть стати причиною афективної дефіцитарності. Спільна робота всіх рівнів афективної регуляції в рішенні життєво важливих задач взаємодії суб'єкта зі світом забезпечує розвиток афективно-значеннєвої функції свідомості, тим самим знов-таки забезпечує розвиток індивідуальності через привнесення індивідуалізованого характеру відносин суб'єкта з оточенням. Розглянуті рівні афективної регуляції починають функціонувати вже з перших днів та місяців життя людини. У період молодшого дошкільного віку вони яскраво розвиваються, а в старшому дошкільному віці вони помітно перетворюються у зв'язку із загальним розвитком довільності психічних процесів тим самим удосконалюючи механізми "стабілізуючих" і "динамічних" акцентів у загальній системі емоційної регуляції. Щоб стати "стабілізуючим" фактором формування індивідуальності дитини через розвиток й ускладнення контактів дитини з навколишнім світом, емоційний досвід п'ятирічного дошкільника повинен пройти рубікони усвідомлення, з'єднати емоційний досвід зі зростаючою свідомістю, особливості якої обумовлюються закономірно виникаючими характеристиками психофізичного дозрівання.

Поведінкова складова та емоційна регуляція взаємодії дитини з оточенням (конативні якості мовлення) зберігають свою важливу роль в усі наступні періоди дитинства, оскільки відбувається постійне ускладнення функцій, що реалізуються через комунікативно-мовленнєві дії, через невербальні та мовні засоби спілкування. Функції мовлення (фатична, емотивна, інформативна, управлінська) засвоюються дитиною в контексті розгортання соціально-партнерського оточення (близькі дорослі, однолітки, малюки) за рахунок ускладнення інструментальних засобів комунікації, тобто засвоєного дитиною невербального та мовного репертуару комунікації.

### **Література**

1. Піроженко Т.О. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника // Навчально-методичне видання.- Тернопіль: Мандривець, 2010.- 152с.
2. Піроженко Т.О. Особистість дошкільника: перспективи розвитку // Навчально-методичний посібник.- Тернопіль: Мандривець, 2010.- 136с.
3. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дитини: співвідношення базових якостей //Проблеми загальної та педагогічної психології. Збірник

наукових праць Інституту психології ім.Г.С.Костюка АПН України / За ред. Максименка С.Д. – К.: 2004, т.УІ, випуск 4. – 388с., С.239-247.

4. Реалії вибору дитиною соціально значущих цінностей: посібник/ Т.О.Піроженко, Л.І.Соловійова, І.І.Карабаєва [та ін.]; за ред. Т.О.Піроженко.- Київ: Видавничий Дім "Слово", 2017. – 64с.

5. Соціально значущі цінності в життєдіяльності майбутнього школяра: методичні рекомендації / Т.О.Піроженко, Л.І.Соловійова, О.Ю.Хартман; за ред.. Т.О.Піроженко. – Київ: Видавничий Дім "Слово", 2017. – 32с.

**Рудницкая С. Ю.**

доктор психологических наук, доцент, заведующая  
лаборатории когнитивной психологии Института психологии  
имени Г. С. Костюка НАПН Украины, г. Киев, Украина

## **НАРРАТИВНОЕ КОНСТРУИРОВАНИЕ ОПЫТА КАК ДИСКУРСИВНАЯ ПРАКТИКА РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ**

В контексте психологической герменевтики, представляющей методологический фундамент нашего исследования, дискурсивное конструирование опыта личности артикулируется как интеграция отдельных разнородных "дискурсивных реальностей" индивида в связную целостность путем речевых практик в процессе личностного смыслообразования.

Его можно трактовать как многомерный необратимый процесс формирования смысловой системы личности: формирования "смыслового порядка" из динамического хаоса, который, в свою очередь, мыслится как потенциальная сверхсложная упорядоченность, открытая неравновесная система. Обычно перестройку смысловой системы личности связывают с кризисными периодами ее развития: переживая экзистенциальный вакуум, личность оказывается в ситуации необходимости решения новых "задач на смысл". Рефлексируя собственную ограниченность, личность ориентируется на расширение контекстов осмысления мира: присвоение новых смыслов, конструирование моделей трансформации жизненного пути, обретение обновленной идентичности, "Себя как Другого".

Дискурсивное конструирование личностью собственного опыта предполагает приведение ею всех своих представлений, понятий, воззрений, принципов, концепций, интерпретационных моделей мира в единую систему, их упорядочивание, организацию в единую связанную структуру, помогающую постичь смысл событий и поступков своей собственной жизни и жизни других. Иными словами, дискурсивное конструирование

опыта предполагает процесс его трансформации из личного опыта в личностный – освоенный, присвоенный, осмысленный, ассимилированный, проинтерпретированный, то есть выстроенный самой личностью.

Конструирование личностного опыта наделяет действительность статусом неразрывности и когерентности. В процессе дискурсивного конструирования субъект стремится оформить содержания своего опыта так, чтобы они могли быть им востребованы на следующих этапах жизненного пути.

Человек как субъект здесь оказывается всегда больше самого себя как объекта, вследствие чего он постоянно обречен реинтерпретировать свой опыт, полностью никогда не исчерпываясь его интерпретациями. Именно это перманентное напряжение, признание неполноты конструируемого опыта посредством диалога (мнений, которые дополняются сомнениями) и запрашивает новые рефлексии опыта, осмысления собственных намерений относительно способов его текстовой объективации, провоцируя человека к саморазвитию.

В процессе исследования обозначенной проблемы, внимание ученых концентрируется не только на содержании автонарративов личности (рассказов, историй, повествований, тестовых самопрезентаций и пр.), а и на самой форме рефлексий субъекта, рассуждений об опыте, его осмыслений, на позиции, которую занимает рассказчик, трансформации этой позиции в процессе диалога с "Другим", психологических, лингвистических, социокультурных ресурсах, на основании которых личность выстраивает автонарратацию, на дискурсивных практиках, которые она использует.

Именно в контексте конструирования личностного опыта как процесса и результата интерпретаций жизненного мира индивида, целесообразно говорить о неотделимости содержания и дискурсивных форм запечатления опыта личности. Текстовые способы объективации опыта, благодаря которым человек предают ему личностное содержание, делают его понятным как для себя, так и для "Другого".

Важно подчеркнуть, что основным видом дискурсивного конструирования опыта является конструирование нарративное, результатом которого становится мультинарратив, расслоенный на отдельные пространственно-временные, событийные и эмоционально-смысловые составляющие.

Ведущим механизмом нарративного конструирования личностного опыта выступает интерпретация – механизм смыслового обогащения текстового сообщения, открытия в нем смысла, отсутствующего в исходном тексте (не заложенного в текст его автором).

С точки зрения Н.В. Чепелевой, "интерпретация рассматривается как осмысление ("набрасывание смысла на текст"), приводящее к усмотрению в сообщении некоторого смысла, отсутствующего в исходном тексте.



Она является механизмом смыслового обогащения текста, осуществляемого благодаря погружению в контекст – личностный, деятельностный, культурный" [3].

В целом, под интерпретацией понимают когнитивную функцию установление содержания понятий, попытку соотнесения теории с онтологической реальностью, определения значения понятийных вербальных структур, способ реализации понимания, процесс предоставления смысла любых проявлений духовной деятельности человека, объективировать в знаковой или чувственно-наглядной форме. Интерпретация может трактоваться как процесс декодирования знака, означивания, или приписывание значения, осмысления, или приписывание смысла, "выявление скрытого смысла в смысле очевидном" и т.п.

При этом в качестве структурных контекстов повседневного взаимодействия человека с миром здесь могут выступать сами нарративные фреймы. Все личностные феномены приобретают смысл, лишь соотносясь с контекстом. Именно контекст задает оптику видения, при изменении которой содержание опыта для человека может принципиально менять свое значение.

Определение контекста как системы внешних и внутренних условий и факторов жизнедеятельности человека, влияющих на специфику его восприятия, понимания и преобразования конкретной ситуации, определяющих смысл и значение этой ситуации как целого и ее отдельных составляющих, было предложено А.А. Вербицким [1]. Автор ввел в психологический дискурс понятия "внутренний" и "внешний" контексты, определяя первый – как систему уникальных для каждого человека психофизиологических, психологических и личностных особенностей и состояний, его установок, отношений, знаний и опыта; второй – как совокупность предметных, социальных, социокультурных, пространственно-временных и иных характеристик ситуации действий и поступков индивида [1].

Опираясь на взгляды А. А. Вербицкого, под внешним контекстом мы будем понимать систему внешних факторов окружающей действительности прямого и косвенного воздействия, множественных условий как эксплицитного, так и имплицитного влияния на индивида, социокультурных, природных, человеческих факторов, различных ситуаций повседневности и их отдельных элементов.

Внутренний контекст мы предлагаем артикулировать как смысловую рамку, которую человек применяет для интерпретации опыта: явлений, фактов, событий, происходящих или могущих произойти с ним и/или другими. С одной стороны, внутренний контекст неизбежно является ограничителем опыта: человек видит мир через его призму, через определенную оптику тех или иных смыслов. С другой стороны, наличие внутреннего контекста является ключевым условием того, чтобы диалог человека с миром в принципе стал возможным. Набрасывая собственные

смысловые фреймы на окружающую действительность, индивид приобретает возможность ее интерпретировать и реинтерпретировать – придавать миру смысловое измерение, осуществлять ценностно-смысловую детерминацию своей жизни в "эпоху неизвлеченного смысла" (Ф. И. Гиренок).

С нашей точки зрения, наличие внутреннего контекста как ценностно-смыслового фрейма восприятия реальности и взаимодействия с ней является необходимой предпосылкой порождения интерпретационных процессов личности. Достаточным же условием здесь выступает внешний контекст, игнорирование которого (нивелирование, полное или частичное обесценивание и т.д.) препятствует продуктивному протеканию процесса интерпретации.

Таким образом, интерпретационные процессы личности как механизмы сопряжения внешнего и внутреннего контекстов разворачиваются в напряженном пространстве их динамического взаимодействия, образуя процессуально-функциональный континуум, интегрирующий все интеллектуальные (когнитивные и метакогнитивные) процессы личности с целью установления соответствий одного локального фрагмента опыта с другими, порождая тем самым личностные значения и смыслы. Ведущую роль здесь играют метакогниции [2], обеспечивающие регуляцию процессуальных и результативных аспектов интерпретационной активности человека.

Так, благодаря метакогнициям осуществляется регуляция процессуальных и результативных аспектов интерпретационной активности субъекта.

Согласно концепции М. Л. Смутьсон, ведущими метакогнитивными процессами являются:

- интеллектуальная инициация – способность личности к самостоятельной постановке задач;
- стратегичность – адекватность всех выборов в процессе анализа и решения проблемы;
- рефлексия как основа развития и изменения ментальной модели мира;
- децентрация как способность личности посмотреть на проблему с точки зрения Другого [2].

В контексте конструирования опыта, метакогниции играют важную роль в процессах саморегуляции и самодетерминации личности.

В случае продуктивности протекания интерпретационных процессов происходит ценностно-смысловая интеграция опыта личности: контекстуальная инаковость становится главным порождающим ресурсом формирования качественно нового личностного текста. Различные контекстные опыты, находясь между собой в конфронтационных отношениях, создают зону развития, в которой повторяющийся паттерн, оставаясь самим

собой, трансформируется и становится другим. Здесь, с одной стороны, актуальный нарратив является продолжением предыдущего, а с другой, – в процессе интерпретации и реинтерпретации, осмысления и переосмысления опыта он становится его отрицанием.

Опираясь на синергетические концепции, можно заключить, что порождаемый здесь интерпретационный нарратив сам становится динамической средой, в которой новые смыслы, продуцирующиеся в нем, зарождаются в моменты "неравновесного состояния", когда диалогическое взаимодействие внешних и внутренних контекстов приводит к "рождению сложного", амплификации, контекстуальному расширению.

В результате столкновения контекстов и формируется дискурсивная (нарративная) общность, однородность различных, отстоящих друг от друга как во времени, так и событийно (ситуативно) нарративов, что способствует выстраиванию субъектом собственной идентичности в процессе конструирования личностного опыта. Основными характеристиками личностного опыта выступают рефлексивность, структурированность, континуальность, когерентность.

Благодаря когерентности личностного опыта его компоненты формируют смысловую непрерывность, когнитивную связанность и концептуальное единство. Основной единицей личностного опыта выступает смысл, а способом его организации является тезаурус (по Вал. А. Лукову и Вл. А. Лукову), внутри которого происходит ценностно-смысловая интеграция опыта. Среди основных составляющих дискурсивного конструирования опыта личностью можно выделить:

- построение отношений между тематическими ядрами;
- построение связей с контекстами;
- построение новых контекстов;
- построение межконтекстуальных связей.

Иными словами, продуктивность конструирования опыта личности зависит от того, насколько она владеет интерпретационными ресурсами, способна обеспечивать "рамки понятности" (Е. С. Жорняк), связывающие и согласовывающие события ее жизни; насколько способна устанавливать смысловые связи между конкретными событиями ("тематическими ядрами", "ядрами тематических полей") и различными жизненными контекстами (жизнями "Других"), а также протраивать межконтекстуальные связи.

Процесс конструирования опыта неразрывно связан с выбором личностью самой себя в единстве с конструируемой ею же самой реальностью. Преодолевая линейность автонаррации, консерватизм интерпретационных рамок, "чужие" стратегии жизнеосуществлений, личность порождает новые "тематические смысловые ядра", смысловые контексты и связи между ними.

Таким образом, порождаемый личностью нарратив, укорененный в конкретной дискурсивной ситуации, представляет собой не только результат, но и, что очень важно, саму модель для последующего конструирования опыта личностью, нарративные границы которого предопределяются спецификой взаимодействия внутренних и внешних контекстов субъекта. В ситуации продуктивности интерпретационных процессов человек одновременно "удерживает" оба контекста, чем обуславливает возможность дискурсивного конструирования своего опыта.

Можно заключить, что продуктивное конструирование опыта личности является факультативной составляющей ее развития и предполагает актуализацию ее интегративных ресурсов, направленных на:

- продуктивное переосмысление, реструктурирование, трансформацию опыта личности в соответствии с актуальными целями и задачами;
- генерирование новых форм жизнеосуществления личности, за счет использования ресурсов, порождаемых многоуровневой динамикой смысловой системы личности;
- обеспечение саморазвития как стратегического фактора жизнеосуществления.

Таким образом, различные конфигурации соотношений внутреннего и внешнего контекстов могут способствовать как блокированию, так и активизации интерпретационных процессов личности, что, в свою очередь, обуславливает формирование у нее продуктивной или стагнирующей стратегии дискурсивного конструирования опыта. В случае продуктивности интерпретационных процессов человек одновременно "удерживает" оба контекста, что порождает возможность его диалога с Миром и с Собой.

### **Литература**

1. Вербицкий А.А. Человек в контексте речи: формы и методы активного обучения. Москва: Знание, 1990. 64 с.
2. Смульсон М. Л. Психологія розвитку інтелекту: монографія. Київ: Нора-Друк, 2003. 298 с.
3. Чепелева Н. В. Розуміння – Інтерпретація – Тлумачення. *Технології розвитку інтелекту*. 2017. Т. 2. Вип. 6 (17). URL : [http://psytir.org.ua/index.php/technology\\_intellect\\_develop/article/view/301](http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/view/301) (дата звернення : 12.02.2019).

**Пророк Н. В.**

доктор психологічних наук, завідувачка лабораторії психодіагностики та науково-психологічної інформації Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, м. Київ, Україна

## **ДО ПРОБЛЕМИ СОЦІАЛЬНОГО РОЗВИТКУ СУЧАСНИХ ШКОЛЯРІВ-ПОЧАТКІВЦІВ**

Розвиток особистості в процесі освіти, в процесі соціалізації є найважливішою задачею сучасної школи. Для її виконання в концепції Нової української школи передбачається, зокрема, перебудова практики, форм і методів міжособистісного спілкування всіх учасників освітнього процесу – здобувачів освіти, педагогів, батьків. Але взаємодія, наприклад, із сучасними дітьми не може бути успішною, якщо ми не знаємо тих психологічних особливостей, які формуються у них під впливом цифрового суспільства.

В даній роботі представлено результати пілотажного дослідження особистісних характеристик, які виявляють рівень соціального розвитку сучасних учнів початкової школи.

Нагадаємо, що соціальний розвиток – це процес індивідуального розвитку дитини в рамках певної соціальної групи, формування взаємин з членами цієї групи (О. В. Шорохова, В. В. Столін, Д. Б. Ельконін та ін.). Як відомо, соціальний розвиток в онтогенезі відбувається двома взаємопов'язаними шляхами: через соціалізацію (в процесі якої дитина оволодіває суспільним досвідом) та через індивідуалізацію (в ході якої вона набуває самостійності, відносної автономності). Закцентуємо увагу: простого засвоєння знань, запропонованих іншими, недостатньо для становлення особистості. Для цього необхідно використовувати, апробувати, опановувати досвід інших в своїй поведінці, в своїй діяльності, на практиці, виявляючи власну активність. Саме в результаті досвіду управління своєю поведінкою (досвіду самодетермінації, самоуправління) дитина поступово стає особистістю: коли вона вже може (звісно ж, лише в певній мірі) впливати на своє життя, планувати і діяти за власним розсудом.

На початку шкільного навчання соціальний розвиток є процесом "входження" особистості в нове соціальне (шкільне) середовище та інтеграцію із ним. Звернімо увагу на те, що на різних етапах онтогенезу існують періоди адаптації (звикання, пристосування) до, наприклад, нового соціального оточення (як це відбувається на початку навчання у школі).

Важливо зауважити: як і всякий розвиток (фізичний, психічний) соціальний розвиток не тільки *відбувається*, а й *виявляється і коригується* в діяльності, в нашому контексті, в соціальній діяльності та поведінці людини. Тому спостерігаючи за проявами соціальної поведінки, за

особливостями прийняття рішень в різних ситуацій, за особливостями процесів вибору певної поведінки, надання переваг тій чи іншій діяльності тощо, – можна робити висновки, зокрема, щодо ступеню соціально-психологічного розвитку дитини. Але підкреслимо, оцінювати його необхідно не за наявністю лише окремих властивостей і якостей, а комплексно, орієнтуючись на сполучення найважливіших характеристик особистості.

Хочемо наголосити на тому, що для підвищення соціального потенціалу особистості необхідно розвивати в неї ті соціально-психологічні властивості, які пов'язані із соціальною поведінкою і є основою цього потенціалу (Л.І.Божович, І.С.Кон, В.К.Вілюнас, Д.Чейпі, О.Л.Кононко та ін.). Зокрема, це такі властивості:

- соціальна активність (здатність дитини до реалізації свідомої соціальної діяльності, соціальних вчинків);

- прагнення і здатність до співробітництва (бажання брати участь у спільній діяльності; вміння працювати разом із іншими дітьми; вміння домовлятися, в "мирний" спосіб вирішувати конфліктні ситуації, поступатися тощо);

- прагнення допомагати іншому;

- здатність покладати на себе відповідальність (іншими словами, покладати на себе певні обов'язки і відповідати за свої дії і вчинки);

- комунікативні здібності (товариськість, уміння налагоджувати стосунки у спільній діяльності та ін.);

- емпатія (розуміння переживань інших, співчуття їм).

Соціальному розвитку сприяють і такі соціальні властивості, які забезпечують дитині соціальну адекватність. Вона проявляється у адекватній чи неадекватній соціальній поведінці дитини. В психологічному плані таку поведінку забезпечує складна система орієнтацій на реальне і необхідне, яка поступово формується (виробляється) у особистості.

В даному пілотажному дослідженні проводилось спостереження (на уроках і у позаурочний час) за проявами соціальної поведінки учнів першого класу (27 учнів), серед яких було виділено групу (котра складалася із 12 дітей), які за свідченнями батьків проводять багато часу (від 2 до 5 годин в день) із цифровими пристроями. Спостереження велось за такими проявами соціальної поведінки: особливості соціальної поведінки; особливості діяльності; уподобання; поведінка в конфліктних ситуаціях із однокласниками. Оцінювалась ступінь вираженості (інтенсивність, виразність, стійкість) таких соціальних якостей, як відкритість для контактів, товариськість, миролюбність у поведінці, самостійність, здатність до самоідентифікації своїх дій, неогоцентричність та ін.

Отже, розглянемо результати спостереження за проявами соціальної поведінки тих дітей, які багато часу проводять у віртуальному просторі. Більшість із них: не проявляє зацікавленості у стосунках із однокласниками (наприклад, не виявляють інтересу до рухливих ігор із ними; не

проявляють ініціативу; поводяться відлюдкувато і не вміють конструктивно реагувати на ініціативу інших дітей); не проявляють вміння налагоджувати контакти із однолітками (не вміють організовувати спільну діяльність, домовлятися, поступатися, визнавати право однолітка на власну позицію, не вміють спокійно розв'язувати конфлікти, поступатися; іноді виявляють войовничість та ін.); у них не розвинена чутливість до оцінок себе із боку вчителя і однолітків; не вміють адекватно реагувати на оцінки інших; не мають звички допомагати однокласникам, підтримувати їх. Спостерігається також низький рівень розвитку соціального мовлення і бідний активний словник (наприклад, вони майже не користуються словами звернення, вітання, подяки, прохання тощо). Діти не вміють пояснювати, відстоювати свою думку тощо. У деяких із них не сформована виразна і зв'язна мова. Деякі діти із цієї групи не мають чуття оптимальної дистанції у стосунках із різними людьми; не відчують межі припустимої поведінки, не можуть регулювати соціально неприйнятні її форми.

Отже, отримані результати свідчать про те, що надмірне перебування у віртуальному світі: не сприяє розвитку соціальних потреб, мотивів поведінки і діяльності; соціальних здібностей; не сприяє становленню соціального досвіду дитини, її соціальної компетентності, досвідченості, обізнаності; здатності бути адекватним ситуації, вимогам авторитетних дорослих. Можна зробити висновок, що соціальна компетентність у дітей, які багато часу проводять за комп'ютерними іграми, формується дуже повільно.

**Акопян К. А.**

магістрантка Ніжинського державного університету  
імені Миколи Гоголя, м. Ніжин, Україна

## **ГЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ ТРИВОЖНОСТІ ПІДЛІТКІВ**

Гендерна психологія – це галузь психологічної науки. І, як і у інших областей, у неї дуже довга передісторія і дуже коротка історія. Але було б неправомірним розглядати цю історію тільки з 70-х рр. XX ст. Також не цілком коректно вважати її дітищем тільки фемінізму, хоча його великою заслугою є залучення уваги до деяких сучасних психологічних проблем. У нечисленних статтях, присвячених історії гендерної психології, вона зв'язується з абсолютно різними іменами та ідеями, не збігаються у різних авторів (мабуть, тільки З. Фрейд присутній у всіх оглядах). Іноді створюється враження, що мова йде про різні галузі знання. Мають на увазі психологію статевих відмінностей, то психологію жінки, то феміністську психологію або психологію взаємин між чоловіками і жінками. Часом це

знання дуже ідеалізовано, але я вважаю неправомірним вносити в науку елемент ідеології.

У психології існує традиція об'єктивного експериментального дослідження та емпіричної перевірки теорій. Тому перш за все ми будемо звертатися до наукових досліджень проблеми. Наприклад, встановлено, що статі дослідника і випробуваного може вплинути на одержувані результати. Але це не повинно бути наслідком умисного їх спотворення. І, знаючи таку закономірність, змінну статі можна спеціально контролювати в дослідженнях, а не відмовлятися від них. Інтерпретація психологічних експериментів також повинна аналізуватися з наукових, а не з ідеологічних позицій.

Часом ці результати викликають бурю захоплення. В інших випадках – бурю обурення, і авторів підозрюють в ненависті (до жінок або до чоловіків). Часом навіть пропонується заборонити ті чи інші дослідження (наприклад, дослідження, результати яких говорять про перевагу однієї статі над іншою), але навряд чи така реакція є позицією справжнього вченого. Гендерна проблематика має важливе прикладне значення. Але і психологам-практикам, які працюють з клієнтами, слід знати наукові основи цієї області, а не ґрунтуватися на матеріалах популярної літератури, автори якої часто просто прагнуть до сенсації і не знайомі з основними дослідженнями і закономірностями. З огляду на всю складність завдання, ми спробуємо простежити, як формувалася гендерна психологія і до чого вона прийшла. Оскільки гендерні дослідження стали проводитися відразу і декількох науках, іноді не уникнути залучення робіт та ідей філософів, соціологів, демографів, етнографів, які в свою чергу звертаються до психологічним дослідженням. І все ж необхідно пам'ятати про специфіку нашої науки, її поняттях, традиціях, методах і методиках, щоб не втратити предмет власне гендерної психології. Ми не ставимо завдання провести критичний аналіз згаданих робіт, навпаки, обмежимося лише позитивним (або нейтральним) перерахуванням того, який внесок в гендерну проблематику вніс той чи інший конкретний автор або те чи інше конкретне напрямком. Хоча термін "гендер" (соціальна статі, статі як продукт культури) з'явився порівняно недавно (в 1975 р), проте в науці і раніше існували розробки, ідеї, які ми можемо віднести до цієї області психології. В історії гендерної психології можна виділити 5 етапів: 1) розробка відповідних ідей в руслі філософії (від античних часів до кінця XIX ст.); 2) формування предмета і розділів гендерної психології (кінець XIX – початок XX в.); 3) "фрейдівський період", пов'язаний з ім'ям З. Фрейда і психоаналізом (початок XX в. – 1930-ті рр.); 4) початок широких експериментальних досліджень і поява перших теорій (1950–1980-ті рр.); 5) бурхливий розвиток гендерної психології: сплеск експериментальних досліджень, теоретичне осмислення емпіричних фактів, адаптація відомих методів і методик для вивчення гендерної проблематики та створення специфічних гендерних методик (з 1990-х рр. По теперішній



час). У вітчизняній науці виділяють дещо інші етапи (кінець XIX – початок XX ст. ; 1920-1930-і рр.; 1960-1980-і рр. ; з 1990-х рр.) [1, с. 6–7].

Поділ людей на чоловіків і жінок є центральною установкою сприйняття нами себе і оточуючих. На повсякденному рівні міркувань багато хто переконаний в тому, що психологічні відмінності між чоловіками і жінками пов'язані з генетичними, анатомічними і фізіологічними особливостями чоловічого і жіночого організму. Однак факт тілесного несхожості чоловіків і жінок ще не говорить про те, що саме звідси походять і всі спостерігаються відмінності між ними, включаючи психологічні. Адже біологічні відмінності мають і соціокультурний контекст, що визначає, які особистісні та поведінкові характеристики в даний час і в даному суспільстві очікуються від чоловіка, а які – від жінки, які характеристики вважаються людьми важливими для чоловіка, а які – для жінки. Та й то, як ми сприймаємо біологічні відмінності між статями, теж визначається культурними факторами. Як вказує французький історик Т. Лакер, в Європі до XVII в. базовими відмінними ознаками понять "чоловік" і "жінка" вважалися соціальний статус індивіда і виконуваним ним соціокультурні ролі, а не анатомо-фізіологічні особливості. Тілесне несхожість чоловіків і жінок не ставилося під сумнів, однак суть відмінностей між ними люди вбачали аж ніяк не в біології. Тривалий час в європейській культурі існувала одностатева модель людини, описана античним філософом-лікарем Галеном у II ст. н. е. Відповідно до цієї моделі організм жінки розглядався як біологічно недосконалий чоловічий організм. У галеновській схемі структурно-морфологічних відповідностей репродуктивних органів жіночий організм має точно такі ж статеві органи, що і чоловічий. Єдина відмінність між ними вбачалося в тому, що у жінки в силу "недостатньою життєвої енергії" ці органи знаходяться всередині, тоді як у чоловіка вони розташовуються зовні. Жіночі геніталії аж до 1700-х рр. не мали власної назви. Для їх позначення використовувалися терміни, що позначають чоловічі статеві органи, і тільки контекст визначав те, про яке тіло – чоловічому або жіночому – йдеться. Власне статеві відмінності фіксувалися не онтологічного, а соціологічними категоріями. Природне тіло розглядалося як підпорядковане соціальному буттю людини, тому що тілесне вважалося тимчасовим, нестабільним утворенням, що виконує тільки допоміжні функції в людському житті [2, с. 2–3]. Зараз стає очевидно, що з концептуальним розрізненням тривоги як минулого стану і властивості особистості, або особистісної диспозиції, слід пов'язати розуміння тривоги як процесу. В рамках цієї концепції тривога розглядається як послідовність когнітивних, афективних і поведінкових реакцій, актуалізуються в результаті впливу на людину різних форм стресу. Цей процес може бути викликаний зовнішнім стресовим подразником або деяким внутрішнім джерелом, що інтерпретується суб'єктом як небезпечний або загрозливий. Когнітивна оцінка небезпеки тягне за собою стан тривоги або зростання готівкового рівня інтенсивності цього стану. Таким чином, стан

тривоги включено в структуру загального процесу тривоги, а концепція тривоги як процесу повинні включати наступні в часі компоненти:

### **стрес – сприйняття загрози – стан тривоги**

Оскільки зростання стану тривоги переживається індивідом як неприємне, хворобливе, остільки когнітивні і поведінкові реакції, включені в цей стан, несуть функцію мінімізації виникає дискомфорту. Виниклий процес тривоги супроводжується процесом переоцінки стресових умов, ця переоцінка сприяє вибору відповідних перекривають механізмів, що полегшують переживання стресу, а також активації деяких механізмів типу уникнення, виводять індивіда з ситуації, що викликає тривогу. Якщо ж можливості подолати або уникнути стрес не існує, включаються механізми психологічного захисту, функція яких полягає в зменшенні стану тривоги. Ці механізми: придушення, заперечення, проекція і ін. – спотворюють сприйняття стимулу, що викликає тривогу. Отже, стан тривоги тягне за собою таку послідовність реакцій:

### **стан тривоги – когнітивна переоцінка – механізми перекриття, уникнення або психологічного захисту**

Процесуальні визначення страху і тривоги. Щоб розуміння тривоги як процесу стало більш ясным, розберемо традиційне розрізнення страху і тривоги. Термін "страх" використовується зазвичай для опису процесу, що включає емоційну реакцію, пов'язану з антиципацією певного збитку внаслідок реальної об'єктивної небезпеки, яка присутня в зовнішньому оточенні.

Визначальною характеристикою страху є те, що інтенсивність емоційної реакції пропорційна величині небезпеки, викликає її. Термін "тривога" традиційно використовується для опису емоційної реакції, яка зазвичай розглядається як "безпредметна", тому що стимули або умови, які породжують її, невідомі. Особливістю тривоги є те, що інтенсивність емоційної реакції на стресову ситуацію непропорційно вище величини об'єктивної небезпеки. Таким чином, поняття страху і тривоги відносяться до емоційних реакцій або станів, які викликаються різними процесами. Хоча обидва поняття пов'язані з описом і поясненням певних видів емоційних реакцій, проблема виявлення та зіставлення особливостей реакцій, які характеризують відповідні емоційні стани, до теперішнього часу не привертала достатньої уваги дослідників. Дійсно, найчастіше передбачається, що стан страху і тривоги ідентичні, і виникає думка, що основна відмінність між ними обумовлюється джерелом стресу і процесами, які їх породжують. Тому, коли страх і тривога розрізняються саме таким чином, ці поняття виявляються значущими тільки при застосуванні конкретних методів, що дають інформацію одночасно по емоційному стану, його джерела і когнітивним структурам. Епштейн передбачає, що якщо емоційні стани, відповідні страху і тривозі, ідентичні, то "краще було б використовувати одне слово, відзначаючи при цьому, при необхідності, відома або невідома відповідна об'єктивна реальність".

Можна погодитися з тим, що концептуальне розрізнення тривоги і страху практично нічого не дає, якщо при цьому не розділяються специфічні характеристики реакцій, вплетені в тканину відповідних станів. Парадоксально, але в традиційних визначеннях страху і тривоги специфічні особливості відповідних реакцій не враховуються; це відбувається, мабуть, через те, що основна увага в цих традиційних визначеннях сконцентовано майже повністю на стимулах, що породжують відповідні стани [3, с. 43–44].

### **Література**

1. Астапов В. М. Хрестоматия / Сост. и общая редакция В. М. Астапова. – М.: ПЕР СЭ, 2017. – 240 с.
2. Бендас Т. В. Гендерная психология: учебное пособие. – СПб.: Питер, 2006. – 431 с.
3. Клецина И.С. Гендерная социализация учебное пособие. – СПб.: Издательство РГПУ им. А.И. Герцена, 1998. – 92 с.

**Бессонова Д. В.**

аспірантка кафедри загальної і соціальної психології та психотерапії  
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова  
м. Київ, Україна

**Ставицька С. О.**

доктор психологічних наук, професор, завідувачка кафедри загальної і  
соціальної психології та психотерапії Національного педагогічного  
університету імені М. П. Драгоманова м. Київ, Україна

### **АНАЛІЗ ПСИХОТЕРАПЕВТИЧНИХ ТЕХНІК КОРЕКЦІЇ НЕГАТИВНИХ ПЕРЕЖИВАНЬ ОСОБИСТОСТІ**

Емоції та переживання безпосередньо впливають на поведінку, асертивність індивіда, особливості його соціальних контактів та більшість психічних процесів. Важливим є також вплив емоцій, як психічного відображення у формі безпосереднього переживання, явищ, об'єктів і ситуацій на становлення ціннісно-смислової та мотиваційної сфер особистості. Комплекс переживань особистості обумовлює її психічний стан загалом. К. Е. Ізард вказує на вплив емоцій на різні системи індивіда, такі як: свідомість, сприймання, когнітивні процеси, організація дій [3].

Психотерапевтичні інтервенції негативних переживань використовуються в роботі з переживаннями минулого досвіду, який не змогла "прожити" та інтегрувати людина. Найчастіше емоційна реакція стає психологічною проблемою тоді, коли особистість переживає негативні

емоції не щодо поточних обставин, а ніби несе "тягар" минулого досвіду [5]. Відповідно, вона не здатна самотійно усвідомити його минулість та звільнитись від його негативного впливу на поточне життя.

Іншою стороною аналізованої проблеми може бути моделювання особистістю небажаного майбутнього під впливом переживань минулого негативного досвіду, що не був інтегрований та усвідомлений особистістю як минулий. Це може виражатися в необґрунтованих переживаннях тривоги за майбутнє або відчутті "станеться щось погане" чи, навіть, періодичного "впадання" у депресивні стани, особливо, коли ситуація минулого негативного досвіду, й, супроводжуючих його переживань, періодично актуалізується (наприклад, зустріч з людиною, яка була причиною таких переживань). На сьогодні, досить актуальною є така ситуація для переселенців зі Сходу, коли вони чують про такі події зі ЗМІ чи телефонують або й відвідують рідних, які залишилися на окупованих територіях.

Залежно від особливостей сприйняття, стресостійкості та внутрішньої готовності до різних життєвих обставин, люди по різному переживають травмуючі ситуації. Неприємні спогади, що продукують негативні переживання, можуть супроводжувати людину в подальшому житті. Відчуття провини, сором, образа, розчарування, туга, тривога або переляк впливають на загальний емоційний стан особистості, на її ставлення до себе та здатність вступати й підтримувати близькі стосунки й успішні види соціальної взаємодії.

Психотерапія негативних переживань спрямована, передусім, на реінтеграцію травматичного досвіду та десенсибілізацію негативних емоцій, що турбують клієнта. Метою психотерапевтичних інтервенцій є асимілювання спогадів, що викликають в особистості актуальні негативні переживання. Це дає змогу клієнту звільнитись від емоційних страждань і активно, усвідомлено та відповідально включитись в теперішнє життя [4; 6; 13].

При роботі з гострими інтрузіями психотравмуючого досвіду в травма-фокусованій терапії використовується техніка "заземлення" [1]. У процесі психотерапії індивід спрямовує свою увагу на минулий досвід, що має негативно забарвлені емоції. Це загрожує флешбеками, нав'язливими негативними думками чи дисоціативними станами. Індивід ніби "випадає" з поточного моменту і знову переживає минулі неприємні або травматичні події. У цьому випадку психотерапевт зосереджує увагу індивіда на безпосередньому зовнішньому середовищі. Це обумовлено переведенням фокусу уваги клієнта з болісних емоцій минулого на безпечні та актуальні обставини теперішнього [8; 11].

Ця техніка призначена для виведення фокусу уваги клієнта з внутрішнього досвіду негативного переживання назовні, свідомо акцентуючись на актуальному моменті (на переживаннях "тут і тепер"). Зазвичай

емоційне опрацювання в травма-фокусованій терапії розглядають як явище, що відбувається тоді, коли негативні переживання ослаблюються в контексті зіткнення зі стимулом, який нагадує про небажану подію й одночасним фокусуванням на теперішньому часі та зовнішньому середовищі. В будь-якому разі звільнення від негативних переживань відбувається через повторне переживання з використанням техніки "заземлення" у разі гострих інтрузій [1]. Це допомагає індивіду реінтегрувати травматичний досвід та негативні переживання в теперішньому часі.

Використання техніки експозиції в когнітивно-поведінковій терапії негативних переживань необхідно "запустити" спогади клієнта про прожиту раніше кризову подію. Терапевтичну експозицію визначають як об'єктивно безпечний стимул до спогадів про попередню травму, що викликає негативні переживання у відповідь на травматичні спогади [10].

Загалом метод експозиції передбачає послідовність технік, коли клієнт спочатку згадує та обговорює травматичні переживання з терапевтом, потім описує їх на папері і читає терапевтові [7]. Часто це робиться у градуйованій формі для того, щоб клієнт не "занурювався" в гострі інтрузії, усвідомлюючи минулий досвід, й, одночасно, пам'ятаючи про актуальний час.

У свою чергу, EMDR (Eye movement desensitization and reprocessing – десенсибілізація та репроцесуалізація за допомогою руху очима), як техніка опрацювання психотравмуючого досвіду, заснована на тому, що повторне переживання, викликане мимовільними експліцитними та імпліцитними спогадами, є невід'ємною формою психічного опрацювання травматичної події. У фазі обробки негативних переживань у пам'яті клієнта актуалізуються фрагменти спогадів з одночасним ініціюванням білатеральної стимуляції – переважно за допомогою рухів очима; також використовуються тактильні та акустичні подразнення. Техніка активізує і стимулює процес переробки інформації методом подвійного фокусування уваги, коли клієнт, одночасно приділяє увагу як актуальному подразнику, так і минулій травмі [2; 12].

Загалом, терапія негативних переживань у перерахованих техніках (травма-фокусованої терапії та експозиції в когнітивно-поведінковій терапії і EMDR) сходяться на тому, щоб активувати неприємні спогади, насичені негативними емоціями, з одночасним усвідомленням актуального часу через актуалізацію сприйняття "тут і тепер". У травма-фокусованій терапії та експозиції в когнітивно-поведінковій терапії усвідомлення актуального часу більше орієнтовано на стани гострих інтрузій, що дає можливість людині самостійно регулювати міру "занурення" у внутрішні психічні процеси та стани. В EMDR у фазі обробки негативного переживання одночасне фокусування на внутрішньому досвіді, що пов'язаний з негативними переживаннями, й актуальних подразників є обов'язковим [9; 12].

Ми розумітимемо під техніками "інтеріоризація" та "екстеріоризація" – процес занурення у внутрішній досвід негативного переживання та виведення фокусу уваги в зовнішнє середовище. Модифікована нами техніка інтеріоризації й екстеріоризації фокусу уваги у психотерапії негативних переживань особистості заснована на почерговому фокусуванні на негативному переживанні та на актуальному зовнішньому середовищі.

Для інтеграції будь-якого психотравмуючого досвіду необхідно повторне "переживання" минулої ситуації з усвідомленням негативних переживань чи емоцій, що її супроводжували. При цьому, важливою є ритміка повторного переживання, коли занурення у негативне переживання послідовно змінюється усвідомленням поточного моменту, що дає змогу людині перестати відтворювати негативне переживання та звільнитися від нього.

У запропонованій техніці клієнт не занурюється в негативне переживання повністю (як в травма-фокусованій терапії та експозиції в когнітивно-поведінковій терапії) і не утримує одночасно в фокусі уваги негативні переживання разом з подразниками актуального середовища (як в EMDR), а здійснює фокусування почергово декілька разів (індивідуальна ритміка від 3 до 15 секунд)) на негативному переживанні й актуальному зовнішньому середовищі.

Отже, враховуючи теоретичний аналіз проблеми, визначено, що негативні переживання, від яких людина не вивільнилась, можуть гальмувати особистісний розвиток, формувати комплекс неповноцінності, бути причиною підвищеної агресивності, депресій або тривожності, іноді – переростати в невротичні стани. Окрім того, негативні переживання мають вплив на особистісну мотивацію, поведінку та особливості соціальної взаємодії людей.

У зв'язку з цим, перед практикуючими психологами та психотерапевтами стоїть задача звільнення клієнтів від актуальних негативних переживань та від спогадів, що стимулюють негативні переживання. Враховуючи емоційну навантаженість і особливості психотерапевтичного процесу, що потребують від клієнта свідомого зусилля й зорієнтованості на вирішення психологічної проблеми, практикуючий психолог-психотерапевт повинен мати високу кваліфікацію, ґрунтовні професійні навички і володіти арсеналом відповідних психотерапевтичних технік.

### **Література**

1. Брієр Д. Основи травмофокусованої психотерапії / Д. Брієр, К. Скот; перекл. та наук. ред. В. Горбунова, В. Климчук. – Львів: Свічадо, 2015. – 448 с.
2. Гофман А. EMDR Терапія наслідків психотравми, практичний посібник. Львів : Свічадо. – 2017. – 259 с.

3. Изард К. Э. Психология эмоций. Перев. с англ. – СПб.: Издательство "Питер", 2000. – 464 с.
4. Колесніченко, Л.А. Особливості надання психологічної допомоги особам з психосоматичними розладами. Соціальна психологія сьогодні: здобутки і перспективи: матеріали доповідей учасників II Всеукраїнського Конгресу із соціальної психології. Київ. – 2019.
5. Пов'якель, Н., Зайчикова, Т. Психологічні передумови виникнення стресових реакцій особистості. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки. 37(61). – 2012. С. – 189-195.
6. Улько Н.М. Чинники виникнення психотравми в дорослому віці. Наукові записки Національного університету "Острозька академія". Серія "Психологія": науков. журнал. Острог: НаУОА. 2020. № 10. – С. 91-95.
7. Beck, J. (2010). Cognitive Therapy. Retrieved from <https://doi.org/10.1002/9780470479216.corpsy019>
8. Briere, J. (2013) Mindfulness, insight and trauma therapy. In Germer, C., Siegel, R., Fulton, P. Mindfulness and psychotherapy (2end edition). NY: Guilford.
9. Hase, M., Balmaceda, U. M., Hase, A., Lehnung, M., Tuman, V., Huchzermeier, C., Hofmann, A. (2015). Eye movement desensitization and reprocessing (EMDR) therapy in the treatment of depression: a matched pairs study in an inpatient setting. Retrieved from: <https://doi.org/10.1002/brb3.342>
10. Myers, K., Davis, M. Mechanisms of fear extinction. Molecular Psychiatry, 2007. – №12. – С. 120-150.
11. Segal, Z., Williams, J., Teasdale, J. (2013) Mindfulness-based Cognitive Therapy for depression. NY: Guilford press.
12. Shapiro, F. (2017). Eye Movement Desensitization and Reprocessing (EMDR) Therapy, Third Edition: Basic Principles, Protocols, and Procedures. Guilford Publications. Retrieved from <https://www.guilford.com/books/Eye-Movement-Desensitization-and-Reprocessing-EMDR-Therapy/Francine-Shapiro/9781462532766>
13. Stavytska S.O., Stavytsky G.A., Ulko N.M. Overcoming psychoemotional traumatization personality in terms unstable present day. Український психологічний журнал: збірник наукових праць. 1 (11), Київ, КНУ імені Тараса Шевченка, 2019. – С. 204-213.

**Царенко Л. Г.,**  
старший науковий співробітник Інституту психології  
імені Г. С. Костюка НАПН України, м. Київ, Україна

**Бойко С. Т.,**  
науковий співробітник Інституту психології  
імені Г. С. Костюка НАПН України, м. Київ, Україна

## **ОСОБЛИВОСТІ ПОТРЕБОВО-МОТИВАЦІЙНОЇ СФЕРИ У НАВЧАННІ ДОРОСЛИХ**

Потреба у навчанні є усвідомлюваною чи неусвідомлюваною пізнавальною потребою людини в набутті досвіду, знань, навичок і вмінь. Вона залишається актуальною впродовж усього життя і задовольняється в процесі навчання як спільної діяльності тих, хто вчить (суб'єкти навчання) і тих, хто навчається (об'єкти навчання). В умовах становлення інформаційного суспільства та соціально-економічних і політичних змін навчання стає однією з найважливіших сфер людського життя.

Проте традиція вчитися у зрілому віці в Україні для багатьох утратила свою актуальність. Народна мудрість, збережена у приказках на кшталт "Не вчися розуму до старості, але до смерті", змінилася негативними переконаннями щодо навчання у зрілому віці, як-от: "успішні люди дипломи купують", "я вже відучився", "пізно мені того вчитися" тощо. У таких твердженнях йдеться про формальне навчання, яке превалює в системі освіти: у садочках, школах, коледжах, вишах, передбачає виконання домашніх завдань, оцінювання, екзамени, що не мотивує дорослу людину до навчання.

Але сучасний світ сповнений можливостей для отримання нових знань, якщо людина може орієнтуватися в інформаційних потоках і в неї є належна мотивація скористатися цими можливостями. Навчання може бути як організованим (заданим) безперервним, здійснюватися у системі освіти (учіння), так і епізодичним, стихійним. Стихійне або природне наuczання властиве дошкільникам і дітям старшого віку, студентам поза систематичною освітою, а також дорослим людям. Щодо навчальних дій, дії за бажанням – це насамперед дії, що спонукаються природною допитливістю й інтересом. Мотивація стихійного учіння будується на природній допитливості. Проте навчання на основі допитливості не учить долати труднощі, досягати поставлених цілей, як і не учить умінню ставити цілі.

Альтернативою заданих дій та дій за бажанням є дія згідно з самовизначенням, що може бути реалізована в системі безперервної освіти. У світі в останні десятиліття у світі дедалі більшого поширення набуває ідея безперервної освіти, згідно з якою освітній процес охоплює все життя людини і є неперервним процесом засвоєння людиною соціокультурного досвіду, підвищення професійного рівня та перекваліфікації.



Поняття "безперервна освіта" вперше було вжито у 1968 році в матеріалах конференції ЮНЕСКО, а вже із середини 1970-х років це поняття домінує в різноманітних концепціях освітніх реформ. У 2000 році на Європейському саміті, що пройшов у Лісабоні, було прийнято "Меморандум безперервної освіти Європейського Союзу" [3], у якому сформульовано дві основні причини, що зумовлюють розвиток освіти саме в цьому напрямку: по-перше, інформація і знання, їхнє постійне оновлення, а також навички, потрібні для цього, стають вирішальним чинником європейського розвитку, конкурентоздатності та ефективного ринку праці; по-друге, у складному соціально-політичному середовищі сучасного світу повноцінний розвиток особистості є неможливим без уміння брати активну участь у суспільних процесах і адаптуватися до культурного, етнічного та мовленнєвого розмаїття. Ці причини зумовлюють і головні цілі безперервної освіти: активна громадянська позиція і конкурентоздатність на ринку праці.

Навчання в системі безперервної освіти, але з можливістю вільного самовизначення, а відтак відповідальності за свій вибір бачиться найбільш ефективним для навчання дорослих в умовах інформаційного суспільства.

Сучасна психологія мотивації – дискурс, що впродовж століття розвивається (як і психологія загалом) у напрямку від природничих моделей до гуманітарних (соціокультурних і антропологічних). Д. А. Леонтьєв [1, с. 4–13] виділяє чотири етапи становлення психології мотивації:

1) класичний етап, коли вивчалися внутрішні чинники, що впливають на поведінку індивіда, розпочався ще до появи наукової психології (К. Левін, В. Макдугалл, З. Фройд, ранні біхевіористи);

2) антропологічний – мотиви поведінки визначають розвиток і особистість загалом: (перехід від причинового (З. Фройд) пояснення до цільового (А. Адлер); мотивація як породження системи "індивід-світ" (Г. Мюррей); теорія прагнення до смислу (В. Франкл); теорія метамотивації (А. Маслоу); екзистенційна теорія людських потреб (Е. Фромм); теорія особистості К. Роджерса);

3) перехід від статичних до динамічних теорій мотивації: вивчення механізмів мотивації конкретної діяльності, трансформації стійких мотиваційних тенденцій у конкретних умовах (когнітивні теорії Дж. Келлі, Л. Фестінгера; когнітивні версії біхевіористського підходу до мотивації (Дж. Роттер, А. Бандура); парадигма мотивації досягнення (Д. МакКлелланд, Дж. Аткинсон, Х. Хекхаузен); смислові зв'язки як основа для розгортання мотиваційних процесів (А. Н. Леонтьєв, Ж. Нюттен);

4) особистісний етап розвитку психології мотивації почався в 1980 році. І якщо на другому етапі мотивація (у традиційному розумінні) розглядалася як ядро особистості у широкому розумінні, то на особистісному етапі – мотивацію визначає особистість (моделі вольової

регуляції (Х. Хекхаузен, Ю. Бекман; теорія самоефективності (А. Бандура); теорія внутрішньої мотивації і самодетермінації Е. Десі і Р. Райан); проблема вибору, свободи, волі, контролю над мотивацією, життєвих цілей, перспектив майбутнього, саморегуляції у широкому розумінні, можливостей, автономії і самодетермінації (Б. С. Братусь, І. А. Васильєв, Ф. Є. Васильєв, Б. В. Зейгарник, В. А. Іванніков, Д. О. Леонтьєв).

### **Класичний підхід у психології мотивації**

Класична психологія мотивації – галузь загальної психології, що вивчає детермінацію конкретних поведінкових актів та їхню послідовність, опосередковану психічними процесами. Психологію мотивації цікавлять причини і регулятори поведінки, а не її перебіг. Психологія регуляції діяльності перетинається з психологією мотивації своєю частиною – психологією мотиваційної регуляції.

Спільним для мотиваційних моделей [4] на базі класичної причинової парадигми є уявлення про людську дію як наслідок якоїсь причини чи певного комплексу причин, а також переконання, що розуміння причин дає можливість передбачати дії людини й успішно впливати на них. Такими причинами можуть бути потреби, мотиви-диспозиції (досягнення, влади тощо), ситуативні стимули (винагороди, покарання), настановлення й уявлення (наприклад, про правильну поведінку, ймовірність успіху тощо), різні мотиваційні механізми (рівень домагань, когнітивний дисонанс, тенденція до завершення дії тощо), вплив колишніх емоцій, травм, переживань тощо.

### **Некласичний підхід: мотиваційна сфера як основа особистості, запорука розвитку людини**

Згідно з цим підходом, мотивація є основою особистості. Цей напрям розвитку психології мотивації започаткував А. Маслоу, який упродовж тридцяти років працював над зазначеними питаннями. Він виділив два типи потреб: дефіцитарні та потреби зростання або буттєві. "Дефіцитом" я називаю ті потреби, незадоволення яких створює в організмі так звані "порожнечі", які повинні бути заповнені в ім'я збереження здоров'я організму, і більше того, мають бути заповнені зовні, не самим суб'єктом, а іншими людьми" [2, с. 19]. Буттєві потреби або потреби зростання виникають у зв'язку з прагненням людини до розвитку, вони не пов'язані з нестачею, і можуть бути реалізовані самою людиною.

### **Динамічні теорії мотивації**

На цьому етапі питання мотивації розглядаються в контексті структури і динаміки людської активності, вивчаються механізми мотивації конкретної діяльності, трансформація стійких мотиваційних тенденцій у конкретних умовах; розглядаються смислові зв'язки як основа для розгортання мотиваційних процесів.

Питання мотивації дорослої людини до діяльності широко розробляється в прикладній психології, галузі, що займається застосуванням психологічних знань (принципів, методів) у різних видах людської

діяльності (спорт, медицина, управління, військова справа тощо). Результати досліджень висвітлюються не тільки в науковій, а й у науково-популярній літературі, тому їх можуть застосувати не лише практичні психологи, педагоги, управлінці, а й не спеціалісти – насамперед для власної мотивації.

### **Парадигма свободи волі або самовизначення**

На першому місці в цій парадигмі поняття свобода вибору або самовизначення – це одна з "вищих психічних функцій" людини, психічна здатність, що виникає тільки в людини в контексті її суспільного життя. Самовизначення (самодетермінація) – це здатність вибирати і мати вибір (на відміну від реакцій, що підкріплюються) щодо задоволення потягів та ідей, які також можна розглядати як детермінанти поведінки людини.

Сформована, стійка та усвідомлена мотивація є важливою умовою ефективності навчання. Мотиваційна спрямованість, що впливає на подальший процес вибору змісту та форми навчання, визначається саме в процесі прийняття рішення про необхідність проходження навчання.

Продуктивною для формування самовизначення в процесі навчання дорослих є теорія самодетермінації Е. Десі та Р. Райана [4, с. 47–103].

Ця теорія спрямована на визначення чинників, які підтримують вроджений людський потенціал, що визначає зростання, інтеграцію і здоров'я, на дослідження процесів і умов, що сприяють здоровому розвитку й ефективному функціонуванню індивідів, груп і спільнот; на пошук внутрішніх ресурсів, які могли б допомогти людині протистояти негативному впливу середовища без нанесення шкоди собі.

Навчання в цій парадигмі розглядається у ситуації самовизначення, завдяки чому не тільки зростає ефективність навчання, але й з'являються суттєво нові можливості для особистісного розвитку.

Суспільні та соціально-економічні зміни в Україні зумовлюють потребу в оновленні теорії та практики безперервної освіти дорослих. Адже в сучасному світі фахівець має бути мобільним і конкурентоздатним, а проблема підвищення кваліфікації дорослого населення пов'язана з безперервним збільшенням інформації та прискоренням її обробки, а також швидким застаріванням знань. Проте не тільки суто економічна необхідність зумовлює потребу навчатися впродовж життя, не менше значення освіта має для відновлення стабільності у суспільстві, його динамічного розвитку у громадянській та побутовій сферах.

Освітня мотивація дорослої людини не є стабільним, раз і назавжди сформованим утворенням. За наявності адекватного організаційного середовища вона може розвиватися, забезпечуючи високий рівень освітньої активності дорослого в процесі навчання.

### **Література**

1. Леонтьев Д. А. Психология смысла. Природа, структура и динамика смысловой реальности : монография. Москва : Смысл, 1999. 486 с.

2. Маслоу А. На подступах к психологии бытия / А. Маслоу. *Психология бытия*. Київ : PSYLIB, 2003. 138 с.

3. Меморандум непрерывного образования Европейского Союза. URL: [http://adukatar.net/wp-content/uploads/2009/12/Adu\\_8\\_Pages\\_24-27.pdf](http://adukatar.net/wp-content/uploads/2009/12/Adu_8_Pages_24-27.pdf)

4. Современная психология мотивации / под ред. Д. А. Леонтьева. Москва : Смысл, 2002. 343 с.

**Бондаренко І. А**

магістрантка Ніжинського державного університету  
імені Миколи Гоголя, м. Ніжин, Україна

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ СПРЯМОВАНOSTІ СУЧАСНОГО ПІДЛІТКА**

В Україні останнім часом відбуваються істотні зміни в економічному, політичному і соціальному житті. Досягти економічного зростання країни можливо за умов підготовки сучасної робочої сили, яка буде відповідати вимогам сучасності. Саме молодь, як носій потенціалу суспільства, буде відігравати в цьому головну роль. Тому, які професії обирає сучасний підліток, що є для нього основними мотивами під час визначення своєї професійної спрямованості, планування ним професійної кар'єри є одним із важливих суспільно-економічних питань. Незважаючи на практичний накопичений матеріал і наявні наукові дослідження, як і раніше, проблема професійної орієнтації та професійного самовизначення молоді залишається однією з найбільш актуальних проблем сьогодення.

Актуальність проблеми пов'язана ще з тим, що визначення професійної спрямованості та вибір професії відбувається у складний соціально-біологічний період в житті людини-підліткової вік, що характеризується високою емоційністю підлітка, становленням самосвідомості, пошуком своєї "Я-концепції".

Метою нашого дослідження є встановлення психологічних характеристик мотивації вибору професійної спрямованості сучасного підлітка, а саме, вплив внутрішніх та зовнішніх мотивів на професійну спрямованість. Гіпотеза дослідження ґрунтується на припущенні, що для сучасного підлітка основними мотивами вибору професії є тільки внутрішні мотиви та цінності.

Реалізація завдань дослідження здійснена за допомогою профорієнтаційної Інтернет-платформи Державної служби зайнятості "Моя професія" <https://myprofession.com.ua/>, бланкових тестів та опитування 50 учнів 9 класів Ніжинської гімназії № 2 та Ніжинської школи № 7.

Теоретико-методологічні засади дослідження професійного самовизначення та формування професійної мотивації старшокласників, а також

роль особистості в виборі професії викладені в працях К. Абульханової-Славської, Б. Ананьєва, Л. Божович, Л. Виготського, Є. Клімова, В. Мясіщева, К. Платонова, та ін., питання професійної спрямованості вивчалися О. Леонтьєвим, Л. Божович, А. Маслоу, С. Рубінштейн, В. Шадриков та ін.

В психології немає чіткого визначення поняття "професійна спрямованість". Підсумовуючи роботи вчених, можна зазначити, що професійна спрямованість особистості – це таке структурне утворення особистості, що означає достатньо усвідомлену та емоційно виражену її орієнтацію на певний вид професійної діяльності. Структура професійної спрямованості включає в собі цілі, потреби та мотиви особистості, її суб'єктивне ставлення до різних сторін дійсності, трудової діяльності, її характеристик і якостей. Професійна спрямованість особистості на пряму пов'язана з професійною орієнтацією та є її результатом, тому вибір сучасного підлітка на пряму залежить від якісно проведеної профорієнтації під час навчання у школі.

Сучасна молодь отримує інформацію про світ професій насамперед від батьків та родичів, а також, самотійно, спираючись на власний життєвий досвід та самотійну отриману інформацію. Самостійність – є головною цінністю сучасного підлітка, це його бажання йти своїм шляхом, бути творцем свого життя. Це відслідковується і в результатах визначення професійної спрямованості особистості за Дж.Голландом: найбільший рівень внутрішньої мотивації у сучасного підлітка мали професії підприємницького типу. Цей тип характеризується енергійністю, незалежністю, імпульсивністю, домінантністю, схильністю до ризику та потребою у визнанні, йому не подобаються заняття, що вимагають посидючості, концентрації уваги та інтелектуальних зусиль.

Сучасні підлітки розглядають майбутню професію, як можливість самоствердження та самореалізації, але не мають розуміння цілей і завдань професійної діяльності за обраною професією, її затребуваності на ринку праці.

### Література

1. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – Ростовна-Дону: Издательство "Феникс", 1996. – 512 с.
2. Рубинштейн С.Л., Проблемы общей психологии. М.: Педагогика, 1973. 424 с.
3. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека: Учебное пособие, 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательская корпорация "Логос", 1996. 320 с.

## **ВПЛИВ РИЗИКОВОЇ ПОВЕДІНКИ НА ОСОБИСТІСТЬ ПІДЛІТКА**

Актуальність теми ризикової поведінки підлітків, у першу чергу, пов'язана із тенденцією сьогодення. За даними ESPAD 2019 року більше половини українських підлітків мають досвід куріння. Кожен восьмий з них зробив першу спробу куріння у 14 років, а кожний десятий у віці 9 років і раніше. Що стосується алкоголю, то 85,7% підлітків мають досвід вживання алкоголю, а 18% хоча б раз у житті вживали наркотичні речовини [14]. За статистикою ВООЗ від 2016 року сталося 1,2 мільйона випадків смерті підлітків, загалом від причин, яких можна було уникнути [4]. Ці та інші статистичні дані наголошують на розповсюдженості схильності підлітків до ризику, що робить вкрай важливим та необхідним вивчення підліткової поведінки, зокрема ризикової, задля можливості уникнення сумних наслідків.

Феномен ризику та ризикової поведінки різнобічно вивчається дослідниками. Основним питанням залишається розгляд поняття ризику та виявлення характерних причин, що зумовлюють відповідну поведінку. (М. Zuckerman, 2014; L. Steinberg та E. Cauffman, 1996; C. Irwin та S. Millstein, 1986 – біологічні фактори; W. J. Han, 2010; C. Irwin та S. Millstein, 1986; В. Шабаліна, 2003; В. С. Собкін, З. Б. Абросімова, Д. В. Адамчук, Є. В. Баранова, 2005; Н. Л. Пузиревич, 2014 – сімейний фактор; Є. В. Змановська, 2004; І. С. Кон, 1989; M. Gardner та L. Steinberg, 2005, C. Irwin та S. Millstein, 1986 – роль групи; R. Auerbach, 2007; D. Miller, 2010; А. М. Альохін та Т. Д. Антонова, 2017; С. В. Бикова, 2008; І. С. Кон, 1989; А. Є. Лічко, 1986; А. Г. Євдокімов, 2010 – індивідуально-особистісні риси).

У нашому дослідженні розглядається проблема ризикової поведінки підлітків, але з боку впливу того чи іншого типу цієї поведінки на його особистість. Адже якщо, за думкою дослідників, певні риси особистості підлітків детермінують розвиток ризикової поведінки, то з іншого боку можна припустити, що конкретний тип ризикової поведінки так само чине вплив на підлітка, його особистісні риси, обумовлюючи їх суть та вираженість. Отже, актуальність дослідження ризикової поведінки підлітків та різного характеру впливу певного типу ризикової поведінки на розвиток особистості не викликає сумнівів.

Метою дослідження стало теоретичне вивчення та емпіричне дослідження феномену ризикової поведінки підлітків, виявлення його впливу на особистісні якості підлітків в залежності від типу ризикової поведінки.

У дослідженні перед нами стоять наступні завдання:

1. Проаналізувати літературні джерела, що стосуються вивчення питання ризикової поведінки підлітків.
2. Виділити типи ризикової поведінки підлітків.
3. Порівняти психологічні особливості підлітків без ризикової поведінки і з її наявністю, встановити їх характерні відмінності.
4. Встановити зв'язок між типом ризикової поведінки підлітка та характерними індивідуально-особистісними особливостями (акцентуаціями характеру, ситуативною та особистісною тривожністю, сильними сторонами та труднощами у соціальному житті).

Аналіз літературних джерел дав змогу визначити, що ризикова поведінка характеризується як цілісна активність людини, яка спрямована на задоволення психологічних, біологічних, фізіологічних і соціальних потреб, пов'язаних з підвищеним ризиком [1]. При цьому сам ризик виступає невизначеністю результату дії, а ризикова поведінка – відсутністю розуміння наслідків та збитків такої поведінки [8; с. 38; 5; с. 67]. Анти-соціальна (делінквентна), асоціальна, аутодеструктивна (саморуйнівна), а також адиктивна (залежна) поведінка, по більшій мірі, включають у себе факт ризику, тож поняття ризикової поведінки виступає більш широким та узагальнюючим [12; с. 12–13].

Аналіз літератури також дав змогу узагальнити інформацію про різні типи ризикової поведінки підлітків і виокремити основні. До таких увійшли: куріння, вживання алкоголю, вживання психоактивних речовин, ризикова сексуальна поведінка, самоушкодження та суїцидальні тенденції, поведінка з невинуватим або підвищеним ризиком (включаючи екстремальні види спорту), антисоціальна (делінквентна) або агресивна поведінка, інші прояви аутодеструктивної поведінки (порушення харчування, гіподинамія та інші).

Виявлено, що існує важлива закономірність, де залучення до одного типу ризикової поведінки поступово тягне за собою залучення до іншого [3; с. 404; 11; с. 83]. Адиктивна поведінка може призводити до інших форм порушень (агресивна поведінка, сексуальні збочення) [2; с. 266-269; 6; с. 35; 11; с. 8]. Агресивна та антисоціальна поведінка поступово може потягнути залучення до суїцидальності [3; с. 264]. У дослідженні ризикової поведінки та біопсихосоціального розвитку у підлітковому віці авторів С. Irwin та S. Millstein надаються коваріації вживання наркотиків, ризикової сексуальної поведінки та ризикового користування транспортними засобами [15; с. 82-84]. Також виявлені основні наслідки залучення до ризикової поведінки підлітків. Серед таких R. Auerbach називає депресивні реакції та тривожність, порушення соціальної адаптації, вузькість інтересів та асоціальні тенденції, цинічність, емоційна холодність, втрата прихильності до сім'ї. А. Б. С. Братусь у монографії "Аномалії особистості" зазначає про "зниження", "сплощення" особистості, що відбувається під впливом адиктивної поведінки [13; с. 2183; 2; с. 266–269]. У колективній

монографії В. С. Собкіна, З. Б. Абросімової, Д. В. Адамчука, Є. В. Баранової говориться про вплив вживання алкоголю, що тягне за собою стани невпевненості, тривожності [10; с. 46]. Навіть куріння формує знижену мотивацію учнів до навчання [10; с. 35]. Асоціальна поведінка, як зауважується Т. В. Рицаревою, наносить певні особистісні зміни для підлітка: низька самооцінка, дифузне Я, орієнтація на цінності гедонізму та самостійності [9; с. 174]. У якості загальних наслідків будь-якого типу ризикової поведінки виявлені можлива соціальна ізолюваність, формування неадекватної Я-концепції, депресія. І, як наслідок, низька мотивація досягнення, і також низькі професійні навички [7; с. 171].

Тому, виходячи з аналізу питання, перед нами стоїть перспектива проведення дослідження підлітків, що включатиме у себе анкетування для визначення наявності залучення до ризикової поведінки і типу цієї поведінки, застосування наступних методик: Шкала тривоги Спілбергера-Ханіна (STAI), Акцент 2-90 (Опитувальник Шмішека-Мюллера), Опитувальник сильних сторін та труднощів Р. Гудмана (RDQ). Завдяки анкетуванню та даним методикам планується обґрунтування впливу даної поведінки на рівень особистісної та ситуативної тривожності, вираженість акцентуацій характеру, соціальну дезадаптацію, негативні афективні реакції, а також підтвердити або спростувати гіпотезу про залучення до декількох типів ризикової поведінки одночасно.

Таким чином, наразі був проведений теоретичний аналіз питання ризикової поведінки підлітків з аргументуванням необхідності розгляду впливу цієї поведінки на особистість, виділені основні типи такої поведінки і зроблений план для емпіричного дослідження проблеми.

### Література

1. Авдулова Т. П., Витковская Е. В., Поневаж Е. В. Рискковое поведение в юности: отклонение или норма? Клиническая и специальная психология. 2013. № 3. URL: <https://psyjournals.ru/psychclin/>
2. Братусь Б.С. Аномалии личности. М. : Мысль, 1988. – 301 с.
3. Венар Ч., Кериг П. Психопатология развития детского и подросткового возраста. СПб.: Изд-во "Прайм-Еврознак", 2004. – 672 с.
4. ВООЗ // Офіційний сайт ВООЗ. URL: <https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/suicide>
5. Дик П.В. Психологические концепции риска и рискованного поведения. Актуальные проблемы психологии, 2008. – С. 63–68
6. Личко А. Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. Л. : Медицина, 1986. – 126 с.
7. Особистісний вибір: психологія відчаю та надії / За ред. Т.М.Титаренко. К.: Міленіум, 2005. – 336 с.
8. Рахимкулова А. С. Феномен рискованного поведения подростков: попытка концептуального описания. Медична психологія. 2016. Т. 11, № 3. – С. 37-43.



9. Рыцарева Т. В. Индивидуально-психологические особенности подростков с разными типами отклоняющегося поведения и их связь с ценностными ориентациями родителей : дис ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Ин-т психологии Рос. ак. наук. Москва, 2018. – 234 с.

10. Собкин В.С., Абросимова З.Б., Адамчук Д.В., Баранова Е.В. Подросток: нормы, риски, девиации. Труды по социологии образования. Том 10 . Вып. 17 / Под ред. В. С. Собкина. М.: Центр социологии образования РАО, 2005. – 359 с.

11. Шабалина В. Аддиктивное поведение в подростковом и юношеском возрасте. Психология подростка. М., 2003. – 84 с.

12. Шаболтас А. В. Риск и рискованное поведение как предмет психологических исследований. Вестник Спб ун-та. 2014. Сер. 12 (3). С. 5-16.

13. Auerbach, R.P. Responding to symptoms of depression and anxiety: Emotion regulation, neuroticism, and engagement in risky behaviors / R.P. Auerbach, J.R.Z. Abela, Moon-Ho Ringo Ho // Behaviour Research and Therapy. 2007. Vol. 45, 9. – P. 2182–2191.

14. ESPAD – 2019 // Офіційний сайт ESPAD. URL: [http://www.uisr.org.ua/img/upload/files/B\\_Report\\_ESPAD\\_2019\\_Internet.pdf](http://www.uisr.org.ua/img/upload/files/B_Report_ESPAD_2019_Internet.pdf)

15. Irwin, C. E., Jr., & Millstein, S. G. Risk-taking behaviors and biopsychosocial development during adolescence. Emotion, cognition, health, and development in children and adolescents. 1986. – p. 75-102.

**Верховод О. В.**

аспірантка кафедри соціальної психології факультету психології  
Київського національного університету імені Тараса Шевченка  
м. Київ, Україна

## **УМОВИ СІМЕЙНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ЯК ФАКТОР ФОРМУВАННЯ ВІКТИМНОСТІ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ**

Сім'я тривалий період і сьогодні, розглядається як важлива складова суспільства, а також інститут соціалізації, що відіграє унікальну, важливу та всеохопну роль у формуванні особистості [3; 4; 7].

Особливу увагу привертає вплив сім'ї на формування особистості саме у підлітковому віці. Оскільки, з одного боку, підлітковий вік є найбільш вразливим, нестабільним, в якому відбувається "повалення батьківського авторитету". А за іншого – є найбільш сенситивним до соціалізації та виховання [6; 7].

Дослідження віктимності особистості у підлітковому віці, статистика щодо булінгу у школах, а також дані про глобальне навантаження на психічне здоров'я молоді (75 % психічних розладів починаються до 24 років), дають підстави стверджувати, що є потреба у подальшому дослідженні

підліткової віктимності та чинників її формування. А також створення та впровадження інструментів, які б цьому запобігали.

**Віктимність** розглядається, з одного боку, як досить стійка **особистісна характеристика**, що проявляється у вигляді небажання і нездатності відстоювати власну позицію, брати на себе відповідальність за прийняття рішень, коли контроль за своє життя перекладається на інших або певні життєві обставини, що призводить до формування "установки жертви" – "специфічної форми соціальної установки, в основі якої міститься тенденція до інфантилізації, прагнення до пасивної, вигідної адаптації до середовища з використанням неконструктивних стратегій, що перешкоджають і подовжують подолання важких життєвих ситуацій" [5, 57]. З іншого – **схильність людини ставати жертвою тих чи інших обставин** [5, 58]. Наукові напрацювання у вітчизняній та зарубіжній літературі вказують на наявність їх чималої кількості (розпочинаючи від факторів генетичних, закінчуючи – соціологічними) (Одинцова М., Мудрик А., Мухіна В.).

Підліткова віктимність є об'єктом ряду наукових досліджень, в яких детально вивчено вплив типів сімейного виховання на формування віктимності у підлітковому віці [1; 2; 4]. Зокрема, до таких типів належать: **"прихована та сприяюча гіперпротекція, домінуюча гіперпротекція, явне та приховане емоційне зречення, виховання за типом жорсткого поводження або підвищеної моральної відповідальності, суперечливе виховання"**. Патологізуючі ролі в родині ("цап-відбувайло", "попелюшка", "кумир родини") також є фактором, що здійснює вплив на формування віктимності у підлітковому віці [1; 2; 4]. У наукових працях часто розглядається саме вплив батьків на особистість дитини, тобто дитина розглядається, як об'єкт батьківського впливу.

Варто прийняти до уваги, що на формування віктимності у підлітковому віці має вплив не лише стиль виховання, тип ставлення батьків до дітей та ролі, які має підліток у сім'ї, а й **особливості взаєностосунків між батьками та дітьми, де кожен виступає рівноправним членом цих взаєностосунків та відбуваються взаємовпливи**.

Зокрема, ми висуваємо припущення, що на формування віктимності у підлітковому віці впливає **ряд чинників, що характеризують особливості сімейних взаємовідносин**, які виступають соціально-психологічними умовами сімейної соціалізації.

До таких чинників належать: **автономні та дистанційовані стосунки** (роз'єднаний або розділений тип згуртованості), **заборона відкрито виражати почуття гніву, проявляти конфліктні взаєностосунків, низький ступінь організованості сімейної активності** (відсутність ясності й визначеності сімейних правил та обов'язків), **високий рівень контролю** (ригідність сімейних правил та процедур),

**ригідний чи хаотичний тип адаптації** (зміни чи пристосування при впливі кризових та стресових ситуацій).

**Ряд ситуаційних чинників**, таких як: зміна сімейної структури (розлучення батьків, втрата одного з батьків), самоусунення батьків від виховання, склад сім'ї (наявність братів чи сестер, чи їх відсутність), наявність у одного з батьків рольового чи соціального типу віктимності, наявність інвалідності, також можуть виступати факторами віктимності у підлітковому віці.

Детальне дослідження впливу цих чинників, а також вивчення впливу особливостей сприймання підлітками сімейних взаємостосунків та умов, в яких вони зростають, на "схильність відчувати себе жертвами різних несприятливих обставин" є перспективами нашої наукової діяльності.

### **Література**

1. Андронникова О. О. Психологические факторы возникновения виктимного поведения подростков: дис. ... канд. псих. наук : 19.00.01 / Андронникова Ольга Олеговна. – Новосибирск, 2005. – 2013 с.
2. Гарькавець С.О. Психологія підліткової віктимності: монографія / С.О. Гарькавець. – Луганськ: вид-во "Ноулідж", 2013. – 175 с.
3. Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: Учебное пособие. – М.: Гардарики, 2005. – 320 с.
4. Мудрик А. В. Человек – объект, субъект и жертва социализации / А. В. Мудрик // Известия РАО. – 2008. – № 8. – С. 48 – 57.
5. Одинцова М. А. Типы поведения жертвы. Диагностика ролевой виктимности / М. А. Одинцова. – Самара: Издательский Дом "Бахрах –М", 2013. – 160 с.
6. Гельбак А. М. Проблема кризового стану особистості підлітка на етапі трансформації суспільства / А. М. Гельбак // Теоретичні і прикладні проблеми психології. – 2019. – № 1. – С. 68-77. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tippp\\_2019\\_1\\_9](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tippp_2019_1_9)
7. Літвінова О. В. Проблема впливу батьків на процес сепарації в юнацькому віці / О. В. Літвінова // Науковий вісник. Серія Психологічні науки. – 2018. – Випуск 3. Том 2. – С. 144 -150. – Режим доступу: <https://pj.journal.kspu.edu/index.php/pj/article/download/515/480/>

## **СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ЗБЕРЕЖЕННЯ ЗДОРОВ'Я ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ В КОНТЕКСТІ РЕФОРМИ НУШ**

Життя та діяльність підростаючого покоління в сучасних умовах пов'язане з впливом на нього чинників різного походження, які, поєднуючись, згубно позначаються на стані його здоров'я. Організм людини пристосований до певної якості фізичних (температура, вологість, атмосферний тиск тощо), хімічних (склад повітря, води, їжі), біологічних (різноманітні живі істоти) показників навколишнього середовища.

Комплексна і тривала дія негативних соціальних, психологічних, екологічних та інших чинників зумовлює певні зміни у функціонуванні систем організму особистості, призводить до погіршення стану здоров'я.

Сьогоднішні діти – ослаблені й хворобливі, врешті, ї належить бути дитині, котра погано й нераціонально харчується, живе в забрудненому навколишньому середовищі, не займається справжньою фізкультурою постійно зазнає нервових перевантажень.

Зайнятість батьків призводить до того, що діти позбавлені можливості живого спілкування. Для дитячого віку характерна підвищена вразливість і чуттєвість до різних впливів мікросоціального середовища. Численні дослідження стверджують, що основні причини виникнення неврозів і психічних захворювань у дітей пов'язані з дефектами виховання і конфліктними ситуаціями в сім'ї. Особливо гостро це питання постало сьогодні, коли відбувається реформа НУШ та свої корективи в навчально-виховний процес внесла пандемія, пов'язана з COVID-19. На великий жаль, ситуація з навчальним навантаженням погіршилась, бо воно зросло в раз, що негативно позначається як на фізичному так і на психічному здоров'ю дітей.

Школи "нового типу", які поширені у великих містах, крім міцних знань з різних предметів, додають проблем із здоров'ям. Провівши дослідження в одній із гімназій міста Києва, ми встановили, що діти мегаполіса мають більше проблем зі здоров'ям, ніж діти, які проживають у провінції чи в сільській місцевості.

Основним видом діяльності школяра є навчання. Тому важливе значення має гігієнічне нормування навчального навантаження. При збільшенні навантаження виникає стан, пов'язаний із сильною перенапругою фізіологічних механізмів, що призводить до погіршення функціонального стану організму і як наслідок – виникає порушення здоров'я.

Основним критерієм психогігієнічної оцінки навчального навантаження є його відповідність функціональним можливостям організму дитини на кожному віковому етапі.

Педагогічний процес має бути організований таким чином, щоб при відповідності навантаження віковим можливостям дітей забезпечувати правильний гармонійний розвиток [2].

Ми проаналізували розклад уроків 4 класу в місті Ніжині (звичайний клас) та місті Києві (гімназійний клас). Враховуючи психофізіологічні особливості учнів, Закон "Про середню освіту" передбачає допустиму тривалість годин на тиждень. Наприклад, у 4 класі допустима сумарна кількість годин інваріантної і варіантної частин навчального плану (уроків) – 20-23. Насправді, діти Ніжина та Києва мають до 25 уроків на тиждень. Слід відмітити, що у киян після обіду та прогулянки на свіжому повітрі проводяться заняття з англійської мови, логіки, міфології, німецької мови, хореографії, шахів, риторики. Також у другій половині дня діти повинні підготувати домашнє завдання. Отже, навчальний день триває до 17–18 години, що перевищує всі допустимі норми. Батьки не поспішають за дітьми, навіть якщо і вільні. Заплативши гроші за навчання, вони забувають про здоров'я дитини.

На жаль, реалії сучасності засвідчують той факт, що, вже починаючи із молодшого шкільного віку, близько 18% дітей не бувають на прогулянках, близько 33% дітей середнього шкільного віку відмовляються від щоденних прогулянок на свіжому повітрі. Причинами цього є зайнятість дітей, велика кількість уроків, додаткових занять, захоплення комп'ютерними іграми, "телеманія", низька мотивація здоров'я тощо. А найголовніша причина – бездіяльність батьків, які не бажають організовувати сімейне дозвілля [1]. Можливо, ситуація з пандемією дасть змогу батькам переглянути свої стосунки з власними дітьми і зміцнить родини, відкривши нові можливості для їх розвитку.

Ми переконані, що тільки єдність вимог здорового способу життя в родині і в школі сприятиме формуванню у дитини свідомого ставлення до свого здоров'я. Цілющою силою може стати для нас свіже повітря, в якому міститься понад 20% кисню та інших елементів. Прохолодне свіже повітря є засобом загартування та забезпечує міцний сон. Щоденні прогулянки в різні пори року, туристичні походи, відпочинок на лоні природи є обов'язковою умовою охорони та зміцнення здоров'я дитини.

Отже, щоб уникнути, по можливості, проблем зі здоров'ям, необхідна спільна робота вчителя-класовода, психолога, батьків дітей молодшого шкільного віку. Для цього необхідно дотримуватись таких механізмів формування повноцінного здоров'я:

1. Важливою передумовою формування здоров'я є дотримання санітарно-гігієнічних умов.

2. По можливості, якнайчастіше перебувати на свіжому повітрі; прохолодне свіже повітря є засобом загартування; щоденні прогулянки в різні пори року є обов'язковою умовою охорони та зміцнення здоров'я.

3. Помірність у їжі – це запорука здоров'я і довголіття.

4. Свідоме ставлення до рухової активності; заняття фізичними вправами знімають психічну напругу, відновлюють розумову працездатність, тренують тіло та зміцнюють організм; зміна пасивної і активнорухової діяльності підвищує ефективність відновлювальних процесів в організмі.

### **Література**

1. Беленька Г.В. Здоров'я дитини – від родини / Ганна Володимирівна Беленька, Ольга Любомирівна Богініч, Марина Анатоліївна Машовець. – К.: СПД Богданова А.М., 2006. – 220 с. – С.99-100.

2. Коцур Н.І., Гармаш Л.С. Психогієна: навчальний посібник. – Чернівці: Книги-XXI, 2005. – 380 с. – С.107-108.

**Гончар В. С.**

студент Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя  
м. Ніжин, Україна

### **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ САМОПРЕЗЕНТАЦІЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖАХ**

В наш час молодь багато часу витрачають на спілкування через соціальні мережі, іноді навіть замінюючи своє реальне життя на віртуальне. Соціальні мережі дають можливість ідеалізувати свій образ, відредагувати його так, щоб сподобатися іншим, і це дає великий простір для самопрезентації. У сучасному світі віртуальна самопрезентація є звичним явищем, яке вже майже не відрізняється від самопрезентації в реальному житті. Тому дана тема є актуальною для подальшого теоретичного та емпіричного дослідження.

Соціальна мережа стала медійним середовищем, де користувачі можуть знайти і використовувати ресурси для самовираження і особистісного зростання. Кожна соціальна мережа за своєю природою має запрограмований ряд технічних опцій, які служать, в тому числі, і самопрезентації користувача. Користувач має можливість для великої варіативності самопрезентації та "втілення" своєї Я-концепції. Таким чином, за І. Р. Абітовим всі сторінки користувачів можна розділити на дві великі групи – конгруентні (віртуальна особистість відповідає реальній, представлена достовірна інформація) і фальшиві (вказуються загальні дані, вигадана інформація, використано ненормативну лексику) [1].

У дослідженнях самопрезентації особистості вчені доводять, що віртуальна самопрезентація має ті ж показники, що і в реальному житті, а отже, ми можемо стверджувати, що віртуальна самопрезентація – це перш за все, можливість особистості майже повністю контролювати враженнями інших про самого себе;. Віртуальна самопрезентація має зв'язок з реальною ідентичністю користувача соціальними мережами. Також на мотивацію віртуальної самопрезентації впливають різні особливості індивіда – стать, раса, вік, а також певні індивідуально-психологічні особливості особистості.

Віртуальна комунікація має ряд специфічних рис. Серед них – великий вибір "інструментів", за допомогою яких можна сформувати власну ідентичність, відсутність тілесного контакту, учасники такої комунікації можуть не знати один одного. Це дає величезні можливості для презентації своєї особи перед "віртуальним оточенням", іншими користувачами того чи іншого інтернет-ресурсу. Всі ці ресурси різняться технічним інструментарієм, але все ж існують основні, загальні пункти, що дозволяють формувати власне віртуальне "Я", модифікувати власні практики самопрезентації. До них належать:

- Аватарка. Це картинка, яку обирають для ідентифікації.
- Нікнейм. "Назва" користувача. Може бути видуманою, але часто людина вказує своє справжнє ім'я та прізвище.
- Приватні дані – кількість років, стать, захоплення, сімейний стан тощо.
- Музика, відеоролики, фотознімки – зроблені користувачем або знайдені в інтернеті.
- Групи, спільноти, у які входить автор сторінки. Їх використання дає можливість максимально показати свою справжню особистість. У цьому користувачу допомагають візуальні образи, текстова інформація.

О. П. Белінська, А. Є. Жичкіна у ході вивчення взаємодії віртуальної і реальної ідентичностей визначили, що вони впливають одна на одну [4]. Якщо людині видається непривабливою її реальна ідентичність, вона має можливість це "виправити". Засоби віртуальної мережі допоможуть сформувати бажаний образ, який може бути схожим на справжній, а може кардинально відрізнятись від нього (інша стать, інший вік, і т.д.). Формування віртуального образу дозволяє щось приховати, щось, навпаки, показати. Що саме – вирішує користувач. Так, вивчено, як користувачі популярної мережі "Фейсбук" бачать життя інших. Як з'ясувалося, на думку багатьох, "рівень щастя" інших більш високий, ніж їх власний [4]. На сторінці викладаються, як правило, тексти, фотознімки позитивного характеру, вони ілюструють найпривабливіші ситуації чи моменти. Тобто користувачі соціальних мереж часто, так би мовити, "романтизують" своє повсякдення, виставляють життя у більш привабливому світлі. Це означає, що віртуальною самопрезентацією керувати легше, ніж презентацією своєї індивідуальності у "звичайному" житті.

Під час віртуальної презентації себе особистість виконує дії, як правило, у області переднього плану – саме такий висновок напрашується після вивчення теоретичних досліджень явища самопрезентації І. Гоффмана [3]. Задній план складається лише з картинок, відеороликів, текстів, аудиторія для перегляду яких обмежена (друзі, деякі друзі і т.д.), а також з обміну особистими повідомленнями. За віртуальною самопрезентацією спостерігає велика кількість людей – друзі, родичі, зовсім незнайомі люди – представники різних соціальних сфер, у цьому полягає її особливість. Разом із тим представник кожної такої сфери бачить ідеальний образ по-своєму. Що мається на увазі? Приведемо для прикладу викладену на сторінці світлину підлітка з пляшкою пива. Батьки підлітка від світлини будуть, м'яко кажучи, не в захваті, а от друзі її схвалять [2]. Тобто особа відчує складнощі з визначенням характеру обставин, у яких їй потрібно буде презентувати свою індивідуальність. Віртуальний простір є виставкою, що дозволяє особистостям демонструвати вироблені артефакти, які зазвичай лежать на "складах" – таке порівняння висловлює Б. Хоган. "За кулісами" виставки є керівники – вони підбирають артефакти, які показуються певній групі користувачів. Що стосується соціальних мереж, тут артефакти – це фотографії, текстові пости, що розміщуються на сторінці, а керівник – власник сторінки. "Видимість" артефактів регулюється керівником віртуальної виставки за допомогою певних технічних засобів. Так, виставляється аудиторія, яка зможе проглянути пост, певна особа видаляється з друзів (або додається), видаляється сам пост або фотографія – список можна продовжувати. Словом, людині надається можливість контролю за тим, чим вона ділиться в інтернеті: показувати речі, якими вона бажає ділитися із загалом, і відмовляти ряду користувачів у праві передивлятись деякий контент. Цілком слушним буде зауваження, що віртуальний простір все частіше заповнюється світлинами та іншими зображеннями, а текстів стає все менше. Мережі, у яких головною є саме візуальна складова, користуються величезним попитом. Так, у Інстаграмі, Ютубі, Фейсбуці, Вконтакті картинки, світлини, відеоролики є панівним контентом, який перевищує половину від всього значущого простору [1]. Зараз візуальна взаємодія – на піку "моди", в тренді, вона є складовою буденних соціальних практик, оскільки технології весь час розвиваються. Тобто візуальні практики самопрезентації користуються великою популярністю і дедалі поширюються. При вивченні того, яке місце посідають практики візуального характеру, і яку роль вони виконують, Е. Пірсон наголошує: у часи web 2.0, щоб повноцінно керувати думкою інших щодо своєї особи, надзвичайно важливо уміти створювати, правити, а також презентувати візуальні дані [4]. Символічні дані, приховані у світлинах, постійно зашифровуються і розшифровуються тими, хто перебуває у віртуальному просторі – користувачами соціальних мереж.



Дані візуального характеру є багатофункціональними. Так, вони допомагають:

- демонструвати настрій;
- інформувати інших про свої інтереси;
- приналежність до соціальної групи;
- ідентичність [1].

Світлини – це візуальний засіб, що дозволяє розповісти про себе. За допомогою самопрезентаційних практик візуального характеру людина реагує на світ навколо себе, вони виражають її бажання бути його невід'ємною часткою, щоб її не відштовхували і розуміли. Фотографії можуть бути не тільки естетичними, а і, так би мовити, носити практичний характер (знімки товарів у магазинах, графік автобусів тощо). Їх власник ділиться ними з іншими у рідкісних випадках, частіше вони залишаються на телефоні чи карті пам'яті і згодом стираються. Знімки ж, що потрапили на загал, діляться на два різновиди:

- художні – передають погляди, мистецькі смаки, думки користувача, зазвичай вони не мають відношення до приватного життя;
- особисті – на них зображені певні особисті ситуації, близькі і друзі.

Досліджуючи практики фотографії, французький філолог Ролан Барт відзначив, що, на його думку, фото має більше спільного не з мистецтвом, а скоріше з театром [2]. Можливо, цим частково пояснюється інтерес до фото зі сторони сучасності. Адже багатьох більше цікавлять саме чужі життєві сцени, які є часткою приватного повсякдення, а не художня вартісність фотографій, хоча, звісно, перше цілком може поєднуватись із другим. Прагнучи схвальних коментарів, користувач намагається виставляти лише найкращі фото, найцікавіші ситуації, що можна порівняти із обкладинкою журналу, на якій всі завжди мають прекрасний вигляд.

Завдячуючи фотографії, популярною практикою самопрезентації стала селфізація. Через селфі молодь формує та вдосконалює свій імідж для суспільного споживання. Колись люди робили просто фото на згадку, але з розвитком технологій та появою соціальних мереж це стало масовою тенденцією поведінки задля створення та підтвердження власного соціального іміджу та популярності. Тобто, використання новітніх соціальних медіа призвело до значної зміни ролі фотознімків. Для сучасної людини це – зручний інструмент спілкування. Вона не може нормально почуватись без презентації себе перед іншими, без створення власної видимості, адже це дозволяє стати елементом соціального простору взаємодій різних особистостей. Використовуючи світлини, ми розповідаємо про свої уподобання, емоції, і, можливо, не тільки про себе, а і про родичів, друзів, приятелів. Світлини дозволяють користувачу створювати, змінювати "громадську думку" про свою персону. Тоді як у якості головних самопрезентаційних практик власників сторінок у соціальних мережах, що прагнуть сформувати індивідуальний образ, виступають: представлення себе за допомогою показу компетентності, привабливості, власних

досягнень, речей, які вважаються "крутими", виконання тієї чи іншої праці, стратегій, що передбачають: привласнення "території", самовизначення із групою.

Самопрезентація власника акаунту в соціальних мережах відбувається через вибудову певної моделі поведінки з урахуванням очікувань Іншого як адресата комунікації, оскільки самопрезентацію визначають як "процес, за посередництва якого ми намагаємося контролювати враження, що виникають щодо нас у інших людей" [2]. Спостереження за реакцією соціуму на своє Я породжує маски

Маска дозволяє користувачу вступити в комунікаційну гру, соціальна маска – це комунікаційна техніка, що організовує успішну соціальну взаємодію. У комунікаційному просторі маска часто є необхідністю, оскільки, на думку багатьох дослідників, вона приховує вразливість людини: "Маска – механізм захисту вразливого, відкритого обличчя, яке змінюється" [1], "люди тримаються своїх масок-оболонок, тому що занадто вразливі без них" . Усвідомлена самопрезентація, або ж накладання масок, – це стиль життя, оскільки, як доречно зауважила О. Гребеннікова: "Розкіш жити без масок можуть собі дозволити лише діти..., божевільні..., святі й генії" [3]. Тобто, традиційні практики самопрезентації, притаманні кожному, використовуються також і у "віртуалі", оскільки мережа інтернет стає все більш популярною, нею користується все більша кількість людей. Завдяки віртуальному простору значно розширюються можливості для взаємодії, спілкування з інтернет-знайомими і "реальними" знайомими, родичами, друзями, тому особа повинна презентувати себе у ньому. Щоб інші його прийняли, правильно розтлумачили його "послання", користувачу важливо створити правильну, якісну презентацію своєї індивідуальності, образу.

### Література

1. Абитов И. Р. Особенности самопрезентации пользователей социальных сетей / И. Р. Абитов, И. И. Бабаева – Психологическая наука и образование. – 2014. – № 3. – С. 37–43. – Режим доступа: [http://dspace.kpfu.ru/xmlui/bitstream/handle/net/104399/Statya\\_Abitova\\_i\\_Babaevo\\_pdf?sequence=-1](http://dspace.kpfu.ru/xmlui/bitstream/handle/net/104399/Statya_Abitova_i_Babaevo_pdf?sequence=-1)
2. Барт Р. Фотографическое сообщение / Р. Барт. М., 2003. – 114 с.
3. Гребенникова О.М. Маска в социокультурном пространстве: генезис, функции, сущность: автореф. дис... канд. философ. наук: 09.00.13. Ом. гос. пед. ун-т. Омск, 2006. 19 с.
4. Жичкина А. Е. Стратегии самопрезентации в Интернет и их связь с реальной идентичностью / А. Е. Жичкина, Е. П. Белинская. – Режим доступа: <http://banderus2.narod.ru/70312.html>

## **ПРОБЛЕМИ ЕМПІРИЧНИХ ДОСЛІДЕНЬ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ТИПОЛОГІЇ КАРЛА ЮНГА**

Проблема дослідження людської особистості та індивідуальності є однією з центральних у психології. Важливе місце в пізнанні індивідуального належить до площини ідентифікації саме диференціальних розбіжностей. Психологічна наука завжди намагається знайти найбільш лаконічне, але водночас якнайповніше розуміння особистості. Систематизуючи та класифікуючи людей в таксономічні групи, ми підходимо до усвідомлення типових властивостей людської істоти як індивіда та особистості, які відтак провадять і до розуміння індивідуальності. В дослідженні людської особистості теорія психологічних типів Юнга [10] являє собою першу системну типологію, що виокремлює типи особистості, психологічні установки та унікальну психологічну механіку функціонування цих типів (своєрідну "карту" особистості).

Численні дослідження, які безперервно ведуться в цьому напрямку вже понад 100 років, виникнення нових та більш досконалих підходів у розумінні психологічного типу – все це визначає, що типологія Юнга відбулася та зайняла своє вагоме місце в психологічній науці. Незважаючи на велику і нерідко справедливую критику, концепція типології не припиняє привертати увагу науковців, розвивається, довершується та поступово рухається в напрямку емпіричного підкріплення.

Результати теоретичних та експериментальних досліджень типології Юнга показують обґрунтованість базових положень теорії типів та перспективність її подальшого дослідження. Типологічна концепція може розглядатися в якості перспективного напрямку дослідження особистості. На відміну від багатьох інших концепцій, концепція К. Юнга апелює до базових компонентів особистості (мислення, почуття, сенсорика, інтуїція), має функціональну модель згідно з якою відбувається верифікація психологічного типу та має діагностичний інструмент (MBTI), що відповідає психометричним стандартам [4].

За тривалий час існування та розвитку типології було проведено багато концептуальних, емпіричних та клінічних досліджень, серед яких важливо виділити дослідження взаємозв'язку з: розладами особистості DSM-III[3]; типами будови тіла Кречмера та Шелдона[1]; диспозиційними факторами особистості "Великої п'ятірки" [7]; "множинним інтелектом" у когнітивній психології[9]; релігійною орієнтацією [8]; емоційним інтелектом [5]; поняттям "морфічного резонансу" [6].

Проте існують численні невирішені проблеми типології Юнга та Маєрс, оскільки ця концепція, незважаючи на досить авторитетне місце в

психологічній науці, має велику кількість відкритих питань в емпіричній частині, як-то: доказовість існування саме визначеного типу, а не окремих його характеристик; доказовість існування психологічних функцій та когнітивної моделі типу; психофізіологічна predisпозиція типу та його дослідження в руслі темпераменту; відповідність психологічного типу психодіагностичному інструменту, який призначено для його виявлення; дихотомічна природа психологічних функцій.

В руслі руху до доказового вирішення проблемних питань – Міна Берімені провела велике дисертаційне дослідження [2] в якому емпірично довела існування ієрархії психологічних функцій-атитюдів ("когнітивної моделі"), одного із найважливіших питань теорії, яке довгий час піддавалося критиці стосовно недоказовості існування такого аспекту типології Юнга. Важливість цього дослідження в тому, що саме існування "когнітивної моделі" дає відповідь на те, що являє собою конкретний психологічний тип.

### Література

1. Arraj, T., & Arraj, J. Tracking the Elusive Human: A practical guide to CG Jung's psychological types, WH Sheldon's body and temperament types, and their integration. – Midland, OR: Inner Growth Books. 1988. Т. 1. 126 с.
2. Barimany, M. E. The Hierarchy of Preferences in Jungian Psychological Type: Comparing Theory to Evidence // Doctoral dissertation, The George Washington University. – 2017. – 143 с.
3. Ekstrom, S. R. Jung's typology and DSM-III personality disorders: A comparison of two systems of classification //The Journal of Analytical Psychology. – 1988. – Т. 33(4). – С. 329–344.
4. Hrebinnyk, S. Problems and Prospects of the Research in Jungian Typology //Psychological Journal, – 2020. – Т. 6(6). – С. 84-94.
5. Leary, M. M., Reilly, M. D., & Brown, F. W. A study of personality preferences and emotional intelligence //Leadership & Organization Development Journal. – 2009. – Т. 30(5). – С. 421–434.
6. Mahlberg, A. Evidence of collective memory: A test of Sheldrake's theory //The Journal of Analytical Psychology. – 1987. – Т. 32(1). – С. 23–34.
7. McCrae, R. R., & Costa, P. T. Reinterpreting the Myers-Briggs Type Indicator from the perspective of the five-factor model of personality// Journal of Personality – 1989. Т. 57(1). С. 17–40
8. Ross, C. F. J. Jungian typology and religion: A North American perspective// Research in the Social Scientific Study of Religion. – 2011. Т. 22. С. 165-191
9. Thompson, K. Cognitive and analytical psychology //The San Francisco Jung Institute Library Journal. – 1985. – Т. 5(4). – С. 40-64.
10. Юнг К. Психологические типы. Санкт-Петербург: Ювента, 1997. 716 с.

## **ОСОБИСТІСНІ ОСОБЛИВОСТІ СУЧАСНОГО ІНТЕРНЕТ-КОРИСТУВАЧА**

В наш час стрімкий розвиток комп'ютерних інформаційних технологій дає можливість сучасному інтернет-користувачу: працювати, вчитися, розширювати коло своїх інтересів, знайомитися і спілкуватися з людьми. Соціальні мережі, відсуваючи на другий план традиційні інститути соціалізації, займають провідну роль в процесі соціалізації особистості і безпосередньо впливають на її ціннісні орієнтації. В період втрати стабільності соціальної реальності, особливо актуальним стає вивчення особистісних особливостей користувачів Інтернету, зокрема, тих змін, які відбуваються в процесі все більшого занурення у віртуальне середовище.

Слід зазначити, що поняття "інтернет-залежність", в даний час, втрачає свою актуальність, оскільки тоді такий діагноз доведеться ставити більшості населенню планети, тому слід говорити про різний ступень заглибленості людини в Інтернет-простір. Однак, це не виключає врахування як позитивних, так і негативних факторів впливу соціальних мереж на особистість. З одного боку, соціальні мережі дозволяють легко встановлювати соціальні контакти, а активне спілкування з багатьма людьми дозволяє швидко знаходити потрібну інформацію та знайомитися з різними точками зору. З іншого боку, спостерігається зміна самої особистості в новому знаковому середовищі, що може призводити до зміни її мотиваційно-особистісної сфери, втрати інтересу до звичайного спілкування з близьким соціальним оточенням, зменшення значущості навичок соціальної взаємодії, пригнічення сфери міжособистісної взаємодії в реальному житті.

Раніше вчені (Арестова О. Н., Бабанин Л. Н., Войскунский А. Е. та ін.) виділяли проблеми особистості, які виступають передумовами до спілкування за допомогою Інтернету:

- недостатня насиченість реального спілкування;
- можливість реалізації певних якостей особистості, переживання емоцій та програвання фрустрованих ролей (соціальна мережа дає для реалізації цих потреб великі можливості: анонімність, не нормативність, слабка обмеженість, безкарність).

Виходячи з цього, вчені зробили висновок, що до віртуального спілкування схильні ті люди, які невпевнені в собі та відчують складнощі в спілкуванні з іншими людьми [1]. Однак, сучасні соціальні мережі значно відрізняються від раніше існуючих способів віртуального спілкування, тому для неї характерний інший тип користувачів.

Ю. П. Зінченко пише, що: "За допомогою технологій віртуальної реальності людина отримує можливість по-новому відчувати буття", і задається питанням: "Яким чином така трансформація може на нього вплинути?" [2, с. 246].

З одного боку, сучасна людина навчилася пристосовувати віртуальну реальність до своїх потреб і до своєї системи цінностей. Вона навчилася створювати власну віртуальну реальність, свій власний світ, в якому втілюється картина її внутрішнього життя. Це свідчить про зростання суб'єктивності в умовах віртуальної реальності. З іншого боку, віртуальна реальність, як зазначає Ю.П. Зінченко, може бути настільки привабливою для людини, що реальний світ з його проблемами і суперечностями поступається симуляції. При цьому "зникає детермінованість вчинків, людина робить не те, що повинен, а то, що хоче" [3, с. 51]. Таким чином, розчиняється відповідальність суб'єкта за те, причиною чого він є.

Одним з найбільш привабливих аспектів буття особистості у віртуальній реальності залишається можливість створення особистістю бажаного враження про себе, дозованого саморозкриття і конструювання образу за своїм вибором, здатність маніпулювати створеною ідентичністю. Хоча зараз процес спілкування у віртуальній реальності максимально наближений до реального життя і ми можемо бачити обличчя співрозмовника, але це не гарантує його природність. Називаючи себе в мережевому спілкуванні своїм ім'ям, людина не втрачає можливості маніпулювати в області самоідентифікації, вдаючись при цьому до різних стратегій і тактик самопред'явлення.

Таким чином, все вище сказане підтверджує актуальність дослідження особистості користувача соціальних мереж, його особистісних рис, мотивів його поведінки та діяльності, особливостей мислення і світосприйняття, самопрезентації тощо. Також, актуальними залишаються питання: "Як саме пов'язані прояви активності особистості в реальному і віртуальному просторах?"; "Чи дійсно віртуальна активність знижує суб'єктну активність в реальності?".

### **Література**

1. Арестова О. Н., Бабанин Л. Н., Войскунский А. Е. Психологическое исследование мотивации пользователей интернета // Вторая Российская конференция по экологической психологии: тезисы. М.: Экопсицентр РОСС, 2000.
2. Зинченко Ю. П. Виртуализация реальности: от психологического инструментария к новой субкультуре // Человек как субъект и объект медиапсихологии. – М.: Изд-во МГУ, 2011. – 824 с.
3. Миронов В. В. Глобальное коммуникационное пространство как фактор трансформации культуры // Человек как субъект и объект медиапсихологии. – М.: Изд-во МГУ, 2011. – 824 с.

**Жизномірська О. Я.**

кандидат психологічних наук, доцент кафедри педагогіки і психології  
та інклюзивної освіти Тернопільського обласного комунального інституту  
післядипломної педагогічної освіти,  
м.Тернопіль, Україна

## **ПРОФЕСІЙНЕ САМОСТВЕРДЖЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ: ІННОВАЦІЙНИЙ ФОРМАТ**

У період соціальних та політичних змін, економічної кризи та нестабільності в суспільстві відбувається різносторонній вплив на розвиток самосвідомості й саморозуміння педагога. Водночас інтеграційні процеси, які пов'язані з входженням в європейський простір та розширенням інноваційних технологій, спонукають особистість педагога Нової української школи до пошуку різновекторних шляхів та способів професійної реалізації власного "Я", саморозкриття й самоствердження у форматі інновацій та перспективного мислення. У зв'язку з цим освітою надається перевага професійному самоствердженню, самозростанню педагога, з метою спрямування його до віртуального інструментарію (володіти навичками комунікації з учнями на різних освітніх платформах), здійснення та реалізації новітніх психолого-педагогічних технологій, що характеризуються успіхами та позитивними результатами у своїй діяльності.

Актуальним постає питання професійного самоствердження й саморозкриття сучасного педагога перед учнівською, батьківською та педагогічною спільнотами. Адже в основу формування та становлення процесу самоствердження покладаються гуманістичні ідеї особистісно орієнтованої освіти й виховання (концепція І. Д. Беха), а саме зрозуміти, визнати й прийняти особистість дитини та дорослого в певній соціальній спільноті, а також розвинути, сприяти, підтримати, допомогти у вирішенні складних шкільних і життєвих ситуацій, тобто закласти "фундамент" самопізнання, самомотивації, саморозуміння та самоцінності [1].

Важливе місце у житті педагога займає його професійна (позитивна) діяльність, що корелюється з різними формами, методами, засобами, підходами, психолого-педагогічними техніками у взаємодії з усіма учасниками освітнього процесу, і характеризує його як фахового, компетентного та творчого митця педагогічної справи.

Однак у сучасному суспільстві спостерігається тенденція до вільного вибору, освітніх перспектив, креативних можливостей педагога щодо підвищення своєї кваліфікації або навіть, більше, – здобуття освіти за кордоном; педагогічного стажування на вітчизняному та міжнародному рівнях; проходження різноманітних тренінгів; онлайн-курсів та інші форми навчання та комунікації, що спонукають учителя нової формації до власного самовизначення, самоідентифікації та професійного самоствердження у спільноті своїх колег. Педагог сучасної школи має розуміти, що

перед ним постає учень нового типу мислення, нестандартного сприймання, емоційного реагування, критичного та креативного бачення себе та інших, інноваційно-інтелектуального виміру, мобільного та гнучкого у різних співтовариствах тощо. З огляду на це, вчитель (класний керівник, учитель-предметник) має бути психологічно готовим до такого учня та вміти швидко реагувати на зміни, комплексно допомагати, організовувати роботу в класі, де всі учасники мали б відчувати підтримку, сприяння, підбадьорення, схвалення один від одного. Так, педагог нової "концепції" має вміти презентувати власні доробки практичного спрямування; чітко окреслювати свої професійні цілі та особистісні прагнення; самостійно розробляти свої рівні та критерії самомотивації, самоконтролю, самоздійснення професійних досягнень, а також намагатися працювати зі складним контентом шкільної програми, освітніми труднощами, здійснювати пошук нових шляхів вирішення певних завдань, приймати управлінські рішення, брати участь у творчих проєктах, спільних ініціативах, марафонах, стартапах, бути розробниками авторських програм, методичних рекомендацій, посібників, монографій, методичних інструкцій, проявляти власну ініціативу до освітніх розробок інноваційних контентів, вірніше здобувати авторитет перед іншими значущими дорослими за допомогою інтелектуальних, емоційних, вольових та поведінкових ресурсів тощо.

Переконані, що в умовах сьогодення та інформаційно-технічного прогресу, особистість, котра обрала педагогічну "стежину" змушена швидко адаптовуватися, оволодівати новими педагогічними техніками, технологіями, методиками, презентувати професійні компетенції, бути конкурентноздатною, мати збагачений внутрішній світ, проявляти гнучкість у нелінійному мисленні, конструктивно примати професійні рішення, мобільно реагувати на освітні інновації тощо. У компетентній формулі Нової української школи провідне місце відводиться педагогу нової формації, що перебуває на п'єдесталі суспільних та освітніх перетворень, умотивованому, компетентному, кваліфікованому, який має академічну свободу й розвивається професійно впродовж усього життя, самостійно й творчо здобуває інформацію, організовує дитиноцентрований процес із максимальним наближенням навчання й виховання конкретної дитини до її сутності, здібностей, можливостей, потреб, запитів, настанов і життєвих планів [6; 7; 8].

Так, у процесі реформувань та освітніх інновацій питання формування особистісного "Я" вчителя та досягнення професійного успіху набуває особливої значущості. З одного боку, педагог має володіти ключовими компетентностями, а з іншого, – вміти особистісно переорієнтуватися на новий формат спілкування з учнями, батьками, колегами, а також прагнути до самовдосконалення, самовладання, самомотивації. Освітні інноваційні підходи, що реалізуються у професійному вимірі вчителя потребують високого рівня самооцінки, ґрунтового преосмислення, позитивного самоствавлення, саморозуміння, формування



ціннісних орієнтацій та моральних чеснот, перспективного міркування, прогностичної та аналітичної оцінки, оцінювання, уміння передбачати ризики, недоліки, вміння працювати із викликами, запитами сучасної молоді та дорослої спільноти.

Питання професійного успіху педагога, досліджували (В. С. Назаренко, Л. М. Назаренко, С.Ф. Одайник); професійну позицію педагога, окреслювали (О. В. Темченко); професійне саморозкриття, становлення педагога, виокремлювали (О. А. Шевченко, І. А. Хозраткулова); акмеологічні засади професійної самореалізації й самоствердження вчителя розглядали (Л. С. Рибалко, Р. І. Черновол-Ткаченко, Т. В. Куценко); самоосвіта керівника (С. В. Воронова) та ін. [3; 4; 5; 10; 11].

Як зазначає В. С. Назаренко, педагогу необхідно постійно збільшувати свій професійний потенціал, який ґрунтується на високому фаховому рівні, загальній культурі та педагогічному досвіді. Так, успіх як вияв власного "Я" у професії, вершина самореалізації особистості вчителя в педагогічній діяльності водночас визначають і як творчий потенціал, що дає змогу успішно використовувати методи та засоби педагогічного взаємовпливу в кожній ситуації навчання, виховання й розвитку особистості дитини. Тому, мистецтво успішного педагога полягає, передусім, у вмінні моделювати власний професійний успіх із урахуванням тенденцій сучасних викликів [3; 4; 5].

Ученою Л. С. Рибалко було ретельно проаналізовано та систематизовано результати досліджень щодо вивчення та створення позитивних педагогічних умов у навчальному закладі. Так, педагогічні умови, які стимулювали б професійну самореалізацію вчителів, варто умовно виокремити на суб'єктивні (стимулювання позитивної мотивації учителів до науково-методичної роботи, врахування особливостей навчання дорослих, їхнього досвіду, стимулювання самоосвіти педагогічних працівників, формування організаційної культури керівників, учителів) та об'єктивні (удосконалення змісту і структури своєї роботи, орієнтування на власний саморозвиток, використання інноваційних методів, форм, прийомів у взаємодії з учасниками освітнього процесу, створення позитивного соціально-психологічного клімату в педагогічному та учнівському колективах, розроблення власної моделі професійного зростання й самоствердження вчителя та навчальних досягнень учнів тощо) [11]. Дослідниця І. Харкавців зазначає, що професійне зростання вчителя має поєднувати психологічну, емоційну готовність, а також пізнавальну й операційно-технологічну активності. Водночас до критеріїв якості професійного самовдосконалення педагога дослідниця відносить: самоусвідомлення вчителем важливості професійного зростання, сукупність необхідних особистісно-професійних якостей, систему ставлень до інших і до педагогічної діяльності, наявність сформованої акмеологічної позиції, підвищення професійних знань і розширення загальнокультурного світогляду, використання педагогічних технологій [4; 12].

Дослідниками [1; 2; 9; 11; 12] окреслено, що самоактуалізація як активізація внутрішнього потенціалу, розкриття вчителем власної "Я" – концепції є його внутрішньою потребою, відчуттям того, що потрібно для повноцінної професійної самореалізації. Так, професійне самовдосконалення педагога відбувається як прогнозування позитивних результатів педагогічної праці, чітке налагодження, впорядкування сутнісних сил, спрямування їх на максимально повне розкриття в педагогічній сфері.

Ефективність самореалізації залежить від індивідуального стилю діяльності, який визначають вроджені особливості людини, сформовані якостями, що виникли у процесі її кооперації зі світом оточуючих. Така кооперація проявляється у темпераменті (час і швидкість реакції, індивідуальний темп роботи, емоційна чуйність); характері реакцій на певні педагогічні ситуації; виборі методів навчання; виокремленні засобів виховання; стилі педагогічного спілкування; реагуванні на дії, вчинки учнів; манері поведінки; перевазі деяких видів заохочень; застосуванні засобів психолого-педагогічного впливу на учнів [2; 6; 7; 10]. Презентування власного самоствердження "Я" педагога – це саморозкриття неповторності, професіоналізму, майстерності, підвищення рівня авторитетності, взаєморозуміння з учнями, батьками, колегами тощо.

Вважаємо, що *професійне самоствердження* – це прагнення особистості педагога до саморозкриття, самоцінності, самовдосконалення та самореалізації особистісних потенціалів та досягнення емоційного задоволення й успіху в своїй діяльності.

Таким чином, педагог у сучасних умовах освітніх змін та інновацій має яскраво окреслювати свій внутрішній світ (межі власного "Я" та "Я"-іншого), а також уміти проявляти наскрізні компетентності, що безпосередньо корелюються із умотивованістю, довершеністю, психологічним благополуччям, поміркованістю, креативним та критичним підходами у професійній діяльності.

### Література

1. Бех І. Д. Виховання особистості: Сходження до духовності: наукове видання. Київ: Видавництво "Либідь", 2006. 272 с.
2. Максименко С. Д. Генеза здійснення особистості. Київ: Видавництво "КММ", 2006. 240 с.
3. Назаренко В. С. Професійний успіх педагога як соціально-педагогічна проблема: науково-методичний посібник. Частина II. Харків: Видавництво "Основа", 2015. 80 с. (Бібліотека журналу "Управління школою"; Вип. 8.
4. Назаренко В. С., Одайник С. Ф. Професійний успіх педагога як соціально-педагогічна проблема: науково-методичний посібник. Харків : Видавництво "Основа", 2015. 207 с.
5. Назаренко Л. М. Інноваційний менеджмент як засіб розвитку освітнього середовища. Таврійський вісник освіти. 2015. № 2 (2). С. 106-112.

6. Нова українська школа в умовах викликів сучасності: збірник тез доповідей І Всеукраїнської науково-практичної конференції, 11 квітня 2019 року / за заг. ред. Л.В.Задорожної-Княгницької. Маріуполь: МДУ, 2019. 248 с.

7. Нова Українська Школа. Концептуальні засади реформування середньої школи / за заг. ред. Грищенка М. та інших авторів-упорядників: Гриневич Л., Елькіна О., Калашнікової С., Хобзея П., Шияна Р. Київ., 2016. 135 с.

8. Нова українська школа: поради для вчителя / за заг. ред. Бібік Н.М. Київ: ТОВ Видавничий Дім "Плеяда", 2017. 206 с.

9. Підвищення професійного зростання особистості педагога в контексті реалізації Нової української школи / автори-укладачі: В. Є. Кавецький, А. В. Вихрущ, О. Я. Жизномірська, Р. Я. Яковичин, В. І. Сіткар, О. І. Пуйо, С. Б. Гах. Тернопіль 2018. 314 с.

10. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів: близько 3000 слів / упоряд. В. Б. Шапар, В. О. Олефир, А. С. Куфлієвський, Б. І. Фурманець, В. В. Рютін. Харків: Видавництво " Прапор", 2009. 672 с.

11. Рибалко Л.С., Черновол-Ткаченко Р.І., Кіриченко С.В. Професійна самореалізація вчителів старшої школи в освітній проектній діяльності в контексті Нової української школи: *колективна монографія*. Харків: Видавнича група "Основа", 2018. 144 с.

12. Цыбра Н. Ф. Самоутверждение личности (социально-философский анализ). Киев-Одесса: "Выща школа", 1989. 192 с.

**Здоровець Т. Г.**

асистент кафедри загальної та практичної психології  
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя,  
м. Ніжин, Україна

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК СКЛАДОВОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Поняття "професійна компетентність" увійшло в науковий обіг у 80-ті роки минулого століття з праць Ю. К. Бабанського, С. П. Баранова, В. О. Сластьоніна і розглядалось як складова частина професіоналізму. Але на сьогодні, за наслідками аналізу наукової літератури, немає в науці єдиного підходу до визначення поняття професійної компетентності.

Згідно з системним підходом (Т. Т. Браже, Н. І. Запрудський) професійна компетентність трактується як певна система, що інтегрує знання, уміння, навички, професійно значущі якості особистості і забезпечує виконання особистих професійних зобов'язань [3].

Відповідно до концепції "інтегрованого розвитку компетентності" В. Чапанат, Г. Вайлер, Я. Лефстед, професійна компетентність спеціаліста – це інтеграція інтелектуальних, моральних, соціальних, естетичних, політичних аспектів знань і вмінь, тобто інтеграція знань та вмінь з різних сфер життєдіяльності людини, що необхідні для формування умінь виконання діяльності творчого рівня [3].

В. В. Крижко та Є. М. Павлютенков пропонують розглядати професійну компетентність через призму трьох сфер, кожна з яких має певні рівні професійної майстерності. Перша – операційно-технологічна: знання, уміння і навички, професійно важливі якості. Друга – мотиваційна сфера: духовний світ особистості – потреби, професійні орієнтації та мотиви діяльності. Третя сфера – рефлексивна, яка відтворює уявлення про себе, власні якості й результати діяльності, самооцінку, що формує навички самоаналізу власної діяльності [4].

Професійна компетентність, на думку А. К. Маркової, має чотири блоки: а) професійні (об'єктивно необхідні) знання; б) професійні (об'єктивно необхідні) уміння; в) професійні психологічні позиції, установки, необхідні для професії; г) особистісні особливості, що забезпечують оволодіння професійними знаннями й уміннями [7]. У наступних роботах авторки особистість як структурний компонент професійної компетентності набуває більшого значення, відтак А. К. Маркова вже виділяє спеціальну, соціальну, особистісну та індивідуальну види компетентностей [7].

Згідно з І. Б. Міщенко найчастіше у структурі компетентності виділяють: операційно-технічну сферу (знання, навички, уміння, професійно значущі якості); мотиваційну сферу (спрямованість, інтереси, мотиви, потреби); практично-діяльнісну сферу (засоби виконання діяльності, результативні показники діяльності). Наповнення змістом структурних компонентів відбувається варіативно, залежно від виду діяльності. Дослідниця зазначає, що, крім названих структурних компонентів, у деяких дослідженнях виділяють рефлексивну сферу (аналіз та оцінку відповідності здобутого результату поставленим цілям) [8].

Польський науковець Р. Квасніца вважає, що структура професійної компетентності складається з двох комплексів-підструктур: комплекс практично-моральних знань, досвіду та вмінь (аксіологічні знання, досвід та вміння, необхідні для розуміння світу, оточення, себе, що забезпечує порозуміння шляхом діалогу та взаємодії. Він може бути диференційованим на комунікативні, інтерпретаційні та моральні компетентності) та комплекс технологічно-аналітичних умінь та навичок (вміння аналізувати, порівнювати, транслювати, трансформувати, досягаючи бажаної мети. Має такі групи компетентностей: постуляційні, методичні і реалізаційні) [2].

Наукові джерела не однозначно трактують і поняття "компетентність":

1) "компетентність" (від лат. *competence*) – поняття, що висвітлює аспекти поведінки людини, пов'язані з виконанням роботи, визначає

основну характеристику особистості, яка досягла або здатна досягти високих результатів у діяльності;

2) "компетентність" (лат. *competens* – відповідний, здібний) означає коло повноважень будь-якої посадової особи чи органу; володіння знаннями, досвідом у певній галузі. Під компетентністю ми розуміємо сукупність взаємозалежних якостей особистості (знання, уміння, навички, способи діяльності), необхідних для якісної продуктивної діяльності.

П. Горкуненко характеризує компетентність як достатній рівень професійних знань, умінь і навичок та сукупності особистісних можливостей і досвіду фахівця [3]. У широкому сенсі компетентність в основному розуміється як ступінь соціальної та психологічної зрілості людини, яка передбачає певний рівень психічного розвитку особистості, психологічну готовність до певного виду діяльності, що дає індивіду змогу успішно функціонувати в суспільстві й інтегруватися в нього. У вузькому сенсі компетентність розглядається як діяльнісна характеристика, міра інтегрованості людини в діяльність. А це передбачає певну світоглядну спрямованість особистості, ціннісне ставлення до діяльності. Деякі дослідники вважають, що суттєвим моментом компетентності є здатність ухвалювати відповідні рішення в процесі вирішення конкретних проблем і виробничих завдань [9].

Проблема узгодження вітчизняної термінології та науки загалом із компетентнісним підходом полягає в тому, що науковці переважно користуються традиційною і зрозумілою тріадою "знання–уміння–навички", з якої виходить ціла низка категорій та понять. Проте поняття "компетентність" є ширшим, ніж знання чи вміння, і передбачає здатність фахівця використовувати в конкретній ситуації набуті знання, уміння, навчальний та життєвий досвід, знання ним методів пошуку необхідної інформації, уміння її аналізувати, бачити проблеми і шляхи їх вирішення, самоефективність, а також розуміння необхідності навчатися впродовж усього життя [5].

Аналіз сучасної літератури з проблеми досліджуваних категорій засвідчив, що "компетентність" є більш широким поняттям, яке характеризує й визначає рівень професіоналізму особистості, а її досягнення відбувається через здобуття особистістю необхідних компетенцій, що становлять мету професійної підготовки фахівця [5]. Так, В. Г. Первутинський вважає, що компетентність передбачає володіння людиною відповідною компетенцією, яка містить її особистісне ставлення до предмета діяльності. Компетентна в окремій галузі людина має певні знання та здібності, що надають їй можливість обґрунтовано судити про цю галузь й ефективно діяти в ній. У межах цього підходу поєднуються, зокрема, поняття "компетентність" і "готовність", які визначаються не як тотожні, а як зв'язок між внутрішнім потенціалом та реальним його втіленням (внутрішньою сутністю і зовнішнім виявом).

Отже, професійна компетентність може розумітися як один із структурних компонентів професійної готовності до конкретного виду діяльності [9]. Розгляд сутності поняття "професійна компетентність" передбачає також виявлення відмінностей чи тотожності між поняттями "професійна компетентність" та "професіоналізм". На основі аналізу психолого-педагогічної літератури нами виокремлено деякі означення, що, як видається, найбільш повно характеризують поняття професіоналізму:

– міра і ступінь досконалості, якої досягає людина в процесі своєї діяльності, коли підіймається на вищу сходинку майстерності, стає авторитетом, майстром у своєму роді заняття [1];

– інтегральна характеристика людини, що передбачає наявність високого рівня здійснення нею професійної діяльності та життєву зрілість її особистості [4].

### Література

1. Белолипецкий В. К., Павлова Л. Г. Этика и культура управления: учебно-практическое пособие. – М.: ИКЦ "Март", 2004. – 384 с..
2. Василюк А. В. Польська професійна педагогіка про компетентність вчителя // Шлях освіти. – 1998. – № 4. . – С. 20-23.
3. Горкуненко П. Формування професійної компетентності викладача педагогічного вищого навчального закладу I–II рівнів акредитації в контексті загальноєвропейської інтеграції [Електронний ресурс] // Нова педагогічна думка. – 2010. – № 1. – Р. Режим доступу: [http://www.nbuuv.gov.ua/portal/Soc\\_Gum/Npd/2010\\_1/Gorkunen.pdf](http://www.nbuuv.gov.ua/portal/Soc_Gum/Npd/2010_1/Gorkunen.pdf)
4. Громкова М. Т. Психология и педагогика профессиональной деятельности: учеб. пособие для вузов. – М.: ЮНИТИ–ДАНА, 2003. 415 с.
5. Исаев Е. И. Психология в высшей школе: проблемы проектирования психологического образования педагога // Вопросы психологии. – 1997. – № 6. – С. 48–57
6. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. – М., 1990. – 190 с.
7. Маркова А. К. Психология профессионализма. – М., 1996.
8. Молчанов С. Г. Профессиональная компетентность и система повышения квалификации педагогических и управленческих работников / [http://www.lib.csu.ru/vch/5/2001\\_01/008.pdf](http://www.lib.csu.ru/vch/5/2001_01/008.pdf)
9. Первутинский В. Г. Современные подходы к развитию профессиональной компетентности студентов: монография. – СПб., 2002.

## **БАЗОВА "МЕТАФОРА Я" ЯК ЕЛЕМЕНТ "ОБРАЗУ Я" У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ**

На сьогоднішній день ми маємо досить різнобічний матеріал відносно вивчення самосвідомості. Вона досліджується у філософії (Г. В. Ф. Гегель, Ф. М. Достоєвський, М. О. Бердяєв, Л. І. Шестов, М. М. Бахтін, М. Бубер), соціології (Дж. Мід, П. Л. Бергер), психології (Е. Еріксон, К. Роджерс, Ф. Перлз) та літературі.

Як писав М. М. Бахтін у роботі "Автор и герой: к философским основаниям гуманитарных наук"[1]: "...творческая работа переживается, но переживание не слышит и не видит себя, а лишь создаваемый продукт или предмет, на который оно направлено". Таким же чином тривалий час досліджувався і процес усвідомлення особистістю самої себе: з роками у людини формується уявлення про власний сталий набір властивостей (про власну форму), але сам процес знаходження та виокремлення цих властивостей не рефлексується. Під час психологічного дослідження "Я-концепції" досліджувані констатують вже відомі про себе конструкти, – дослідник має незліченну кількість заповнених паперів на базі яких треба побудувати висновки. Але більшість методик досить регламентовані (в них вже є запропоновані слова та категорії), крім того вони наштовхують на сприйняття людини як незмінного образу, – психіка втрачається як дещо динамічне.

Актуальність дослідження пов'язана не стільки з його предметом, скільки з методом дослідження. Використання наративу як психологічного матеріалу, що відображає динаміку бачення світу та власного "Я" у ньому ще не дає у повній мірі сформулювати уявлення про бачення самого себе, але це дає можливість простежити динаміку уявлень людини про себе (у образі героїв тексту). Крім того, проективність методики допомагає "обійти" механізми психологічного захисту.

Для дослідження особистісної метафори був використаний наративний метод, а саме, продовження тексту. Наративне повідомлення у вигляді продовження вже існуючого сюжету сприяє безпосередньому відображенню актуальних переживань, ставлень до себе. Суть методу базується на тому, що автору, як моменту художнього цілого, необхідно ідентифікувати себе з кожним із вже існуючих героїв (образів інших). Наративне продовження дає досліднику можливість простежити усвідомлення себе наратором у динаміці, зі збереженими його власними переживаннями. Тут є можливість зафіксувати внутрішні процеси особистості на смисловому рівні, а не на рівні значення.

Вибірку дослідження зіставляють 20 студентів віком від 19 до 25 років. Стимульним матеріалом слугувала китайська легенда під назвою "Путь к искусству". Уривок був узятий із книги Г. Гессе "Сказки. Легенды. Притчи"[2]. На мою думку легенда стимулює досліджуваного виразити своє ставлення до загальноприйнятих цінностей у суспільстві (сімейного життя та життя "для себе"), допомагає встановити характер зв'язку між динамічним "реальним Я" та "ідеальним Я", крім того, можна визначити будь-яке актуальне самоставлення, не передбачене методикою. Недоліки наявні у самому методі, бо об'єм та характер отриманого психологічного матеріалу залежить від властивостей самого інтерпретатора, – метод має високий рівень суб'єктивності.

У якості аналізу отриманих даних ми згрупували подібні відповіді за категоріями та зробили висновок щодо найбільш поширених висловлювань.

Найбільш поширеними виявилися такі висловлювання:

- "я – це продовження мого кумиру" (сюди ж ми віднесли "я як реалізація мого ідеалу", бо власне уявлення щодо "Я ідеального" впливає на вибір кумиру) зустрічається 7 разів;

- "я – посередник між поколіннями" – 3 рази;

- "я – помічник іншого" (сюди віднесли вирази "я – той, хто повинен бути для іншого" та "я – той, хто робить щось вадливе для інших", "я – це те, що я роблю для інших") – 3 рази.

Крім зазначеного, були вислови, що підкреслювали суб'єктність "Я" по відношенню до життя: "я – це той, хто робить вибір та несе відповідальність за нього", "я – це той, хто реалізує бажане, не дивлячись на перешкоди". Також наявні філософські роздуми: "я – це особливий прояв, можливий лише наодинці", "я – це той, хто знаходиться за оцінюванням", "я – це незавершеність; інтрига для іншого". Наявні відповіді, що підкреслюють ідентифікацію з "Іншим": "я – це частина тих, хто мене любить" та протилежний полюс – гіперболізація своєї окремоті: "я – це той, хто відрізняється від інших та насолоджується цим". Гадаю, ці вислови підкреслюють переживання "розмиття" кордонів власного "Я". Але ці поділи дещо умовні, бо в основі визначень лежить "я-для-іншого", тобто більшість відповідей вказує на те, що *процес усвідомлення "Я" протікає як процес відношення до іншого*.

### Література

1. Бахтин М.М. Автор и герой: К философским основам гуманитарных наук, СПб.: Азбука, 2000. – 336 с
2. Гессе Г. Сказки. Легенды. Притчи : [Електронний ресурс] – Режим доступу : [http://loveread.ec/read\\_book.php?id=17199&p=1](http://loveread.ec/read_book.php?id=17199&p=1)



## **ЧИННИКИ, ЩО ВПЛИВАЮТЬ НА ФОРМУВАННЯ АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

Проблема булінгу (*bullying*, від англ. *bully* – хуліган, забіяка) серед школярів різного віку останніми роками широко висвітлюється засобами масової інформації. Вчені, шкільні психологи, педагоги, представники правоохоронної системи говорять про ріст агресивної поведінки у суспільстві в цілому і у дитячому середовищі, зокрема.

Проблема агресивної поведінки набула популярності у світовій психології (А.Бандура А.Басс, Р. Берон Л.Берковітс, К.Лоренс, О.Керн-берг, Е.Фромм, З.Фрейд, К.Юнг та ін.). Ф. Смалько та Ф. Ямицький з'ясували, що за даними інтернету сьогодні існує більш як 300 монографій присвячених дослідженням агресії. Однак співвідношення вітчизняних та зарубіжних праць складає 1 до 50, при цьому дефіцит теоретичних і особливо практичних знань та умінь з проблем агресії у вітчизняних психологів в рази більший [4].

В науковій літературі дослідження агресії умовно розділяють на два основних напрямки: агресивність як риса особистості, або психічна властивість людини і агресія як специфічна форма поведінки. Вивчення агресивності як стійкої риси особистості, або психічної властивості людини, котра виражається у схильності до агресивної поведінки відображено в роботах Д.Доларда, А.Баса, А.Якубика, В.Гульдана, Ю.Антонян, С.Солов'яної. Вони виявили залежність агресивності особистості від наявності та функціонування інших структурних компонентів цієї особистості. Взаємодія агресивності з іншими властивостями і структурами особистості може надавати діям, вчинкам, емоціям і думкам людини певної спрямованості. Цей механізм і був застосований авторами в організації корегуючої роботи з агресивними людьми різного віку.

Агресія як форма поведінки опрацьована в дослідженнях Л.Берковітс, Т.Зільман, К.Габеляйн, С.Н.Єнікопов, В.О. Татенко Р.Берон та Д.Річардсон, І.А.Фурманов, А.Гольдштейн, В.Р.Павелків, П.А.Ковальов та Є.П.Ільїн, Н.Ю.Максимова та С.І.Сторожук, Н.Остман. У полі зору вивчення цього аспекту агресії особливості умов, психологічних та соціальних факторів, що впливають на агресивність поведінки, мотиви, потреби та ціннісні орієнтації, вербальна агресія, система взаємовідносин в сім'ї, школі, групі, інтимноособистісні стосунки, що спонукають або гальмують агресію, можливості корекції агресивних станів [4, с. 135].

Окрему ланку в дослідженнях агресивної поведінки займає вивчення міжособистісних стосунків, а саме мова, мовлення, комунікативні особливості агресивного спілкування. Останні десять років активно вивчається

інформаційно-комунікативні особливості інтернету, зокрема конфліктний кібердискурс та особливості мовного конфлікту (А. Радкевич, Ю. Щербініна, Т. Воронцова, Е. Кокоріна, А. Анцупов, А. Шипілов, В. Апресян, Ф. Драйзен і Т. Прістлі) [4, с. 137].

Більшість наукових робіт присвячено вивченню агресії та агресивності у дітей підліткового віку. Досліджень проблеми агресивної поведінки молодших школярів порівняно мало. Між тим, саме у цей віковий період формується стійка структура особистості, закладаються основи її спрямованості, формуються якості. Тому визначення чинників, що сприяють формуванню агресивної поведінки молодших школярів має важливе значення для її профілактики.

Американський професор психологічних наук Р. Кайл зазначає, що протягом багатьох років психологи вважали, що причиною агресії вважається фрустрація. Фрустрована дитина, спрямовує свою агресію на дорослу людину, ровесника чи предмет, що заважають їй досягти мети. На теперішній час вчені не вважають фрустрацію єдиною причиною агресивної поведінки [3, с. 304]. Вчені-психологи Р. Берон та Д. Річардсон визначають наступні чинники, що сприяють виникненню агресії у поведінці дитини: вплив сім'ї, взаємодія з ровесниками, спостереження за агресивною поведінкою в соціальному середовищі та в засобах масової інформації, когнітивні та перцептивні вміння дитини [1].

Патерсон Д. провів ґрунтовні дослідження сім'ї, як середовища для засвоєння дитиною моделі агресії. Він довів, що суворі фізичні покарання дитини за провину, за прояв агресії хоча і приводять до миттєвого ефекту, саме фізичне покарання, є для неї моделлю як можна керувати людьми. Не тільки батьки, а також, брати і сестри можуть впливати на закріплення або послаблення агресивної поведінки дитини. Петерсон Д. зазначає, що менш агресивними є діти, які мають гарні стосунки з братами і сестрами, і більш агресивні – постійно конфліктують [3, с. 304].

Бандура А. канадський вчений-психолог, який має українське коріння, виділив особливості сімей агресивних дітей. 1. У них зруйнований емоційний зв'язок між батьками і дітьми. Батьки вороже ставляться один до одного, не поділяють цінності і інтереси один одного. 2. Батьки самі демонструють моделі агресивної поведінки, а також заохочують у поведінці своїх дітей тенденцію до вияву агресії. 3. Матері агресивних дітей маловимогливі до своїх дітей, не цікавляться їх соціальною успішністю. 4. У батьків нема єдиних вимог до дитини, часто вони несуть взаємовиключний характер. Дуже жорсткий батько і мати з гіпоопікою. 5. Основні виховні засоби, до яких вдаються батьки дітей з агресивною поведінкою: фізичні покарання; погрози; введення обмежень і відсутність заохочень; позбавлення любові і турботи у випадку поганого вчинку. Батьки не відчують вини при застосуванні жорстких мір покарання. 6. Вони не намагаються розібратися у причинах деструктивної поведінки дитини, залишаючись байдужими до її емоційного світу [5, с. 18–19].

Одним із основних шляхів засвоєння дітьми агресивної поведінки є спостереження за чужою агресією, особливо за агресією ровесників. Молодші школярі схильні наслідувати своїх однокласників, у першу чергу лідерів. Причинами формування агресивної поведінки можуть бути неприязні стосунки з вчителем або лідером класу. У такому випадку дитина стає об'єктом для насмішок, принижень, фізичних дій. Дитина, на яку часто здійснюється агресивний вплив з часом сама може виявляти агресію.

В Україні у 2020 році до школи пішло перше покоління дітей, які з віку немовляти знайомі зі смартфоном. Психологи, педагоги, батьки відмічають, що діти багато часу проводять за грою, переглядом мультфільмів і фільмів, у яких демонструються моделі агресивної поведінки. У відповідності до соціально-когнітивної теорії А. Бандури діти навчаються, спостерігаючи за іншими. Лабораторне дослідження цього вченого було розкритиковане. Критики піддавали сумніву, що в реальних умовах телебачення може мати сильний вплив на виникнення агресії у дітей. Кайл Р. наводить приклад найбільш переконливого дослідження, яке підтверджує лабораторні висновки А. Бандури. Дослідження було присвячене вивченню впливу перегляду телепередач зі сценами насилля дітьми 8 років на їх кримінальну діяльність у віці 30 років (Huesmann 1986). Діти 8 років, які часто спостерігали насилля з екранів, до 30 років мали уже кримінальну біографію [3, с. 306]. Експериментальні дослідження доводять, що перегляд теленасилля викликає агресію. Діти, які спостерігають агресію на екранах, використовують її у взаємодії з іншими.

Дубінко Н.А. стверджує, що агресивна поведінка учнів початкової школи може бути пов'язана з слабким розвитком соціально-когнітивних навичок. Те, що діти думають про агресію також може впливати на їх поведінку [2, с. 53]. Кайл Р. зазначає, що першими дослідили когнітивні аспекти агресії Додж, Бейтс і Петтіт. Вони помітили, що агресивні хлопчики часто реагували агресивно, тому що вони не вміли інтерпретувати наміри інших людей, а не володіючи чіткою інтерпретацією, вони реагували агресивно. Такі діти часто не звертають уваги на здивований, засмучений вигляд іншої дитини, який говорить про те, негативна подія була просто випадковістю [3, с. 307].

Отже, на формування у дітей молодшої школи агресивної поведінки вплив здійснюють наступні чинники: особливості виховання в сім'ї, взаємодія з ровесниками, перегляд моделей агресивної поведінки у засобах масової інформації, надостатній розвиток соціально-когнітивних навичок

### Література

1. Бэрон Р., Ричардсон Д. Агрессия / Р. Бэрон, Д. Ричардсон. – СПб.: Издательство "Питер", 2001. – 352 с. – (Серия "Мастера психологии").

2. Дубинко Н.А. Влияние когнитивных процессов на проявление агрессивности в детском возрасте // Вопросы психологии. – 2000. – №1. – С. 53

3. Кайл Р. Детская психология: Тайны психики ребенка (серия "Психологическая энциклопедия") / Р. Кайл. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 416 с.

4. Смалько Ф.В., Ямницький В.М. Сучасні аспекти вивчення поведінкової та вербальної агресії // Збірник наукових праць РДГУ. Вип. 3. 2014. – С.135-138

5. Смирнова Т.П. Психологическая коррекция агрессивного поведения детей / Т.П. Смирнова – Ростов н/Д: "Феникс", 2004. – 160 с.

**Кошова І. В.**

кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та практичної психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, м. Ніжин, Україна

**Шилова Г. П.**

старший викладач кафедри загальної та практичної психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, м. Ніжин, Україна

## **ФОТОГРАФІЯ ЯК ПСИХОТЕРАПІЯ І ЯК МИСТЕЦТВО**

Винахід фотографії був безперечно важливим моментом в історії людства, яке отримало в такий спосіб можливість побачити себе, увіковічити своє існування, задокументувати його. Науковці застосовували її перш за все для копіювання реальності, фіксування ситуацій та подій повсякденного життя, фізичного існування сфотографованого об'єкта, тобто як документальне свідчення [6; с. 153].

У сучасному світі фотозображення значно розширює свої функції. Це вже не стільки засіб документування, скільки засіб комунікації людей між собою та з собою, засіб пізнання індивідуальності [7]. Зокрема у психології фотографії використовуються як засіб та спосіб комунікації (Р. Барт); спосіб фіксації та передачі особистісних смислів (Р. Барт); як аналог пам'яті (В. Нуркова); спосіб структурування та відображення життя особистості в повсякденності і в засобах масової інформації. Фото використовуються також в діагностичних, психокорекційних та психотерапевтичних цілях [3; с. 238; 4]. У дослідженнях підкреслюється, що фотографія є потужним засобом актуалізації переживань особистості, внутрішніх та зовнішніх конфліктів, малоусвідомлюваних механізмів та чинників росту, ресурсом подолання страхів, депресії. Візуалізація життєвих подій здатна

сприяти трансформації ставлення особистості до свого життя [3; с. 239]. Фотографії та фотографічні портрети мають важливу роль у формуванні автобіографічної пам'яті.

Вказані особливості фотографій та їх застосування призвели до появи ряду нових напрямків у психології. Перспективною і сучасною вважають фотопсихологію, що зосереджується на вивченні фотографії в історичній перспективі, їх інтерпретації за принципами психології мистецтва [2; с. 76]. Розвиваються, завдяки своєму корекційному, розвиваючому та профілактичному потенціалу, фототерапія, терапевтична фотографія та фото-арт-терапія [2; с. 76]. У фототерапії, спрямованій на вирішення психологічних проблем та розвиток гармонійної особистості через створення та/або сприймання фотографій та їх наступну вербалізацію [7; с. 3], більше зосереджуються на емоційній та реконструктивній реакції клієнта, його здатності надавати смисл зображенню [7; с. 65]. У методі автофото пропонують використовувати фотографії для вивчення індивідуальності та Я-концепції особистості [7]. Так Дж. Вайзер пропонує застосовувати фотографію у терапії для дослідження проєкцій, працювати з автопортретами, фотографіями, створеними близькими людьми сфотографованого або з фото-образами, створеними клієнтом, вивчати сімейні альбоми та інші біографічні матеріали. Застосування фотографій у терапії обґрунтовується рядом важливих особливостей та функцій фотографій. Так, насамперед, знімки здатні передавати почуття та уявлення людини, бути засобом сприймання, переробки та передачі інформації. Така комунікативна функція фотографій, що є основною у фототерапії, доповнюється здатністю фотографії спонукати до смислоутворення, деконструкції, пробуджувати спогади [7]. Фотографування активує сприймання, мобілізує почуття та волю, стимулює творчу уяву. Фото сприяють кращому усвідомленню належності до соціальної групи (об'єктивуюча функція), але вони також показують самоідентичність особистості та її зміни, можуть допомогти у поєднанні візуального образу із тим, що на фотографії було відсутнє. У процесі сприймання знімків з'являється можливість виразити почуття у символічній експресії або дистанціюватися від них, коли вони травматичні і малозрозумілі [7]. Саме ці функції забезпечують широкий спектр можливостей застосування фотографій у психологічній практиці, окрім можливості зареєструвати мінливі, складні чи навіть недоступні людському оку предмети і явища, задокументувати результати дослідження.

З виникненням фотографії у XIX ст. зароджується фотографія як мистецтво. Психологічна природа фотографії як мистецького твору споріднена з особливостями художнього твору, що плідно досліджується психологією мистецтва, з одного боку, та має свої специфічні особливості, потребуючи подальшого наукового осмислення, з іншого. В сучасному науковому просторі склався потужний філософсько-психологічний підхід до розуміння сутності естетичного (А. С. Арсеньєв, Г. С. Батіщев,

М. М. Бахтін, В. С. Біблер, Л. С. Виготський, О. Г. Дробницький, Е. В. Ільєн-ков, О. В. Запорожець, О. М. Леонтьєв, О. Ф. Лосєв, М. К. Мамардашвілі, А. Маслоу, З. М. Новлянська, С. Л. Рубінштейн, Б. М. Теплов, Г. Г. Шпет та ін.). Художній твір (в тому числі фотографія як художній твір) має споглядальну, естетичну, діалогічну, запитувальну, знаково-символічну природу, є проходженням за зовнішні властивості предмету в сферу значень і особистісних смислів (О. М. Леонтьєв) та ін.

Твір є втіленням задуму автора. Переживання автором дійсності породжує задум, викликає потужну інтенцію виразити задум. Він звертається до доступного йому матеріалу мистецтва – звуків, фарб, слів і т. п. – і втілює (опредметнює, закодовує) задум. А отже, твір є своєрідним відбитком-втіленням Я автора твору. Реципієнт при сприйманні твору має здійснити діяльність, адекватну втіленій автором твору: розкодувати предметний в звуках, фарбах, словах задум, пройти за зовнішні властивості предмету в сферу значень і особистісних смислів (О. М. Леонтьєв). Сприймаючий здійснює складну психічну активність (естетичну активність), активуючи при цьому власний досвід, включаючи твір в простір своєї суб'єктності, в смислове поле особистості, починає проживати власне життя у формі, запропонованій автором твору. Відкритий ним світ переживається як продовження свого Я, як унікальний світ свого Я. Тим самим людина отримує нові, глибинні, неочікувані знання про себе. Вона "ніби" проживає своє життя в творі, саме "ніби", бо насправді створює його, напружуючи уяву. Це, з одного боку. З іншого, естетичне сприймання твору є одночасно доторканням до надособистісних смислів, до інших світів (адже твір – це новостворений світ, який виходить з автора), до загальнолюдських цінностей, зрозуміло, якщо це дійсно художній твір і ці цінності в ньому є.

Твір є засобом породження, "органом народження" (М.К. Мамардашвілі) і для автора твору, і для реципієнта. Вже в свідомості автора твір утворює "автономний комплекс" (К.-Г. Юнг) і як такий продовжує існувати і формуватись. І лише завершений твір дозволяє:

1. Подивитися на світ очима автора твору. Художній текст для автора є тим, за допомогою чого він може побачити те, чого б не побачив ніколи. Таким він є і для реципієнта твору. Бо твір не є відображенням реальної дійсності, а її створенням і, водночас, стимулом створення інших нових дійсностей. Як пише М.К. Мамардашвілі: "після полотен Ренуара існує світ Ренуара, який нас оточував, але ми його не бачили. А після його полотен він став можливим. Після Ренуара ми бачимо в світі жінок Ренуара" [4; с. 310].

2. Пережити щось, оскільки твір не є втіленням переживання автора, але будучи створеним дає можливим відчувати певні переживання і автору твору, і споглядачеві. За М. К. Мамардашвілі, "треба створити, щоб пережити". Є цілий ряд переживань, яких у людини не було б без якоїсь конструкції, через яку у неї з'являється здатність ввести їх в область свого

досвіду і пережити. Лише засобом створення нової форми можна щось відчувати і пережити. Тобто, будучи створеним "Гамлет" дає можливість пережити певні переживання Шекспірові. Після сприймання шекспірівського "Гамлету" читач може пережити зображений в ньому світ (але свої переживання, а не автора).

3/побачити дещо в собі через "дзеркало" сприйнятого твору. Так, М. В. Гоголь перечитуючи "Мертві душі" писав: "Мені треба було мати дзеркало, в яке б я міг дивитися і бачити краще себе, – а без цієї книги я навряд би мав це дзеркало" [1; с. 234]. В цьому сенсі немає опозиції "автор і читач", оскільки автор сам є читачем свого тексту і з його допомогою читає самого себе. Таким же власним читачем себе через текст є і читач.

4/твір залишається органом бачення, пізнання світу. Людина пізнає світ не даними природою органами, а органами, які виникли в просторі самого пізнання, і в цьому сенсі розширюють можливості людської істоти. М.К. Мамардашвілі говорить про це так: "Картина мене створює. Вона в мені ніби пам'ятає, що робити із спостереженнями цього характеру, що і як "ними бачити". Об'єкти світу ми "сприймаємо, якщо наша свідомість вже структурована річчю-символом" [5; с. 242, 247]. А тому ми бачимо предметами живопису, чуємо творами музики, мислимо науковими предметами і т. д.

Фотографія як художній твір є вироблений людством спосіб осягнення сутності світу, оволодіння культурно-історичним досвідом, становлення власної індивідуальності. І як художній твір фотографія потребує специфічної зустрічної споглядальної (естетичної) активності індивіду.

### Література

1. Гоголь Н. В. Избранные статьи и письма // Н.В. Гоголь. Собр. соч.: В 6-ти т. – Т. 6. – М.: Гос. изд-во художеств. лит-ры, 1953. – 455 с.
2. Жданова С. Ю., Власова Е. Ю. Метод фотографии в познании индивидуальности человека / С.Ю. Жданова, Е.Ю. Власова // Вектор науки Тольяттинского гос. ун-та. Серия "Педагогика, психология". – 2012. – Вып. № 2 (9). – С. 76-54. URL: <http://cyberleninka.ru/article/n/metod-fotografii-v-poznani-individualnosticheloveka>.
3. Лакосина Н. В. Фотовизуализация жизненных событий как актор отношения личности к своей / Н.В. Лакосина // Психология человека в современном мире. – Т. 1. Комплексный и системный подходы в исследованиях психологии человека. Личность как субъект жизненного пути (Материалы Всероссийской юбилейной научной конференции, посвященной 120-летию со дня рождения С.Л. Рубинштейна, 15-16 октября 2009 г.). – М.: Изд-во "Институт психологии РАН", 2009. URL: <https://uchebnikfree.com/osnovyi-psihologii/fotovizualizatsiya-jiznennyih-sobyitiy-kak-33199.html>
4. Мамардашвили М. К. Об искусстве осмысления апории / М.К. Мамардашвили // Общая психология. Тексты: В 3 т. Т. 2: Субъект

деятельности / Отв. ред. В.В. Петухов. – М.: УМК "Психология"; Московский психолого-социальный институт, 2004. – С. 286-330.

5. Мамардашвили М.К. Стрела познания (набросок естественноисторической гносеологии) / М.К. Мамардашвили. – М.: Школа "Языки русской культуры", 1997. – 304 с.

6. Мухина В.С. Дугарова Т. Метод научной фотографии в психологии личности и этнопсихологии / В.С. Мухина, Т. Дугарова // Развитие личности. – 2010. – N 1. – С. 152-179. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metod-nauchnoy-fotografii-v-psihologii-lichnosti-i-etnopsihologii>

7. Фототерапия: использование фотографий в психологической практике: сборник статей / под ред. А. И. Копытина. URL: <http://www.phototherapy.me>.

**Коваленко-Кобылянская И. Г.**

кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник  
лаборатории современных информационных технологий обучения  
Института психологии имени Г. С. Костюка НАПН Украины

## **СПЕЦИФИКА СУБЪЕКТНОСТИ В ПЕРИОД ГЕРОНТОГЕНЕЗА**

Развитие субъектности может трансформироваться на протяжении разных периодов онтогенеза включая геронтогенез. Заключительный период онтогенеза обусловлен рядом принципиально новых проблем, которые требуют специфических решений. Одна из них – адаптация к новому социальному положению в обществе в постпенсионный период является результатом субъектности и может иметь субъективно позитивный или негативный характер (в зависимости от паттерна поведения человека) [1; 3].

В лаборатории современных информационных технологий обучения Института психологии имени Г. С. Костюка НАПН Украины проведено экспериментальное исследование особенностей интеллектуального развития в период геронтогенеза. Среди факторов, которые влияют на специфику интеллектуального развития важное значение имеет степень и уровень развития субъектности. Выборка 257 исследуемых (56–97 лет). 58% – женщины, 42% – мужчины [2].

В качестве психических и психологических механизмов активизации субъектности специалисты рассматривают широкий спектр явлений и процессов, иерархичность которых может варьировать. Памятуя о том, что человек – целостная система, мы акцентируем внимание на тех, которые, с нашей точки зрения, могут быть обозначены ведущими: моральное самосознание, волевая регуляция, самоконтроль, мотивация и интенция (как ее производная), чувство юмора, идентификация.



Моральное самосознание, в качестве психологического механизма, является сложной структурой и характеризуется диалогичностью. В его составе: когнитивный, эмоциональный, поведенческий элементы. Указанные элементы способствуют регулированию как собственных поступков человека, так и его оценки поступков членов социокультурного окружения. Результаты нашего исследования позволяют утверждать, что в результате психологически деструктивного внешнего воздействия, в период геронтогенеза с высокой степенью эффективности активизируется работа механизмов психологической защиты для сохранения субъективно оптимального Я-образа, что может негативно воздействовать на взаимоотношения с социокультурным окружением.

В сфере волевой регуляции отмечены изменения в доминировании ее функций – побудительной или тормозной. Активность может быть направлена, например, на обесценивание собственных желаний и т.п.

Самоконтроль не может быть эффективным без целеполагания, что является сложной задачей для человека в период, когда социум не предъявляет к нему внятных, социально значимых требований.

По результатам нашего исследования констатируем, что в зависимости от субъектности человека в период позднего возраста витальная мотивация может доминировать над социальной и идеальной.

этапы геронтогенеза	до начала участия в проекте		в результате участия в проекте	
	витальная мотивация	другие виды мотивации	витальная мотивация	другие виды мотивации
ранний	42%	58%	37%	63%
средний	51%	49%	47%	53%
поздний	86%	14%	83%	17%

Чувство юмора, как психологический механизм состоит из совокупности различных компонентов: интеллектуальный, эмоциональный, эстетический, моральный и др. Активизация указанного психологического механизма является сложной задачей в исследуемом периоде онтогенеза.

Идентификация человека на протяжении онтогенеза является одним из противоречивых психологических механизмов, который побуждает человека к определенной деятельности и развитию. Принятие стареющим человеком своей принадлежности к своей возрастной группе в период геронтогенеза может сопровождаться отказом от активной деятельности, как результат принятия существующих в социуме стереотипов и установок. По результатам исследования можно утверждать, что на ранних этапах геронтогенеза человек может идентифицировать себя с

представителями возрастного периода, которые предшествует геронтогенезу.

Вышеуказанные психические и психологические механизмы активизации субъектности формируют онтологические законы действие которых распространяется на все периоды онтогенеза человека. Относительно периода геронтогенеза – негативные внешне и внутренне детерминированные обстоятельства и условия в которых стареющий человек ищет оптимальные для себя решения экзистенциальных проблем человечества.

### **Литература**

1. Анцыферова Л.И. Развитие личности и проблемы геронтопсихологии / Л.И. Анцыферова. – М. : Изд-во "Институт психологии РАН, 2006. – 512 с.

2. Коваленко-Кобилянська І. Г. Суб'єктна активність людини в період геронтогенезу в умовах освітнього простору Інтернет [Електронний ресурс] / Технології розвитку інтелекту / Т.2, №2 (13), 2016 – Режим доступу [http://psytir.org.ua/index.php/technology\\_intellect\\_develop/-issue/view/18](http://psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/-issue/view/18)

3. Смутьсон М.Л. Субъектность в старости как фактор саморазвития / М.Л.Смутьсон // Человек, субъект, личность в современной психологии Материалы Международной научной конференции, Посвященной 80-летию А.В. Брушлинского. – М. : Институт психологии РАН 2013, С. 344 – 346.

**Ковтун А. Ю.**

кандидат психологічних наук, докторантка Прикарпатського Національного університету імені Василя Стефаника, Україна

### **ПРО ОСОБЛИВОСТІ ВНУТРІШНЬОГО СВІТУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ**

Перш, ніж торкнутися заявленої проблеми, слід зазначити абсолютну необхідність ретельного психологічного вивчення дітей, у яких ми констатуємо наявність "особливих потреб". Зараз ця група включає в себе абсолютно різних дітей, починаючи з розумово відсталих і закінчуючи соматичними відхиленнями. Це створює величезну складність практичної роботи з ними і неймовірно низьку ефективність цієї роботи. Тож потребується розробка спеціального надійного психологічного інструментарію для організації діагностичної роботи. Такий же надійний діагностичний інструментарій потрібен для вивчення особливостей взаємостосунків дітей в групі та встановлення вікових нормативів показання рівня розвитку. Без

створення і реалізації відповідної діагностичної бази, ми не можемо говорити про ймовірність будь-якої запланованої ефективної роботи. Все відводиться на надію на випадок. Наведемо лише один приклад: розумово відсталих і аутичних дітей прийнято зводити в одній групі, маючи, звичайно, на увазі їхню подібність. Між тим, в психології вже дуже давно відомо, що аутизм не може бути спорідненим з інтелектуальною відсталістю; він – протилежний їй за самою своєю природою, адже, щоб закритися в своєму внутрішньому світі, треба як мінімум, цей світ мати, а отже (і перш за все) мати достатньо розвинений рівень мислення.

Взагалі, те, що називають інклюзивною освітою, настільки не розроблене, що було б дуже смішним, якби не було таким сумним.

Враховуючи сказане, ми обмежимося в розкритті теми виявленням особливостей дітей з порушенням сенсорики та з соматичними відхиленнями. Знову – таки, і в цій групі будуть дуже різні показники і результати (глухота  $\neq$  сліпота), а враження опорно-рухової системи зовсім відмінне від травних шкірних і інших соматичних розладів. І все – таки, для даної теми, ми маємо підставу об'єднати цих дітей. І цією підставою є збереження в них натуральних психологічних функцій. В той же час, ми збережемо один критерій поділу цих дітей – він стосується того, вродженою чи набутою є аномалія. Якщо вона набута протягом дошкільного дитинства, дитині відведено певний час для звичайного (нормального) розвитку вищих психічних функцій. Це слід відрізняти від випадків вродженості, коли такого часу немає.

Щодо терміну "внутрішній світ", – ми не вважаємо його метафорою, а розглядаємо як одне із вищих психологічних явищ, яке притаманне всім (без винятку) людям і яке розвивається протягом онтогенезу. Внутрішній світ не є відображенням світу зовнішнього, як це вважалося в радянській психології.

Ми тут покажемо своє бачення змісту цього поняття і, тим самим, стануть зрозумілими індивідуальні відмінності внутрішнього світу і його становлення (в тому числі і патологічні).

Психологічне життя людини є життям складної нелінійної дисинативної системи, що самоорганізується і саморозвивається у складних взаємодіях з іншими системами і зовнішнім середовищем. При цьому напрям, зміст і темп життя визначається самою системою, а не спонуканням середовища та власної свідомості. Отже кожна жива істота (людина) детермінує свою активність, відповідаючи доволі агресивно на спонукання, але не відкидаючи їх. У цій взаємодії і відбувається встановлений Л.С.Виготським процес інтеріоризації через привласнення культурних способів психологічного життя за допомогою особливих медіаторів – знаків. Закони розвитку системи в онтогенезі однаково індивідуально – вірогіднісні. Однакові як норми так і для патології. Що це означає? Якщо система з'являється на світ з аномалією (сліпота, глухота), для неї це буде нормою доволі довгий час (дитина, народжена сліпою, не

знає світу зі світлом, вона сприймає темний світ як норму!). Це означає, що система (дитина) є готовою до нормального саморозвитку і перетворення на вищу психологічну функцію (смыслову динамічну систему). Вона готова привласнювати світ культури, але знаки мають мати не зорову природу, а слухову, дотикову етс. В психології описано достатньо позитивного досвіду в цьому сенсі, коли, за словами Л.С.Виготського "Сліпоту перемагає слово". Ми хотіли б підкреслити, мова йде не про компенсацію на рівні сенсорики (ці діти чують не краще від "нормальних"), а про іншу систему знакового опосередкування. Чи є внутрішній світ цих дітей біднішим? Ні, не є. Він є іншим до певного часу. Почуття, переживання, образи, система цінностей і мотивів – все це відноситься до їх внутрішнього світу, як і у інших людей. До певного часу у них кардинально інший образ світу, в якому взагалі відсутнє світло і кольори. Але...лише до певного часу. Занурення в світ культури, в мовленнєве середовище призводить до появи питань про світло і темряву, кольори. Як засвідчують дані досліджень, дитина добудовує своє внутрішнє, хоча розуміє все, пов'язане зі світлом доволі специфічно. Важливо, не дати відчути їй власної недостатності. Це є головним і, власне, єдиним, педагогічним законом. Система самоорганізується, вона, отже сама вибудує себе, якщо її жорстко не детермінувати.

Наша позиція, в цілому, приводить до гіпотези, що вродженість сенсорної аномалії (в усякому разі зору) має більш позитивний прогноз щодо нормального розвитку, ніж набутість. Адже в останньому випадку дитина має пережити жорсткий конфлікт між баченням і не-баченням світу. Проте й тут можливий позитивний прогноз.

Ми розглянули проблему з позицій культурно-історичної теорії Л.С.Виготського і синергетики. Нам здається, тут доречні також деякі теоретичні положення А. Адлера.

В цілому за дотриманням перерахованих вимог та умов, повноцінний розвиток психологічного життя дітей з вадами але збереженою психікою є досить вірогідним.

**Козій І. А.**

магістрантка Ніжинського державного університету  
імені Миколи Гоголя, м. Ніжин, Україна

## **ОСОБЛИВОСТІ МОТИВІВ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІВ З ВИСОКИМ РІВНЕМ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ**

Значимість психологічного здоров'я і благополуччя працівників, які працюють в системі "людина-людина" визначено специфікою їхньої праці. Адже соціальні професії направлені для надання допомоги людям. І

пов'язані безпосередньо із спілкування з людьми. Від емоційного, фізичного та когнітивного стану працівника залежить важливість психологічного здоров'я педагога, його ставлення до праці, до учнів, до колег, з якими він працює, а також якість праці та кінцевий результат виконаної ним роботи. Значна кількість публікацій присвячених факторам виникнення і розвитку емоційного вигорання свідчать, що кількість вигоряючих професіоналів зростає з кожним роком.

Численні дослідження вчених стверджують, що мотивація і мотиви зокрема є основою і спрямовуючою силою поведінки людини, вибору професії і діяльності. Мотивація являє собою складний психологічний феномен, який бере участь у багатьох сферах життя особистості. Саме це і визначає неоднозначність розуміння мотивації. У сучасній психологічній літературі ряд авторів дотримуються думки, що мотивація є сукупністю мотивів і обумовлена проблемами і цілями. Інші вчені розглядають мотивацію як складний динамічний процес, який складається із сукупності всіх внутрішніх і зовнішніх чинників та процесів, механізмів і взаємозв'язку з ними.

"Мотивація – це прагнення, яке викликає активність організму і визначає його напрям" [7, с. 219]. Д.Л.Леонтьєв підкреслює, що "мотивація – це не прямолінійний процес, це дуже складна система процесів, в якій можна виділити досить різні елементи і зв'язки між ними. І важливі головним чином не стільки елементи, скільки зв'язки, таким чином, – це не просто набір елементів, а й дуже складні системні взаємозв'язки цих елементів...". Він зазначає зумовлююче значення мотивації – "про мотивацію ми говоримо тільки в тих випадках, в яких ми маємо справу з детермінацією, тобто з породження, виникненням якихось поведінкових актів" [5,с.52], звертає увагу на взаємовплив та взаємоперехід зовнішніх факторів детермінації і самодетермінації.

Виконуючи одну й ту ж саму діяльність, люди відрізняються один від одного перш за все тим, що їх рівень активності визначається різними причинами. Це багато в чому впливає і на процес діяльності, і на результат. Активність в будь-якій діяльності визначають не тільки здібності та знання, а й рівень мотивації. Чим вище рівень мотивації, тим більше факторів, тобто мотивів спонукають людину до діяльності, тим більше зусиль вона схильна докладати. На якість і кінцевий результат праці впливає наявність якомога більшої кількості мотивів і сила кожного з них. Людську діяльність спонукають внутрішні і зовнішні фактори. К. Замфір до зовнішніх мотивів відносить грошову винагороду, професійну кар'єру, соціальний статус і престиж, повагу з боку колег і керівництва, уникнення критики і можливих покарань (неприємностей). Внутрішні мотиви пов'язані безпосередньо з діяльністю – задоволення від самого процесу і результату роботи, самореалізація в даній професії. "В.І. Чирков на основі узагальнення результатів значної кількості досліджень здійснив порівняльний аналіз особливостей внутрішньої і зовнішньої мотивації.

При внутрішній мотивації бажання працювати стійке і тривале, люди обирають для себе складні цілі, краще виконують творчі завдання, що вимагають нестандартного підходу. Діяльність внутрішньо мотивованих людей характеризується високою креативністю і супроводжується емоціями радості і задоволення. При цьому поліпшуються мнемічні процеси, зростає рівень самоповаги. У той же час при зовнішній мотивації поведінка стає нестійкою – вона зникає разом з підкріпленням. Зовні мотивовані люди обирають найпростіші, або стандартні завдання для швидкого отримання винагороди..." [3, с. 10]. В.А. Климчук дає таку характеристику внутрішньої мотивації: "Внутрішня мотивація – це виконання певної роботи через інтерес до неї, суб'єктивного відчуття її цінності. При виконанні діяльності, яка мотивована внутрішньо, людина відчуває задоволення, спокій, швидко течію часу, зникає все зайве, залишається лише робота ..." [3 с. 10]. У своїй теорії самодетермінації Е. Деси і Р. Райан обґрунтували взаємовплив і взаємоперехід зовнішніх факторів у внутрішні мотиви діяльності, виділили рівні розвитку внутрішньої мотивації: 1. Рівень неусвідомленого інтересу до діяльності, природний інтерес до певних занять (дитинство). 2. Рівень усвідомленого вибору професійної сфери і формування інтересу до навчально-професійної діяльності (юність). 3. Рівень осмисленої реалізації професійної діяльності. Даного рівня розвитку внутрішньої мотивації досягають ті суб'єкти, які зробили правильний вибір професії на основі усвідомлення своїх цінностей та інтересів. 4. Рівень "розчинення в діяльності". Вищий рівень внутрішньої мотивації виявляється у виняткових людей, для яких справа, яку вони виконують, перетворилася на служіння, життєву місію. Тобто мотивація є не тільки активуючою, спрямовуючою і сенсоутворюючою силою, визначає бажання, цілі, уподобання, захоплення, моральні цінності, світогляд, загальну спрямованість особистості, але і бере участь у формуванні емоційної сфери людини, впливає на внутрішній стан (настрій) і ставлення до себе, професії та інших людей.

Соціологічні професії охоплюють різні сфери життя, де потрібна допомога людям: навчання і виховання, організація колективів; керівництво людьми, колективами; побутове, торгове обслуговування, інформаційне обслуговування; правовий захист; медичне обслуговування. Головна особливість полягає у тому, що предметом є людина (група людей), мету соціальних видів діяльності становлять різновиди допомоги людям (збереження, захист, лікування, полегшення функціонування, сприяння розвитку), особливість умов праці полягає у міжособистісному професійному спілкуванні, великій кількості емоційних контактів, які становлять суб'єкт – суб'єктні відносини, а засобом праці є особистісний внесок працівника, його професійно важливі якості, ціннісні орієнтації, культурні цінності. Умови праці передбачають великі емоційні і енергетичні навантаження, тому питання психологічного благополуччя, внутрішньої рівноваги постає як професійно необхідне. Взаємовплив

професії і особистості визнається більшістю зарубіжних і вітчизняних дослідників. Цей взаємовплив може мати як позитивний, так і негативний характер. Одним з негативних проявів у представників професій соціального типу можна розглядати "емоційне вигорання". Під емоційним вигоранням розуміють специфічний синдром, який розвивається у людини в процесі її професійної діяльності і виражається в стані емоційного і фізичного виснаження, відчуженні від людей, з якими людина взаємодіє, а також у відсутності професійних планів і краху надій. Історія дослідження феномену вигорання починається з досліджень Х.Фрайденберга, який вперше описав симптоми емоційного виснаження: деморалізація, розчарування і крайня втома. Існуючі теоретичні спроби пояснення походження синдрому вигорання можна звести до двох основних підходів. Відповідно до першого змінні "вигорання" закладені в самій особистості: психофізіологічних характеристиках, особливостях реагування на стресові фактори, рисах характеру, індивідуально-психологічних властивостях, мотиваційних компонентах, цінностях, ідеалах, життєвих смислових установах (Пайнз, Арансон, Є. Еделвіч, А. Бродський, Д. Етзіон, М. Ляйнер, Д. Дірендок, В. Шауфелі, Х. Сікс, В. Франкл, А. Ленгле, Н.В. Мальцева, В.Е. Орел). Згідно з другим – основний акцент робиться на організаційних особливостях виробничого простору: міжособистісні взаємини, психологічний клімат в колективі, особливості керівництва, соціальна захищеність, система заохочень, що призводять до травматичного впливу стресу (Перлман, Хартман, Н.Е. Водопьянова, В.В. Бойко). На сучасному етапі загально прийнятою є трифакторна модель К. Масlach і С. Джексона, яку формують три компоненти емоційного вигорання: "емоційне виснаження, деперсоналізація і редукція особистих досягнень" [2, с. 171].

Отже, синдромом емоційного вигорання прийнято називати стан виснаження організму людини на всіх рівнях функціонування: емоційного, розумового виснаження, фізичного стомлення. Численність факторів виникнення синдрому емоційного вигорання обумовлена складністю механізмів і структури феномену емоційного вигорання. Процес розвитку складається з трьох фаз, які представлені певними симптомами: Перша фаза – "Напруження" складається з чотирьох симптомів: 1. Переживання психотравмуючих обставин; 2. Незадоволеність собою – знижена самооцінка; 3. "Загнаність в клітку"; 4. Тривога і депресія. Друга фаза "Резистенція" характеризується як: 1. Неадекватне вибіркоче емоційне реагування; 2. Емоційно-моральна дезорієнтація; 3. Розширення сфери економії емоцій; 4. Редукція професійних обов'язків. Третя фаза – "Виснаження" пов'язана з такими симптомами: 1. Емоціональний дефіцит; 2. Емоційна відстороненість; 3. Особистісна відстороненість (деперсоналізація); 4. Психосоматичні і психовегетативні порушення. Багато досліджень присвячено зв'язку вигорання з особистісними рисами (нейротизм, витривалість, зовнішній локус контролю, самооцінка). Такими

характеристиками особистості є мотиваційна і когнітивна сфери та стильові особливості поведінки, що більшою мірою схильні до впливу вигоряння. Теоретичною основою дослідження стала теорія В. Франкла, А. Ленгле і деяких інших дослідників, що професійне вигорання є результатом втрати "істинного екзистенційного сенсу" [4, с. 6] особистої професійної діяльності, внаслідок неекзистенційної установки, зовнішніх у відношенні до потреб особистості факторів мотивації діяльності. Це результат того, що "людина в діяльності протягом тривалого часу не проживає цінностей" [4, с. 7], прояв "неекзистенційної установки у відношенні до життя". При цьому ігнорування особистісних потреб, вподобань, інтересів є настільки фундаментальним, що це призводить до емоційного і енергетичного спаду як в соматичному, так і в психічному аспектах. Синдром вигорання "виникає через формальну, а не змістовну мотивацію діяльності" [4, с. 7]. Таким чином, ця симптоматика виконує захисну функцію щодо запобігання подальшого розвитку неекзистенційної установки. У синдромі емоційного вигоряння присутні обидва основні симптоми екзистенційного вакууму – "почуття порожнечі і безглуздості" [4, с. 5]. Внутрішню мотивацію можна розглядати як показник екзистенційного сенсу, сповненості життя, ставлення до професії, самооцінки професійної компетенції і, в кінцевому рахунку, якості і успішності праці

Таким чином, особливості мотивів професійної діяльності педагогів, в яких виражений високий рівень емоційного вигорання полягає у внутрішній мотивації, який можна розглядати як чинник, який стимулює активність і самостійність людини, впевненість у собі і своїй компетентності, забезпечує емоційну рівновагу, усвідомлення внутрішніх цінностей, впливає на психологічне благополуччя особистості, переживання щастя, відчуття осмисленості свого існування, відчуття самоактуалізації і повноти життя. Діє як захисний механізм, що допомагає запобігти розвитку загальних симптомів (переживання психотравмуючих обставин; знижена самооцінка; тривога і депресія; емоційно-моральна дезорієнтація; редукція професійних обов'язків; емоційна відстороненість; деперсоналізація; психосоматичні і психовегетативні порушення) синдрому емоційного вигорання.

### Література

1. Астафурова Н.Г. Экспериментальное исследование синдрома эмоционального выгорания у лиц с высоким творческим потенциалом / Н.Г. Астафурова. // Ученые записки университета имени П.Ф. Лесгафта. – 2012. – № 2 (84). – С. 7–12.
2. Водопьянова Н.Е. Профилактика и коррекция синдрома выгорания: методология, теория, практика / Н.Е. Водопьянова. – СПб.: Изд-во СПбГУ, 2011. – 160 с.
3. Климчук В.А. Тренинг внутренней мотивации / В.А. Климчук. – СПб: Речь, 2005. – 76 с.



4. Лэнгле А. Эмоциональное выгорание с позиции экзистенциального анализа / А. Лэнгле. // Вопросы психологии. – 2008. – № 2. – С. 3–14
5. Леонтьев Д.А. Общее представление о мотивации человека. / Д.А. Леонтьев // Психология в ВУЗе. – 2004. – № 1 (1, 2, 3). – С. 51–56.
6. Маслоу А. Мотивация и личность. 3-е изд. Пер. с англ. – СПб.: Питер, 2008. – 352 с.
7. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. – 2-е изд., испр. И доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
8. Черкашина Е.Ю. Предварительные итоги исследования эмоционального выгорания у педагогов высшей школы / Е.Ю. Черкашина, Н.В. Высоцкая. // Теория и практика общественного развития. – № 18. – 2015. – С. 24–26.

**Колесніков О. М.**

аспірант кафедри соціальної психології, факультет психології,  
Київський національний університет імені Тараса Шевченка,  
м. Київ, Україна

## **ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЙНОЇ СФЕРИ ДЕРЖСЛУЖБОВЦІВ**

Важливою проблематикою психологічної науки було і залишається коло питань, пов'язаних із пошуком джерел походження людської активності, зокрема того, що спонукає людину виконувати ту чи іншу діяльність. У найбільш широкому значенні термін "мотивація" вивчається в усіх галузях психології, де вивчаються чинники та механізми цілеспрямованої поведінки людини і розглядається як спонукання, що викликає активність організму і визначає її спрямованість [1].

Все активніше розробляється проблематика мотивації у професійній діяльності, що передбачає аналіз джерел спонукальних сил, пошук мотивів активізації діяльності, питань особистісного значення професійної діяльності тощо.

Так, у нашому дослідженні, для вивчення системи мотиваційних тенденцій та аналізу мотиваційної сфери держслужбовців було опитано 134 працівники Броварської міської ради (м. Бровари, Україна) за допомогою методики діагностики полімотиваційних тенденцій в "Я-концепції" особистості С. М. Петрової [2]. Головною перевагою запропонованої методики є її непрямий характер: так, в якості стимульного матеріалу виступають прислів'я, які є, на думку автора методики, виразом архетипічних утворень психіки і ментальних форм свідомості, мають також образність, зрозумілість і необхідний емоційний потенціал. Згідно процедури респонденту пропонується список із 32 прислів'їв. У випадку згоди зі змістом прислів'я необхідно поруч з його номером поставити знак "+"

або "так", а при незгоді – знак "-" або "ні". Для підвищення достовірності методики використовувались обидва її варіанти.

Результати опитування за вказаною методикою засвідчують, що в цілому мотиваційний профіль досліджуваних характеризується вираженістю прямих матеріальної (1,8), егоцентричної (1,4), трудової (1,3) мотиваційних тенденції та мотивацією позитивного ставлення до людей (1,5). Найбільш вираженою зворотною тенденцією є мотивація уникнення неприємностей (1,7), а прагнення до ідеалу (губристична мотивація) виявилось для досліджуваних амбівалентним. Подібний розподіл показників дозволяє в загальному означити загальну орієнтацію респондентів на матеріальне благополуччя та значимість для них матеріальної сторони життя. Їм властиві орієнтація на себе та позитивне ставлення до людей, спрямованість на працю, потреба у виконанні роботи. Водночас, це поєднується із прагненням уникати неприємностей та відсутністю очікування легкого, радісного життя й спрощених способи існування.

Для з'ясування, наскільки виявлений мотиваційний профіль властивий саме держслужбовцям, ми порівняли зазначені показники з тими, які були отримані серед 136 працівників приватного сектору, а саме ТОВ "ІТАК" (м. Київ, Україна) за допомогою U-тесту Манна та Уїтні для порівняння двох незалежних вибірок.

Внаслідок такого порівняння було виявлено, що держслужбовці дійсно менше вірять та сподіваються на краще та хороше у житті ( $U=7962$ ;  $p=0,020$ ). Водночас, потреба у спілкуванні, та й загалом, спрямованість на комунікацію, взаємодію, у них виражена слабше ( $U=7840$ ;  $p=0,022$ ). Вони менш спрямовані на самостійне вдосконалення способів засвоєння професійних знань, способів роботи або розв'язання професійних завдань, а тому (статистично більш ймовірно) негативно відреагують на ускладнення робочих завдань ( $U=6672$ ;  $p=0,001$ ). Як наслідок, це позначається на їх трудовій мотивації: меншій спрямованості на працю ( $U=7556$ ;  $p=0,007$ ), переважаючою орієнтацією на уникнення, а не подолання труднощів у роботі ( $U=7644$ ;  $p=0,010$ ), послабленому прагненні досягати професійної досконалості ( $U=7900$ ;  $p=0,031$ ), розвитку та самовизначення ( $U=8031$ ;  $p=0,025$ ). Знайшов підтвердження той факт, що серед держслужбовців більш вираженою є мотивація до індивідуальної безпеки, а отже, їм важче наважитись на ризик, активно долати труднощі та боротись із життєвими обставинами ( $U=7780$ ;  $p=0,012$ ). Зауважимо, що це зовсім не означає, що вони уникають небезпек, загроз та неприємностей оточення ( $U=7853$ ;  $p=0,029$ ), скоріше, в них менш виражена мотивація досягнення успіху ( $U=7283$ ;  $p=0,001$ ). Це, на нашу думку, безпосередньо пов'язане із помірною вираженістю серед держслужбовців глористичної мотивації ( $U=8031$ ;  $p=0,025$ ), більшою мірою орієнтації на інших ( $U=6598$ ;  $p=0,001$ ;  $U=7548$ ;  $p=0,001$ ) та й загалом тим, що орієнтація на себе та свої потреби виражена у них слабше ( $U=7407$ ;  $p=0,001$ ).

З огляду на все зазначене вище, перспективу подальших досліджень ми вбачаємо у вивченні особливостей прояву виявлених мотиваційних тенденцій у професійній діяльності держслужбовців.

### **Література**

1. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2006. – 512 с.
2. Фетискин Н. П. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп / Н. П. Фетискин, В. В. Козлов, Г. М. Мануйлов. – М.: Институт Психотерапии, 2005. – 490 с.

**Кресан О. Д.**

кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та практичної психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя,  
м. Ніжин, Україна

### **ПЕРЕЖИВАННЯ ТА УСВІДОМЛЕННЯ ЖИТТЄВИХ ПОДІЙ ЯК ЯВИЩЕ ВНУТРІШНЬОГО СВІТУ ОСОБИСТОСТІ**

Внутрішній світ людини є психологічним явищем, яке не до кінця операціоналізоване і визначене в психології, оскільки, з одного боку, становить науковий термін, а з іншого – метафору. Ми ніби й розуміємо, про що йдеться, проте складно дослідити і науково обґрунтувати це поняття.

У філософії та психології було чимало спроб пояснити це явище. Так, у феноменології Е.Гуссерля, а пізніше у філософії А.Шюца та інших авторів зустрічаємо поняття життєвого світу, під яким розуміють світ повсякденності, який потрібно пізнавати і який є підґрунтям кожного пізнання, насамперед, наукового [2; 7]. У психології внутрішній світ вивчається у феноменологічній теорії К.Роджерса, де автор розглядає його як внутрішню реальність, суб'єктивний світ [6].

У вітчизняній психології Б.Г.Ананьєв вважав внутрішній світ складовою свідомості, а Д.О.Леонтьєв під внутрішнім світом розуміє ціннісно-смысловий вимір особистості та його ядро – світогляд людини [1; 4]. На думку М.В.Папучі, внутрішній світ включає в себе переживання особистості, її свідомі та несвідомі прояви. Внутрішній світ постійно структурується [5], таким чином людина ніби "опрацьовує" те, що відбувається у зовнішньому світі, всередині себе.

Сказане стосується насамперед проблеми переживання та усвідомлення людиною життєвих подій, які й "опрацьовує" людина після того, як ситуація чи подія вже відбулися в нещодавньому чи далекому минулому. Переживання та усвідомлення життєвих подій – це процес осмислення,

привласнення подій, коли людина згадує ситуацію та емоції, пов'язані з нею, намагаючись пояснити самій собі, що сталося, можливо, виправдати, зрозуміти або "змиритися" з тим, що відбулося.

Навіщо людина усвідомлює і переживає подію? На нашу думку, цей процес відбувається не залежно від самої людини, він викликаний самою природою внутрішнього світу особистості: за аналогією з перетравлюванням їжі, людина повинна "перетравити", осмислити те, що сталося. Особливо це стосується значних ситуацій – макроподій, що містять сильні емоції та призводять до значних змін у життєдіяльності людини. Якщо подія була значущою для людини і здійснила серйозний вплив на її подальше життя або ж була дуже насиченою емоціями і почуттями, людина потребує більше часу для її переживання та усвідомлення. Ось чому одразу після великих подій, свят, визначних дат у біографії людини, як позитивного так і негативного характеру, відбувається ніби вакуум на деякий час. Людина потребує усамітнення або почувається стомленою чи емоційно виснаженою.

На нашу думку, такий емоційний стан є сигналом від внутрішнього світу про потребу в переживанні та усвідомленні цієї події, що може відбуватися шляхом пригадування найважливіших фрагментів, обговорення того, що сталося, з іншими людьми, через перегляд фото, відео цієї події тощо. Проте в нашій культурі, на жаль, прийнято з розумінням ставитися тільки до трагічних ситуацій, після яких людину-учасника можуть лишити на самоті чи дати можливість поговорити про те, що її турбує. В більшості ситуацій соціальне оточення в особі інших людей, рідних, друзів намагаються відволікти людину від "небажаних" станів: нудьги, апатії печалі, що можуть спостерігатися в такому випадку. В деяких інших випадках людина сама не дає собі можливості для переживання та усвідомлення подій чи ситуацій через зайнятість, перенасиченість соціальними контактами, закритість до цієї ситуації або навіть небажання про неї згадувати (у разі негативних чи драматичних подій). За відсутності часу та можливості для переживання й усвідомлення події, ця потреба може лишитися фрустрованою, таким чином у внутрішньому світі особистості виникає напруження, яке поступово може перерости в більш серйозну психологічну проблему, особливо, якщо подія була стресовою чи трагічною. У випадку, коли переживання та усвідомлення події не відбулося або відбулося не в достатній мірі (наприклад, людині не вистачило для цього часу), можемо говорити про т.зв. *непродуктивне переживання* [3]. У разі ж *продуктивного переживання* людина бере певний досвід з події, що відбулася, інтегрує його у свій внутрішній світ і може рухатися далі у процесі свого саморозвитку.

Це означає, що відбувається плин подій, і та ситуація, яка, приміром, турбувала людину, але була повністю усвідомлена, пережита нею, інтегрована в досвід, швидко минає, а на зміну їй приходять інші – таким

чином життя людини рухається вперед, відбуваються різні події. У разі непережитої події особистість ніби застрягає саме на цій ситуації, не рухаючись далі. В буденному житті це виглядає так, що в житті нічого не відбувається або людина не може досягнути бажаних цілей у різних сферах життя.

Можемо припустити, що такою подією, яка потребує переживання та усвідомлення, для людини може стати будь-що: перегляд кінофільму, зустріч з Іншим (М.М.Бахтін), будь-яка взаємодія з оточенням і навіть прослуховування музики. На нашу думку, в кожному конкретному випадку переживання та усвідомлення подій відбуватиметься згідно зі своїми особливостями та закономірностями, які потребують подальшого дослідження, в тому числі й емпіричного. З іншого боку, не до кінця з'ясованими залишаються психологічні механізми внутрішнього світу, які мають місце в процесі переживання та усвідомлення людиною життєвих подій, а тому потребують подальшого психологічного дослідження.

### Література

1. Ананьев Б. Г. Избранные психологические труды : в 2 т. / Акад. пед. наук СССР: Т. 1 / под ред. А. А. Бодалева, Б. Ф. Ломова ; сост. В. П. Лисенкова. – М. : Педагогика, 1980. – 229 с.
2. Гуссерль Э. Логические исследования. / Э.Гуссерль. Том 2. Часть 1: Исследования по феноменологии и теории познания. – СПб.: Академический проект, 2011. – 576 с.
3. Кресан О.Д. Психологічні особливості переживання та усвідомлення особистістю життєвих подій : автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.01 / Інститут психології ім. Г.С.Костюка НАПН України / О. Д. Кресан. – К., 2017. – 22 с.
4. Леонтьев Д.А. Внутренний мир личности // Психология личности в трудах отечественных психологов / Сост. и общ. ред. Л.В.Куликова. – СПб.: Питер, 2002. – С.372-377.
5. Папуча М. В. Внутрішній світ людини та його становлення: [Наукова монографія]. – Ніжин: Видавець Лисенко М.М., 2011. – 656 с.
6. Роджерс К. Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека [Пер. с англ.] / Общ. ред. и послесл. Исениной Е. И. – М.: Издательская группа "Прогресс", 1998. – 480 с.
7. Шюц А. Избранное: Мир, светящийся смыслом / Пер. с нем. и англ. – М.: "Российская политическая энциклопедия", 2004. – 1056 с. (Серия "Книга света").

## **ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ СТУДЕНТІВ**

Трансформації, які відбуваються нині в політичному, соціально-економічному житті українського народу, зумовлюють потребу у формуванні духовності, гуманістичної свідомості, вихованні у молодого покоління тих суспільно-корисних цінностей, які є вічними. Молоді, зокрема студентській, належить особлива роль у суспільстві, адже її представники – це майбутні керівники держав, урядів, науковці, юристи, економісти, інші фахівці, які творитимуть історію завтра. Від того, якими є цінності та ціннісні орієнтації сучасної молоді, залежить її майбутнє і майбутнє суспільства в цілому. Не випадково проблема ціннісних орієнтацій надзвичайно важлива у вихованні людини. Зросли вимоги до формування активної творчої особистості, здатної посісти гідне місце в житті, самовизначитися та самореалізуватися, а також до визначення духовного потенціалу молодого покоління, чиї цінності багато вчому є відображенням цінностей суспільства.

Важливість ціннісних орієнтацій як якості, утворення, властивості особистості зумовлена тим, що вони виявляються в усіх сферах її життєдіяльності, постають критерієм оцінювання взаємодії з іншими членами соціуму, соціально-зумовлені як характером суспільних відносин, так і місцем індивіда у системі цих відносин. Ціннісні орієнтації виникають тоді, коли поведінка людини має суспільне значення і регулюється прийнятими соціальними нормами. Однак регулювати поведінку людини можливо і необхідно лише тоді, коли вона володіє певною свободою дій, що передбачає здатність обирати власну лінію поведінки, самостійно визначати спрямованість своїх вчинків.

Навчання у ВНЗ припадає на юнацький вік. Саме тоді у молодій людини формується ставлення до навчання, нові погляди, переконання, оцінки, продовжується активний "пошук себе", відбуваються глибокі зміни в системі життєвих цінностей. Дослідники вказують на те, що ціннісні орієнтації молоді формуються під суперечливим впливом різних факторів. Серед них вирізняють: систему освіти, місце проживання, діяльність політичних організацій, професійну зацікавленість, твори мистецтва, психологічні характеристики особистості, телебачення, самоосвіту тощо.

Також характерною рисою юності стає формування життєвих цілей, планів. Вони виникають на основі цілей, які ставить перед собою особистість, що є наслідком побудови ядра ціннісних орієнтацій. Безпосередній вплив на становлення життєвих цінностей мають інтереси суспільства, моральні та правові норми, соціальні цінності.

Звичайно, реалії сьогодення помітно впливають на систему ціннісних орієнтацій студентської молоді, у середовищі якої все більш актуального значення набувають матеріальні аспекти життя, "орієнтація на успіх стає однією з провідних стратегій студентів і взагалі молоді в сучасних ринкових умовах". Студенти менше цікавляться політикою, суспільним життям, далеко не всім подобається відвідувати культурномистецькі заклади, займатися творчістю, спортом. Зміни в ціннісних орієнтаціях студентської молоді потребують перегляду та впровадження нових форм і методів роботи у ВНЗ.

Особливо це стосується навчання студентів, які обрали собі професію типу "людина – людина", – зокрема, майбутніх соціальних педагогів. Високий професіоналізм у соціальній педагогіці дуже важливий, адже від рішень фахівців часто залежать долі клієнтів та їхніх родин. Діяльність таких спеціалістів побудована на судженнях інших людей, а її результати не можуть бути прогнозовані з повною точністю.

Тому необхідно зазначити, що не кожна людина готова до соціально-педагогічної роботи. Визначальним фактором тут є система цінностей особистості, що, у кінцевому підсумку, визначає її професійну придатність і ефективність практичної діяльності. Саме в такому випадку уявлення про абсолютну цінність переходять з розряду філософського поняття в категорію психологічного переконання особистості як основи її ціннісної орієнтації.

Разом із тим, проблема формування у студентів ціннісних орієнтацій не є вичерпаною, потребує ґрунтовного осмислення, зокрема щодо визначення характеристик, видів ціннісних орієнтацій, а також особливостей їх виховання у студентській молоді.

Отже, ціннісно-смилова сфера є важливим регулятором соціальної та професійної активності людини, оскільки дозволяє співвідносити потреби і мотиви індивідуального характеру з усвідомленими та загально-прийнятими цінностями і нормами оточуючої дійсності.

Вивчення процесу і умов формування ціннісних орієнтацій студентської молоді дозволяє зробити виховання і освіту більш змістовною і ефективною. ВНЗ є одними з найбільш значущих сфер навчально-професійної діяльності молоді та мають потужний потенціал в області формування ціннісного світу студентства.

Таким чином, ціннісні орієнтації людини органічно пов'язані із проблемами людини і виступають в якості головного компоненту детермінації її поведінки. Це елементи мотиваційної структури особистості, на підставі яких відбувається вибір тих чи інших соціальних установок як цілей або мотивів конкретної діяльності. Події останніх десятиліть вплинули на систему ціннісних орієнтацій суспільства і відповідно на життєві орієнтири студентської молоді, в середовищі якої набувають все більш актуального значення матеріальні цінності (матеріальний добробут, успіх у житті, прагматизм, високий заробіток, престижна робота,

закордонні поїздки тощо). Символом нашого часу є "виразна увага до матеріальної сторони життя", "орієнтація на успіх у житті стає однією з ведучих стратегій студентів і взагалі молоді в сучасних ринкових умовах". На превеликий жаль, втрачають певне значення в житті сучасної студентської молоді деякі духовні орієнтації і цінності. Зміни у ціннісних орієнтаціях молоді вимагають перегляду всієї системи виховної роботи, пошук і впровадження нових форм і методів роботи із студентською молоддю з метою підготовки і виховання студентів не лише високими професіоналами своєї справи, а справжніми гуманістами, Людьми з великої літери.

### **Література**

1. Воропаєва В. Г. Теоретико-методологічні засади розвитку ціннісних орієнтацій сучасної молоді в умовах трансформації сучасного суспільства / В. Г. Воропаєва // Гуманітарний вісник ЗДІА, 2013. – 257с.
2. Давидова Ж. В. Педагогічна система формування духовно-ціннісних орієнтацій студентської молоді / Ж. В. Давидова // Вісник Харківської державної академії культури:зб. наук. праць: ХДАК, 2010. – 218–226с.
3. Огнев'юк В. О. Освіта в системі цінностей сталого людського розвитку : монографія/В. О. Огнев'юк. – К. : Знання України, 2003. – 450 с.
4. Українське студентство в пошуках ідентичності : монографія / [за ред. В. Л. Арбеніної, Л. Г. Сокур'янської]. – Х. : ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2012. – 520 с.
5. Щербакова Ю. Цінності об'єднаної Європи : монографія / Ю. Щербакова. – К. : ВЦ "Академія", 2014. – 208 с

**Кудра Т. І.**

магістрантка Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя,  
м. Ніжин, Україна

### **ОСОБЛИВОСТІ ПОДОЛАННЯ СТЕСУ У МЕДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ**

Стреси постійно супроводжують наше життя, їх неможливо уникнути, але без стресів ми б не змогли повноцінно жити та існувати. Стресом є реакція організму на дію неприємного чи шкідливого фактора. Проявляється вона у погіршенні психо-емоційного стану. Особливо негативно наслідки стресу позначаються на здоров'ї людини. В сучасних умовах під впливом стресу перебуває велика кількість людей, проте особливо чутливими, а часто й виснаженими внаслідок стресу є медичні працівники.

*Метою* даної статті є характеристика особливостей стресу в медичних працівників та визначення способів їх подолання.



Термін "стрес" був введений американським фізіологом Уолтером Кенноном у 1932 році. Більш широкого вжитку термін набув завдяки канадському ендокринологу Гансу Сельє, який пояснив основні механізми адаптації організму. Він виокремив такі ознаки та наслідки стресу:

- проблеми з пам'яттю, зниження швидкості розумового процесу, часті помилки.

- часті головні болі, різі в шлунку, які не мають органічних причин.
- фізична слабкість, небажання що-небудь робити, постійна втома.
- зниження апетиту або постійне відчуття голоду.
- втрата почуття гумору.
- зловживання шкідливими звичками.
- підвищена збудливість і образливість.

Дані симптоми можуть проявлятися по одному після того, як організм зреагував на зовнішній подразник, їх поява може призвести до нервового зриву.

Одним із наслідків постійного впливу стресу на особистість є *синдром вигорання* – це фізичне, емоційне або мотиваційне виснаження. Цей синдром зазвичай розцінюється як стрес-реакція у відповідь на виробничі й емоційні вимоги, що походять від зайвої відданості людини своїй роботі із супутньою при цьому зневагою до сімейного життя або відпочинку. Безперервне або прогресуюче порушення рівноваги неминуче призводить до "професійного вигорання". "Вигорання" є не просто результатом стресу, а наслідком некерованого стресу. Цей стан виникає внаслідок внутрішнього накопичення негативних емоцій без відповідної "розрядки" або "звільнення" від них. По суті – це дистрес або третя стадія загального адаптаційного синдрому – стадія виснаження.

Серед симптомів, що виникають першими, можна вирізнити загальне почуття втоми, вороже ставлення до роботи, загальне невизначене почуття занепокоєння. Сприймання роботи як такої, що постійно ускладнюється та стає менш результативною. Людина може легко розгніватися, дратуватися, почувати себе виснаженою та бути налаштованою надзвичайно негативно до всіх подій.

Емоційне виснаження розглядається як основна складова "професійного вигорання" та характеризується зниженим емоційним фоном, байдужістю або емоційним перенасиченням. Деперсоналізація проявляється в деформації стосунків з іншими людьми. В одних випадках це може бути зростання залежності, а в інших зростання негативізму, цинічності налаштувань і почуттів щодо інших людей. Редукція особистих досягнень полягає або в тенденції до негативного оцінювання себе, своїх професійних досягнень та успіхів, негативізмі щодо службової гідності і можливостей, або у нівелюванні особистої гідності, обмеженні своїх можливостей, обов'язків щодо інших, тощо.

Згідно з визначенням ВООЗ (2001), "синдром вигорання (burnout syndrome) – це фізичне, емоційне або мотиваційне виснаження, що

характеризується порушенням продуктивності в роботі та втому, безсонням, підвищеною схильністю до соматичних захворювань, а також вживанням алкоголю або інших психоактивних речовин з метою одержати тимчасове полегшення, що має тенденцію до розвитку фізіологічної залежності (у багатьох випадках) та суїцидальної поведінки [2].

Цей синдром звичайно розцінюється як стрес-реакція у відповідь на безжалісні виробничі та емоційні вимоги, що відбуваються через надмірну відданість людини своїй роботі з супутньою цьому зневагою до сімейного життя або відпочинку".

При сучасному навантаженні медичних працівників і введенні в їх роботу нових програм і підходів проблемною є не лише те, що працівник емоційно вигорає, оскільки це є природний процес. Проблема полягає в тому, що лікарі, як правило, не вміють це вчасно помічати. Тому є дуже важливим визначення психодіагностичних прийомів оцінки рівня емоційного вигорання. Для медичних працівників потрібне детальне визначення психологічних особливостей, структурних компонентів і функціональних механізмів вигорання та їх залежності від основних чинників стресу.

Отже, стрес у медичних працівників в сучасних умовах великого навантаження та емоційного напруження може перерости у професійне вигорання, яке набагато складніше піддається корекції. Для подолання стресу та його наслідків у медичних працівників необхідно, насамперед вчасно виявити ці негативні наслідки та усунути їх.

### Література

1. Бодров В. А. Психология профессиональной пригодности / В. А. Бодров. – М.: ПЕРСЭ, 2001. – 511 с.
2. Березюк О. В. Безпека життєдіяльності : [навч. посібник] / О. В. Березюк, М. С. Лемешев ; Вінниц. нац. техн. ун-т. – Вінниця : ВНТУ, 2011. – 203 с.
3. Горобец Т. Н. Стресс: сущность, функции, значение / Т. Н. Горобец // Мир психологии. – 2008. – № 4. – С. 45 – 54.
4. Калошин В. Ф. Стрес у педагогічній діяльності / В.Ф.Калошин // Конфлікти: сутність і подолання / Є. М. Павлютенков, В. В. Крижко. – Х., 2008. – С. 107 – 220.
5. Китаев-Смык Л. А. Психология стресса: монография / Л.А.Китаев-Смык. – М: Наука, 1983. – 268 с.
6. Крайнюк В. М. Психологія стресостійкості особистості: монографія / В. М. Крайнюк. – К.: Ніка-Центр, 2007. – 432 с.
7. Леонова А.Б. Основные подходы к изучению профессионального стресса / А. Б. Леонова // Вестник МУ. Сер. Психология. – 2000. – № 3. – С. 4 – 21.

## **ФЕНОМЕН ВНУТРІШНЬОГО СВІТУ ОСОБИСТОСТІ У КОНТЕКСТІ ІДЕЙ КОНСТРУКТИВІЗМУ**

Однією із яскравих тенденцій розвитку сучасного гуманітарного знання є мультidisциплінарні та мультиметодологічні дослідження об'єднані спільною назвою конструктивізм, до яких належать дискурсивна психологія, нарративний підхід та дискурс – аналіз. Він виникає на перехресті низки наукових традицій, і зокрема, соціології знання, літературного постструктуралізму, постмодернізму, риторичного підходу та критичного аналізу. Проблема внутрішнього світу особистості є однією з центральних у дискурсивній психології, оскільки стосується принципово важливих для дискурсивної методології положень.

Згідно з ідеями М. Фуко топологія соціального поля побудована на визнанні трьох топосів: топосі знання, топосі влади і топосі Я. (Де топос згідно з топікою Аристотеля – діалектичне місце аргументації). Зміни, які відбуваються в різні епохи і в різних культурах, вважає М.Фуко, дослідники аналізують саме в цих термінах. Кожна епоха має своє поле практик, де елементи поля є трансдискурсивними і постійно між собою комунікують. Спосіб існування знання у відповідних дискурсивних практиках визначає, що ми можемо бачити і артикулювати, а отже і відповідним чином конструювати об'єкти нашої пізнавальної діяльності [6, с. 7]. П. Бурдьє, аналізуючи політичну онтологію М. Гайдеґера, пропонує цікаву інтерпретацію набуття габітусу перебуванням у політичному полі. "Відчуття практичного зв'язку між позиціями і точками зору, яке набувається в міру знаходження в полі і яке стає тим мінімальним спільним, що зв'язує володарів протилежних позицій, – це також те, що дає можливість миттєво "відчувати" (майже експліцитно в періоди кризи...) етичні і політичні конотації на перший погляд нейтральних термінів, схоплювати відтінки, неявні зв'язки... Концептуальні революції є невіддільними від революцій у структурі поля" [1, с. 146].

Особливу роль у функціонуванні дискурсивних практик відіграють фундатори трансдискурсивності, історичні персонажі, які володіють потужним креативним потенціалом і здатні започатковувати традицію дискурсивних практик. "Від звичайного засновника наукової традиції, яка фіксується у науковому середовищі і знаходить своїх послідовників, *istaurateur* (фундатор) відрізняється, на думку М.Фуко, тим, що власною творчістю відкриває простір для створення дискурсів, які можуть принципово відрізнятися і навіть протирічити ідеям *istaurateur*" [2, с. 105]. До таких фундаторів трансдискурсивності ми дозволимо собі віднести Р.Декарта.

Р.Порті, відомий у філософських кругах аналітичний філософ, вважає, що теорія пізнання виросла навколо проблеми "внутрішнього світу", для якої парадигмальною стала ідея Р.Декарта про перехід зовнішнього світу у внутрішній простір. Саме опозиція зовнішнє – внутрішнє конституювала теорію пізнання, оскільки її головною метою стала точна репрезентація того, що знаходиться поза розумом – зовнішньо і/або всередині. "Пізнати – означає точно репрезентувати те, що знаходиться поза розумом; ось чому розуміння можливості і природи пізнання означає розуміння способу конструювання розумом таких репрезентацій... загальна теорія репрезентації – це теорія, яка поділяє культуру на такі ділянки, які репрезентують реальність краще, інші – гірше, а також такі, які зовсім не репрезентують її (всупереч претензіям на це)" [5, с. 3].

У подальшому наявність цієї базової для теорії пізнання опозиції породила так названу "кризу репрезентацій", коли стало очевидним, що "те, що відбувається із свідомістю в дійсності, не може безпосередньо втілюватися в знання, оскільки за межами залишаються умови його власного становлення... З'ясувалося, що ідея автономного, самодостатнього, прозорого Я – це виключно наукова метафора, якій відповідає хіба що самовпевненість та зухвалість самої людини. А насправді між уявленнями людини про себе та реальним станом речей або принаймні тим, як її сприймають інші, існує розрив, який отримав у метафізичному дискурсі назву тріщини, розлому (С. Жижек), нервюри (Ж. Дельоз), в просторі якої відбуваються перевтілення, певні квазі-події, причини яких приховані від людини та її безпосередніх намірів. Таким чином, класична каузальність у новій інтерпретативній парадигмі набуває характеру квазі-каузальності".[4, с.55].

Висновок про те, що рефлексія обтяжена передумовами і для неї щезає іманентність буття, невпинний потік подій, в тому числі і власного психічного життя, в науковій традиції, з одного боку, спричиняє пошук простору опосередкування, певних опорних точок, координат, що дозволяють наблизитись, упевнитись, утвердитись в цьому русі, а з іншого – відстоювання істинності методу інтерпретації як адекватного методу пізнання опосередкованих психічних явищ.

До методологічних проектів, що розпочинали цей шлях у психологічній традиції радянської культури, можна віднести культурно-історичну психологію Л. Виготського, яку ми визначаємо як "некласичний методологічний проект...і зауважуємо, що поява феномена культури як предмета психологічної інтерпретації, а тим більше як простору символічного опосередкування психічних явищ, вже сама по собі некласична ідея. В традиції картезіанської суб'єктності ставити питання про культурне опосередкування психічних феноменів взагалі не доводилося, а тим більше розглядати культуру в якості контексту" [3, с. 185].

Цікаво, що один із теоретиків дискурсивної психології Р. Харре також визнає головні ідеї дискурсивної психології розвитком знаменитого

пасажу Л.Виготського згідно з яким всі вищі порядки ментальних процесів з'являються двічі; спочатку у релевантній групі, під впливом культури та історії, а потім у розумі індивіда. Розвиток людської істоти залежить у великій мірі як від інтерсуб'єктивних стосунків, так і від індивідуальної зрілості [8, р. 136]. Проте конструктивісти у своїх міркуваннях йдуть далі і заперечують існування цілої низки психологічних об'єктів як об'єктивних явищ, тобто таких, що існують незалежно від нашого вміння розуміти та інтерпретувати себе. До таких об'єктів вони відносять, наприклад, самість (self), ідентичність, гендер і внутрішні ментальні репрезентації людини, які стають об'єктами пізнання лише завдяки тому, що опиняються у певному, побудованому за принципами логіки просторі пояснень, резонів, а також нашої здатності аргументувати та обґрунтовувати те, про що йде мова, тобто вписуватися у певні порядки значень. Р. Харре вважає, що граматична структура європейських мов зрівнює зовсім різні за масштабом, науковою значущістю та вживаністю поняття. Так вираз "це стіл" і "це я" побудовані таким чином, що поняття "я" і "стіл" виявляються однотипними поняттями і вказують на їхнє існування не тільки як на граматичні конструкції, але й як на реальні об'єкти в світі. А насправді, вважає Р.Харре, я та інші вирази першої особи є нічим іншим як індексом місця (indices of location). Засвоївши граматичну конструкцію я, ми одночасно засвоюємо впевненість в існуванні внутрішнього я як реальної сутності нашого внутрішнього простору. Проте насправді, зауважує Р.Харре, за цією граматичною конструкцією приховується певним чином вибудована комунікативна ситуація [7, р. 18].

Ця інтерпретація є класичним прикладом зміни парадигми дослідження з сутності, тобто об'єктивного та самототожного явища, такого що існує "саме по собі", на дискурсивні шляхи та методи конструювання цього явища як предмета дослідження, тобто в площину конструктивізму.

### Література

1. Бурдые П. Политическая онтология Мартина Гайдеггера. – М.: Праксис, 2003. – 272 с.
2. Лебединська І. В. Історія особистості у контексті методологічної рефлексії / І. В. Лебединська // Особистість та її історія: колективна монографія / за ред. Н. В. Чепелевої, М. В. Папучі. Ніжин: НДУ ім. М. В. Гоголя, 2018. – С.100–107.
3. Лебединська І. В. Культурно-історична психологія як неklasичний методологічний проект. Збірник наук. праць Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / За ред. С. Д. Максименка. – К.: Гнозис, 2009. Т. XI. Ч. 3. С. 179–186.
4. Лебединська І. В. Ідентичність і культура. Досвід психологічної інтерпретації. – К.: Золоті ворота, 2012. – 278с.
5. Рорти Р. Философия и зеркало природы. – Новосибирск: Изд-во Новосиб. ун-та, 1997. – 320 с.

6. Фуко М. Археологія знання. – К.: Вид-во Соломії Павличко "Основи", 2003. – 326 с.

7. Harré, Rom 'Language games and the texts of identity'. Texts of Identity. – London: Sage, 1989. – P. 20 – 35.

8. Harré Rom and Fathali M. Moghaddam Positioning Theory. The discursive turn in social psychology./ Nikos Bozatzis & Thalia Dragonas (Eds.) Taos Institute Publications. A Division of the Taos Institute Chagrin Falls. Ohio USA, 2014. P. 129 – 138.

**Леонова І. М.**

кандидат психологічних наук, докторант факультету психології  
Київський національний університет імені Тараса Шевченка  
м. Київ, Україна

## **ВПЛИВ ПОРУШЕННЯ СЛУХУ НА ВИНИКНЕННЯ ПОЧУТТЯ САМОТНОСТІ У ЖІНОК**

Загальновідомо, що одним з головних і важливих відчуттів, яке впливає на якість життя людини і відіграє істотну роль у встановленні повноцінних контактів з іншими людьми, є слух. За даними World Health Organization, в 2017 році 183 мільйони чоловіків і 145 мільйонів жінок мали порушення слуху. На 2020 рік, за даними Всесвітньої організації охорони здоров'я [5], статистика значно зросла до 466 мільйонів осіб, які мають помірні або тяжкі порушення слуху, з них 34 мільйона дітей. Як стверджується, кількість людей з порушенням слуху в найближчі роки збільшиться до 30 %. В Україні на сьогодні, за даними Українського товариства глухих (УТОГ), більше 50 000 громадян України з порушенням слуху та мови. Згідно з медичною статистикою, 7–9 % населення мають часткову глухоту, а 0,1 % дітей і 1,0 % дорослих мають повну глухоту.

Сучасні дослідники Fellingner, Holzinger & Pollard, (2012) [2], Kral & O'Donoghue, (2010) [3] довели, що порушення слуху впливає на соціальний, емоційний і когнітивний розвиток особистості. Сама ж глухота викликає стан психічного напруження (психологічного стресу) і носить деструктивний характер, що ускладнює соціальну адаптацію і процес міжособистісного спілкування. У результаті розвивається депресія, тривога, дратівливість, почуття соціальної ізоляції і відособленості, формується почуття самотності і погіршується здоров'я.

Дослідження стосовно складнощів у сім'ях людей з порушенням слуху показали, що сім'я має великий вплив на формування культурних цінностей та традицій, на поведінку (гендерні ролі) та стосунки між родичами (опір, протест, порозуміння), на самооцінку, яка формується внаслідок визнання своєї різниці порівняно з тими, хто не має таких

порушень, на розуміння себе через інших та відстоювання власних поглядів. Важливим виявилось те, що в сім'ях, де є порушення слуху, відбувається заперечення сімейних цінностей або частково умовне їх прийняття чи реінтерпретація, що призводить до побудови "гібридної" ідентичності [4].

За результатами проведеного дослідження (описові статистики, факторний та кореляційний аналіз), в якому взяли участь 70 осіб (жінки-студентки, які мали порушення слуху, вік яких складав від 18 до 22 років) [1], було виявлено, що почуття самотності в осіб, які мають порушення слуху, особливо виявляється в сфері сім'ї. Також виявлено зв'язок не тільки між почуттям самотності та міжособистісними стосунками, а й з їх індивідуально-особистісними рисами, установками та потребами. Встановлено, що саме незадоволеність потреби в соціально-культурній комунікації та наявність гендерного конфлікту мають вплив на емоційну нестійкість та дратливість особистості з порушенням слуху. Загальною причиною виникнення почуття самотності став страх: самотності, залежності від інших, відкидання іншими як в міжособистісних стосунках, так і в суспільних відносинах, а також соціальна тривога. Дослідження також дозволило виявити головні чинники почуття самотності у жінок з вадами слуху: страх спілкування, проблеми в міжособистісних стосунках, особистісні риси, а також незадоволеність якістю свого життя.

Таким чином, на сьогодні позбавлення можливості повноцінного спілкування внаслідок глухоти чи порушення слуху має значний вплив на самопочуття людини, викликаючи почуття самотності, ізоляції та безвиході.

### Література

1. Baranauskiene I. Psychological factors influencing the feeling of loneliness in female students with hearing impairments. Special education. / I.Baranauskiene, A.Kovalenko, I. Leonova – 2020. Vol 1, No 41 DOI: <http://dx.doi.org/10.21277/se.v1i41.557>  
<http://socialwelfare.eu/index.php/SE/article/view/557>
2. Fellingner, J. Mental health of deaf people. Lancet. / J. Fellingner, D. Holzinger, R. Pollard – 2012. – 379. 1037–44. DOI: 10.1016/S0140-6736(11)61143-4
3. Kral, A., O'Donoghue, G.M. Profound deafness in childhood. N. Engl. J. Med. / A. Kral, G.M. O'Donoghue – 2010. – 363. 1438–1450. DOI: 10.1056/NEJMr0911225
4. Papastergiadis, N. Dialogues in the Diaspora: Essays and Conversations on Cultural Identity / N. Papastergiadis – London: River Oram Press, 1998. – 228 pp. <https://doi.org/10.1177/03058298980270040803>
5. Електронний ресурс: <https://www.who.int/ru/news-room/fact-sheets/detail/deafness-and-hearing-loss>

## **МОТИВАЦІЯ ТРУДОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПРАЦІВНИКІВ ДИТЯЧИХ ЦЕНТРІВ**

**Постановка проблеми.** У наш час дуже важливе вдосконалення системи соціального управління, складовою частиною якого є соціальні механізми мотивації працездатного населення в усіх сферах життєдіяльності суспільства. В цій статті представлені результати досліджень основних мотивів групи працівників дитячих центрів. Велике значення має управління мотивацією персоналу. Особливо актуальними є питання формування мотивів трудової діяльності персоналу; дослідження і формування ефективних методів впливу на трудову поведінку особистості.

Проблема мотивації діяльності особистості, зокрема вивчення трудових мотивів було здійснено у працях Абрахама Маслоу, Девіда Мак-Клеланда, Фредеріка Герцберга, Дугласа МакГрегора.

**Виклад основного матеріалу.** Мотиви керують людиною протягом усього життя, оскільки будь-яка людина має особисті мотиви та мотивацію. Питання мотивації цікавили фахівців, які прагнули зрозуміти, що рухає людьми в тій чи іншій ситуації, які є реальні мотиви (глибинні причини) їхньої поведінки. Трудова мотивація – це мотивація, спрямована на підвищення ефективності трудової діяльності людини.

Люди розглядаються як основний ресурс будь-якої організації, від якого залежить вся її діяльність.

Мотивація трудової діяльності працівників має такі ознаки:

- сприяє як формуванню, так і досягненню суспільно значущих цілей організації і завдяки цьому підтриманню рівноваги між економічними цілями та суспільною відповідальністю підприємства;
- виконує функцію комунікації між керівництвом, власником організації та її працівниками. Мотивування стосується створення та підтримання взаємного порозуміння між підприємством та окремими групами людей або всередині груп;
- система мотивації має дві сторони. Одна сторона стосується рівня, диференціації структури та динаміки витрат на персонал, зокрема заробітної плати, створення системи стимулів до праці. [4]

Елементами мотивації вважають: зміст та умови праці, відносини між працівниками, засоби адміністративного примусу (заборони, розпорядження), засоби заохочення (стимули матеріальні та нематеріальні), засоби переконання (переговори, консультації).

Зауважимо, що в процесі трудової діяльності залежно від обставин особистого життя, від зміни праці в певній сфері і певний період



відбувається динаміка мотивів (тобто відбувається висування на перший план одних мотивів, а витіснення інших на другий план).[1]

Сучасні теорії мотивації, засновані на результатах психологічних досліджень, доводять, що істинні причини, що спонукують людину віддавати роботі всі сили, надзвичайно складні і різноманітні. На думку одних учених, діяльність людини визначається її потребами. Інші дотримуються позиції, що поведінка працівника є також і функцією його сприйняття і очікувань [3].

Розглянемо кілька теорій мотивації праці.

Основою для кожної з теорій є ієрархія потреб Абрахама Маслоу. На поведінку особистості впливає найбільш сильна в даний момент потреба. Цезмушує нас діяти таким чином, щоб задовольнити потребу. Маслоу класифікує потреби наступним чином:

- 1) фізіологічні;
- 2) потреба в безпеці;
- 3) соціальні потреби;
- 4) потреба в повазі;
- 5) потреба в самовираженні.

Потреби задовольняються у послідовному порядку. Фізіологічні потреби і потреба в безпеці – це первинні потреби, що повинні бути задоволені перш, ніж потреби більш високого рівня зможуть впливати на поведінку людини.

Робота може дати можливість для задоволення потреб, у такому випадку мова йде про потреби більш високого рівня, пов'язані з повагою і самовираженням. З іншого боку, робота може спонукати до задоволення цих потреб поза роботою, і тоді домінують потреби більш високого рівня, пов'язані з умовами і факторами безпеки.

Результати досліджень Девіда Мак-Клеланда наштовхнули його на висновок: протягом життя людина засвоює певні основні мотиви. Можемо розділити їх на три групи:

- 1) Мотивація досягнення (прагнення знайти найкраще вирішення складних проблем) – потреба в успіху;
- 2) Мотивація афіліації (потреба налагодити стосунки з оточуючими) – потреба у приналежності;
- 3) Мотивація влади (прагнення впливати на інших) – потреба у владі.

За теорією мотивації Фредеріка Герцберга на задоволеність роботою впливають такі фактори – мотиватори:

- 1) досягнення і визнання успіху;
- 2) інтерес до роботи і завдань;
- 3) відповідальність;
- 4) просування по службовій драбині;
- 5) можливість професійного росту.

На незадоволеність роботою, на думку автора, впливають "фактори контексту", або "гігієнічні" фактори:

- 1) спосіб керування;
- 2) політика організації й адміністрація;
- 3) умови праці;
- 4) міжособистісні відносини на робочому місці;
- 5) заробіток;
- 6) непевність у стабільності роботи;
- 7) вплив роботи на особисте життя.

Мотиватори, що викликають задоволеність роботою, пов'язувалися зі змістом роботи і викликалися внутрішніми потребами особистості в самовираженні. Фактори, що викликають незадоволеність роботою, пов'язувалися з недоліками роботи і зовнішніх умов. З цими факторами легко пов'язати неприємні відчуття, яких необхідно уникати.

З точки зору Джона Аткинсона, необхідність досягнення виявляється двосторонніми побудовами – отримати успіх та уникнути поразки. Прагнення успіху – сила, що визиває в окремих діях, ведуча до досягнення результатів. Ця сила проявляється у направленні, інтенсивності, стійкості дій людини. Прагнення уникнення поразки – сила, що подавляє виконання дій у індивіду, здатних, на думку суб'єкту, привести до провалу. Це проявляється в бажанні вийти з ситуації, що містить потенційну загрозу для людини заперечного ходу подій. По моделям Дж. Аткинсона конфлікт між цими прагненнями утворює деяку результуючу мотиваційну тенденцію, що проявляється в реальній поведінці людини [2].

Дуглас МакГрегор сформулював "теоріюХ" і "теоріюУ".

Відповідно до "Теорії Х" люди не люблять працювати, тому їх варто примушувати, контролювати, направляти, загрожувати покаранням, щоб змушувати трудитися для досягнення цілей підприємства. Середня людина згодна, щоб нею керували, вона уникає відповідальності.

Згідно "Теорії У" керівник вважає, що зовнішній контроль не головний і не єдиний засіб впливу, працівник може здійснювати самоконтроль, прагне до відповідальності, схильний до самоосвіти і винахідливості.

На основі теоретичного вивчення цієї проблеми було проведено емпіричне дослідження серед працівників дитячих центрів. Мною було розроблено анкету для працівників дитячих центрів. Як відомо, заробітна плата в таких центрах не дуже висока, отже, матеріальна винагорода не є основним мотивом роботи тут. За допомогою цієї анкети було основні мотиви трудової діяльності у працівників дитячих центрів.

Ось деякі питання анкети:

1. Чи задовольняє Вас ваша робота?
  - 1) Повністю задовольняє
  - 2) Частково задовольняє
  - 3) Зовсім не задовольняє

.....

7. Чи цікавиться начальство Вашими особистими проблемами (проблемами зі здоров'ям, матеріальними проблемами, соціальними, психологічними тощо)

- 1) Часто
- 2) Іноколи
- 3) Ніколи

.....

9. Як впливає робота в дитячому центрі на ваш психологічний стан:

- 1) Позитивно
- 2) Негативно
- 3) Ніяк

В даному анкетуванні прийняли участь 12 чоловік. З них четверо – чоловіки, інші – жінки. Варто зазначити, що серед працівників дитячого центру за статтю значно переважають жінки.

Більшість досліджувальних добре ладнають з начальством, їм подобається їх робота, оскільки вона позитивно впливає на їх психологічний стан.

Було визначено, що існує відмінність між особливостями мотивації залежно від міста, в якому знаходиться дитячий центр. З'ясовано, що працівники по-різному відносяться до кар'єрного зросту у великому і маленькому місті. Робітники маленькому місті (в Ніжині) – не прагнуть кар'єрного зросту, а в самому дитячому центрі він не великий. Робітники в Києві – хочуть підніматися по кар'єрних східцях якомога швидше, оскільки Від звичайного інструктора атракціонів там можна піднятися до адміністратора.

Звичайно, кар'єрний зріст говорить і про підвищення заробітної платні.

Вимоги працівників до зарплати чомусь теж залежать від міста. У Києві працівники прагнуть її підвищення, а у Ніжині – зарплата їх влаштовує.

Варто зазначити, що жоден з працівників не пішов би з дитячого центру працювати в іншу, більш прибуткову та більш стресову сферу. І всі зазначили, що дуже люблять дітей і працювати для них та з ними справжня насолода.

Висновок. Робота в дитячому центрі позитивно впливає на психологічний стан працівників, їм подобається те, як вони почувають себе на роботі, оскільки їм комфортно. Всіх працівників дитячих центрів об'єднує любов до дітей та своєї роботи. І всі вони погоджуються з одним – на роботі таке самопочуття значно важливіше за гроші або кар'єрний зріст. Було визначено значні відмінності у мотивації працівників залежно від міста, що можна пояснити різним середнім доходом у містах та вищою якістю життя та кількістю можливостей у великому місті порівняно з маленьким. Подальших досліджень потребують інші психологічні аспекти цієї проблеми, зокрема трудова мотивація працівників дитячих центрів малих міст, та ін.

## Література

1. Кулініч І. О. Психологія управління: навч. посібник / І. О. Кулініч. – Київ : Знання, 2008. – 292 с.
2. Носкова, О. Г. Психология труда: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. Е. А. Климова. – М.: Издательский центр "Академия", 2004. – 384 с.
3. Основы мотивации труда: организационно-экономические аспекты: учебное пособие. – К.: МЗУУП. – 1994. – 304 с.
4. Пивоварник Я. Співпраця як складовасистемимотивування на підприємстві / Я. Пивоварник // Україна: аспекти праці. 2002. № 2.

**Литвинова І. Ю.**

магістрантка Ніжинського державного університету  
імені Миколи Гоголя, м. Ніжин, Україна

## ГЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ ВЕРБАЛЬНОЇ АГРЕСИВНОСТІ

Загальновживаним є розуміння агресії як актів словесної або фізичної ворожості, руйнування, заподіяння шкоди, що спрямовані на іншу людину або предмет. Людська агресивність є поведінковою реакцією, яка характеризується проявом сили у спробі нашкодити особистості або суспільству. Е. Фромм визначає агресію ширше, як заподіяння збитку не тільки людині або тварині, але й усякому неживому об'єкту [1]. Людська агресивність є поведінковою реакцією, яка характеризується проявом сили у спробі нашкодити особистості або суспільству.

Особливу увагу у вивченні агресивних проявів науковці приділяють природі їх виникнення, дослідженню чинників, що обумовлюють агресивну поведінку людини. Важливе місце серед них займають статеві та гендерні відмінності, перші з яких належать до групи біологічних детермінант агресії, а другі – індивідуальних. Відмінності в агресивній поведінці одні із найбільш очевидних гендерних відмінностей, але, вони далеко не такі значні і не настільки очевидно пов'язані з біологічними відмінностями, як можна було б припустити.

Гендерні відмінності часто є результатом впливу соціуму. Наприклад, традиційні гендерні ролі обмежують як чоловіків, так і жінок, але завдяки впливу стратегій обробки інформації ми сприймаємо гендерні відмінності значнішими, ніж вони є насправді. Гендерні ролі – соціальні ролі особистості, які характеризуються певним набором норм, зразків поведінки, діяльності, характерних рис, що приписуються, як "притаманні" чоловікам, або жінкам. Гендерна роль включає, як соціальні приписи (очікування оточення) певної поведінки, відповідної до статі людини та реалізацію (виконання) цих приписів.

Прояви агресії у представників обох статей значно залежать від ряду факторів, зокрема від гендеру учасників конфлікту, типу агресії і конкретної ситуації. Розглядаючи питання гендерних відмінностей у ставленні до агресії, Р. Берон, Д.Річардсон зазначають, що жінки і чоловіки по різному ставляться до вияву агресії у представників протилежної статі та проявляють свою агресію [3].

До чинників, що впливають на прояви гендерних відмінностей в агресії, належать тип агресії і ситуаційний контекст. Однак Бьорквист і Ньемела відмічаються, що у більшості робіт по дослідженню статевих відмінностей в агресії, під останньою розумілася лише фізична агресія, а цей тип агресії найімовірніше зустрічається у чоловіків. Найсильнішою передумовою для виявлення гендерних відмінностей в агресії, за результатами матаналізу Ігли і Штеффен, був ситуаційний контекст, який провокував прояв швидше фізичної, ніж психологічної агресії. Тому у ситуаціях, що вимагають застосування фізичної агресії, чоловіки з більшою вірогідністю видавали агресивну поведінку [1]. Кравчук С. Л., Козирева О. В. відмічають, що саме соціальні чинники, зокрема гендерні стереотипи та гендерні ролі, заохочують у чоловіків до прояву агресії у прямій відкритій формі, тоді як такі прояви агресії у жінок не вітаються. Мова й мовлення жінок відрізняється м'якістю, поступливістю й емоційністю. Свою незгоду з думкою співрозмовника жінка частіше висловлює мовчанням, а не відкритим словесним протестом. Ряд науковців вважають, що загалом застосування засобів вербальної агресії менш властиве жінкам взагалі. Однак ми можемо констатувати, що існує також "чоловіче" і "жіноче" розуміння вербальної агресії. Жінки вважають її спрямованою особисто проти себе і схильні переривати таке спілкування, а чоловіки вбачають в ній спосіб інтенсифікації бесіди [2].

Статистика злочинів, скоєних чоловіками і жінками, засвідчує, що прояви фізичної агресії у чоловіків частіші, що є підставою для висновків про чоловічу войовничість та мілітаризм. Однак саме соціальне оточення часто провокує та схвалює чоловічу агресивність, силу та вміння постояти за себе, вважаючи їх центральною складовою мужності. Виявилось, що в таких умовах жінки також можуть виявляти брутальність, агресивність, здатні скоїти вбивство.

Гендерна соціалізація чоловіків сприяє розвитку агресивності, напористості, активності, а жінок – підлеглості, пасивності, слухняності. Випадки асоціальної поведінки жінок, як правило, стають об'єктом посиленої соціальної уваги, внаслідок чого агресія таких жінок набуває непрямой форми і вербального характеру.

Ігли і Штеффен застосували теорію соціальних ролей для розгляду гендерних відмінностей в агресії. Вони писали, що ці відмінності можуть частково пояснюватися гендерними ролями, які заохочують прояв чоловіками агресії в деяких формах, в той час як агресивність у жінок не заохочується. За даними, отриманими в дослідженнях Кемпбелл і

Мансера, можна зробити висновок, що чоловіків нерідко примушують до агресії оточуючі. Якщо хтось ставить під сумнів їх самоповагу або суспільне становище, то чоловіки уявляють, що в очах інших їх пасивність буде оцінена негативно. Жінки, навпаки, відчують збентеження, якщо їм довелося проявити агресію на людях. Так за даними Перрі, до 10-річного віку за однакові агресивні вчинки хлопчики очікують менше несхвалення батьків, ніж дівчатка. Ігли і Штеффен зазначають, що чоловіки вибирають ролі з проявами агресії ( у військовій області чи спорті), набуваючи, таким чином, навички та досвід агресивних дій. Для більшості жіночих ролей, навпаки, агресивність недоречна і скоріше породжує відчуття провини і тривоги через свою несумісність зі спрямованістю жіночої ролі на ніжність і турботу про інших [1].

Отже, вияв гендерних особливостей вербальної агресії є скоріше соціальною характеристикою, аніж результатом біологічних відмінностей статей.

### **Література**

1. Берн Ш. Гендерная психология. Москва: Прайм-Евроснак, 2004. 320 с.
2. Козырева, Е. В. Влияние маскулинности-фемининности на проявление ауто- и гетероагрессии. Санкт Петербург: Прайм–ЕВРОЗНАК, 2007.
3. Мойсеева О. Є. Психологічний аналіз проблеми агресії. Проблеми сучасної психології. *Збірник КПНУ імені Івана Огієнка*. 2010. № 7. С. 444 – 454.

**Литовченко Н. Ф.**

кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та практичної психології Ніжинський державний університет ім. М. В. Гоголя, м. Ніжин, Україна

### **ПЕРЕЖИВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СИТУАЦІЇ КЛІЄНТА У КОНСУЛЬТАТИВНОМУ ПРОЦЕСІ**

А.Адлер зауважував, що люди звичайно живуть у світі, ними ж створеному і мотивовані перш за все особистими переконаннями й уявленнями про теперішні, минулі та майбутні події, що і виступає регуляторами їх поведінки. Результати сучасних досліджень причин психологічних страждань ([2; 4] та ін.) цілком відповідають тому, в чому був переконаний А. Адлер. Таким чином, люди найчастіше намагаються взаємодіяти з суб'єктивною моделлю дійсності, а не з нею самою. Відповідно, рішення, які суб'єкт приймає на основі власних апіорних уявлень про ситуацію у поєднанні з недостатнім досвідом вирішення подібних проблем та рівнем

розвитку рефлексивних процесів, як правило, виявляються неадекватними ситуації, призводять до неузгодженості між очікуваними та реальними результатами дій суб'єкта.

У цілому будь-яка ситуація відзначається сукупністю, певною поєднаністю ознак об'єктів чи явищ дійсності. Осмислені суб'єктом ознаки, параметри, елементи різних ситуацій, їх можливі зв'язки й аспекти, ситуації в цілому включаються у цілісну суб'єктивну картину світу та є матеріалом для формування і трансформування різноманітних інтерпретаційних схем суб'єкта.

Психологічна ситуація виступає засобом репрезентації та дослідження конкретної психологічної проблеми клієнта. Тільки через всебічний ґрунтовний аналіз психологічної ситуації у процесі діалогічної рівновідповідальної взаємодії між психологом та клієнтом можливе накреслення шляхів відновлення порушеного психологічного комфорту, відчуття повноти життя клієнта. Крім того, поняття "ситуація" як таке, за умови детальної розробки, "може розглядатися в якості одного з найбільш прийнятних варіантів, що претендують на статус одиниці аналізу цілісного життєвого процесу" [4; 218].

Для деяких життєвих ситуацій характерна певна повторюваність; протягом життя суб'єкта такі ситуації утворюють поле відомих йому обставин, а для взаємодії з ними він володіє готовими, перевіреними раніше наборами, комплексами дій, вчинків, які можуть бути навіть регламентовані, санкціоновані суспільством.

Реальні, фактичні параметри життєвої ситуації часто невпізнанно змінюються у результаті проходження інформації про ситуацію через суб'єктивну сферу смислів. Суб'єктивна інтерпретація життєвої ситуації як процес, спрямований на віднайдення смислу ситуації та її переосмислення, спирається на сформовані у минулому інтерпретаційні схеми та засвоєні знання і конституюваний широким соціокультурним та конкретним діяльнісним контекстами взаємодії з життєвою ситуацією і регулюється смисловими утвореннями особистості. Слід особливо відмітити постійну взаємодію контекстів у процесі інтерпретації: у даному випадку – контекстів власне ситуації та інтелектуального смислового контексту самого суб'єкта. Отже, множинність смислів життєвої ситуації, породжувана контекстуальністю взаємодії контекстів ситуації та смислової сфери особистості, створює широкі можливості для суб'єктивної інтерпретації даної ситуації.

Таким чином, реальні життєві обставини, в які потрапив індивідум, і суб'єктивний смисл цих обставин як результат інтерпретаційного процесу, суттєво відрізняються, а можуть і взагалі не мати нічого спільного: інтерпретаційний процес обумовлює метаморфози життєвої ситуації і перетворення її в кінці кінців у психологічну ситуацію, яка виступає єдністю зовнішніх умов та їх суб'єктивної інтерпретації. Іншими словами, протікання інтерпретаційного процесу, детерміноване в першу чергу

функціонуванням суб'єктивної сфери смислів, конститує варіативність психологічних ситуацій.

Невід'ємною характеристикою психологічної ситуації є її проблемність, проте проблемність конкретних обставин життєвої ситуації знову ж є досить суб'єктивною. Життєві ситуації перетворюються у суб'єктивно проблемні у випадку, коли в індивідуальній свідомості суб'єкта конкретні обставини чи умови життєвої ситуації чітко не визначені ні у способах їх аналізу, ні у використанні певних прийомів вирішення. Суб'єкт не тільки не має прецедентів успішної взаємодії з такими ситуаціями у власному минулому досвіді, але досить часто не має навіть чіткого усвідомленого уявлення про бажаний результат їх вирішення.

Проте проблемність психологічної ситуації може бути пов'язаною не тільки з її зовнішніми обставинами. Ідеогенії як сукупність обставин, що приводять до зміни *status quo* психічної реальності [2] можуть бути відображенням внутрішніх проблем особистості і, змінюючи її ставлення до певних обставин буття, виступають одним із чинників перетворення життєвої ситуації у психологічну.

Внутрішні проблеми особистості є результатом дизонтогенезу та наявних внутрішніх суперечностей її розвитку [9]. Як правило, неусвідомлювані, а значить – неконтрольовані внутрішні проблеми виявляються у різноманітті психологічних труднощів суб'єкта і спричиняють йому психологічні страждання. Крім того, внутрішні проблеми суб'єкта можуть реально перешкоджати у досягненні поставленої ним мети, значно утруднювати виконання дії тощо – тобто виступати у вигляді внутрішніх перешкод у здійсненні життєвих планів. Оскільки "всяка обставина, що має характер перешкоди, веде до переривання дії доти, поки перешкоди не будуть переборені або суб'єкт не відмовиться від здійснення дії" [15; 66], першочерговою задачею для подальшої реалізації будь-якої діяльності є усвідомлення суб'єктом конкретного смислу обставин цієї діяльності, задача, яку не завжди можна вирішити без значимого Іншого.

Суб'єктивно проблемними виявляються такі конкретні обставини життєвої ситуації, що мають для суб'єкта особливий смисл, оцінюються ним як необхідні для утримання психічного гомеостазу й імпліцитно існують у такій ситуації, але при цьому в ній явно не представлені, не виявлені, не визначені. Слід зазначити, що таке співвідношення експліцитного й імпліцитного у ситуації обумовлює її зміни та перетворення, а також зміни та перетворення самого суб'єкта. Тому проблемність як невід'ємний аспект психологічної ситуації виступає генератором змін в особистості клієнта. За змістом проблем, що спричиняють виникнення певних психологічних ситуацій, Н.В.Чепелева [16] пропонує розрізняти їх види: екзистенційні ситуації, пов'язані з осмисленням себе, свого місця у житті, його головного смислу; особистісні – в основі яких – виникнення проблем самоствердження, самореалізації, самоідентифікації; міжособистісні, що виникають у процесі взаємодії з іншими.



Ще однією інтегральною характеристикою психологічної ситуації є її стресогенність для суб'єкта. Стресогенність властива взагалі будь-якій проблемній ситуації, оскільки така ситуація вимагає від суб'єкта здійснення вибору конкретної стратегії поведінки чи діяльності і, як правило, у ситуації недостатності часу та інформації. Крім того, проблемність як один з аспектів психологічної ситуації природньо несе у собі певні елементи невизначеності, що необхідно супроводжується негативними психічними станами суб'єкта, спричиняє йому психологічні страждання. Особливе стресогенне значення для суб'єкта приймають ситуації, що імпліцитно містять у собі загрозу індивідуальній системі цінностей [1; 5]. Страждання виникають і тоді, коли для суб'єкта виявляються недосяжними ті цінності, що знаходяться на вершині його ціннісної ієрархії [3].

Усвідомлення загрози власній системі цінностей спонукає суб'єкта до активних дій, спрямованих на стабілізацію загрозливої ситуації, причому чим більш інтенсивною сприймається загроза, тим вищий мотиваційний потенціал вирішення подібних ситуацій [1]. Особливою формою діяльності, націленою на відновлення психічного гомеостазу, втраченої осмисленості буття є суб'єктивні переживання [2]. Активний перетворюючий характер діяльності переживання у трактуванні Ф. Ю. Василюка [2] виявляється в індивідуальному способі взаємодії суб'єкта з ситуацією у відповідності з її суб'єктивною інтерпретацією і, відповідно, зі смислами, якими наділяє суб'єкт певні обставини свого буття, зі своїми уявленнями про бажаний результат вирішення ситуації.

Слід зазначити, що переживання представляють суб'єктивну психічну реальність як собі, так й Іншому перш за все через психічні стани. Актуальні психічні стани безпосередньо впливають на інтерпретацію суб'єктом певних обставин його існування; смисл і значення, які надає цим обставинам агресивний суб'єкт, безперечно, не співпадатиме з тим смислом і значенням, що надає цим же обставинам цей же суб'єкт, але перебуваючи у певному позитивному психічному стані (або, наприклад, спокої). З іншого боку, психічний стан суб'єкта сам є похідним від здійсненої ним інтерпретації конкретної ситуації. Отже, інтерпретація суб'єктом життєвої ситуації та пов'язані з цим переживання викликані не стільки реальними життєвими обставинами, скільки смислом, який він вкладає у ці обставини і, відповідно, значенням, яке приймає для суб'єкта дана ситуація.

Таким чином, суб'єктивна інтерпретація життєвої ситуації та актуалізовані переживаннями певні психічні стани суб'єкта виступають основними детермінантами перетворення досить стандартної життєвої ситуації в унікальну психологічну. Тому, вживаючи в подальшому поняття **"психологічна ситуація"**, будемо мати на увазі *ситуацію, що утворюється внаслідок поєднання реальних життєвих обставин та їх суб'єктивної інтерпретації, спричиняє психологічні страждання і супроводжується певними переживаннями суб'єкта, спонукає його до активних дій,*

*спрямованих на оволодіння цією ситуацією і представлена у процесі надання психологічної допомоги у двох аспектах: суб'єктивною інтерпретацією конкретних обставин буття, втіленою в наративі клієнта, та певними психічними станами останнього.*

Усвідомлення наявної психологічної ситуації спонукає суб'єкта до пошуку способів її вирішення. Психологічна ситуація як суб'єктивна модель об'єктивних обставин буття постає у процесі надання психологічної допомоги композицією суб'єктивних унікальних смислів, наративним модусом розуміння й інтерпретації психологічної ситуації клієнтом, а також його саморозуміння та самоінтерпретації [16]. В наративі клієнта психологічна ситуація відображена комплексом життєвих обставин, деякі з них – особливо акцентовані, деякі – прикрашені або завуальовані, а деякі взагалі можуть бути проігнорованими. Іноді суб'єкт переструктурує ситуацію таким чином, що "один з її елементів (часто не найбільш значимий) замінює собою ситуацію в цілому" [16; 103].

### **Література**

1. Анцыферова Л.И. Личность в трудных жизненных условиях: переосмысление, преобразование ситуаций и психологическая защита. URL: <http://www.psy.omsu.ru/docs/term/termpaper21111964.pdf>
2. Василюк Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 200 с.
3. Козелецкий Ю. Человек многомерный. – К.: Лыбидь, 1991. – 288 с.
4. Лактионов А.Н. Координаты индивидуального опыта. – Х.: Бизнес-информ, 1998. – 492 с.
5. Чепелева Н. В. К разработке технологий дискурсивного самопроектирования личности. 2017. URL: [http://www.newlearning.org.ua/system/files/sites/default/files/zagruzheni/chepeleva\\_nataliya\\_2017.pdf](http://www.newlearning.org.ua/system/files/sites/default/files/zagruzheni/chepeleva_nataliya_2017.pdf)

**Лук'яненко О. П.**

магістрантка Ніжинського державного університету  
імені Миколи Гоголя, м. Ніжин, Україна

### **ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ**

Молодший шкільний вік – це період життя й розвитку дитини від 6 (7) до 10 років і є важливим етапом у формуванні в дитини ставлення до навчальної діяльності як відповідальної, суспільної значущої праці.

Згідно з Обуховою Л.Ф., основною особливістю розвитку особистості в молодшому шкільному віці є зміна її соціальної позиції: дитина приступає до систематичного учіння, стає членом шкільного і класного

колективів. Змінюються стосунки з дорослими, головним авторитетом серед них стає вчитель.

Цей віковий період є підґрунтям для формування вмінь і навичок, ідеалів та цінностей. У цьому віці з'являється можливість для здійснення позитивних змін і перетворень в особистості дитини. Тому, починаючи з початкової школи, необхідно створювати умови для розкриття дитиною соціального і загального змісту норм моралі, становлення саморегуляції, що сприяє усвідомленню цінності.

Система цінностей, яку визначає для себе особистість, залежить від рівня її розвитку. Передусім йдеться про ввічливість, повагу до батьків, красу природи та мистецтва, тобто – про переживання прекрасного в природі та мистецтві. Саме у цьому віці у школярів активно розвиваються і соціальні емоції: самолюбство, почуття відповідальності, довіри до людей і т.ін. Саме від характеру емоційного стану залежить успішність процесу формування у дітей молодшого шкільного віку ціннісних орієнтацій, тобто – поступово у процесі залучення до навчання дитина вступає у свідому фазу формування власної особистості.

Отже, можна зробити висновок, що саме на етапі молодшого шкільного віку починає формуватися ядро, база моральної поведінки, моральних почуттів і моральних переконань, що дають змогу дитині орієнтуватися у навколоособистісному просторі. Для сформованості ціннісних орієнтацій важливу роль відіграє робота учителя у процесі навчально-виховної діяльності, яка є складовою процесу соціалізації особистості. Формування ціннісних орієнтацій у молодших школярів – це складова процесу соціалізації особистості молодших школярів, яка передбачає становлення особистісного ставлення до довкілля через певну систему цінностей. Цей процес неможливо зробити цілеспрямованим без впливу вчителя і батьків. І хоча вплив сім'ї на дитину молодшого шкільного віку значний, утім почати він не носить цілеспрямованого характеру. Натомість учитель молодших класів може і повинен керувати цим процесом свідомо й цілеспрямовано.

### **Література**

1. Баранник В. Самооцінка та її місце в структурі самосвідомості // Соціальна психологія № 3 (17) 2006. – С. 91 – 102
2. Мар'єнко І.С. Моральне становлення особистості школяра. – М.: Педагогіка, 1985. – 365 с.
3. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. – М.: Тривола, 1995. – 352 с.
4. Ольшанский Д. В. "Я – сам!" (Очерк становления и развития детского "Я"). – М.: Знание, 1986. – 93 с.

**Манилова Л. М.**

кандидат психологічних наук, провідний науковий співробітник  
лабораторії психодіагностики та науково-психологічної інформації  
Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України  
м. Київ, Україна

## **УЧБОВА МОТИВАЦІЯ ПІДЛІТКІВ**

Однією з найгостріших проблем навчальна мотивація стає у учнів середнього шкільного віку, або підліткового, бо саме в підлітковому віці прагнення до спілкування переважає над пізнавальними інтересами. Обсяг і складність досліджуваного матеріалу породжують негативне ставлення до навчання. Проте, підлітковий період є самим благодатним для її розвитку, тому що саме в цьому віці учень, сприйнятливий до нового і цікавого, прагне включитися в різні види діяльності, відчуває потребу в самовираженні, виявляє прагнення до самостійності. Виходячи з цього, розглянемо прояв навчальної мотивації у підлітків детальніше. Середній шкільний вік характеризується об'єктивними змінами умов життя школяра: збільшується число навчальних предметів, які необхідно вивчити учневі; заняття ведуть кілька вчителів, які пред'являють часом різні вимоги до навчальної діяльності школярів; ускладнюється матеріал шкільних програм; розширюються види позакласних і позашкільних занять; учень включається в нові соціальні контакти як всередині класу, так і поза школою. Виділимо деякі особливості підлітка, що сприяють становленню мотивації навчання і перешкоджають їй. Сприятливими особливостями мотивації в цьому віці є: "потреба у дорослості" – небажання вважати себе дитиною, прагнення зайняти нову життєву позицію по відношенню до світу, до інших людей, до себе; особлива сприйнятливість підлітка до засвоєння норм поведінки дорослої людини; загальна активність, готовність включатися в різні види діяльності спільно з дорослими і однолітками; прагнення підлітка на основі думки іншої людини (однолітка, вчителі) усвідомити себе як особистість, оцінити себе з точки зору іншої людини і своїх внутрішніх вимог, потреба в самовираженні і самоствердженні; прагнення підлітка до самостійності; збільшення широти і різноманітності інтересів (розширення кругозору), який поєднується з появою більшої вибіркової, диференційованості; визначеність і стійкість інтересів; розвиток у підлітків на основі перерахованих вище якостей спеціальних здібностей (музичних, літературних, технічних та ін.).

Негативні характеристики навчальної мотивації у підлітка пояснюються рядом причин. Незрілість оцінок підлітком самого себе та інших людей призводить до труднощів у взаєминах з ними: підліток не приймає на віру думку і оцінки вчителя, часом впадає в негативізм, в конфлікти з оточуючими дорослими. Прагнення до дорослості і небажання уславитися відстаючим серед однолітків викликають зовнішня байдужість до думки

вчителя і оцінок, що ними виставляються, часом браваду, незважаючи на те, що реально підліток дорожить думкою дорослого. Прагнення підлітка до самостійності викликає у нього негативне ставлення до готових знань, простим і легким питанням, репродуктивно відтворюючим видам навчальної діяльності, до методів роботи вчителя, перенесеним з початкової школи. Недостатнє розуміння зв'язку навчальних предметів, що вивчаються в школі, з можливістю використання їх в майбутньому знижує позитивне ставлення до навчання. Вибірчий інтерес до одних навчальних предметів знижує інтерес до інших через невміння підлітка поєднати їх, правильно організувати свою навчальну роботу. Зайва широта інтересів може призводити до поверховості і розкиданості, нові позакласні та позашкільні заняття складають серйозну конкуренцію навчальній діяльності. Нестійкість інтересів виражається в їх зміні, чергуванні. Мотиви позитивного ставлення до навчання усвідомлюються підлітками краще, ніж мотиви негативного ставлення. Перш за все, у підлітка зміцнюються пізнавальні мотиви, інтерес до нових знань. Причому в цьому віці у більшості школярів інтерес до фактів замінюється інтересом до закономірностей. Широкі пізнавальні інтереси в підлітковому віці, за даними дослідження А. К. Маркової, характерні приблизно для четвертої частини учнів. Ці інтереси викликають у підлітків прагнення до вирішення пошукових задач і нерідко виводять учня за межі шкільної програми.

У структурі особистості підлітка широкий пізнавальний інтерес – цінна освіта, однак при відсутності необхідного педагогічного впливу він може стати основою поверхового ставлення підлітка до навчання. Відзначимо, що підлітковий вік дуже сприятливий для розвитку пізнавальних інтересів. Розвитку широких пізнавальних мотивів сприяють в цьому віці багато видів позакласних і позашкільних захоплень (гуртки, секції та ін.). Істотно зміцнюється і інтерес до способів придбання знань. Надійною основою цих мотивів є прагнення школярів до дорослості. Їм імпонують аналіз і обговорення методів пізнання, шляхів наукового пошуку, що дуже збагачує їх уявлення про прийоми самостійного поповнення знань. Разом з тим підлітки поки насилу усвідомлюють цей вид навчальних мотивів. Більшість школярів вважає, що для них найбільш значущим є мотив оволодіння новими знаннями, мотив же оволодіння способами добування знань усвідомлюється як значущий дуже рідко. У підлітковому віці продовжують розвиватися і мотиви самоосвіти. Якщо у молодших школярів ці мотиви частіше виражені в невизначених, розпливчастих задачах власного розвитку і реалізуються в найпростіших способах – читанні додаткової літератури, відвідування найближчих бібліотек, то у підлітка мотиви і способи самоосвіти піднімаються на більш високий рівень.

Завдання самоосвіти стають більш конкретними, причому нерідко на перший план виступають близькі цілі (скласти іспити або заліки, вступити в кружок) без виразного зв'язку з перспективними цілями вибору професії і розвитку особистості в цілому. Способами здійснення самоосвіти тут є

вибіркове та досить систематичне читання нових джерел, засвоєння нової інформації і одночасно максимальне використання матеріалу шкільної програми. Інтерес до знань, які виходять за межі шкільної програми, є дуже характерним для підлітків. Розвиток пізнавальних мотивів у цьому віці в цілому визначається активним прагненням підлітка до самостійних форм навчальної роботи. Це проявляється в задоволенні, з яким підліток виконує самостійні навчальні завдання на уроці, в його роботі зі складним навчальним матеріалом, в прагненні самому будувати власну пізнавальну діяльність за межами шкільної програми, в різних формах самоосвіти.

Зупинимось на соціальних мотивах навчання в підлітковому віці. Вони все більш удосконалюються, так як в ході навчальної та громадської роботи у підлітків збагачуються уявлення про моральні цінності, ідеали суспільства, що впливають на розуміння учнем сенсу вчення. Ці мотиви особливо зміцнюються в тих випадках, коли вчитель показує школярам можливість використання результатів навчання в майбутній професійній діяльності, в спілкуванні, самоосвіті. Принципові якісні зрушення в підлітковому віці мають місце в так званих позиційних мотивах вчення. Їх розвиток визначається прагненням підлітка зайняти нову позицію (позицію дорослої людини) в стосунках з оточуючими – дорослими і однолітками, бажанням зрозуміти іншу людину і бути зрозумілим, оцінити себе з точки зору іншої людини. Мотивом, адекватним навчальній діяльності, є мотив пошуку контактів і співпраці з іншими людьми, мотив оволодіння способами налагодження цієї співпраці в навчальній праці. Підліток у всіх видах діяльності, в тому числі і навчальній, ставить перед собою питання: "Невже я не такий, як усі, або ще гірше – такий, як усі?" Вони дуже чутливі до несправедливості вчителя, гуртуються в групи в ході конфлікту з учителем. Підліток співвідносить, не завжди усвідомлено, власну мотивацію і мотивацію однолітків із зразками і ідеалами, прийнятими в нашому суспільстві. А. Н. Леонтьєв відзначав, що в підлітковому віці стає актуальною задача на зіставлення мотивів, рішення школярами завдань на пошук сенсу: "Що для мене найважливіше?", "Що найважливіше для іншого?", "Що для мене найголовніше, що менш важливе (навчання, спорт, музика і т.д.)?", "Чому я роблю це так, а не інакше?". Усвідомлення підлітком підпорядкування, порівняльної значущості своїх мотивів означає, що в цьому віці складається усвідомлена система, ієрархія мотивів. До кінця підліткового віку може спостерігатися стійке домінування якого-небудь мотиву. Підліток, як правило, усвідомлює, що ним рухає кілька мотивів, може їх назвати. Динаміка мотивів навчання в підлітковому віці полягає в більшій їх вибірковості, локалізації, а також у дедалі більшому їх зв'язку з практичною діяльністю.

Процеси цілеутворення в середньому шкільному віці багато в чому пов'язані з відпрацюванням вміння довільно організовувати свою навчальну роботу, зосереджувати увагу, навмисно запам'ятовувати. Якщо учні початкових класів мають потребу у відпочинку в середині уроку або в

перемиканні на інший вид роботи, то підлітки здатні утримувати свою увагу протягом всього уроку, вміють розподіляти увагу між кількома видами навчальної роботи, нерідко віддають перевагу швидкому темпу роботи. Ці особливості обумовлюють завзятість підлітків в досягненні мети, в подоланні перешкод. Постановка цілей в середньому шкільному віці характеризується наступним: підліток, на відміну від молодшого школяра, не тільки підпорядковує свою поведінку мети, заданої вчителем, а й може самостійно ставити цілі, тобто планувати свою роботу. Самостійна постановка цілей поширюється не тільки на навчальну роботу, але і на позакласні види діяльності. Якщо молодший школяр ставить власні цілі зазвичай лише як проміжні по відношенню до мети вчителя, то підліток здатний намітити для себе самостійну ієрархію цілей, визначити послідовність їх досягнення, отримати задоволення від планування великих блоків своєї навчальної діяльності. Підліток вже вміє ставити гнучкі цілі, які змінюються залежно від умов, що необхідно при навчанні, побудованому на вирішенні проблем. У багатьох учнів складається звичка тривалий час слідувати своїй мети і підпорядковувати цьому свою поведінку. Підлітки виявляють наполегливість у досягненні мети і в подоланні труднощів на цьому шляху. Розвиток стрижневих виборчих інтересів робить поведінку підлітків в цілому цілеспрямованою. До кінця підліткового віку полягає вміння ставити перспективні цілі, пов'язані з майбутнім. Слабкість процесів цілеутворення у підлітків проявляється в тому, що їх здатність до досягнення цілей проявляється нерівномірно в різних навчальних предметах і в різних видах діяльності. Підліток нерідко виявляє нездатність зв'язати цілі і мотиви своєї навчальної діяльності з цілями і мотивами майбутніх видів діяльності, головним чином, трудової діяльності. Активність підлітка при постановці цілей випереджає вміння їх реалізовувати і досягати, що є нерідко причиною важких ситуацій і відображає прагнення підлітка ставити "дорослі" цілі, але в той же час виявляє невміння контролювати себе при їх реалізації. Разом з тим важливим виховним завданням є надання підлітку можливості здійснювати самостійну пробу сил і здібностей, тобто ставити перед самим собою кілька цілей і проводити широку апробацію. Школяр повинен сам переконатися в неспроможності для себе певних цілей, навчитися вибирати цілі (в тому числі і майбутню професію) обґрунтовано і впевнено. Це сприятиме подоланню інфантилізму старшим підлітком при виборі свого життєвого шляху. Для розвитку процесів цілепокладання також велике значення має залучення школяра, поряд з навчанням, і в інші види діяльності (суспільно-політичну, суспільно-корисну, спортивну та ін.). Це вчить підлітка розподіляти увагу між кількома цілями, визначати розумну послідовність їх виконання, а значить, планувати і цінувати свій час, оптимально його використовувати. Таким чином, підлітковий вік можна віднести до одного з найбільш важливих у формуванні мотивації навчальної діяльності, тому що ставлення до навчальної діяльності у підлітків і навчальної мотивації має

двійний характер. З одного боку, це період зниження мотивації учня, що пояснюється зростанням інтересу до навколишнього світу, який лежить за межами школи, а також захопленістю спілкуванням з однолітками. З іншого боку, саме цей період є основою для формування зрілих форм навчальної мотивації, відкриває можливості для переходу до нової, вищої форми учбової діяльності, в якій для учнів розкривається її зміст, як діяльності по самоосвіті та самовдосконаленню.

### **Література**

1. Божович М. И. Изучение мотивации поведения детей и подростков / под ред. Л. И. Божович, Л. В. Благоннадежниной. М.: Просвещение, 1972. – 278 с.
2. Ильин Е. П. Мотивация и мотивы. СПб.: Питер, 2004. – 507 с.
3. Маркова А. К., Матис Т. А., Орлов А. Б. Формирование мотивации учения: психология обучения подростка. М., 2000.- 212 с.
4. Педагогическая психология / под ред. Н. В. Ключевой. М.: Владос-Пресс, 2003. – 400 с.
5. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология. М.: Академия, 2001.- 288 с.
6. Шаповаленко И. В. Возрастная психология: психология развития и возрастная психология. М.: Гардарики, 2005. – 348 с.

**Маслак А. О.**

магістрантка Ніжинського державного університету  
імені Миколи Гоголя, м. Ніжин, Україна

### **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МОТИВАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ВИПУСКНИКІВ ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

На сучасному етапі розвитку психології важлива роль приділяється поняттю мотивації, значення якого трактується по-різному. Поняття мотивації трактується психологами в досить широкому спектрі смислів і значень: від активності організму до різних видів цілеспрямованої діяльності суб'єкта. У формуванні мотивів велику роль виконують інтереси, потреби, цілі та цінності. Їх значення залежить від індивідуальних особливостей особистості, рівня розвитку людини і від ситуації, в якій вона перебуває.

Згідно з думкою Х. Хекхаузена, мотивація являє собою спонукання до дії, певний мотив, як процес відбору із сукупності можливих дій, який регулює та направляє конкретну дію на досягнення цільових станів, які є специфічними для даного мотиву. У свою чергу це підтримує



спрямованість мотиву. Інакше кажучи, мотивацією пояснюється цілеспрямованість дії [2].

Професійна мотивація може розглядатися як процес стимулювання до професійної діяльності себе та інших людей. Мотивація професійної діяльності є дією конкретних мотивів, які впливають на професійний вибір людини і продуктивність виконаних нею дій стосовно її професії. Від професійної мотивації може залежати: вибір професійного шляху, ефективність професійних дій, задоволеність трудовою діяльністю і результатами обраної професії, успішність навчання студента відповідно до професійного самовизначення [1].

Мотивація до професійної діяльності являє собою складне, мінливе співвідношення різних мотивів, взаємодія яких є основою мотиваційної сфери людини. Розглянемо детальніше особливості даних мотивів:

1. Основою мотивації до професійної діяльності є професійне покликання, яке визначає потяг до певного фаху, спираючись на знання про спеціальність, усвідомлення власних можливостей оволодіння нею та оцінювання своїх потенційних фахових умінь.

2. Професійні наміри – ставлення до певного роду занять, яке несе усвідомлений характер і включає прагнення обрати професію і отримати певну освіту. У порівнянні із професійним покликанням, намір включає в себе прийняття рішення.

3. Потреба в праці за професією – прагнення особистості виявляти активність, бути готовою діяти, яке викликане її потребами; психічний стан людини, який створює передумову до професійної діяльності, праці.

4. Інші потреби: забезпечення власного життя; пошук сенсу життя; самореалізація, визнання іншими; творча діяльність; бажання бути частиною певного соціального оточення; безпека, захищеність та ін.

Свідомий вибір професійної діяльності визначається орієнтацією індивіда на соціальні норми й цінності, які в нього наявні. На потужність мотиву може вплинути похвала, осуд, конкуренція з іншими [3].

В основі контекстного навчання, перехід студентів вузу від навчання до праці здійснюється безпосередньо за лінією трансформації мотивів. У професійну мотивацію включають інтерес до професійної діяльності і прагнення до її теоретичного осмислення, прагнення до професійного самовдосконалення та розвитку професійно важливих якостей, відповідальності за результати професійної діяльності, потреба у професійному спілкуванні та співпраці [2].

Мотивація, пов'язана з професійним інтересом в процесі оволодіння спеціальністю, становить собою ресурс і є передумовою для становлення професіонала. Для студента важлива сукупність стійких професійних мотивів навчальної діяльності і адекватні погляди на своє майбутнє працевлаштування. У такому випадку випускники вузів будуть намагатися всебічно розвивати креативність, націлену на отримання нових якісних знань і формування важливих якостей для професії.

Професійні мотиви по суті є видозміненими мотивами вибору професії, оскільки залежать від того, як відбулося знайомство з професією, як організований освітній процес у конкретному вищому навчальному закладі. У процесі навчання мотиваційна сфера студентів змінюється: з'являються нові мотиви, зазнають змін сформовані, відбувається переоцінка значення сформованих мотивів, видозміна структури наявних мотивів.

Розвиток мотивації студентів професійно-орієнтованого характеру ґрунтується на динаміці розгортання змісту діяльності студентів, що включає власне академічну, квазіпрофесійну і навчально-професійну. Ю. П. Поваренков, досліджуючи основні періоди і фази становлення професійно-орієнтованої мотивації в навчальному процесі, прийшов до висновків, що соціальна ситуація професійного розвитку є основним механізмом професіоналізації. Спираючись на дане положення, автор виділяє два основних етапи навчання студентів у вищому навчальному закладі. Перший етап називається навчально-академічний (1–3 курси), другий – навчально-професійний (4–5 курси). Зазначені етапи багато в чому відрізняються один від одного, це і визначає нерівномірний, стрибкоподібний розвиток процесу професіоналізації студентів.

Перший етап – це адаптація до умов і змісту освітнього процесу у вузі, а також освоєння нової соціальної ролі – студента, вибудовування акмеологічної технології взаємин з викладачами і саме навчання. Наявність високого рівня сформованості пізнавальних мотивів і мотивів особистого самовизначення свідчить про вдале проходження даного етапу. Навчально-професійний етап називають етапом інтенсифікації, під час якого студент адаптувався до нових умов академічної діяльності, у зв'язку з чим, лідируючу позицію займають мотиви особистісного розвитку, побудови сім'ї і т.д. Найчастіше саме в цей період у студентів змінюється ставлення до процесу оволодіння майбутньою професією [6].

Мотивація професійної діяльності є внутрішнім рушійним фактором розвитку кваліфікації суб'єкта, тому що на базі її високих показників формування, є можливість ефективно розвинути професійну освіченість і культуру індивіда. Під мотивами професійної діяльності варто розуміти усвідомлений характер актуальних потреб людини, їх задоволення через виконання завдань навчального процесу, що спонукає до засвоєння інформаційного матеріалу стосовно майбутньої професії [2].

Діяльність сучасного фахівця проходить в умовах, пов'язаних із високим розумовим та психоемоційним напруженням. Тому професійний розвиток особистості, як зазначає О. О. Клімов, відбувається за умови напруженої діяльності за рахунок особистісної ініціативи, мотивів та активності суб'єкта [5].

Компонентами, які зумовлюють готовність студентів до самостійної професійної діяльності, є: професійна спрямованість, відповідальність, організаторські здібності, комунікативні навички та компетентність в галузі

бажаного фаху. Наявність перерахованих компонентів на високому рівні може слугувати основою для подальшої продуктивності за спеціальністю.

Проаналізувавши теоретичні аспекти окресленої проблематики, можна зробити висновок, що психологічними особливостями мотивації професійної діяльності у випускників закладів вищої освіти є: динаміка даного явища на рівні свідомості, що безпосередньо залежить від інтересів студента, його професійних обов'язків і самооцінки професійної значимості. Важливу роль при цьому відіграють інтереси індивіда, заснованих на рівні конкретної діяльності, потягу до бажаної професії та професійному захопленні.

### **Література**

1. Айсмонтас Б.Б. Педагогическая психология: учебное пособие для студентов, 2004. – 368 с.
2. Бакшаева Н. А., Вербицкий А. А. Психология мотивации студентов, 2006. 184 с.
3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы, 2000. 265 с. (Мастера психологии).
4. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. СПб.: Питер, 2005. – 264 с.
5. Климов Е. А. Педагогический труд: пс. с., 2004.
6. Поваренков, Ю. П. Психология профессионального становления личности. 1991. 132 с.

**Медвідь Є. С.**

асистент кафедри загальної та практичної психології  
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя,  
м. Ніжин, Україна

### **ВНУТРІШНІЙ СВІТ ЛЮДИНИ В "СИСТЕМІ КООРДИНАТ" АНАЛІТИЧНОЇ ПСИХОТЕРАПІЇ**

В даному тезовому викладі ми введемо словосполучення "психічна реальність", яке можна синонімізувати зі словосполученням "внутрішній світ". "Світ" і "реальність" є досить популярними образами-метафорами, які описують простір і, якщо ми говоримо про психологію, то зрозуміло, маємо на увазі не простір у фізичному сенсі, але інші "не фізичні", "трансцендентні" простори всередині уявного .

Фізична реальність, як відомо ще зі шкільної лави, має ряд закономірностей і властивостей – серед інших – надійність, верифікованість, стабільність, повторюваність і т.д. Чи є такими ж закони і властивості психічної реальності? Або ми маємо справу зі світом або реальністю, які влаштовані дещо/принципово інакше?

Спробуємо відповісти наступним чином: той дійсний світ, в якому живе людина, є психічною реальністю. У Юнга "реальність" отримує зовсім інше визначення, ніж у Фрейда, де саме слово відноситься головним чином до того, що є зовнішнім, соціальним і матеріальним, і де психічна реальність є переконливою тільки в сфері неврозів і психозів. Юнг заявляє: "Реальність є просто те, що працює в людській душі" [3]. А в душі працюють всі уявлені речі – брехня, галюцинації, політичні гасла, старомодні наукові ідеї, забобони – ці події реальні незалежно, істинні вони чи ні. Багато інших свідомих подій – добрі поради, історичні факти, етичні приписи, психологічні тлумачення – можуть не отримати жодної відповіді в психічній глибині і тому будуть вважатися нереальними, неважливо наскільки вони відповідають істині.

*Образи фантазії.* На самому базовому рівні психічної реальності розташовуються образи фантазії. Ці образи представляють первинну діяльність психічного. Така поточна фантазійна діяльність, як життєвий процес, згідно з Юнгом, не може бути пояснена в вигляді "простої рефлексивної дії на сенсорний стимул" і є безперервним творчим актом – за допомогою фантазії "психічне творить повсякденну реальність" (ПТ, пар. 78).

Юнг спростовує відому теорію, яка стверджує, що реальність за своєю природою є зовнішньою, образи – відбитки зовнішніх змін, а фантазії – зруйновані або спотворені враження. Він також відхрещується від колег-психоаналітиків, які дотримуються переконання, що фантазія заміщає реальність. *Фантазія і є реальність*, вона творить реальність, надаючи їй інстинктивну переконаність в тій області досвіду, в реальності якого ми переконані. Творячи реальність в тих формах і поняттях, в яких ми фактично осягаємо світ, формулюємо його і з яким взаємодіємо, фантазія є свідченням неентропійної активності свідомості. образи є єдиною реальністю, яку ми осягаємо безпосередньо; вони представляють первинне вираження внутрішнього світу і його енергетичної роботи, про яку ми не знаємо нічого за винятком тих образів, які він нам пред'являє.

*Ніщо психічне не є однозначним.* На відміну від фізичного, де на багатьох рівнях явища мають однозначність, тобто стійку ідентифікацію (ми спрямовані назовні і намагаємося відповісти на питання "що це?"), образи психічної реальності являють собою динамічний процес щосекундної трансформації. Психічний образ, переживання або стан тут же змінюються, як тільки *зустрічаються* з іншим психічним чином, станом, переживанням. Амбівалентність оцінок і двозначність змісту є наріжним каменем для будь-якого фрагмента психічних даних. Людина занурена в простір культурних, символічних та історичних процесів. Вони приходять в зіткнення з образами психічного.

*Персоніфіковані множинні особистості.* Персоніфікований спосіб розгляду особистісної структури дуже цінний для психотерапії або, краще сказати, за своєю дією він вже терапевтичний. "Потяги", "процеси" і

"чинники" залишаються абстрактними величинами. Персоніфікація – конкретна і безпосередня. Техніка "активної уяви" в аналітичній психотерапії саме цю безпосередність. Це зіткнення між складовими частинами внутрішнього світу – це битва, діалог, симпозіум, драма, що відбуваються між комплексами. Найбільш важливим серед них є ідея Юнга про те, що будь-яка особистість по суті множинна [3;4]. Тому кожна особистість є потенційно розщепленою на парціальні особистості. Це одночасно і регресивна загроза і прогресивна диференціація. Індивідуальність внутрішнього світу (що, згідно з Юнгом, означає нероздільність) є контраполюсом природної розщепленості. Індивідуальність внутрішнього світу вміщує різноманітність, диференційовану єдність, яка не є простою єдністю. Цілісність особистості означає напругу між частинами високої складності.

Хоча ідея про парціальні особистості є гіпотетичний конструкт, але є не менш метафоричною, ніж інші пояснювальні конструкти, такі, як потяг, фактор, потреба тощо. Дійсні парціальні особистості дані свідомості безпосередньо, а не тільки виведені логічним шляхом. Ми зустрічаємо ці особистості в наших снах і чуємо їх як внутрішні голоси. Ми переживаємо їх в наших специфічних реакціях, про які наші друзі кажуть, що "це на тебе зовсім не схоже", в моменти, коли ми дивимося на себе абсолютно так само, як це робили наші батьки, коли ми виходимо з себе від гніву, коли ми говоримо те, що зовсім не збиралися говорити або коли суперечимо самим собі. Для Юнга ці парціальні особистості є також основою поширених вірувань в духів і демонів[1].

*Архетипічні фігури.* Парціальні особистості зібрані під іменами тіні, персони, еґо (герой), аніми, анімуса, пуера (вічної юності), сенекса (мудрого старця), трікстера (шахрая), великої матері, особливої тварини, цілителя, божественної дитини, самоті. З одного боку, це імена архетипів, тобто типових персонажів міфів, мистецтва, літератури і релігії в усьому світі. З іншого боку, це типові фігури сновидінь, сімейних ролей, особистих емоцій і патологій, структурують нашу поведінку. Їх можна виявити всюди, де людська уява створює свої власні продукти – від релігійних догм до галюцинаторних вірувань, від "сублімованого" мистецтва до галюцинаторного психозу. Звичайно, всі вони зі своїми варіаціями відразу не виникають, так що справа не в запам'ятовуванні самого "складу виконавців вар'єте" з тим, щоб знати психологію людини. Але справа, на думку Юнга, у визнанні того, що внутрішній світ архетипічно обумовлений, або, що особистість є діалектичною сценою, на якій протягом усього людського життя багато уявних персонажів розігрують свої ролі, вступають в зв'язки і домовляються один з одним.

*Індивідуація.* Індивідуація визначається як "процес диференціації" [1], аналіз прагне відокремлювати особистісні складові і розрізняти їх один від одного. Ми просимо ці частини "називатися", – ідентифікувати самих себе. Це одночасно і полегшує ототожнення з комплексами, і допомагає у

встановленні внутрішньоособистісної зв'язності, консолідуючи, таким чином, особистісну ідентичність самої людини. Ми розрізняємо частини особистості, опитуючи кожне почуття, думка, реакцію, до якого комплексу вони належать. "Хто зараз говорить? Мати, герой, мудрий старець?" Ми намагаємося розвивати індивідуальне знання самого себе за допомогою знання різних спільнот, які говорять через рупор его. Тільки зробивши їх чітко помітними і ідентифікувавши їх, людина виявляється здатною побачити і зрозуміти, хто є він сам. Це є *диференціація*.

Оскільки найвища цінність внутрішнього світу виражена у Юнга поняттям самість, яка є трансцендентною аналітична психотерапія працює над розвитком зв'язків з безособовим переживанням безособистісного аспекту відносин. Ми допускаємо, що взаємини в нашій сучасній гуманістичній культурі по-людськи не є недорозвиненими так само як і перенавантажені архетипічними запитами. Те, чого люди очікують від матерів і батьків, вчителів, друзів і коханих, виходить далеко за межі можливості індивідуального людського буття; люди очікують один від одного ті архетипічні якості, які в культурах минулого можна було виявити тільки в Богів і Богинь!

Психотерапевт сприяє руху в бік знеособлення відносин і зв'язку з безособистісним декількома шляхами: через селективну увагу, шляхом інтерпретацій, за допомогою самого стилю психотерапевтичних відносин, які мають бути як особистісні, так і безособистісні, і шляхом пробудження інтересу до сновидінь. Ми вважаємо за краще не переводити сновидіння в психодинамічне пояснення або поняття, концентруючись швидше на образах сновидіння, ніж на їх перекладі, ми сподіваємося оживити уяву клієнта.

Психотерапія неврозів націлена на розширення свідомості за межі домінуючої однобічності – зазвичай це Его – до інших парціальних особистостей [2]. Клієнт вивчає методи психологізації процесів, щоб мати можливість в більшій мірі керувати ними після того, як психотерапія завершиться. Клієнт здійснює це або через внутрішньоособистісний діалог між частинами самого себе, або в своїх особистих психологічних взаєминах, або роздумом з приводу образів сновидіння, утримуючи їх в свідомості протягом дня, періодично витягаючи з пам'яті і оживляючи. Особливо, ті незмінні частини і небажані образи, які "вічно стирчать перед носом" і потребують придушення. Ця безперервна робота над основою своєї психічної реальності, це знайомство зі своїми численними особистостями, дають дедалі більший внутрішній простір (containment), і глибину внутрішнього світу. В результаті ми отримуємо більш чітке визначення, що об'єднує роз'єднане і роз'єднує однобічно об'єднане. Це є *консолідація*, або *синтез*.

### Література

1. Джеймс Хиллманн Архетипическая психология. Перевод с английского Ю. Донца и В. Зеленского. – СПб.: Б.С.К., 1996 – 157 с.

2. Ханс Дикманн Методы в аналитической психологии. Серия: Библиотека аналитической психологии. Издательство В. Секачев, 2001 г. 329 с.

3. Юнг К. Об архетипах коллективного бессознательного // Архетип и символ. М., 1991.

4. Юнг К. Психологические типы. – М.: "Канон +", "Реабилитация", 2013. – 492 с.

**Миронов О. В.**

студент Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя,  
м. Ніжин, Україна

### **ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ФЕНОМЕНУ АЛЬТРУІЗМУ У ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ**

У людському суспільстві прийнято будь-який феномен, який певним чином відбувся, відносити до норми або патології, тобто давати оцінку – позитивну чи негативну. З давніх-давен люди ділили явища оточуючої їх дійсності на добро та зло. Будь-яка поведінка індивіда зустрічала схвалення чи критику з боку соціального оточення. Поведінка, яка в своїй основі має ціллю задоволення власних потреб одразу викликає незадоволення з боку соціуму, оскільки певним чином дана поведінка є викликом, революційними тенденціями з боку члена соціуму – індивіда, і є не чим іншим, як злісним невиконанням вимоги соціального оточення, яка полягає у придушенні власних егоїстичних потреб і здійсненні лише такої діяльності, яка б приносила хоча б мінімальну користь даному соціуму. Якщо ж вимога придушення власних егоїстичних потреб, з боку індивіда, виконується, то соціальне оточення зустрічає таку поведінку, як найбільш сприятливу для розвитку людської спільноти і заохочує дану поведінку соціальним схваленням, яке є необхідною умовою можливості нормального перебування у соціальному колі і збереження нормального рівня самооцінки індивіда. У світовій практиці найбільшого рівня соціального схвалення можливо досягти за допомогою так званої альтруїстичної поведінки.

І. С. Кон влучно зазначає, що прагнення до самоповаги можливе лише за наявності того, хто буде поважати, когось стороннього [1]. В такому випадку як ніколи зручно скористатися таким гарним прийомом отримання соціального схвалення, як так званий альтруїзм – який не заслужено вважається проявом вищих моральних якостей особистості.

На думку Еріха Фромма, сучасна людина, звільнена від оковів доіндустріального суспільства, яке одночасно обмежувало його, і забезпечувало йому безпеку і спокій, не набула свободи в сенсі реалізації її особистості,

тобто реалізації інтелектуальних, емоційних і чуттєвих здібностей. Свобода принесла людині незалежність і раціональність існування, але в той же час ізолювала її, побудила почуття безсилля та тривоги. Ця ізоляція нестерпна, а тому людина опиняється перед вибором: або позбутися свободи за допомогою нової залежності, нового підпорядкування, або дорости до повної реалізації позитивної свободи, в основі якої неповторність та індивідуальність кожного [2]. Нажаль більшість індивідів обирає шлях "розчинення" в соціальних авторитетах. Культурні традиції, узаконені вимоги поведінки правлячого класу, цінності родичів та близьких – усе це у свідомості пересічної особистості виступає як "вище благо", а тому спрямовує її поведінку в сторону соціальної бажаності. Однак такий стан речей, на нашу думку, викликаний сильним тиском референтної соціальної групи на особистість, яка в свою чергу не має особистісних ресурсів для опору такому тиску. Під особистісними ресурсами нами розуміється адекватний образ власного "Я", який є наслідком рефлексії міжособистісних стосунків з референтною соціальною групою. Індивіди, здатні до такої рефлексії, на нашу думку мають високу самооцінку, що в свою чергу сприяє критичній оцінці оточуючого соціального середовища; в свою чергу індивіди з низькою самооцінкою не здатні до критичної оцінки оточуючого соціального середовища, оскільки "кидають всі сили" для отримання соціального схвалення.

Дослідження зв'язку низької самооцінки особистості і схильності до соціально бажаної поведінки проводилося зі студентами факультету психології та соціальної роботи Ніжинського державного університету ім. М.Гоголя. У дослідженні взяло участь 20 осіб віком від 18 до 23 років. Ними було використано методику Будассі С.А. на визначення рівня самооцінки особистості; для визначення рівня альтруїстичних прагнень у поведінці особистості нами була використана модифікована моральна дилема Кольберга. Час і місце були підібрані таким чином щоб вплив фонового оточення був мінімальним. Гендерний показник не враховувався. Рівень інтелектуальних здібностей не враховувався. Час проходження методики на визначення соціального світобачення був обмежений десятима хвилинами; це було зроблено задля того, щоб мінімізувати вплив моральних установок на відповіді досліджуваних, вони мали бути спонтанними. Час проходження методики Будассі С. А. на визначення рівня самооцінки особистості не обмежувався.

Аналізуючи дані, ми виявили, що більшість студентів (60%) мають альтруїстичне соціальне світобачення, тобто у міжособистісних стосунках схильні до соціально бажаної поведінки. В той же час половина вибірки досліджуваних мають низький рівень самооцінки. В ході математично-статистичної обробки отриманих даних нами отримано показник рангової кореляції 0,95. Оскільки отриманий емпіричний показник (0,95) є більшим за критичний показник критерію рангової кореляції Спірмена при рівні значущості 0,001 (0,679), то кореляційний зв'язок є значимим, істотно



значимим. Істотність зв'язку між низьким рівнем самооцінки особистості і схильність до соціально бажаної поведінки перевірялася нами за допомогою t-критерію Стюдента. Отриманий показник (3,432), дає підстави вважати, що зв'язок істотний на рівні значущості 99 %.

Як підсумок вищезазначеного можна говорити про те, що соціальне оточення виступає для індивіда "суддею" його діяльності. "Вирок", який виносять авторитетні представники даного соціального оточення, має неабияке значення для індивіда, а тому бажано щоб він був "похвальним". Висока самооцінка, рефлексія міжособистісних стосунків дають можливість адекватно сприймати оцінку соціального оточення. В свою чергу індивіди з низькою самооцінкою схильні сприймати таку оцінку "близько до серця", що має своїм наслідком соціально бажану поведінку як засіб досягнення соціального схвалення. Дане припущення потребує подальших, більш глибоких досліджень.

### **Література**

1. Кон И. С. В поисках себя: личность и ее самосознание. М., 1984.
2. Фромм Э. Бегство от свободы. / Пер. с англ. А. Лактионова. – М.: АСТ:АСТ МОСКВА, 2009.

**Михайлова О. І.**

кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної та практичної психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, м. Ніжин, Україна

### **ПСИХОЛОГІЧНА ТРАВМА. ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ**

Сьогодення із новими викликами: військовими діями, переживаннями епідемії, неможливістю убезпечити себе і рідних від страждань та болю перебуваючи в ситуації небезпеки більшою чи меншою мірою руйнує цілісність буття особистості і призводить до розвитку всього діапазону розладів здоров'я будь-якого рівня: психотичного, невротичного, соматичного, особистісного.

У широкому розуміння вирізняють два підходи в розумінні феномена травми: медичний та психологічний. Медичний підхід розглядає психологічну травму як надсильні, руйнівні переживання (почуття жаху, страху і безпорадності), викликані такими подіями життя, які сприймаються людиною як загроза її безпеки та існування (О. Захаров, І. Мамайчук, О. Осипов, О. Черепанова та ін.).

Виникнення травми пов'язано з подією, яка виходить за межі досвіду індивіда і фіксується значимими для особистості переживаннями безпорадності і жаху. В контексті психологічної науки, психологічна травма – це

порушення цілісності функціонування психіки, спричинене такою ситуацією, яка суб'єктивно інтерпретується як непереборна та незвичайна внаслідок недостатності захисних механізмів; викликає в подальшому глибокі емоційні переживання (Р. Кадиров, І. Погодіна, Н. Тарабріна, Л. Трубіцина, Н. Саржвеладзе та ін.). В даному контексті важливим критерієм виникнення травми є не сама подія, а суб'єктивна її інтерпретація (Н. Пов'якель, Л. Пергаменщик, С. Гончарова, М. Яковчук).

Втім існують певні розбіжності в трактуванні окресленого феномена. З одного боку, це пов'язано з висвітленням певного аспекту (відповідно до школи або напрямку). З іншого боку, невпорядкованість у визначенні зумовлена складністю та суб'єктивністю переживань травмуючих подій, що утруднює їх систематизацію і узагальнення.

Виокремлюють певні наслідки травматизації: дратівливість, жахи, відчуження, параліч, паніка, шок, тривога, нестабільність, депресія, страх, марення, нерухомість, безпорадність, нав'язливі думки, розщеплення особистості, приголомшеність, нав'язливі спогади, зміна ставлення, порушення сприйняття часу, розгубленість, саморуйнація, втрата пам'яті, агресивність, ляклива реакція, яскраві спогади.

Такі дослідники як Н. Тарабріна, О. Лазебна, Н. Короткова, М. Зеленова, М. Магомед-Ельмінов, О. Мазур, В. Гельфанд та інші працюють над вивченням внутрішніх механізмів протистояння деструктивному впливу на людину психологічної травми.

Потенційно травмуюча подія може викликати, або, навпаки, не викликати психологічну травму в особистості залежно від суб'єктивної значущості ситуації для індивіда та системи механізмів психологічного захисту. Втім, незважаючи на певні відмінності в трактуванні психологічної травми в медичному та психологічному аспектах, спільною рисою для них є те, що виникнення травми пов'язано з певними надзвичайними подіями та інтенсивними й негативними емоційними переживаннями (страх, жах, безпорадність, втрата контролю тощо).

В психологічній науці встановлено, що травмуюча подія впливає на цілісність складовими якої є чотири виміри буття особистості. Зокрема, тілесний, емоційний, когнітивний і духовний виміри. Визначені виміри особистості поступово розвиваються впродовж онтогенезу, є визначальними, взаємопов'язаними і такими, що утворюють цілісну систему – особистість. Визначено, що руйнація цілісності цих вимірів буття особистості і спричинює виникнення психічної травми. Порушення цілісності зумовлює появу певних симптомів у всіх виокремлених вимірах буття особистості. Розкрито специфіку виникнення травми в когнітивному вимірі. Встановлено, що під час та після травмуючої події відбуваються значущі трансформації (видозмінення, руйнація) базових переконань (ілюзій), які зумовлювали й організовували поведінку особистості. Відповідно це спричинює істотні зрушення в уявленнях про оточуючий світ, себе в цьому світі та взаємовідносинах у системі "Я-світ". Розкрито систему факторів, що впливають на виникнення та перебіг психологічної травми.

Схарактеризовано напрями психологічної допомоги відповідно до психологічного механізму виникнення психотравми.

Отже, потенційно травмуюча подія може викликати, або, навпаки, не викликати психологічну травму в особистості залежно від суб'єктивної значущості ситуації для індивіда та системи механізмів психологічного захисту. Втім, незважаючи на певні відмінності в трактуванні психологічної травми в медичному та психологічному аспектах, спільною рисою для них є те, що виникнення травми пов'язано з певними надзвичайними подіями та інтенсивними й негативними емоційними переживаннями (страх, жах, безпорадність, втрата контролю тощо).

Звідси: Переживання психічної травми – процес, що виникає внаслідок впливу на людину події, що включає об'єктивну або суб'єктивну загрозу життю або фізичній, або ж її психічній цілісності.

Психічну травму можна зрозуміти, тільки якщо розглядати її як психологічний і фізіологічний процес переживання травмуючої події, що протікає в певних соціальних умовах.

У переживанні психотравми біологічне, психологічне і соціальне зливаються в єдине ціле. Вивчаючи процес переживання травми з першого до останнього моменту, необхідно розглядати біологічні, психологічні та соціальні його аспекти в їх взаємодії. Щоб зрозуміти механізми переживання людиною психотравми, необхідно аналізувати закономірності руху складної системи переживання події як цілого, рух її підсистем, а також динамічну взаємодію всіх підсистем і елементів, що утворюють її цілісність,

### Література

1. Василькевич Я. И. Чрезвычайные ситуации: определение и сущность / Я.И. Василькевич // Проблемы безопасности. – 1991. – №9. – С. 113-123.
2. Василюк Ф. Е. Психология переживания / Ф. Е. Василюк. – М. : МГУ, 2004. – 262 с.
3. Василюк Ф. Е. Уровни построения переживаний и методы психологической помощи / Ф. Е. Василюк // Вопросы психологии. – 1988. – № 5. – С. 27–37.
4. Калмыкова Е. С. Ранняя привязанность и её влияние на устойчивость к психической травме: постановка проблемы / Е. С. Калмыкова // Вопросы психологии. – 2007. – № 4. – С. 179–183.
5. Магомед-Эльминов М. Ш. Трансформация личности / М. Ш. Магомед-Эльминов. – М. : Психоаналитическая ассоциация, 2008. – 496 с.
6. Падун М.А. Психическая травма и базисные когнитивные схемы личности / М.А. Падун, Н.В. Тарабрина // Консультативная психология и психотерапия. – 2003. – № 1. – С. 121–141.
7. Психологічна допомога дітям у кризових ситуаціях: Метод і техніки : методичний посібник / З. Кісарчук, Я. М. Омельченко, І. М. Біла, Г. П. Лазос; за ред. З. Г. Кісарчук. – Вінниця : ФОП Рогальська І. О., 2016. – 234 с.

## **ГЕНЕЗА ТА ІСНУВАННЯ ІНТЕРСУБ'ЄКТНОЇ ВЗАЄМОДІЇ: ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ**

Інтерсуб'єктна взаємодія – це система спільно-розподілених дій, яка сприяє збільшенню рівня суб'єктності (особистісності) учасників та зростанню їх креативності, рефлексивності, відповідальності та активності при обов'язковому врахуванні суб'єктної позиції іншої людини. Суб'єктність ми розуміємо, слідом за Г.С. Батіщевим, як аналогічну терміну особистісність.

За допомогою різних понять та концепцій, введених Л. С. Виготським [1] (зона найближчого розвитку, інтеріоризація, теорія переживання, психологія знаряддя та знаку, співвідношення смислу та значення), ми можемо глибше зрозуміти інтерсуб'єктну взаємодію як специфічно людський вид інтеракції, націлений на розвиток суб'єктності та зв'язків людини зі світом, іншими людьми та самою собою.

Перша стадія становлення інтерсуб'єктної взаємодії припускає як свою першу складову наявність конкретної задачі або предмету діяльності. Ця задача або предмет діяльності є об'єктивно заданими і в цілому не залежать від людей. Другою складовою є об'єктивна необхідність участі мінімум двох суб'єктів. Задачу в інтерсуб'єктній взаємодії не можна зробити одному, самотійно; така задача передбачає обов'язкову діалогічність при її вирішенні, розподіл обов'язків, спільно-розподілену діяльність для її вирішення. Третьою складовою є суб'єктивна мета всіх учасників вирішити задачу (орієнтація на результат). Четвертою складовою є суб'єктивна мета кожного бути при цьому суб'єктом вирішення (орієнтація на суб'єктну активність).

Друга стадія становлення інтерсуб'єктної взаємодії припускає, що спроба вирішити завдання є невдалою. Мета при цьому зберігається. Учасники пробують, у них не виходить, але мета зберігається. П'ята складова – наполегливість у збереженні мети, стійкість відносно змінюваних обставин та незмінної цілі. Шоста складова інтерсуб'єктної взаємодії – це суб'єктивне або об'єктивне бажання бачити іншого як суб'єкта для вирішення задачі, для досягнення цілі. Це позиція "я є суб'єктом і очікую твоєї суб'єктності", позиція особистісного спілкування (орієнтація на взаємні прояви суб'єктності), позиція врахування суб'єктності іншої людини.

Третя стадія включає в себе переживання та обговорення процесу рішення. Тут важливі різні нюанси та розуміння психологічних особливостей переживання; зокрема, принципово проаналізувати переживання як

"складну міжфункціональну динамічну систему, яка виражає в знаковій формі загальний стан особистості, що виникає під дією враження" [2, с. 25].

Четверта стадія схожа на те, що в гештальтпсихології та інших психологічних підходах описували як інсайт. На цій стадії відбувається знаходження мети з новим психологічним змістом. Тобто в результаті цього обговорення повинна з'явитися нова мета, причому та мета, яка збереже предмет діяльності.

П'ята стадія – це досягнення мети і задоволення від цього.

Слід зауважити, що представлена процесуальна модель носить ймовірнісний характер. Зокрема, не обов'язковою є стадія 2 – невдалої спроби. Можливо, вдасться вирішити задачу з першого разу.

Може бути так, що стадія невдалої спроби і наступних переживань та обговорень повториться двічі, тричі, більше разів. Інсайт на четвертій стадії може бути яскраво вираженим, глибоко пережитим особистістю, а може бути досить дифузним переоформленням загального спрямування активності. Наприклад, учасники інтерсуб'єктної взаємодії можуть у випадку яскравого інсайту пережити раптове осяяння щодо нового способу вирішення проблеми і досягнення мети, а можуть не переживати таких глибоких озарінь, раціонально переформулюючи нову мету спільної діяльності.

Інтерсуб'єктна взаємодія припускає діалогічність спілкування, націленість на розкриття сенсів особистістю та взаємоузгоджувані дії. Такі орієнтири, як спілкування, особистість, діяльність та ставлення, слугують визначальними для психологічного аналізу інтерсуб'єктності. Наступний крок – це виділення конкретних показників або параметрів, за якими можна судити про наявність чи відсутність саме компоненту інтерсуб'єктності у взаємодії.

Психологічне дослідження інтерсуб'єктної взаємодії в юнацькому віці передбачає виділення основних параметрів такої взаємодії, до яких ми відносимо наступні.

#### **Параметри інтерсуб'єктної взаємодії:**

- зі сторони категорії **ставлення**: відкритість; довіра; орієнтація на іншу людину; врахування суб'єктної позиції іншого;
- зі сторони категорії **особистість**: рефлексивність; креативність; ініціатива; інтерсуб'єктна мотивація (мотив бути, спілкуватися з іншою людиною); особистісна надійність; життєстійкість;
- зі сторони категорії **діяльності**: пошук нових сенсів; спільність і розподіл цілей і задач;
- зі сторони категорії **спілкування**: діалогічність; зацікавленість; сумісність.

Опис процесуальної моделі інтерсуб'єктної взаємодії та її параметрів дозволяє звернутися до структури цього феномену.

До **структури** інтерсуб'єктної взаємодії відносяться: 1) внутрішньо-особистісні характеристики; 2) процесуально-динамічні характеристики; 3) діалогічні характеристики.

**1) інтраособистісні характеристики:**

а) суб'єктивна мета всіх учасників вирішити задачу (орієнтація на результат);

б) суб'єктивна мета кожного бути при цьому суб'єктом вирішення (орієнтація на суб'єктну активність);

с) оповідальність в процесі вирішення, обговорення протікання взаємодії.

**2) процесуально-динамічні характеристики:**

а) наявність конкретної задачі або предмету діяльності;

б) об'єктивна необхідність участі мінімум двох суб'єктів;

с) наполегливість у збереженні мети, життєстійкість.

**3) діалогічні характеристики:**

а) переживання;

б) врахування суб'єктної позиції іншої людини;

с) емпатичність.

В інтерсуб'єктній взаємодії надзвичайно важливою є позиція "Я є суб'єктом і очікую твоєї суб'єктності", іншими словами – врахування суб'єктної позиції іншого.

Інтерсуб'єктна взаємодія є дискретною за характером, неможливо весь час перебувати в інтерсуб'єктно-орієнтованій комунікації.

В інтерсуб'єктній взаємодії складним і суперечливим чином переплітаються власне взаємодії та взаємовідносини. Причому це діалектична єдність та боротьба. Вирівши у взаємодії якусь об'єктивну задачу, суб'єкти вступають у якісно інші взаємовідносини. Постійна зміна відносин (ставлень) та дій у інтерсуб'єктності має також характер поступу, розвитку, становлення. Чим якісніше виконана задача у взаємодії, тим більш ймовірно, що налагодяться конструктивні взаємовідносини. З іншого боку, можуть виникати конфлікти через інколи неодноразові невдалі спроби спільно вирішити задачу. Але якщо при цьому учасники вирішують зберегти відносини та продовжувати взаємні дії, то інтерсуб'єктність розвивається, сприяючи при цьому і особистісному розвитку учасників. Лише в одному випадку інтерсуб'єктність унеможлиблюється – при фактичній відмові учасників взаємодіяти та мати взаємовідносини, при остаточному розриві взаємодій та взаємовідносин між цими людьми.

Єдність і боротьба діяльнійшої та стосункової сторін інтерсуб'єктності є реальними рушійними силами її розвитку.

Інтерсуб'єктність може розглядатися як 1) прагнення людини до взаємодії, реалізації особистісних сенсів і мотивів у діалозі з іншим; 2) простір самовираження, можливості для самоусвідомлення та водночас особистісного розвитку через міжособистісні взаємодії; 3) властивість, яка може розвиватися і водночас може стати відправною точкою для саморозвитку кожного з учасників взаємодії.

## **Література**

1. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 1. Вопросы теории и истории психологии / под ред. А. Р. Лурия, М. Г. Ярошевского. – М.: Педагогика, 1982. – 488 с.

2. Папуча М.В. Проблеми психології переживання: монографія. – Ніжин: Видавництва НДУ імені Миколи Гоголя, 2019. – 191 с.

**Некрасов А. Є.**

аспірант кафедри загальної і соціальної психології та психотерапії  
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова  
м. Київ, Україна

**Ставицький Г. А.**

кандидат психологічних наук, доцент кафедри соціальної психології  
Київський національний університет імені Тараса Шевченка  
м. Київ, Україна

## **ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ КОРПОРАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ У ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Формування високого рівня культури є необхідною складовою особистості фахівця з вищою освітою. Культура визначає поведінку людей, їх свідомість і діяльність у певних сферах громадського життя. Через культуру здійснюється фіксування способу життєдіяльності окремої особистості, соціальних групи людей, суспільства загалом.

Метою нашого дослідження є теоретичний аналіз проблеми формування і розвитку корпоративної культури в закладах вищої освіти.

Корпоративна культура в закладах вищої освіти – це особлива та ефективна форма інноваційного розвитку освітніх організацій, яка дає змогу говорити про ґрунтовно організовану систему, котра побудована на принципах самоцінності знань, свободи навчання, що є способом реалізації провідних ідей у сфері вищої освіти. Така організація корпоративної культури в закладах вищої освіти здатна реалізовувати універсальну функцію і може бути поширювачем позитивних (оптимальних) світових культурних зразків.

Одним з основних завдань в системі вищої освіти є процес забезпечення формування всебічно розвиненої особистості майбутнього фахівця. Реалізація вище згаданого завдання надасть змогу студентам вищих закладів освіти отримати не лише достатній рівень фахової та організаційної підготовки, а й підсилить їх впевненість у собі та розуміння власної ідентичності, в тому числі і професійної.

Для високого рівня корпоративної культури притаманна наявність характерних рис особистості, серед яких найбільш оптимальними є

бажання до конкуренції, майстерність в переконанні, жага до ролі неформального лідера, витривалість та стриманість у виконанні шаблонної адміністративної роботи.

Таким чином, проблема формування і розвитку корпоративної культури в закладах вищої освіти є актуальною та потребує як теоретичного обґрунтування, так і практичного вирішення.

Результати аналізу останніх досліджень з проблеми формування корпоративної культури свідчать, що розвідки ведуться в напрямку формування особистості та удосконалення роботи майбутніх фахівців. Доцільно виділити внесок зарубіжних авторів у розв'язання заявленої проблеми дослідження, серед яких є М. Мексон, М. Альберт, Ф. Хедоурі, Б. Блюм, К. Левін, Р. Стогділл та ін. Проблемою формування педагогічної культури під час навчання займалися такі науковці-практики як І. Зязюн, В. Лазарєв, В. Шинкарук та ін. Такі вчені як Ю.Бабанський, В. Бех, Ю. Бех, Б. Ломов, В. Маслов, Б. Хелмицький, В. Шадріков та ін. у своїх доробках аналізують різнобічні аспекти способів продуктивної діяльності майбутніх керівників, власне студентів спеціальностей менеджмент чи управління.

Також багато науковців, зокрема Л. М. Карамушка, М. В. Москальов та ін. відмічають виражену тенденцію, яка проявляється у необхідності набуття майбутнім фахівцем, ще під час навчання, високого рівня організаційної культури, який є необхідним компонентом подальшої успішної професійної діяльності для особистості, яка отримує вищу освіту [5].

Аналіз дисертаційних здобутків, присвячених презентованій темі засвідчує, що науковці досліджують формування різних видів культур і їх складових у процесі навчання студентів різних спеціальностей. Так О. Картавих, аналізуючи проблему аксіологічних засад формування загальної культури студентів технічних закладів вищої освіти, визначив педагогічні умови та аксіологічні особливості вдосконалення загальної культури особистості з використанням вітчизняних літературних джерел та джерел світової культури [6].

У дослідженнях Л. Карташова, Т. Ніконова, Т. Соломандіна проведено аналіз педагогічних принципів, методів і форм навчально-виховного процесу з метою підвищення загальної культури студентів закладів вищої освіти [7].

Цікавим для нашої теми є й дослідження М. Іонцева який відмічає, що корпоративна культура вищого закладу освіти є керованою, основним соціально-психологічним чинником, який забезпечує вплив корпоративної культури на розвиток особистості студентів, сприяє їх залученню до діяльності, пов'язаної з майбутнім фахом [4]. Вона посиляється на дослідження О. Тишиної, яка вивчала проблему керування соціальними конфліктами у ЗВО на основі корпоративної культури. Як вважає вчена, саме впровадження в навчально-виховний процес закладу вищої освіти корпоративної культури дозволить знизити конфліктогенність всіх учасників навчально-виховного процесу [4].



Л. Білова наголошує, що зазвичай, при розгляді корпоративної культури великих корпорацій і фірм, дослідники не враховують той факт, що носіями культури є, передусім, люди, які працюють в організації. Важливо, що вчена застосовує міждисциплінарний підхід до вивчення корпоративної культури й розкриває природу корпоративної культури саме університету. Вона виявляє найбільш суттєві соціокультурні форми освітньої діяльності, які впливають на формування і розвиток корпоративної культури університету [2].

О. Горбатько відмічає, що особливості корпоративної культури в сучасних освітніх закладах необхідно розглядати як історико-педагогічний і, в той же час, як культурно-освітній феномен. У її роботі проаналізовані основні підходи до визначення корпоративної культури, встановлені джерела освітніх потреб, що впливають на формування корпоративних цінностей сучасного освітнього закладу. Також, вченою досліджено продуктивність педагогічних цінностей, що спряють формуванню корпоративної культури сучасного освітнього закладу [3].

М. Ахмедова аналізує педагогічні умови формування корпоративної культури закладу вищої освіти на прикладі діяльності факультету. Дослідниця відмічає, що вища школа є культурно формувальною організацією і її корпоративна культура має багато складових, а тому, вона структурно є більш складною на відміну від виробничих організацій. Вчена розглядає умови формування корпоративної культури в закладі вищої освіти та вказує на основну умову формування корпоративної культури, а саме: динаміку соціальних функцій системи вищої освіти [1].

Як показує аналіз проведених досліджень і досвід повсякденної освітньої практики корпоративна культура українських навчальних закладів в системі вищої освіти, на сьогодні недостатньо ефективно впливає на виконання ними суспільної культурної функції. Залишається значна кількість не вирішених питань, серед яких головним є створення системи заходів та умов, які були б спрямовані на формування і розвиток корпоративної культури закладів вищої освіти. Розрізнення принципів розвитку і вироблення умінь керувати корпоративною культурою, що є основним завданням для керівника будь якої організації, виступає важливим чинником формування й корпоративної культури закладів вищої освіти, що сприятиме ефективній підготовки майбутніх фахівців як до роботи в організації, так і до керівництва нею. У результаті виникає потреба в емпіричному дослідженні особливостей та чинників формування й розвитку корпоративною культури у закладах вищої освіти. Це питання буде розглянуте в подальших наших роботах.

### **Література**

1. Ахмедова М. А. Педагогические условия формирования корпоративной культуры вуза (на примере факультета): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ахмедова Мадина Ахмедовна. Ульяновск, 2007. – 251с.

2. Белова Л. И. Корпоративная культура российского университета как объект социокультурного анализа (на примере Южно-Уральского государственного университета) : дис. ... кандидата культурологии: 24.00.01 / Белова Людмила Ивановна. Челябинск, 2009. – 186 с.

3. Горбатько О. И. Теоретико-педагогические основания особенностей корпоративной культуры образовательного учреждения: дис...канд. пед. наук: 13.00.01 / Ольга Ивановна Горбатько. Ставрополь, 2006. 200 с.

4. Ионцева М. В. Социально-психологические основы формирования корпоративной культуры вуза: дис. ... доктора псих. наук: 19.00.05 / Ионцева Мария Владимировна. Москва, 2006. 428 с.

5. Карамушка Л.М., Москальов М.В. Психологічні умови підготовки майбутніх менеджерів до управління змінами в організації: Монографія. – К.: "Просвіта", 2011. – 200.

6. Картавих О. В. Аксеологічні основи формування загальної культури студентів вищих технічних навчальних закладів: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04. "Теор. і метод. професійної освіти" / О. В. Картавих. Харків, 2002. – 20 с.

7. Карташов Л. В. Организационное поведение / Карташов Л. В., Никонова Т. В., Соломанидина Т. О. М. : ИНФРАКМ, 2002. – 220 с.

**Новік Д. А.**

аспірант кафедри загальної та практичної психології  
Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя,  
м. Ніжин, Україна

## **СТВОРЕННЯ ХУДОЖНЬОГО ЗАДУМУ ЯК СПОСІБ ПОДОЛАННЯ ЕГОЦЕНТРИЗМУ ОСОБИСТОСТІ**

Егоцентризм або егоцентричність розуміється як специфічна пізнавальна позиція індивіда, що характеризується фіксацією на власних цілях, потребах, інтересах, прагненнях, переживаннях та ігноруванням зовнішніх впливів, інтересів і переживань інших людей. Причини егоцентризму нерідко криються у нездатності суб'єкта визначити можливість існування протилежних точок зору, у його внутрішній впевненості, що всі люди думають так, як він. Подолання егоцентризму здійснюється на основі послідовного розвитку здатності до децентрації [4; с. 116].

Децентрація – це спосіб подолання егоцентричності особистості, який полягає в зміні її поглядів і позицій при зіставленні їх з уявленнями та позиціями інших людей. Децентрація залежить від розвитку когнітивної емпатії особистості (здатності зрозуміти, прийняти думку і роль іншої людини) [4; с. 99].

Єрмолаєва-Томіна Л. Б. зазначає, що творчий процес має три найбільш загальні фази: пускову, пошукову і виконавчу [3; с. 49].

Перша фаза – пускова, характеризується інтелектуальною ініціативою або умінням самостійно встановлювати проблематику, продуктом якої є народження задуму.

Друга фаза – пошукова, починається з гострого бажання втілити задумане, протікає в пошуку засобів для його реалізації та закінчується їх знаходженням, прийняттям рішення щодо конкретних способів втілення. Продуктом пошукової фази є конкретне бачення втілення задуму.

Третя фаза – виконавча, реалізація задуманого в діях, контроль за проміжними результатами й корекція способів виконання, критична оцінка продукту.

Творчий задум – конкретне і цілісне уявлення про основний зміст і форму художнього твору, що склалося у творчій уяві художника до початку роботи над ним. У деталях задум постійно уточнюється, збагачується і видозмінюється у ході практичного виконання.

Відкриття нового, як відомо, неодмінна ознака творчості, у тому числі й художньої. Створюючи структуру майбутнього твору (ідею, сюжет, композицію) художник створює нові образи. Процес створення нових образів вимагає від митця складних дій і операцій.

В акті художньої творчості автор здійснює мисленнєвий, уявний поворот образу (будь-якого об'єкту), який постає у новому ракурсі або сам художник здійснює уявне переміщення, стаючи на нову (просторово-часову, соціально-рольову, вікову та ін.) точку зору. У цьому випадку автор, залишаючись самим собою, може подумки змінити своє положення у просторі ("топос" – простір) або у часі ("хронос" – час), або і в тому і в іншому ("хронотоп", за виразом М. Бахтіна) [1; с. 54].

Також митець може не просто змінювати свій "хронотоп", але і подумки займати місце "іншого" (точку зору іншого). Реально залишаючись самим собою, він в уяві перетворюється на "іншого". Обидва варіанти відіграють важливу роль у технології породження нового [1; с. 54].

Як ми бачимо, у процесі творчої діяльності, вибудовуючи задум майбутнього твору, автор постійно змушений децентруватися. В іншому випадку створення нового стає неможливим.

Слід також зазначити, що у задумі присутня не тільки установка автора і його бачення світу, а й кінцева ланка творчого процесу – читач.

Творчість – це процес втілення задуму в знакову систему, у систему образів. Це процес об'єктивізації думки в тексті, процес відчуження задуму від художника і передачі його через твір читачеві, глядачеві, слухачеві. Процес творчості пронизаний зустрічними силовими лініями, які йдуть від автора до читача через задум і його втілення у художній текст. Та з іншого боку, від читача, його потреб і рецепційного горизонту до митця і його задуму [2; с. 68].

## Література

1. Басин Е. Я. Искусство и эмпатия / Евгений Яковлевич Басин. – М.: БФРГТЗ "Слово", 2010. – 294 с.
2. Боров Ю. Б. Эстетика / Юрий Борисович Боров. – М.: Высшая школа, 2002. – 511 с.
3. Ермолаева-Томина Л. Б. Психология художественного творчества: Учебное пособие для вузов – 2-е изд. / Людмила Борисовна Ермолаева-Томина. – М.: Академический Проект: Культура, 2005. – 304 с.
4. Психологічна енциклопедія / Автор-упорядник О.М. Степанов. – К.: "Академвидав", 2006. – 424 с.

**Попок Ю. М.**

студентка IV курсу Ніжинського державного університету  
імені Миколи Гоголя, м. Ніжин, Україна

## ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МОЛОДОГО ПОДРУЖЖЯ

Сім'я відіграє особливу роль у всій історії розвитку людського суспільства. Саме вона виступає в ньому як носій "соціальної спадкоємності". Сім'ю можна розглядати і як особливий соціальний інститут, який регулює відтворення людини за допомогою особливої системи ролей, норм, організаційних форм. А. Харчев звертає увагу на зв'язок сім'ї з потребами суспільства і розглядає її як історично конкретну систему шлюбних взаємин, як малу соціальну групу, члени котрої пов'язані шлюбними й родинними відносинами, спільністю побуту і взаємною моральною відповідальністю. Соціальна необхідність родини, на думку автора, завжди обумовлена потребою суспільства в фізичному й духовному відтворенні населення.

На сьогодні існує чимало критеріїв визначення різних типів родини. Під час соціологічного аналізу родини велике значення має врахування вікових характеристик подружжя. Н. О. Ляшенко [4] виділяє такі стадії сімейного життя:

1) сім'я молодят (це тільки-но створена сім'я, типовим для такої сім'ї є стан ейфорії – в них ще не розвіялися райдужні мрії, надії та плани, які нерідко відірвані від реальності, в житті все для них просто, повністю впевнені, що вдвох можуть "звернути гори");

2) молода сім'я (у деяких через півроку, у інших – набагато раніше, якщо "медовий період" скорочується – сім'я стикається з першими, хоча і теоретично відомими, але для них несподіваними перешкодами, з'являються перші суперечки, прагнення дещо змінити, переробити його (її), подолати дуже явні недоліки);

3) сім'я середнього подружнього стажу (від 3 до 10 років життя разом – найбільш відповідальний і небезпечний період у житті сім'ї – з'являється одноманітності, стереотипність у взаємовідносинах молодих людей, виникають конфлікти і у зв'язку з цим на даний період припадає більшість розлучень);

4) зріла сім'я (від 10 до 20–30 років подружнього життя – чоловік і жінка виконують нові для себе ролі бабусів і дідусів, засвоюють нові функції у сім'ї).

На першому році шлюбу відбувається адаптація до сімейного життя, розподіл сімейної влади, формування сімейних норм і рольової структури. Молодим подружжям характерно первісне входження у світ один одного, розподіл обов'язків у родині, вирішення житлових, фінансових і пов'язаних із веденням загального господарства і побуту проблем, оволодіння роллю чоловіка і дружини, процес набуття життєвого досвіду, дорослішання і змужніння.

На думку американського соціолога К. Киркпатрика, первинна адаптація молодої родини проявляється в узгодженні сімейних уявлень і очікувань партнерів, а також міжособистісній адаптації, що припускає взаємне пристосування до особливостей особистості один одного. Адаптацію забезпечують два механізми: ідентифікація і рефлексія. Наявність патологічних рис особистості погіршує й утруднює адаптацію в молодій родині.

Найважчий період для молодого шлюбу – це період народження першої дитини, у зв'язку з чим у чоловіків виникає напруженість бюджету часу, різке обмеження розваг, відпочинку, дозвілля, зростання фізичної і нервової втоми, зниження сексуального потягу. Усе це накладає відбиток на проблеми професійного просування і досягнення суспільного статусу, а з боку власне шлюбу – на ослаблення симпатії, любові і формування дружби. [3;с. 36-40]

У процесі розвитку сім'ї відбувається зміна ієрархії і змісту функцій родини. Відповідно до досліджень, для молодої сім'ї особливо значущою є експресивна функція [2], тому зміщуються і цінності подружнього життя.

І. Ф. Дементьєва [1] наводить дані, які засвідчують, що на перший план партнерами висуваються такі бажані якості партнера, як прояв взаєморозуміння, доброзичливості, готовності прийти на допомогу, емпатія. Автор вважає, що наявність у молодого подружжя цих якостей стає основною умовою успішності сімейних взаємин.

За даними І. Ф. Дементьєвої [1], жінки більш критичні в оцінці свого шлюбу і вимогливіші до партнера. Встановлено, що на першому році спільного життя часто виникають думки про розлучення у 33 % опитаних, на другому – у 18 %, на третьому – у 11 % від загального числа обстежуваних. Прослідковується залежність задоволеності шлюбом від рівня освіти. Найменш задоволені своїм шлюбом молоді подружжя із середнім рівнем освіти. Автор пояснює це їхньою невисокою культурою

міжособистісного спілкування, а матеріальні фактори (у тому числі й житлові), що зазвичай визначаються як внутрішньосімейне благополуччя, ніяк не впливають на успішність шлюбу.

Отже, багато факторів визначають здатність молодого родини переборювати труднощі, ефективно вирішувати сімейні проблеми, викликані входженням молодого сім'ї в кризу.

### **Література**

1. Дружинин В. Н. Психология семьи / В. Н. Дружинин. – 3 изд., испр. и доп. – СПб. : Питер, 2005. – 208 с.
2. Кон И. С. Психосексуальное развитие и взаимоотношение полов. Психология ранней юности / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 2009. – С. 212–236.
3. Психологія молодого сім'ї: монографія / Мирослава Іванівна Мушкевич, Раїса Петрівна Федоренко, Тамара Іванівна Дучимінська, Людмила Іванівна Магдисюк. – Луцьк: Вежа-Друк, 2018. – 235 с.
4. Соціологія сім'ї : конспект лекцій для студентів спеціальності 054 "Соціологія": у 2 ч. Ч. I. Сім'я як соціальний інститут / Н. О. Ляшенко, Н. М. Семке. – Харків: НТУ "ХПІ", 2018. – 96 с.

**Рак Т. С.**

магістрантка Ніжинського державного університету  
імені Миколи Гоголя, м. Ніжин, Україна

### **ГЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ В ЗСУ**

На сьогоднішній день з гендерної проблематики опубліковано вже досить багато літератури. Уся вона тією чи іншою мірою містить у собі переклади зарубіжних класиків з фемінізму і гендерних досліджень, таких як: Д. Батлер, Р. Брайдотті, Т. де Лауретіс, Л. Ірігаре, Д. Мітчелл, Г. Рубін, Е. Сиксу, Д. Скотт, А. Дворкін, Н. Чодороу, Д. Хубер, Р. Коллінз та ін.

Однак, не зважаючи на значний інтерес дослідників до цієї проблеми, в умовах військової діяльності гендерна проблематика залишається малодослідженою.

Проблеми гендерних відмінностей особистісного становлення пов'язані з прогресивними змінами у світі, виникає все більше запитань щодо впливу певних гендерних стереотипів на професійну діяльність особистості.

Загальновідомо, що особистість формується під впливом психологічних та соціальних чинників. Вона наділена індивідуальним поєднанням психологічних рис і особливостей, які утворюють її індивідуальність та визначають відмінність від інших людей [2].

Служба в Збройних силах України значною мірою впливає на формування особистості, що проявляється в сумлінному і старанному виконанні роботи, що доручають, у навчанні, спілкуванні, чергуванні, вирішуванні складних стратегічних завдань. Тому розвиток особистості чоловіка і жінки в силу приналежних їм властивостей під впливом людей, клімату у військовому колективі, зброї і бойової техніки відбувається по-різному.

У зв'язку зі зміною кадрового складу ЗСУ, що призвело до появи військовослужбовців-жінок, вирішення проблем особового складу без гендерного аспекту відтепер стає неможливим. Гендерні відмінності, гендерна приналежність є важливим аспектом особистості військовослужбовця. Відповідні дослідження допоможуть зрозуміти у який спосіб гендерні відмінності обумовлюють життєвий вибір, стиль поведінки, та, зрештою, і саму роль, відведену суспільством чоловікам та жінкам даної професії [4].

За відгуками командирів військових частин і підрозділів саме військовослужбовці-жінки найбільш ретельно та старанно виконують свої службові обов'язки. Їх присутність значно пом'якшує морально-психологічну атмосферу у військових колективах, змушує командирів і начальників бути більш стриманими та толерантними, а також значно підвищується культура взаємостосунків між військовослужбовцями в самому колективі. Крім того, частка порушень військової дисципліни жінками є мінімальною [1; 3].

Військова служба є напруженою, екстремальною професією в порівнянні з іншими видами діяльності, їй притаманні несподіваність, раптовість, незвичність, здатність руйнувати сформовані стереотипи поведінки, створювати негативні психічні стани (тривожність, страх, афект, стрес, депресія). Саме в подоланні таких труднощів і формуються відповідні вольові якості. Коли ми говоримо про різні прояви вольових зусиль у діяльності, необхідно зазначити, що в їх основі лежать розвинені тією чи іншою мірою вольові якості особистості. Важливою умовою рішучості є сміливість, тобто готовність воїна йти на оптимальний і виправданий ризик.

За даними Н. Д. Скрябіна, серед осіб чоловічої статі, сміливих більше, ніж серед осіб жіночої статі, проте в прояві соціальної сміливості жінки перевершують чоловіків. У кінцевому рахунку, оволодіння власними емоційними проявами і контроль за ними, особливо у напружених екстремальних ситуаціях, виховання в собі професійно важливих вольових якостей є основою і запорукою формування характеру особистості – сукупності стрижневих психічних властивостей працівника, які опосередковують практично всю систему професійних дій, а також структуру соціально – значимої діяльності [5].

Отже, індивідуально-психологічні якості чоловіків та жінок військовослужбовців проявляються по-різному, являючи собою сукупність

сформованих компонентів їх особистості. Більшість військовослужбовців-жінок "відкриті" до потреб суспільства, а їх мотив приносить найбільшу користь суспільству посідає одну з перших позицій в їхній ієрархії соціальних цінностей. Інтереси суспільства є пріоритетними для військовослужбовця-жінки. Жінкам властиве вміння ставити суспільні інтереси над особистими, їм притаманна сумлінність, ініціативність, винахідливість, впевненість, співчутливість. Натомість військовослужбовці-чоловіки зводять свою соціальну роль у суспільстві виключно до військової місії, яка пов'язана з захистом території. Їм притаманні такі особистісні якості, до яких належать: готовність до ризику, наполегливість, організаторські здібності, самостійність, незалежність.

### **Література**

1. Грунтковський, О. Л. Гендерна складова у процесі розвитку Збройних Сил України [Електронний ресурс] / Грунтковський О. Л., Жалюк С. М., Загивий С. В. // Крила України. – 16.03.2010.
2. Дубчак, Н. І. Жінки у Збройних Силах України: проблеми гендерної політики / Дубчак Наталія Іванівна // Стратегічні пріоритети. – 2008. – №4(9).
3. Кучмєєв, О. О. Психологічні особливості міжособистісних стосунків жінок-військовослужбовців : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.09 "Психологія діяльності в особливих умовах" / О. О. Кучмєєв ; Національна академія Державної прикордонної служби України. – Хмельницький, 2010. – 20 с.
4. Селіванова, О. В. Формування професійної готовності до прикордонної служби в курсантів-дівчат : дис. кандидата пед. наук: Селіванова Ольга Володимирівна ; Національна академія Державної прикордонної служби України. – Хмельницький, 2004. – 193 с.
5. Скрябин Н. Д. Возрастные особенности проявления смелости / Николай Дмитриевич Скрябин // Спортивная и возрастная психофизиология: Сб. науч. трудов. – Л.: ЛГПИ им. А.И.Герцена, 1974. – 184 с.

**Рожок С. В.**

магістрантка Ніжинського державного університету  
імені Миколи Гоголя, м. Ніжин, Україна

### **ОСОБЛИВОСТІ ТА ВИДИ КОНФЛІКТІВ В ОБ'ЄДНАННЯХ СПІВВЛАСНИКІВ БАГАТОКВАРТИРНИХ БУДИНКІВ.**

Конфлікт найчастіше сприймається як явище, яке викликає негативні емоції і переживання, як протистояння, якого треба всіляко уникати. Проте, конфлікти неминучі, вони супроводжують нас від народження.



Конфлікти існують скрізь, де є люди: в школі, на роботі, у транспорті, між батьками і дітьми, між подружжям, між сусідами... У багатоквартирних будинках також нерідко виникають конфлікти між співвласниками.

Дев'яності роки минулого століття стали початком виникнення нових відносин власності у багатоквартирних будинках і початком виникнення Об'єднань співвласників багатоквартирного будинку (ОСББ) як форми управління житлом. Починаючи з 2015 р. – прийняття нового законодавства щодо механізмів управління багатоквартирними житловими будинками, відбувається швидкий розвиток ОСББ. Наразі в Україні ОСББ створено у кожному сьомому будинку.

Оскільки всі рішення щодо управління багатоквартирним будинком в ОСББ приймаються колегіально: правлінням чи загальними зборами, то успішна діяльність ОСББ залежить від ефективності взаємодії та рівня комунікацій правління із співвласниками та співвласників між собою.

Конфлікти, які неминуче виникають в діяльності, не повинні становити загрози для стабільної й ефективної роботи ОСББ, тому важливою є профілактика їх деструктивності.

Ще з античних часів (Анаксимандр, Геракліт), через середньовіччя (Фома Аквінський, Еразм Роттердамський), а далі – І. Кант, Г. Гегель, Ч. Дарвін, К. Маркс, В. Самсер, Г. Моска, К. Юнг, З. Фройд та інші детально розглядали проблеми конфлікту, форм поведінки особистості в ньому, їх психологічну суть.

Що ж таке конфлікт? Аналіз сучасних конфліктологічних досліджень дозволяє зробити висновок про відсутність єдиного підходу до визначення конфлікту. З одного боку, К. Платонов називає конфліктом "суперечність, яка важко вирішується і пов'язана з гострими емоційними переживаннями", а В. Нагаєв – "суперечність, яка виникає між людьми у зв'язку з вирішенням тих або інших питань соціального й особистого життя". З іншого боку, конфлікт – це зіткнення різноспрямованих сил суб'єктів взаємодії (Г. Ложкін, Н. Пов'якель), А. Петровський, М. Ярошевський визначають конфлікт як зіткнення протилежно спрямованих, несумісних одна з одною тенденцій в міжособистісних відносинах, пов'язаних з гострими негативними емоційними переживаннями. Заслуговує на увагу також думка Ф. Василюка про те, що по суті не можна дати дефініцію конфлікту, яка не суперечила б жодному підходу до нього: "Якщо поставити собі за мету знайти дефініцію, яка не суперечила б жодному з наявних поглядів на конфлікт, вона звучала б абсолютно беззмістовно: конфлікт – це зіткнення чогось з чимось". Деякі автори пропонують взагалі відмовитися від вичерпного визначення конфлікту і обмежитися його істотними ознаками, необхідними і достатніми умовами його виникнення (Г. Гришина, С. Ємельянов та ін.).

Очевидно, що конфлікт – поняття комплексне, набагато ширше, ніж суперечність, боротьба, тому що це лише прояви найгострішої його фази – так званої "кризи".

Перебувати в конфлікті можна тільки з кимось – з іншою групою, з іншою людиною, з самим собою. Конфлікт відрізняється від суперечності тим, що передбачає наявність суб'єкта або суб'єктів, що представляють сторони конфлікту, а також можливість (принаймні, потенційну) активних і свідомих дій з боку даних суб'єктів. "Конфлікт як фаза протиріччя можливий лише тоді, коли його сторони представлені суб'єктами. Де суб'єкта немає – не може бути конфлікту" (Г. Штракс).

Суб'єктами конфлікту можуть бути окремі індивіди або групи людей, причому сторони є взаємозалежними і активність однією обумовлює дії іншої. Зважаючи на це, можна зробити висновок, що конфлікт – це один із способів взаємодії.

Визначаючи конфлікт як поняття, треба також розуміти, що конфлікт може відбуватися на різних рівнях: рівні позицій, рівні інтересів, рівні потреб, рівні цінностей. Найчастіше конфлікти починаються на рівні позицій, тобто уявлень про те, в який спосіб мають бути задоволені інтереси суб'єкта конфлікту. Але зону спільності учасників конфлікту варто шукати на більш глибоких рівнях. Усвідомлення наявності цих рівнів та їх місця дозволяє вирішувати конфлікти взаємовигідними способами.

Узагальнюючи, можна зробити висновок, що *конфлікт* – це спосіб взаємодії, який характеризується зіткненням позицій, інтересів, потреб, цінностей суб'єктів конфлікту (конфліктуючих сторін), що сприймається принаймні однією із сторін як проблема, яка вимагає свого розв'язання і викликає активність щодо її подолання.

Конфлікти можна класифікувати за різними ознаками. Залежно від *природи виникнення* конфлікти поділяються на дві великі групи:

- соціальні (виникнення обумовлено системою відносин людей, соціальних груп, інститутів);
- внутріособистісні (виникають у зв'язку з наявністю суперечностей у внутрішній сфері особистості).

За складом учасників, включених в конфлікт (*суб'єктами конфліктної взаємодії*) соціальні конфлікти можна поділити на:

- міжособистісні (учасниками є окремі індивіди);
- групові конфлікти (принаймні однією із конфліктуючих сторін є група людей).

Найбільш поширеною групою конфліктів є міжособистісні. Групові конфлікти менш поширені, але вони завжди більш масштабні і важкі за своїми наслідками.

Виходячи з юридичної природи ОСББ, конфлікти, що можуть виникати в об'єднаннях співвласників багатоквартирних будинків (ОСББ) переважно є соціальними груповими конфліктами.

Групові конфлікти в ОСББ можуть відбуватися на різних рівнях: "співвласник – правління", "група співвласників – голова правління", "група співвласників – група співвласників", "правління – група співвласників", "правління – голова правління", "співвласник – група співвласників".

Вищезазначені групові конфлікти в ОСББ можна поділити на дві підгрупи:

- конфлікти типу "особистість – група" ("співвласник – правління", "група співвласників – голова правління", "правління – голова правління", "співвласник – група співвласників");
- конфлікти типу "група – група" ("група співвласників – група співвласників", "правління – група співвласників").

Проте, на практиці в ОСББ нерідко виникають також і міжособистісні конфлікти рівня "голова правління – співвласник", "співвласник – співвласник". Так чи інакше, фактичним суб'єктом всіх конфліктів залишається людина – особистість, учасник міжособистісної взаємодії, член групи, що вступає у взаємодію з іншими членами своєї групи і іншими групами. Більше того, існує думка, що в кінцевому підсумку будь-який конфлікт у більшій чи меншій мірі завжди зводиться до міжособистісного конфлікту (С. Ємельянов).

### Література

1. Анцупов А. Я., Шипилов А. И. Конфликтология : учебник для вузов. М., 1999. 551 с.
2. Бондаренко О.Ф. Психологічна допомога особистості / О.Ф. Бондаренко. – Х.: Фоліо, 1996. – 237 с.
3. Гришина Н. Психология конфликта. 2-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 544 с: ил.
4. Ложкін Г.В., Пов'якель Н.І. Психологія конфлікту: теорія і сучасна практика. – К.: МАУП, 2007. – 435 с.
5. Нагаєв В.М. Конфліктологія: навчальний посібник. – К.: Центр навчальної літератури, 2004. – 198 с.
6. Психологія конфлікту: навчально-методичний посібник для підготовки магістрів усіх форм навчання / В. Ф. Орлов, О. М. Отич, О. О. Фурса. – К.: ДЕТУТ, 2008. – 422 с.
7. Психология. Словарь / Под общ. ред. А. В.. Петровского, М. Г., Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
8. Практикум по конфликтологии. Емельянов С.М. 3-е изд., перераб. и доп. – СПб.: 2009. – 384 с.

## **ПЕРЕЖИВАННЯ САМОТНОСТІ ПІДЛІТКАМИ В УМОВАХ АКТИВНОГО КОРИСТУВАННЯ СОЦІАЛЬНИМИ МЕРЕЖАМИ**

В умовах сучасних суспільних, політичних, економічних та світоглядних трансформацій сучасна людина перебуває перед необхідністю постійної адаптації, узгодження своєї ролі у складній системі взаємостосунків і переосмислення свого місця у житті. Одним із проявів неузгодженості міжособистісних стосунків людини з оточуючими і собою стає самотність.

Високий ступінь переживання самотності констатується вченими стосовно підліткового віку (В. Г. Лашук, Д. Нокс, М. Пінкварт, Г. Р. Шагівалеєва), що зумовлено відділенням від батьківської сім'ї, розширенням контексту соціальних відносин, встановленням інтимноособистісних стосунків, плануванням свого майбутнього та перешкоджає вирішенню вікових завдань, пов'язаних з розвитком особистісної рефлексії й само-свідомості, подальшим професійним становленням, гострою потребою у спілкуванні й глибоких емоційно-насичених міжособистісних стосунках.

На думку І. Кона, підлітковий вік характеризується відчуженням від світу дорослих цих складних особистісних прагненнях, підлітка спіткає маса труднощів і невдач. Виникають розчарування, внутрішні протиріччя і як наслідок, відчуття нікчемності, непотрібності і самотності. Як зазначає В.С.Мухіна, самотність займає важливе місце в структурі особистості підлітків, і відображає загальну тенденцію віку. Вона може виявитись як конструктивний механізм самореалізації, так і деструктивна умова особистісних деформацій.

Підліткову самотність кваліфіковано як потенційно позитивну, коли підліток починає розуміти або інтуїтивно вгадує значиму позитивну роль самотності в становленні своєї особистості. Активність підлітка по відношенню до самотності носить конструктивний, глибоко вмотивований характер.

Однак підлітку може бракувати внутрішніх ресурсів для повного використання позитивного потенціалу самотності, а мотиви його вибору можуть бути помилковими. В ході емпіричного дослідження ми з'ясували, що потенційно негативний характер переживання самотності здебільшого у підлітків, які мають дефіцит близьких стосунків з батьками, переживали насильство у родині, а також мають проблеми прив'язаності. (Проблеми прив'язаності ми визначали за методикою Яремчука М. В. "Опитувальник на прив'язаність до батьків для старших підлітків", дитячо-батьківські стосунки оцінювали за допомогою методики Е. Шафер "Підлітки про

батьків", рівень самотності ми оцінювали за допомогою методики Д. Рассела і М. Фергюсона "Суб'єктивне відчуття самотності").

В такому випадку самотність супроводжується певними типовими симптомами: пригніченість, дефіцит умінь і навичок спілкування, злість, сум, гіпертрофоване відчуття жалю до себе, безпорадність, ізоляція внутрішня спустошеність тощо.

В підлітковому віці перед насамперед особистістю постає задача першого соціального усвідомлення себе і свого місця у світі. Зробити це особливо складно, якщо: підліток не має близького об'єкта для ідентифікації; близькі люди не приймають його почуттів; підліток знаходиться під постійним тиском очікувань дорослих; переживає насильство. У такому випадку світ для підлітка починає здаватися ворожим, уявлення про себе хибні та негативні.

Підлітки з негативним характером переживання самотності здебільшого йдуть двома шляхами: 1) відчуження від себе, близьких і світу, замкненість у власному внутрішньому світі; 2) компенсація почуття самотності шляхом дружніх та інтимноособистісних стосунків, досягнення успіхів у різних сферах життя, популярності і визнання у широкої публіки (у тому числі у соціальних мережах).

За даними нашого дослідження підлітки з високим рівнем самотності проводять у соціальних мережах на 30% більше часу, ніж підлітки з середнім і низьким рівнями самотності. При цьому у 40% підлітків з високим рівнем самотності у соціальних мережах їх віртуальна особистість значною мірою відрізняється від їх реальної особистості (більш розкута, впевнена, популярна, зверхня тощо). Дані отримані на основі методики діагностики "Я-концепції" Будассі, методу включеного спостереження та аналізу профілей підлітків у соціальних мережах на платформі "Instagram" та "Tiktok".

Віртуальний світ, в який потрапляють молоді люди, надає їм додаткову свободу для вираження своїх емоцій, почуттів, життєвих позицій, настроїв, поглядів, подолання різноманітних внутрішніх і зовнішніх конфліктів, виникаючих в реальному житті в родинних стосунках, відносинах з однолітками. На нашу думку при проблемі самотності активність у соціальних мережах для підлітка стає певним захисним механізмом, який допомагає впоратися з почуттям самотності. При сприятливих обставинах захисні механізми реалізуються у вигляді компенсації або сублімації, при несприятливих обставинах – у вигляді захисного фантазування та дисоціації, які потребують професійної допомоги.

Перспективною метою нашого наукового дослідження є створення тренінгів допомоги підліткам, які негативно переживають самотність внаслідок порушень прив'язаності та проблем у дитячо-батьківських стосунках.

## **Література**

1. Арестова, О. Н., Бабанин, Л. Н., Войскунский, А. Е. Исследование мотивации пользователей Интернета // Интернет и современное общество: конф. Санкт-Петербург, 29 ноября – 3 декабря 1999 г. СПб., 1996 с.
2. Богомолова, Е.И. Реализация человеческих потребностей в сфере виртуальных социальных сетей // Человек. Сообщество. Управление: взгляд молодого исследователя. Психология (статьи): материалы XI Всероссийской науч.-практ. конф. Краснодар: КубГУ, 2011.
3. Войскунский, А.Е. Субъект в сетевом обществе / А.Е. Войскунский // отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко. М.: Институт пс. РАН, 2013. 566 с.
4. Войскунский А. Е. Исследование интернета в психологии // Интернет и российское общество. М. : Гендальф, 2002.
5. Выготский, Л.С. Собрание сочинений в 6 т. / Л. С. Выготский // Проблемы развития психики; под ред. А.М. Матюшкина. М.: Педагогика, 1983. Т3.

**Савельєва І. В.**

аспірантка Київського інституту сучасної психології та психотерапії  
м. Київ, Україна

## **СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ОЦІНКИ СУЇЦИДАЛЬНИХ РИЗИКІВ ПРИ ДЕПРЕСИВНИХ СТАНАХ**

В багатьох країнах самогубство є однією з головних причин смерті серед дорослих, дітей та підлітків. В зв'язку з цим, однією із головних задач психіатричних служб і клінічних психологів – є спроба виявлення та попередження таких ризиків.

У відповідності до статистичних даних Всесвітньої організації здоров'я, у світовому масштабі від самогубства помирає приблизно один мільйон людей (середній показник смертності: 16 на 100000, тобто одна смерть кожні 40 секунд). Але ці цифри не враховують спроби суїциду, які, за оцінками тієї ж ВОЗ, скоюються приблизно в 20 раз частіше, ніж завершені спроби самогубства.

Чоловіки в чотири рази частіше, ніж жінки, помирають від самогубства, використовуючи більш насильницькі методи, такі як смерть через повішання, навмисне падіння з висоти. Для жінок більш притаманно використовувати отруєння як засіб спроби самогубства, повідомлення від них про спроби самогубства надходить приблизно в два-три рази частіше, ніж чоловіки.

Аналізуючи суїцидальну поведінку та причини її виникнення, важливо мати на увазі вплив біологічних, психологічних, соціальних та культурних чинників. А також генетичних факторів та їх зв'язок з переліченими чинниками [1].

Суїцидальна поведінка включає суїцидальні задуми (часті думки про закінчення життя), спроби самогубства (фактична подія спроби) та завершене самогубство (настання смерті).

За числом самогубств на душу населення, Україна перевищує середньосвітові показники більше ніж на три чверті (18,5 випадків на 100 тис людей – проти 10,5).

Депресивні розлади та самогубство тісно пов'язані. До 10–15 % пацієнтів з важкими та помірно вираженими формами депресії можуть померти внаслідок самогубства. За даними багатьох авторів, від 40 до 70% пацієнтів з депресією мають думки про самогубство, 90 % людей, які помирають у результаті самогубства, страждали від психічного розладу, частіше за все від депресії.

Показниками гострого суїцидального ризику можуть бути: постійні суїцидальні думки, безнадійність і почуття провини, сильне прагнення до суїцидальних дій, прямі та опосередковані повідомлення, які відносяться до самогубства [4]. Фактори, пов'язані з підвищеним ризиком самогубства, включають наступне: депресивний розлад або значна наявність симптомів депресії, вік від 15 до 24 років, порушення відносин (наприклад, втрата значущих стосунків), надмірне вживання або зловживання наркотиками чи алкоголем, попередня спроба самогубств та перфекціонізм, його дедалі частіше визначають як фактор ризику суїцидальних намірів [5; 2, с. 56].

Але такі ознаки можуть і не спостерігатися. Тому важливо виявлення додаткових ознак, які могли б вказувати на вищі ризики самогубства.

Дослідження вказують, що афективна нестабільність значно прогнозувала суїцидальну поведінку та спроби. До афективної нестабільності відносимо: амплітуду настрою, афективний дисконтроль, негативну інтенсивність настрою та реактивність настрою на тригери навколишнього середовища [3] .

Однак характер взаємозв'язку афективної нестабільності та суїцидальної поведінки на сьогодні недостатньо вивчений.

Суїцидальна поведінка є серйозною проблемою охорони здоров'я. Депресія, яка відіграє причинну роль у суїцидальній поведінці, потребує нових підходів щодо психологічної оцінки задля здатності точно прогнозувати майбутні суїцидальні акти.

Не дивлячись на існування великої кількості клініко-психологічних, клінічних та експериментальних наукових підходів, проблема передбачення скоєння самогубства залишається актуальною.

Багато питань щодо запобігання самогубств, які хвилюють клініцистів не були систематично вивчені і тому потрібні подальші дослідження психологічних та афективно-поведінкових характеристик хворих з депресивними розладами, які можуть бути предиктами суїцидальних дій.

## Література

1. Под редакцией Т. Молтсбергера и Марка Дж. Голдблата. Антология суицидологии / Под редакцией Т. Молтсбергера и Марка Дж. Голдблата. – М.: Когито-Центр, 2018. – 436 с.
2. С.Л. Соловьева, Ю.П. Успенский, Е.В. Балуква. Депрессия в терапевтической клинике / С.Л. Соловьева, Ю.П. Успенский, Е.В. Балуква. – СПб.: ИнформМед, 2008. – 204 с.
3. Paul S Links, Rahel Eynan, Marnin J Heisel, Rosane Nisenbaum. Elements of affective instability associated with suicidal behaviour in patients with borderline personality disorder / Paul S Links, Rahel Eynan, Marnin J Heisel, Rosane Nisenbaum. – Canadian journal of psychiatry, 2008 Feb;53(2):112-6.
4. Tracie O Afifi, Brian J Cox, Laurence Y Katz. The association between health risk behaviours and suicidal ideation and attempts in a nationally representative sample of young adolescents / Tracie O Afifi, Brian J Cox, Laurence Y Katz. – La Revue Canadienne de psychiatrie, vol 52, no 10, october 2007.
5. Kathryn Castle PhD, Richard Kreipe MD. Suicidal behavior / Kathryn Castle PhD, Richard Kreipe MD. – Pediatric Clinical Advisor (Second edition), 2007.

**Сінчук Г. О.**

магістрантка Ніжинського державного університету  
імені Миколи Гоголя, м. Ніжин, Україна

## **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АГРЕСИВНОСТІ В ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ**

Складна ситуація в Україні, поглиблення кризового стану одночасно в трьох сферах життєдіяльності – духовній, соціальній і матеріальній – спричинили глибокі зміни у світосприйманні, орієнтації молоді у сферах культури, освіти, професійного самовизначення. Драматизм поглиблення кризового стану всіх сфер життя українського суспільства полягає в тому, що має системний характер і позначається на психіці молодого покоління. За останні роки зросли показники підліткової і, що найбільш тривожно, дитячої злочинності, а також відхилень в емоційному здоров'ї школярів. Багато дітей і підлітків відзначаються підвищеною нервозністю, надмірною чутливістю та гарячковістю, вразливістю та емоційною невідповідністю. Але найбільш непокоять батьків, педагогів, психологів, соціальних працівників, громадськість такі прояви поведінкової активності дітей і підлітків, як агресивність, жорстокість, цинізм, відчуженість, духовна спустошеність. Агресія у дітей – розповсюджене явище на ранніх етапах



розвитку. Однак під час становлення особистості дитини її поведінка соціалізується. Тому прояви агресії і агресивності підлітків у повсякденному житті є проблемою, яка дедалі більше хвилює науковців, оскільки останніми роками спостерігається зростання цинізму, ворожості та жорстокості у неповнолітніх. Дитина під час навчання, відпочинку та в родинному колі опиняється перед комплексом соціальних і біологічних факторів, які по-різному впливають на її поведінку.

Проблема агресії є доволі гострою у підлітковому віці. Цей період у житті людини є одним із найскладніших – відбуваються значні зміни у фізичному, соціальному та психічному розвитку. Підліток прагне самостійності, визнання власної дорослості, сили, значимості, однак нетривке його соціальне, економічне, становище, що склалося в цей час, зумовлює ризик зростання різноманітних викривлень у його індивідуальному розвитку та поведінці.

Становлення агресивної поведінки у підлітків – складний процес, у якому беруть участь багато факторів. Агресивна поведінка визначається впливом сім'ї, однолітків, а також засобами масової інформації. Діти навчаються агресивній поведінці як за допомогою прямих підкріплень, так і шляхом спостереження агресивних дій, намагаючись припинити негативні відносини між своїми дітьми, батьки можуть ненавмисно заохочувати ту саму поведінку, від якої хочуть позбутися. Наприклад, застосовуючи вкрай суворі покарання і не контролюючи заняття дітей, вони можуть виявити, що їх діти агресивні і неслухняні.

Численні дослідження показали, що для сімей, з яких виходять агресивні діти, характерні особливі взаємини між членами сім'ї. Подібні тенденції психологами описані як "цикл насильства" [1, с. 204].

Питання агресивності піднімалось у багатьох теоріях та напрямках зарубіжної психології: психоаналізі – Е.Фромм, М.Малер, К.Хорні, А.Адлер, З.Фрейд, у когнітивній – Д.Зільманн, Л.Берковіц, гуманістичній – А.Маслоу, К.Роджерс, В.Франкл; у еволюційному підході – К.Лоренц; у біхевіористській – А.Басс; у теорії соціального наuczіння – А.Бандура та ін. Аналіз наукової літератури показав, що ця проблема останнім часом викликає все більший інтерес дослідників і практиків, про що свідчить стрімкий ріст кількості досліджень та публікацій з питань агресії. Вчені приділяють увагу вивченню агресивної поведінки в дітей різного віку: Зокрема, в дослідженні підліткового віку науковцями отримано дані щодо особливостей вікової динаміки агресивної поведінки (А. Реан, Л. Семенюк), статевих відмінностей (І. Фурманов, Л. Семенюк); визначено вплив макросоціальних чинників сім'ї на агресивну поведінку (Н. Алікіна, О. Бовть, А. Реан). На думку Л. Божович, С. Максименко, А. Реан, Є. Смірнова, В. Кузьменко та інших психологів, підлітковий вік є важливим для формування і закріплення різних поведінкових актів. У багатьох зарубіжних і вітчизняних дослідженнях встановлено, що агресія підлітків є своєрідною формою самовираження, що дає змогу розвиватися

адекватним стосункам із батьками, вчителями, однолітками. І такий інтерес науковців до цієї проблематики не є випадковим, адже агресія входить до глобальних проблем.

Для вивчення показників та форм агресії ми використали методику А. Басса-А.Дарки. Дослідницька робота проводилася на базі Ніжинської гімназії № 3 та Чернігівської ЗОШ № 5. Вибірку емпіричного дослідження склали 50 респондентів підліткового віку (25 хлопців, 25 дівчат, віком 11–12 років).

Після проведеної методики ми встановили, що у підлітків як міста Ніжин, так і у респондентів із Чернігова спостерігаються різні форми агресії. Найвищий показник ми маємо по вербальній агресії (Ніжин – 66,8 %, Чернігів – 60,1 %). Із власних спостережень ми часто ставали свідками прояву цієї форми: діти можуть обзивати один одного, виражаючи особистісну неприязнь до когось із класу, коментувати зовнішній вигляд, поведінку, звички однолітків, також це спостерігається і під час спілкування через соціальні сіті, де діти перебувають по багато часу, створюючи групи, обмінюючись інформацією. Також високий показник отримали по фізичній агресії в поведінкових реакція (Ніжин – 40,0 %, Чернігів – 46,4 %). Підлітки можуть використовувати фізичну силу проти іншої особи, це явище проявляється як у хлопців, так і у дівчат. Іноді сварки доходять до бійок, стусанів, як правило в тих випадках, коли сою правоту дитина не може довести за допомогою слова. Непряму агресію проявляють (Ніжин – 54,7 %, Чернігів – 45,2 %) випробуваних, тобто учні такого типу реагування направляють свою агресію на сторонню особу – плітки, злобні жарти, коментарі. Негативізм відстежується в (Ніжин – 22,1 %, Чернігів – 43,0 %) учнів. Ця форма поведінки може проявлятися проти вчителів, проти встановлених у соціальному середовищі звичаїв і законів. Часто діти вступають у незрозумілу дискусію з викладачами, намагаються довести свою правоту, але це роблять не завжди, керуючись власними симпатіями. Класний керівник в місті Ніжині змінився цього року, ним став знайомий з молодшої ланки вчитель, якого люблять діти, і який зумів знайти підхід до дітей цієї вікової групи. Тому, як правило, проблеми з вчителями у класі вирішуються швидко та компетентно. Цьому також сприяли карантинні заходи, які були введені під час пандемії. Роздратування продемонстрували (Ніжин – 56,2 %, Чернігів – 53,1 %) підлітків, які готові за найменшого збудження до проявів грубості. Ця форма агресії проявляється у стосунках з батьками, вчителями та однолітками. Іноді діти не можуть пояснити таку свою реакцію, бо багато ситуацій можна вирішити, не застосовуючи грубість в бік суб'єкта спілкування. Таку рису, як підозрілість, встановлено в (Ніжин – 33,5 %, Чернігів – 23,2 %) підлітків. Такі учні переживають недовіру та обережність щодо інших людей. У (Ніжин – 47,1 %, Чернігів – 41,5 %) підлітків спостерігається образа. Такі учні відчувають заздрість і ненависть за дійсні або уявні страждання. Підлітки часто ображаються на дорослих: батьків та вчителів, вони

вважають їх винними у незадоволенні їх потреб, постійно порівнюючи з іншими дітьми. Невирішення таких ситуацій призводить до конфліктів та непорозумінь. Почуття провини переживають (Ніжин – 24,2 %, Чернігів – 40,1 %) учнів. Їм властиве переконання, що вони є поганими людьми, чинять погано. Показники ніжинців значно нижчі, на нашу думку, тому, що рівень знань та фінансове благополуччя сімей знаходиться приблизно на однаковому рівні. Батьки зацікавлені у подальшій долі дітей, вони постійно контролюють їх, допомагають у всьому, надають підтримку.

Отримані результати діагностики вказують на те, що значний відсоток респондентів мають різні форми агресії, які проявляються під час спілкування. Підлітки більше схильні до вербальної і непрямой агресії, ніж до фізичної.

Отже, агресивність – це вроджена властивість кожної живої істоти, здатність до активності, спрямованої на задоволення своїх потреб. Позитивна сторона агресивності як здатності до активності – це ініціатива до подолання труднощів, боротьба за виживання, самовдосконалення. Негативного значення агресивність набуває тоді, коли через недоліки соціальної адаптації особа конфліктує з оточуючими, неадекватно засвоює і порушує моральні норми на шкоду іншим [2, с. 111].

### **Література**

1. Бандура А. Подростковая агрессия / А. Бандура, Р. Уолтерс. – М.: Фимита, 2000. 512 с.
2. Ганова Л. А. Феномен агрессивности и особенности личности / Л. А. Ганова // Вопросы общей и дифференциальной психологии : сб. науч. тр. – Кемерово, 1998. Вып. 2. С. 108–115.

**Смоліна О. С.**

аспірантка кафедри загальної і соціальної психології та психотерапії  
Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова  
м. Київ, Україна

### **ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ДО НАВЧАННЯ**

Початок навчання у закладі вищої освіти вважається одним з найскладніших моментів життя студента незалежно від його віку чи статусу як в соціальному, так і психологічному плані. Цей етап для студента вважається складним та відповідальним за рахунок значних змін, що відбуваються в його житті. Змінюються умови життєдіяльності, з'являються тобто нові стосунки, нові обов'язки, загалом змінюється соціальна позиція.

Питанню адаптації студентів у закладі вищої освіти в сучасній психологічній науці приділяється значна увага. Зокрема цим питанням займаються: Н. Бордовська, С. Гура, А. Реан, В. Скрипник та інші.

Варто відзначити, що термін "адаптація" використовується в різних сферах, різними науковцями та відповідно трактується по-різному. Де які науковці розглядають її, як процес пристосування, а інші, як взаємодію людини з людиною, чи з середовищем. Однак, не варто забувати про те, що процес адаптації, передусім, передбачає активність самого суб'єкта навчальної діяльності, тобто окрім осмислення власних дій, він має здійснювати пошук шляхів вирішення різних навчальних ситуацій та аналіз взаємодії з новими людьми і обставинами. Слід відзначити, що в процесі навчання у студента розвиваються такі особистісні якості, як цілеспрямованість, рішучість, наполегливість, самостійність, ініціативність, уміння володіти собою [4].

Слід відзначити, що адаптація студентів у новому освітньому середовищі не завжди проходить успішно, тому доречно буде виділити основні труднощі адаптаційного процесу:

- невизначеність мотивації вибору професії;
- недостатня психологічна підготовка до самостійного життя, необхідності приймати рішення, брати на себе відповідальність за власні дії і вчинки;
- невміння здійснювати психологічну саморегуляцію поведінки і діяльності;
- нові умови діяльності студента;
- пошук оптимального режиму праці і відпочинку в нових умовах та інші [2].

Знання індивідуальних особливостей студента, безперечно дає можливість уникнути дезадаптаційного синдрому, зробити процес адаптації більш психологічно комфортним.

Беручи до уваги погляди психологів, які вирізняють зовнішню і внутрішню адаптацію, варто розглянути теоретичну соціально-психологічну модель адаптації, яка включає такі складові:

- професійна адаптація – профорієнтаційна адаптація; адаптація до навчального процесу (дидактична адаптація);
- соціальна адаптація – пристосування індивіда до групи, всього студентського колективу; прийняття нормативно-правових вимог перебування у ЗВО; осмислене прийняття норм моралі та культури;
- біологічна адаптація – адаптація організму до нових умов (кліматичних, побутових, санітарних), режиму праці, сну, фізичних та нервових навантажень; режим і якість харчування;
- психологічна адаптація – стан психологічного задоволення (незадоволення), комфорту (дискомфорту), відчуття внутрішньої і зовнішньої гармонії (дисгармонії) від успішності (неуспішності) професійної, соціальної та біологічної адаптації; вміння здійснювати психологічну саморегуляцію поведінки і діяльності [1].

Як відомо на процес адаптації впливають певні чинники, які, в свою чергу, визначають не тільки рівень чи темп, а й результат адаптації. Відповідно, знання цих чинників є запорукою успішного керування адаптаційним процесом.

Серед чинників соціальної адаптації можемо зазначити наступні:

- рівень розвитку духовності індивіда;
- рівень соціальної і моральної зрілості;
- рівень психологічної культури;
- рівень культури поведінки;
- рівень правової культури;
- рівень мовленнєвої культури;
- індивідуально-особистісні особливості розвитку психічних процесів;
- бажання брати участь у суспільному житті навчального закладу;
- комунікативні властивості індивіда;
- вироблення особистісного стилю поведінки, здатність до її кореляції;

Серед психологічних чинників виділяють наступні [5]:

– успішність (неуспішність) професійної, соціальної та біологічної адаптації (професійне самовизначення, соціальний статус, сформованість соціально-значущих здібностей, якостей, становище в колективі, задоволення (незадоволення) особистим статусом, можливість прояву індивідуальності та ін.);

– характерологічні особливості та якості особистості;

– вміння здійснювати психологічну саморегуляцію поведінки і діяльності.

Важливо відмітити також і критерії адаптації студентів в умовах вищого навчального закладу. Серед внутрішніх критеріїв варто вказати наступні:

– висока мотивація розвитку духовності, соціальної, професійної компетентності та самоактуалізації загалом;

- адекватність самооцінки;
- здатність відстоювати свої переконання;
- здатність будувати конструктивні взаємини;
- розвинуті комунікативні здібності;
- розвинені механізми саморефлексії;
- усвідомлення потреби самоосвіти та ін.

Серед зовнішніх критеріїв можемо назвати:

- виконання студентами правил і вимог навчального процесу;

- пристосування до характеру, змісту, умов і організації навчального процесу;

- навички самостійної діяльності в навчальній і науковій сферах; реалізація завдань самоосвіти;

- уміння застосовувати знання на практиці;

- актуалізація в життєдіяльності особистості високого рівня соціальної і моральної зрілості, психологічної культури, правової культури, мовленнєвої культури, культури поведінки, рівня розвитку духовності особистості загалом;

- участь у суспільному житті навчального закладу;
- міжособистісні взаємини студента у студентському середовищі (групі);
- комунікативна компетентність;
- вироблення власного стилю поведінки та інші [3].

Отже з всього вище зазначеного можемо зробити висновок, що адаптація студентів у закладі вищої освіти – це складний багатоаспектний динамічний процес, який вимагає поєднання знань з педагогіки, психології та інших наук. Знання про чинники та критерії соціально-психологічної адаптації студентів у закладі вищої освіти можуть служити, передусім, важливим підґрунтям для роботи викладача, який окрім моніторингу здійснює і контроль процесів адаптації студента у ЗВО. Виходячи з цих знань, викладач може побудувати адаптаційну модель як для всієї групи, так і для кожного студента окремо де можна врахувати й особистісні характеристики, й потреби студентів.

### **Література**

1. Бордовская Н., Реан А. Педагогика: учебник для студентов пед. вузов: Питер. 2000. – С. – 304.
2. Вища освіта України – Європейський вимір: стан, проблеми, перспективи. Матеріали до підсумкової колегії МОН. "Освіта України". 2008. – № 21 – 22. – С. 19.
3. Концепція виховання дітей та молоді у національній системі освіти. Інформаційний збірник. Міносвіти України. 1996. – № 13. – С. 2–15.
4. Коробейников И. А. Нарушения развития и социальная адаптация. Москва: Персе. – 2002. С. 192.
5. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология. Москва: Издательский центр Академия. – 1998. С. 288.

**Соловей Я. Г.**

кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник  
лабораторії психології обдарованості Інституту психології  
імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ, Україна

### **ЦІННОСТІ ТА ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ МУЗИЧНО ОБДАРОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ**

Підхід до вивчення проблеми цінностей та ціннісних орієнтацій розкрито у наукових працях К. Альбуханової-Славської, С. Анісімова, З. Карпенко, В. Крижко, Д. Леонтьєва, О. Леонтьєва, О. Музики, В. Ядова та інших.

Базовим підґрунтям системи цінностей є насамперед духовні цінності. К.О. Альбуханова-Славська вважає, що найважливішою справою життя кожної людини є визначення, вибір і реалізація цінностей. Причому

йдеться про цінності найвищого рівня – духовні [1]. У дослідженні В.В. Крижко підкреслює, що духовні цінності не просто задовольняють потреби людини, а й духовно творять або відроджують особистість з усіма притаманними їй потребами та інтересами. На його думку, духовні цінності – конструктивні орієнтири людської свідомості, які являють собою джерело мотивації й ідеали Добра, Краси, Істини для прогресивного розвитку особистості та визначають норми поведінки [ 9].

До природи духовних цінностей також звертається С.Ф. Анісімов. Вчений стверджує, що люди народжуються двічі: спочатку фізично, а потім духовно, коли у процесі навчання і виховання ними засвоюються духовні цінності, створені людством, і формуються духовні якості особистості [ 2].

З.С. Карпенко підходить до проблеми цінностей у контексті тлумачення сутності аксіогенезу особистості. Найвищими духовними цінностями, на її думку, є добро, краса і благо. Осягнення цих цінностей відбувається в процесі розвитку особистості як інтегрального суб'єкта духовно-психічної активності, що реалізується на п'яти рівнях функціонування: 1) відносно суб'єкта (біологічний індивід); 2) моносуб'єкта (суб'єкт конкретної діяльності); 3) полісуб'єкта (особистість); 4) метасуб'єкта (індивідуальність); 5) абсолютного суб'єкта (універсальність). Саме на рівні абсолютного суб'єкта проявляється найвищий ступінь духовного розвитку людини [7].

О. Л. Музика виокремлює моральні та діяльнісні цінності обдарованої особистості, розглядає їх як результат інтеграції внаслідок рефлексії діяльнісних, емоційних та соціальних компонентів задоволення потреб [5].

Музичне виховання та розвиток особистості розпочинається з формування культури особистості під впливом сімейного оточення, навколишнього середовища та соціальних умов. Музичне середовище впливає на виховання естетичних смаків підростаючого покоління. Внаслідок чого, необхідно звернути увагу на формування духовності людини, як одному із пріоритетних завдань у процесі навчання. Серед видів мистецтв, особливе місце посідає музика, бо вона пробуджує світ людських почуттів та емоційну енергію. Музичне мистецтво стає способом духовного освоєння людиною світу, спрямованого на формування і розвиток її здібностей творчо перевтілювати світ і себе за законами краси. Основною рушійною силою творчості є прагнення особистості до самоактуалізації.

У психології існує декілька підходів до визначення музичної обдарованості. Згідно з Б.М. Тепловим, музична обдарованість – вищий та ідеалізований прояв музичних здібностей. Інакше розуміючи, блискучий музичний слух, феноменальна пам'ять, пластичний та скоординований руховий "апарат", неймовірна здатність до навчання і титанічна працездатність є показником музичної обдарованості [11]. Згідно концепції Дж. Рензуллі, обдарованість є сполученням трьох характеристик:

мотивації, орієнтованої на завдання, "видатних" здібностей і креативності. Важливість мотивації у розвитку обдарованості підкреслює і В.С. Юркевич. Вона підкреслює, що будь-яка обдарованість не може існувати без помітної, яскраво вираженої, стійкої системи інтересів. Обдарованість завжди розвивається на основі певної, улюбленої діяльності [6].

Згідно з висловом Д. К. Кірнарської, "Виявляються і тестуються, здібності, обдарованість і талант лише в тих умовах і на тому матеріалі, що максимально наближені до їх специфіки" [8]. Так проводиться діагностування когнітивного, операціонального та мотиваційного компонентів музично-естетичних смаків.

Музика як один із видів мистецтва надає величезні можливості для розвитку творчої особистості, формування її світогляду та моральних якостей. Також музика є засобом пізнання навколишнього світу та засобом формування та становлення особистості. Музика сприяє вираженню і передачі емоцій, почуттів, думок і настрою людей, вона є особливим засобом спілкування, допомагає формуванню світогляду особистості, самовираженню та самопізнанню.

В емпіричному дослідженні І.Ф. Аршава, Е.Л. Носенко, В.Ю.Кутепова-Бредун проведене порівняння особистісних характеристик музикантів-професіоналів та музикантів-аматорів. Дані показали, що у професійних музикантів у порівнянні із не музикантами та музикантами-аматорами виявлені значущо вищі рівні саморегуляції, здібності цінувати красу та досконалість. Музиканти-аматори характеризувались більш високими рівнями розсудливості, лідерства, готовності до взаємодії з оточуючими та чесності [3].

Дослідники встановили, що музиканти-професіонали у порівнянні із музикантами-аматорами – незалежні, здатні протистояти соціальному тиску у своїх думках та діях та регулювати свою поведінку. Вони мають почуття безперервності саморозвитку, самовдосконалення, осмисленості життя та почуття реалізації свого потенціалу.

І.Ф. Аршава, Е.Л. Носенко, В.Ю. Кутепова-Бредун доводять, що професіонали відрізняються від аматорів за рівнем емоційної сенситивності, про що свідчать статистично значущі розбіжності між групами професіоналів та аматорів за показниками: нейротизму як диспозиційної риси особистості і схильності до переживання тривоги, яка, проте, залишається на грані психічної норми. Характерною ознакою особистості професіонала є також, за отриманими даними, їх схильність до переживання астеничних станів. Їм притаманна автономність, схильність до ризику, що свідчить про певну ізольованість від соціального оточення. Дослідження підтвердило притаманність професіоналам високого рівня креативності [3].

Отже, дослідники визначають більш емоційну вразливість музикантів-професіоналів у порівнянні з аматорами і більш високий рівень їх музичної обдарованості, що надає підстави припустити, що музична діяльність



виконує для професіоналів не лише роль засобу самореалізації, але й психотерапевтичну функцію. Це підтверджує усвідомлений вибір музично-обдарованими індивідами професійної діяльності у сфері музичної творчості не тільки як засобу самореалізації [3].

Розвиток ціннісно-сислової сфери особистості обдарованих музикантів відбувається у взаємодії з основними психологічними новоутвореннями, що актуалізуються в період юності, а саме готовність особистості до самовизначення, почуття відповідальності за власне майбутнє, розвиток самоосвіти та самопізнання, тобто вирішення питання ідентичності в професійній сфері, у сфері сімейних відносин і в особистісному розвитку.

Одним із важливих принципів музичного саморозвитку є регулярне спілкування з різними сферами музики і перш за все з академічними її жанрами – симфоніями, операми, квартетами, сонатами і т. ін. Постійне звернення до конкретних жанрів і окремих творів розвиває смак, здатність критично оцінювати твори мистецтва. Відомо, що враження від мистецтва може з'являтися лише у випадку глибоко розвинених естетичних потреб та інтересів.

Аналіз психолого-педагогічних джерел та власне емпіричне дослідження дозволили визначити, що для музично обдарованої особистості цінною є саме музична діяльність яка сприяє вираженню і передачі емоцій, почуттів та думок є засобом спілкування, пізнання навколишнього світу та становлення особистості. Цінності та ціннісні орієнтації розглядаються, як духовні потреби музично обдарованої особистості, коли деякі цінності "інтеріоризовані" (перевтілені у внутрішній стан особистості) та виступають як бажання, інтереси.

### Література

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Альбуханова-Славська. – Москва: Мысль, 1991. – 229 с.
2. Анисимов С.Ф. Мораль и поведение / С. Ф. Анисимов. – 2-е изд. Доп. Москва: Мысль, 1980. – 158 с.
3. Аршава І.Ф., Носенко Е.Л. Кутєпова-Бредун В.Ю. Особистісні характеристики музикантів-професіоналів та музикантів-аматорів / І.Ф. Аршава, Е.Л. Носенко, В.Ю. Кутєпова-Бредун. Актуальні проблеми психології: зб. Наук.пр. Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / гол. ред. С.Д. Максименко. Київ-Житомир: ЖДУ ім. І. Франка. № 11, 2015. 20–29 с.
4. Бочкарев Л.Л. Психология музыкальной деятельности / Л. Л. Бочкарев. – Москва: ИП РАН, 1997 – 352 с.
5. Здібність, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень. За ред. В.О. Моляко, О.Л. Музики. Житомир: Вид-во Рута, 2006 – 320 с.
6. Ильин Е.П. Психология творчества, креативности, одаренности. Питер: СПб, 2009 – 434 с.

7. Карпенко З.С. Ціннісні виміри індивідуальної свідомості. Методологічні і теоретичні проблеми психології: хрестоматія / З. С. Карпенко, І. М. Гоян. Івано-Франківськ. Плай, 2000 – 128 с.
8. Кирнарская Д.К. Музыкально-языковая способность как компонент музыкальной одаренности. / Д.К. Кирнарская. Вопросы психологии № 2, 1989 – 47-57 с.
9. Крижко В.В. Антологія аксіологічної парадигми управління освітою: навчальний посібник. Київ: Освіта України, 2005 – 440 с.
10. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. / А.Н. Леонтьев. Избранные психологические труды в 2-х т. Москва: Педагогика. Т. 2, 1983 – 94-231 с.
11. Теплов Б.М. Психология музыкальных способностей. / Б.М. Теплов Избранные труды в 2 т. Т.1. Москва: Педагогика, 1985 – 42–222 с.
12. Ядов В. А. Взаимосвязь ценностных ориентаций и социальных установок. Саморегуляция и прогнозирование социального поведения / В.А. Ядов. – Москва:, 1979 – 62-70 с.
13. Kemp, A.E. (1981). The personality structure of the musician. Identifying a profile of traits for the performer. *Psychology of Music*, (1), 3-14.
14. Gusewel, A; Ruch W. Are musicians particularly sensitive to beauty and goodness? *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, Vol 8 (1), Feb 2014, 96-100.

**Степура Є. В.**

кандидат психологічних наук, науковий співробітник  
Інституту Психології імені Г. С. Костюка  
Національної академії педагогічних наук України  
м. Київ, Україна

### **ДО ПРОБЛЕМИ СПІВСТАВЛЕННЯ ПОСТМОДЕРНОГО ПІДХОДУ З ЗАГАЛЬНОНАУКОВИМИ ПРИНЦИПАМИ В ІНТЕГРАЦІЇ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗНАННЯ**

Говорячи про ідею інтеграції психологічного знання не можна не згадати роботи російської дослідниці М. С. Гусельцевої. Зрозуміло, що ці роботи є відносно давніми, але вони заклали основу постмодерністського погляду на цю проблему. Саме в її працях знайшли своє втілення ідеї тенетного підходу до розгляду якоїсь проблеми; ідея ціннісного виміру психологічних досліджень, що вносить у розгляд їх значення долю певного прагматизму, ідеї встановлення зв'язків між науково-психологічним та ненауковим психологічним знанням, ідеї осмислення психологічних знань, які розвивалися в рамках незахідного культурного простору [3; 4].

В українській психології проблема інтеграції психологічного знання теж займає важливе місце серед теоретико-методологічних досліджень. Це знову таки пов'язано зі значною розгалуженістю теоретичних уявлень про об'єкт дослідження психології. Так, Г.О. Балл трактував інтегративність у двох основних аспектах. По-перше, йдеться про аспект методологічний або, можна сказати, гносеологічний, – тобто про інтеграцію конструктивних складових концепцій... По-друге, береться до уваги онтологічний аспект інтегративності, тобто орієнтація на цілісного людського індивіда, на досягнення гармонійної єдності його соматичних, психічних і духовних властивостей [2]. На сьогоднішній день у рамках української психології є дослідження в напрямку інтеграції психологічного знання як загальнометодологічного плану, так і направлені на інтеграцію концепцій, які стосуються окремих інстанцій психіки.

На наш погляд, існують наступні більш-менш перспективні підходи до вирішення проблеми інтеграції психологічного знання:

1. Історичний підхід – розгляд розвитку та становлення психологічних ідей, що передбачає визначення умов, які сприяли виникненню тих чи інших психологічних теорій та парадигм, зміни домінування одних уявлень про психіку іншими. Це дозволить представити психологічне знання в його розвитку, показати логіку його становлення та визначити ключові фактори, що визначають напрями наукового пошуку в сфері психології. Треба відмітити, що побудова хорошої історичної концепції є дуже корисною річчю, яка робить можливим краще розібратися в передумовах виникнення знання і звільнитися від певних упереджень та стереотипних уявлень, що є застарілими і тільки гальмують розвиток науки. Але все ж, це не є дійсною інтеграцією наукового знання, а лише цілісним розумінням його детермінант.

2. Методологічний підхід передбачає інтеграцію психологічного знання через створення єдиної теорії психіки. Зрозуміло, що це дуже важко зробити, зважаючи на складність самого предмету дослідження та велику кількість підходів цього до предмету. Хоча на наше глибоке переконання деякі з цих підходів є застарілими або хибними з точки зору загальнонаукових принципів. Втім, треба констатувати, що на даному етапі розвитку психологічної науки побудова єдиної теорії психіки можлива лише у вигляді ідеалу. Але, як вказував Г.О. Балл, нездійсненність ідеалів у їх повному, абсолютному вираженні (згадаємо хоча б ідеал соціальної справедливості) аж ніяк не виключає їх значимості – психологічної, соціальної та педагогічної, якщо здійснюється реальне наближення до них. Так що навряд чи виправдані нарікання на "утопічність ідеалів": у них проявляється помилкове розуміння сутності ідеалів і їх ролі в детермінації соціальної поведінки. Адже "цінність ідеалу не в його відповідності або збігу з реальністю, навпаки, цінність реальності може визначатися її наближенням до ідеалу" [1]. Зрозуміло, що цей принцип стосується і наукової діяльності.

Можна виділити й третій шлях інтеграції психологічного знання, назовемо його постмодерним. З деякими зауваженнями він є найбільш реалістичним на даному етапі розвитку психологічного знання і є де в чому проміжним у побудові єдиної теорії психіки. Цей шлях передбачає діалог між представниками різних психологічних шкіл та побудову сітки уявлень про певний предмет психологічного пізнання на основі цього діалогу [3] [4]. По суті це еклектичний підхід, який сам по собі не веде до дійсної інтеграції знання, але побудова сітки може сприяти створенню єдиної теорії якогось предмету досліджень через відображення існуючих протиріч в уявленнях про цей предмет. Тож ми не заперечуємо можливості використання елементів "постмодерної методології", у тому числі вище згаданої ідеї побудови сітки теоретичних уявлень про певний предмет досліджень в якості інструментів для роботи з теоретичними концепціями.

Але в той же час метод сіткового підходу має свої обмеження і має застосовуватись з певною обережністю. Перш за все, ми не згодні з твердженням постмодерністів про рівноцінність усіх видів уявлень про предмет досліджень. Ми наголошуємо на важливості розрізняти наукові та ненаукові концепції, відмовляючись від розгляду останніх. Можна заперечити нашу тезу, вказавши, що критерій науковості є досить умовним, і те, що раніше вважалось ненауковим, зараз має визнаний науковий статус (приклади: метеорити, рух материків). Більше того, частково можна погодитись з цією критикою. Так справді, деякі наукові концепції з'являються раніше свого часу і не могли бути адекватно сприйнятими своїми сучасниками. Але наукове знання має властивість розвиватись поступово. Можна сказати, що в цьому й проявляється інтегрованість цього виду знання. Якщо наукова теорія не виводиться з попереднього знання, вона може не видаватись науковою і тому суттєво не впливає на розвиток науки. Отже, створення нової наукової теорії завжди передбачає налагодження зв'язків з попереднім знанням.

Існують більш-менш чіткі загальновідомі критерії наукового знання. Ці критерії мають загальнонауковий характер і можуть бути застосовані в будь-якій науці, в тому числі в психології. Звісно, вони не є абсолютними і мають деякі виключення у своєму застосуванні, але вони створюють певні координати, на які можна орієнтуватись при оцінці теорії, що претендує на статус наукової. Саме відповідність цим критеріям дозволяє виключити з розгляду малоперспективні з наукової точки зору теорії і орієнтуватись на ті, що можуть дати певний результат, який відображається у вигляді прогнозування, створення якоїсь технології тощо.

Розглянемо ці критерії:

1. Частково розглянутий нами принцип про необхідність орієнтування наукової теорії на попереднє знання. В ідеалі наукова теорія має містити в собі попередні теорії як певний окремий випадок її застосування.

2. Наукова теорія має намагатися давати максимально просте пояснення феноменам, які вона відображає (принцип бритви Оккама).

3. Наукова теорія має містити в собі твердження, істинність яких, в принципі, піддається перевірці, і може бути заперечена в ході цієї перевірки (принцип фальсифікації К. Поппера).

Тому постає проблема критичного розгляду провідних психологічних теоретичних концепцій з ціллю відділення їх дійсних конструктивних складових від уявлень, які не відповідають загальнонауковим принципам. Оскільки це необхідний і важливий етап дійсної інтеграції психологічного знання. В принципі, вище зазначені твердження можна співвіднести з підходом Г. О. Балла про інтеграцію конструктивних складових концепцій [2]. Бо саме раціональне є найбільш конструктивним у будь-яких теоретичних концепціях. На жаль, дослідження в цьому плані майже не проводяться в рамках вітчизняної психологічної науки.

### **Література**

1. Балл Г.О. Інтегративно-особистісний підхід у психології: впорядкування основних понять // Психологія і суспільство. 4. 2009. С. 25-53.

2. Балл Г.А. Нормативный профессиональный идеал ученого // Психологический журнал. 3 (32). 2011. С. 17-26.

3. Гусельцева М. С. Культурно-исторические "вызовы" постмодернизма // Вопросы психологии. 3. 2002. С. 119–131.

4. Гусельцева М. С. Культурно-историческая психология: от классической – к постнеклассической картине мира // Вопросы психологии. 1. 2003. С. 99–115.

**Тихонова А. В.**

магістрантка Ніжинського державного університету  
імені Миколи Гоголя, м. Ніжин, Україна

### **ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЇ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦЯ**

Відбиття професіоналізму у якостях особи військовослужбовця. Характерні риси особи військовослужбовця, зумовлені об'єктивними умовами діяльності. Особливості психології, моралі і майстерності особи військовослужбовця

Кожен з нас до чогось прагне у своєму житті, чогось бажає, і якби всі ці прагнення і бажання завжди здійснювалися, ми б вважали це за успіх, відчували б себе задоволеними або навіть і щасливими. Успіх у житті значною мірою залежить від того, як ми вміємо тримати себе з людьми, як ми себе з ними поводимо.

Чому одного люблять, а іншого – ні? Тому, що один уміє себе поводити з людьми, а другим, навпаки, поводить ся так, що стає людям нестерпним, несимпатичним, сам того не помічаючи.

Культурна, вихована особа завжди викликає в людей почуття задоволення, з нею приємно спілкуватися в побуті і праці, вона не дозволить собі образити іншого, не допустить нетактовності. Ця людина чемна, ввічлива, щира, доброзичлива і, звичайно, ніколи не байдужа до чужої біди. Такий військовослужбовець, який систематично працюючи над собою, багато знає і цим своїм духовним багатством охоче ділиться з людьми, активна в громадсько-політичному житті.

Всебічно вихована людина завжди бажана в колективі, товаристві. Плоди її праці, життя, поведінки корисні, потрібні Батьківщині. Кожна людина протягом свого життя засвоює моральні норми й відповідно до цього оцінює як власну поведінку, так і поведінку інших. Отже, те, що ми іноді зверхньо називаємо "моралізуванням" по суті є навчанням того, як слід поводитися в суспільстві. Наша культура поведінки залежить саме від того, наскільки ми засвоїли моральні норми. У діях і вчинках особи розкривається те, чи стали норми моралі внутрішнім її надбанням, чи злилися вони з її совістю і обов'язком, стали повсякденними життєвими правилами, отже, вихованість і моральність становлять взаємозумовлену єдність в поведінці військовослужбовця.

Сукупність правил, які регламентують поведінку особи в громадських місцях, у стосунках з людьми, називається етикетом. Вихована людина поводить ся відповідно до правил етикету.

На першому плані військовослужбовець повинен бути впевнений в собі, ввічливий, добродушний, отже розвиток науки, освіти, мистецтва, моралі і права – дає культурний розвиток військовослужбовця.

Кожна нова культура історично зв'язана з минулим, вбирає в себе все те, що є необхідним і корисним для військовослужбовця і для нашого суспільства. Сьогодні, ми вже з повним правом можемо сказати: наша культура – соціалістична змістом, головним напрямом свого розвитку, багатогранна своїми національними формами та інтернаціоналістська своїм духом і характером.

Особа високої загальної культури постійно прагне до знань, цікавиться літературою, мистецтвом, новими досягненнями науки. Таку особу, як на мою думку військовий не задовольняє наявність, скажімо, атестата про закінчення середньої школи або диплома про вищу освіту. Потяг до знань, до духовного збагачення стає внутрішньою потребою культурної людини. Також потребою для неї стає і праця – фізична і розумова, висока ідейність.

Поведінка військового також відноситься до культури – в громадських місцях, культура взаємин, естетичні смаки, культура мови, особиста гігієна і навіть естетичні якості міміки.

В історії психології неодноразово здійснювалися спроби зробити психологію "об'єктивною" наукою через ототожнення психічного і рефлексивною відповіддю, з поведінкою, тобто в тому, що можна спостерігати, вивчати об'єктивними методами. Спроби звести все до суб'єктивного аспекту або ж представити об'єктивний світ військовослужбовця, як творений духом порушували діалектику суб'єктивного і об'єктивного.

Психіка суб'єкта детермінується продуктами актуальної і пост актуальної взаємодії з військовослужбовцем і сама виступає важливою детермінантою поведінки й діяльності людини.

Функціональні психологічні характеристики військовослужбовця як суб'єкта психіки визначають "предметний простір" таких напрямів психологічного дослідження, як психологія діяльності. Психологія творчості, психологія здібностей, психологія спілкування. Психологія переживань, психологія вчинку.

Важливо пам'ятати, що характер військового не є сумою окремих задатків, здібностей та інших елементів; він є живою нерозривною єдністю їх, пов'язаною загальним внутрішнім принципом – єдиним духом особистості. Також особистості житті військовослужбовця виявляються у вимогах середовища, в очікуваннях та можливостях їх реалізації. Суперечності та протиріччя стримують особистісний смисл, яскраво драматизуються, і життя як таке дедалі повніше розкривається для індивіда. Військовослужбовець усвідомлює факт існування чогось, що виходить за межі його волі, не підкоряється їй, що існує певний код подій, який має об'єктивний смисл, що є також дещо, котре характеризує його як почато всіх дій, активності в цілому. Це – суб'єктивність – вихідний пункт учинків – ліцеїста.

Характерні риси військовослужбовця виявляються у тому, що він має володіти здатністю до протистояння в життєвих ситуаціях, боротьби протиріч, має володіти духом ініціативи, запобігання, стійкості, мужності тощо. Для спрямування цієї сили необхідні здоровий глузд, розум, стійкі моральні принципи. Вчинки, які здійснює особа при службі, є результатом вияву його характеру, в той же час характер формується й розвивається в моральному, цілеспрямованому діянні відносно явищ світу та власного "Я".

Коли особі треба задуматись про смисл життя, то необхідно розглянути питання про самопізнання, завдяки якому здійснюються пошук і віднаходження людиною смислу власного буття. Самопізнання зумовлює здатність свідомості до самоусвідомлення. Мається на увазі рефлексуючи здатність – здатність відображення себе в іншому та іншого в собі, тобто взаємно обернена здатність рефлексування.

Особа, яка хоче і стала військовим визначила сою долю. У межах своєї "виняткової долі" кожна людина є незамінною. У кожної людини – своя власна доля. І кожен перебуває наодинці зі своєю долею – "один у всьому Всесвіті". При цьому свою долю людина повинна, з одного боку, формувати, а з іншого – гідно приймати її, терпіти, відкриваючи для себе

різні, сторони страждання, долаючи його руйнівний смисл і відкриваючи творчий, синтезуючий, такий, що спонукує до нових перспектив буття.

Іноді людина хапається за поверхові риси, які абсолютизує, а потім поринає у беззмисловні вчинки та виправдовує їх, навіть усвідомлюючи, що вони абсурдні. Чим більше людина осягає, тим більше вона усвідомлює неосяжність того, що відбувається, і втрачає мужність охопити єдиною ідеєю все це багатоманіття негативно-абсурдних сторінок життя.

Предмет сучасної психології я об'єкт наукової само рефлексії. Розглянуті аспекти військовослужбовця дають можливість ґрунтовніше підійти до визначення предмету сучасної психології. Як можна було пересвідчитися, предмет психології як вченні про душу і як наука змінювалась протягом історії. Ці зміни відбувалися залежно від того й у зв'язку з тим, які нові горизонти суб'єктивного, ідеального, психічного вдавалося розгледіти і якими новими знаннями про внутрішній світ людини оволодіти.

Предмет психології не статичний, він змінюється не тільки шляхом розширення своїх меж, а й діалектично, переходячи у свою протилежність, через заперечення актуалізуючись у новій якості форм і змістів.

Які ж критерії визначення предмета психології існують сьогодні? Щоб відповісти на це питання, насамперед варто розглянуту і в рахувати ті суперечності, які нині є найактуальнішими для психічної науки військового, визначають її розвиток, віддзеркалюючи певним чином реали життєдіяльності людини в умовах сучасного суспільства.

Психологія у своєму історичному русі також неодноразово була вимушена самовизначитися. Відстоювати свою самостійність і чистоту свого предмета у двобої з філософією, соціологією, біологією, генетикою і навіть мистецтвом.

Границі психології постійно порушуються і в результаті активності самих психологів, які прагнуть утвердитися в нових сферах соціальної практики. Рано чи пізно доходять до розуміння того, що їх подальший прогрес залежить від урахування "Людського фактора", суб'єктивних аспектів діяльності, значення законів психічної активності.

Тому, що зберегти статус самостійної науки і не "розчинитися" в інших напрямках наукової діяльності, психологія мусить постійно повертатися до рефлексії власного об'єкта і предмета, пере відзначати їх відповідно до нової історичної ситуації і логіки власного розвитку. Слід врахувати те, що у світовій психології, як в науці, існують різні, нерідко кардинально протилежні погляди на предмет психології, залежно від світоглядних переконань, наукових традицій. Тому по-різному розв'язується проблема предмета психологічної науки.

Ось, наприклад, як відстоює чистоту свого предмета феноменологічна психологія. За ствердженням самих феноменологів, предметом їхньої науки є, "чиста психіка". Не бажаючи нав'язувати іншим свою позицію. Е.Гусерль, втім, зазначає, що чисто психологічне дослідження



певною мірою все ж повинне бути можливим і повинне відігравати деяку роль у будь-якій емпіричній психології, яка прагне до строгої науковості.

Правила етикету дуже важливі для ліцеїстів. Вихована людина поводиться відповідно до правил етикету.

Етикет нерозривно пов'язаний з моральними вимогами суспільства і відповідно до того, як у ході загального розвитку людства змінюються моральні вимоги, етикет набуває тих чи інших рис. Зрозуміло, що після повалення старого ладу деякі правила етикету зберігаються протягом значного часу. Так у кожному історичному епоху люди в своїх взаєминах прагнули говорити правду, допомагати іншим, виконувати обіцянки, не красти. Завжди люди цінили такі моральні якості, балогородство й засуджували жорстокість, брехливість.

### **Література**

1. Основи психології / за ред. О. В. Киричука, В. А. Роменця. К.: Либідь.

**Тищенко Л. А.**

магістрантка Ніжинського державного університету  
імені Миколи Гоголя, м. Ніжин, Україна

### **ОСОБЛИВОСТІ САМОПРЕЗЕНТАЦІЇ В ІНТЕРНЕТІ**

Самопрезентація – це феномен особистісної поведінки, що виникає в умовах специфічних форм спілкування суб'єкта з іншими суб'єктами і групами. Активний розвиток інформаційних технологій призвів до формування нового простору для спілкування і самопрезентації – Інтернет.

Самопрезентація відноситься до прагнення людини представити бажаний образ як для зовнішньої аудиторії (для інших людей), так і для аудиторії всередині (для самого себе). Навмисно чи ні, люди захищають себе, намагаючись підтвердити свій "Я-образ". У знайомих ситуаціях це відбувається без свідомих зусиль, а в незнайомих ситуаціях – усвідомлено [1].

Самопрезентацію можна розглядати як сукупність установок, спрямованих на самого себе. Ці установки включають в себе:

- 1) переконання індивіда, яке може бути обґрунтованим або не обґрунтованим – утворює пізнавальний рівень самопрезентації;
- 2) емоційне ставлення до цього переконання утворює емоційно-оціночний рівень самопрезентації;
- 3) відповідна реакція, яка виражається у вчинках, утворюючи поведінковий рівень самопрезентації.

Стосовно самопрезентації ці три установки можна конкретизувати. Вони представлені образом Я, самооцінкою та потенційною поведінковою реакцією. Образ Я – це уявлення особистості про самого себе. Самооцінка – це афективна оцінка цього образу Я, яка може мати різну інтенсивність, оскільки конкретні риси образу Я можуть викликати різної сили емоції, пов'язані з їх прийняттям або осудом. Потенційна поведінкова реакція включає конкретні дії, які можуть бути викликані образом Я і самооцінкою[1].

З феноменом самопрезентації тісно пов'язане поняття соціальної ідентичності. Воно означає ототожнення людиною себе з різними соціальними групами. Усвідомлення належності до груп у віртуальному просторі відбувається за допомогою Інтернет-мереж. Ототожнення себе, свого образу відбувається з групами користувачів, що створюють віртуальні спільноти за територіальними, гендерними, віковими, професійними та іншими ознаками. Можна сказати, що в основі явища самопрезентації лежить соціальна ідентичність як складова відображення особистості як в реальному, так і у віртуальному просторі.

А. Е. Жичкіна і Е.П. Белінська вказують на певне протистояння процесів самопрезентації та ідентичності в Інтернет-комунікації. У першу чергу це проявляється в тому, що людина може не використовувати свою реальну ідентичність в мережевому просторі, постійно експериментуючи з образами, чому сприяє анонімність. З іншого боку, віртуальна ідентичність (усвідомлення приналежності до нових для особистості категорій людей в Інтернет-мережі) може вплинути і на реальну ідентичність людини. Між віртуальною самопрезентацією та реальною ідентичністю існує взаємовплив, а саме, можливість зміни реальної ідентичності за рахунок віртуальної. Поняття самопрезентації та соціальної ідентичності, як віртуальної, так і в соціальному аспекті, взаємопов'язані: за допомогою засобів самопрезентації (зовнішнього вигляду, поведінки, фото-, відеоматеріалів і т.д.) людина виявляє свою ідентичність [2].

Соціальна мережа – це інтерактивний багатокористувацький веб-сайт, контент якого наповнюється самими учасниками мережі. Сайт являє собою авторизоване соціальне середовище, яке дозволяє спілкуватися різним користувачам. Основний сенс соціальних мереж – це спілкування між реальними користувачами Інтернету [5]. Будь-яка людина може створити веб-сторінку, профайл, який буде включати опис його особистості і графічне зображення (аватар). На етапі заповнення цієї анкети особистість може свідомо чи неусвідомлено спотворювати інформацію про себе, створюючи не точну копію реального себе, а соціально бажану або ідеальну особистість. За допомогою образів особистості та її ідентичності в мережевому просторі, створюється і збільшується кількість учасників мережевої аудиторії, де самопрезентація визначає віртуальний особистісний образ людини [2].

Можна сказати, що кожна окремо взята особистість представляє свій тип самопрезентації серед аудиторії користувачів соціальних мереж, використовуючи при цьому категорії гіпертексту – особливої форми змісту інформації в мережі, що поєднує в собі як текст, так і аудіо- і відеофайли [4]. Гіпертекст профілів в соціальних мережах систематично побудований декількома блоками, в яких і подається інформація про користувача[4]:

- ім'я профілю (нікнейм) – індивідуальне ім'я користувача в соціальній мережі. Російський дослідник В.А. Шульгінов вважає, що "нікнейми є основним засобом саморепрезентації віртуальної особистості в комп'ютерно-опосередкованій комунікації. Вони дозволяють створити мовну маску, ступінь прозорості якої варіюється від реалістичного уявлення про себе до повної анонімності ;

- аватар – візуальне вираження образу користувача, що є особливим компонентом віртуального образу користувача. Можна виокремити дві великі групи аватарів: фотографії з особистого архіву користувачів і фотографії або картинки, які не мають прямого відношення до користувача.

- анкета – соціально-демографічні характеристики користувача (стать, вік, сімейний стан, освіта, професійна діяльність, місце роботи і т.д.);

- статус (індикатор поточного стану) – інформаційний блок, що пропонує користувачам вербальними знаками охарактеризувати себе, використовуючи яскраві і виразні лексичні слова і звороти;

- аудіозаписи, фото- та відео файли. Одним з популярних видів зображень в останні роки є селфі (англ. Selfie) – автопортрет, фотографія себе, зроблена самим фотографуючим. Саме селфі стає певним "візуальним щоденником" особистості, за допомогою якого можна проаналізувати зміни в наших уявленнях про те, як ми повинні виглядати і як ми можемо презентувати себе. Сенс такої фотографії не тільки в тому, щоб побачити створюваний образ себе з боку, але головним чином в тому, щоб зафіксувати особисті успіхи і досягнення, створити свою версію того, що відбувається. Так люди намагаються реалізовувати бажання, дотримуючись певних уявлень про красу, які нерідко виявляються нав'язаними ззовні.

- хештег – це новий особливий формат тексту, який виник у соціальних мережах, утворений за власною "нестандартною" схемою особистості, але який володіє такими ж властивостями, як і загальноприйнятий текст. Можливості хештегів як самореклами дуже великі, тому що це не просто частина авторської мови, це поєднання вербальних і невербальних засобів, чітко взаємодіючих між собою і спрямованих на реалізацію єдиної мети. Вплив хештегів на інших користувачів полягає в тому, що хештег в соціальній мережі Інстаграм, на відміну від хештегів в інших соціальних мережах є креолізованим текстом, тобто складним текстовим утворенням, що поєднує вербальний компонент (хештег) та невербальний (фото, відео, зображення). Завдяки цьому, автор може не тільки словесно

підкреслювати свою індивідуальність, неповторність, винятковість, але також візуально демонструвати себе певній аудиторії. Автор самостійно відбирає мовні засоби, щоб розставити необхідні для нього акценти в презентованому матеріалі. При створенні хештег-текстів автор не обмежений у часі. Він може ретельно відбирати та аналізувати, як мовні елементи, так і візуальний матеріал [3].

Отже, з розвитком цифрових технологій самопрезентація в Інтернеті стає все популярнішою. Презентація себе в соціальних мережах має більші можливості ніж у повсякденному житті, в Інтернеті особистість може презентувати не тільки реальний "образ Я", але і ідеальний "образ Я" теж. Для цього вона використовує такі засоби як: ім'я профілю, аватар, анкету, поточний статус, аудіозаписи або фотографії та хештеги. Дослідження самопрезентації в Інтернеті може дати величезні можливості для вивчення людини в умовах сучасного світу.

### Література

1. Абитов И. Р. Особенности самопрезентации пользователей социальных сетей / И.Р.Абитов, И.И.Бабаева // Психологическая помощь социально-незащищенным лицам с использованием дистанционных технологий (интернет-консультирование и дистанционное обучение): Материалы V Международной научно-практической конференции. – М.: МГППУ. – 2015. – С. 259 – 270. – URL:

[https://dspace.kpfu.ru/xmlui/bitstream/handle/net/104399/Statya\\_Abitova\\_i\\_Babaevoj.pdf?sequence=-1](https://dspace.kpfu.ru/xmlui/bitstream/handle/net/104399/Statya_Abitova_i_Babaevoj.pdf?sequence=-1)

2. Евтухова М. П. Самопрезентация молодежи в интернете (на примере социальной сети "Вконтакте") / М. П. Евтухова // Альманах современной науки и образования. – Тамбов: Грамота. – 2016. – № 10. – С. 33-35. – URL:

[http://scjournal.ru/articles/issn\\_1993-5552\\_2016\\_10\\_08.pdf](http://scjournal.ru/articles/issn_1993-5552_2016_10_08.pdf)

3. Наволока Ю.С. Самопрезентация пользователя социальной сети Instagram как успешной личности с помощью использования хэштегов / Ю.С. Наволока // Электронный научный журнал "Apriori. Серия: гуманитарные науки". – 2018, – № 4. – С. 1–5. – URL:

<http://apriori-journal.ru/seria1/4-2018/Navoloka.pdf>

4. Сидорова И. Г. Способы позиционирования интернет-личности в социальной сети / И. Г. Сидорова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2013. – № 9 (84). – С. 29–33. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sposoby-pozitsionirovaniya-internet-lichnosti-v-sotsialnoy-seti>

5. Чернобровкина И. Г. Особенности самопрезентации в интернет-коммуникации / И. Г. Чернобровкина // Царскосельские чтения. – 2012. – № 26. – С. 286-292. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/osobennosti-samoprezentatsii-v-internet-kommunikatsii>

## **ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПСИХОЛОГІЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ МІЖОСОБИСТІСНОЇ КОМУНІКАЦІЇ**

Соціальна психологія традиційно визначається як дисципліна, що вивчає способи, у які люди впливають на інших, та своєю чергою піддаються впливу з їхнього боку. Комунікація, або ж спілкування, є одним із первинних засобів взаємного впливу людей один на одного, і в світлі цього положення можна припустити, що поняття комунікації буде центральним для соціальної психології, однак у історичному розрізі це далеко не так.

Безсумнівно, до цього спричинилося багато факторів, поміж них зокрема той, що комунікація є складним та міждисциплінарним поняттям. Між дисциплінами, які використовують це поняття, не існує консенсусу у визначенні останнього. Комунікація – підставове теоретичне поняття у таких інакше різnorідних галузях, як комп'ютерні науки, етологія, лінгвістика, соціологія, антропологія, генетика, філософія, семіотика і теорія літератури. І хоча існує певне смислове ядро, спільне для всіх перерахованих дисциплін, однак відповідні смислові периферії надзвичайно різняться – те, що називають комунікацією біологи, мало схоже на тотожне поняття у баченні антропологів. Відтак поняття, вживане у такій великій кількості способів та наукових дисциплін, ризикує перетворитися на безформний термін з претензією на всеохопність, якому бракує точності значення.

Незважаючи на це, для соціальних психологів комунікація (або ж якесь рівнозначне поняття) залишається абсолютно необхідним поняттям. Важко навіть уявити серйозне обговорення таких тем, як соціальний вплив, взаємодія у малих групах, соціальне сприйняття, зміна установок чи міжособистісні стосунки без використання цього ключового поняття.

Можна провести повчальну паралель між уявленнями сучасних соціальних психологів щодо комунікації та тим, як попередні покоління науковців мислили про когніцію (пізнання). Такий понятійний ужиток був звичний з 80-х років минулого століття, коли соціальне пізнання поступово опинялося у фокусі дослідницької уваги, а вчені відкривали для себе, що соціальна психологія завжди була когнітивною за своєю природою. Навіть у часи всезагального захоплення біхевіоризмом соціальні психологи ніколи справді не сприймали положення, що вся поведінка, включно із соціальною поведінкою людини, може отримати достатнє наукове пояснення без того, що біхевіористи зверхньо називали "менталістичними" поняттями. Справді, основоположні поняття, які визначали та окреслювали соціальну психологію як окрему наукову дисципліну – як-то

установки, переконання, очікування, цінності, враження тощо – були когнітивними за своєю суттю.

Слід однак визнати й відзначити розбіжності між імпліцитною когнітивністю поглядів ранньої соціальної психології та пізніших досліджень соціального пізнання. У випадку останнього припускалося, що пізнання лежить в основі практично всіх досліджуваних процесів та явищ. Здатність мислити, сприймати, пам'ятати, оцінювати, категоризувати тощо вважалася притаманною нормальній людській особистості, і доволі мало уваги приділялося подробицям того, як саме організовані та пов'язані між собою ці психічні явища. Щоб певні комунікативні повідомлення могли змінювати інтрапсихічні установки, люди повинні їх розуміти, запам'ятовувати, обмірковувати тощо; припускалося, що люди можуть та будуть здатні до цього без того, аби приділяти дослідницьку увагу подробицям окремих процесів.

На противагу такому підходу основоположним для досліджень соціального пізнання є теоретичне положення, що *окремі* механізми, через які відбувається пізнання, самі по собі є важливими детермінантами як перебігу самого процесу, так і його результатів. Можна розглянути як приклад один із наслідків такої різниці у понятійних наголосах. У ранній соціальній психології негативні стереотипи щодо дискримінованих та неупривілейованих меншин розглядалися як епізоди перцептивного спотворення, похідні від потреб, інтересів та цілей більшості суспільства. Більш сучасні підходи враховують, що подібні стереотипи можуть виникати просто на основі того, як люди обробляють інформацію про інших, і що наявність якихось морально/соціально несхвалюваних мотивів чи прихованих конфліктів не є обов'язковою у таких випадках. Хоча питання мотивації та конфлікту ймовірно відіграють значну роль у розвитку негативних групових стереотипів, це однак не є жорстко необхідною умовою для їхнього виникнення.

Аналогічно сучасні соціальні психологи визнають, що комунікація багато в чому опосередкована соціальною поведінкою, однак схильні зосереджуватися радше на змісті комунікації, а не на самому процесі. Внаслідок цього вони часто не можуть зауважити, оцінити та врахувати, наскільки комунікативні ситуації їхнього дослідження впливають на спостережувану поведінку. Наприклад, Страк та ін. аналізують відповіді досліджуваних на два схожі питання: 1) "Наскільки Ви щасливі у Вашому житті в цілому?" та 2) "Наскільки Ви задоволені Вашим життям у цілому?" [1]. Одній групі досліджуваних обидва питання були поставлені у різних, не пов'язаних між собою опитувальниках, а іншій – у одному опитувальнику, відділені від інших питань у окрему рамку з підзаголовком "Питання про Ваше життя".

З високою ймовірністю можна було припустити, що за таких вихідних умов відповіді на обидва запитання покажуть високий рівень кореляції. Хоча "щасливий" та "задоволений" не є синонімами у строгому розумінні,

вони однак володіють високою смисловою схожістю; вочевидь можливі такі обставини, коли хтось буде щасливий, однак не вповні задоволений, і відповідно навпаки. Коли обидва питання були рознесені по різних опитувальниках, показник кореляції відповідей становив 0,96, що є близьким до ретестової надійності відповідних питань. Однак коли обидва питання були виокремлені від інших у межах одного опитувальника, кореляція виявилася значно *нижчою*,  $r=0,65$ . На перший погляд такі результати можуть видатися парадоксальними.

За інших рівних обставин, чим ближче одне до одного знаходяться два питання в опитувальнику, тим більший показник кореляції можна очікувати між відповідями. Однак, як відзначають Страк та ін., розгляд цих питань із комунікативної точки зору може значно змінити подібні очікування. Шварц та Страк посилаються на систему *діалогових максимумів* – правил, що їх мають дотримуватися учасники комунікації аби розуміти інших учасників і бути взаємно зрозумілими. Якщо вважати, що респонденти у експерименті Страка відповідали на питання так, ніби керувалися такими діалоговими максимумами, то вміщення питань про щастя та задоволеність у один і той самий контекст спонукало досліджуваних засновувати свої відповіді на *відмінностях* між обома смисловими значеннями.

Соціальні психологи попередніх поколінь, які припускали, що пізнання лежить в основі всіх досліджуваних ними процесів, спиралися на певну модель пізнання, хай би якою фрагментарною і недеталізованою вона могла бути. У багатьох випадках ця імпліцитна когнітивна модель буда достатньою для виведення робочих пояснень досліджуваної соціальної поведінки, однак у інших випадках їхнє розуміння соціальних процесів виявлялося хибним, оскільки спиралося на хибні припущення щодо основоположних когнітивних процесів. Аналогічно сучасні соціальні психологи, які згодні, що комунікація дотична до досліджуваних ними явищ, однак не зважають на особливості комунікації як явища, імпліцитно спираються на певну модель комунікації. У більшості випадків такі припущення можуть бути адекватними до ситуації, однак у протилежному випадку розуміння досліджуваних соціальних явищ неunikно страждає. Як було зазначено вище, комунікація є широким міждисциплінарним поняттям, і вміщення цього поняття в межі лаконічного опису вимагало би зовеликого звуження фокусу дослідницької уваги.

### Література

Strack F., Schwarz, N. Communicative influences in standardized question situations: The case of implicit collaboration // K. Fiedler & G. Semin (Eds.), *Language and social cognition*. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

## **СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ-МІГРАНТІВ**

Поняття "міграція" передбачає будь-яке територіальне переміщення населення (перетинання внутрішніх або зовнішніх кордонів), яке пов'язане зі зміною місця проживання, роботи, соціуму. Труднощі пристосування мігрантів до нового соціального середовища, поверхнєве знання традицій і норм, прийнятих у місцевого населення, а також неприйняття місцевим населенням культур мігрантів призводить до напружених стосунків і конфліктів.

Поряд з дорослими, діти змушені адаптуватися до нової культури, оволодівати новими цінностями, які часто суперечать їхнім традиційним цінностям і нормам. Дослідники даної проблеми відзначають, що втрата звичних умов і переміщення в нові реалії, призводить до прояву відчуття страху, почуття незахищеності, тривоги, злоби, агресії.

Велику роль в процесі адаптації до нових умов проживання відіграє школа. Адаптована дитина здатна до всебічного розвитку свого інтелектуального та фізичного потенціалів. Вивчення світового та вітчизняного досвіду соціально-психологічної адаптації дітей-мігрантів, виявило необхідність вивчення проблеми соціально-психологічної адаптації в освітньому закладі.

Дослідження здійснювалася на базі Тарасівської загальноосвітньої школи Київської області. Загальний обсяг вибірки склало 80 учнів, з них 51 дитина-мігрант взяла участь у формувальному експерименті, до контрольної групи ввійшло 29 дітей.

У дослідженні використовувався такий методичний інструментарій дослідження: Шкала реактивної і особистісної тривожності (Спілбергера-Ханіна); Методика діагностики самооцінки (С. Будассі), Діагностика стану агресії (Басса-Дарки), Кольорова соціометрія.

Формувальний експеримент проходив з 2018 по 2019 г. За цей час в експериментальній групі була реалізована комплексна програма соціально-психологічної адаптації дітей-мігрантів. Одним із завдань формувального експерименту було розробити комплексну програму соціально-психологічної адаптації дітей-мігрантів в загальноосвітньому закладі з метою забезпечення педагогічного колективу певними знаннями та вміннями. У контрольній групі така програма не реалізовувалася. У дослідженні взяли участь батьки дітей-мігрантів (51 мати та 38 батьків). Повторне діагностування проводилось з метою виявлення рівня сформованості соціально-психологічної адаптації. Для оцінки достовірності



відмінностей в порівнянні конкретних ознак між собою ми використували в статистичній обробці даних t-критерій Стюдента, що дозволило оцінити відмінності в середніх, отриманих в двох вибірках досліджуваних.

Після завершення впровадження програми здійснювався контрольний замір досліджуваних показників.

За результатами методики діагностики соціально-психологічної адаптації К. Роджерса і Р. Даймонда також виявлено зміни після проведення тренінгу (табл. 1).

**Таблиця 1**

***Середні значення показників соціально-психологічної адаптації дітей-мігрантів експериментальної групи до та після тренінгу***

Шкали	До	Після	Критерій	P
Адаптація	31,61	42,24	U=286,0	0,011
Самоприйняття	40,22	45,45	U=406,5	0,037
Прийняття інших	21,96	22,90	U=933,5	0,352
Емоційний комфорт	31,59	40,01	U=394,0	0,032
Інтернальність	29,43	28,96	U=864,0	0,421
Прагнення домінувати	45,24	44,03	U=698,0	0,214

Зокрема, підвищився рівень адаптації дітей (U=286,0), що супроводжується формуванням нових соціально-рольових зв'язків та стосунків у новому освітньому просторі, збільшився рівень самоприйняття (U=226,5), покращилося ставлення дітей до себе. Виявлено підвищення рівня емоційного комфорту (U=394,0), що свідчить про збільшення відчуття захищеності, емоційної рівноваги, благополуччя, безпеки, спокою тощо.

Значущих змін у контрольній групі за зазначеними методиками не виявлено. Тому, можна зробити висновок, що саме застосування розробленої нами програми сприяло покращенню соціально-психологічної адаптації дітей-мігрантів в освітньому середовищі, а не ситуативні чинники.

При розробці корегувальної програми ми приділили увагу не лише безпосередній роботі з дітьми-мігрантами, а й проводили роботу з їхніми батьками та вчителями тощо.

Після групової роботи підвищився рівень прийняття дитини з боку батьків, що проявляється у прояві симпатії, схваленні позицій, дій, думок, установок, вподобань дитини; знизився рівень авторитарної гіперсоціалізації з боку батьків. Це свідчить про те, що послабилася вимогливість по відношенню до дитини, прагнення до безперечного послуху і виконання всіх вимог батьків тощо. Батьки стали більш схильні проявляти зацікавленість у житті та справах дітей, допомагають їм, підтримують ініціативність, самостійність та віру в себе і власні можливості через підтримку їхніх дій.

У контрольній групі батьків значущих змін у батьківському ставленні до та після проведення тренінгу (із експериментальною групою) виявлено не було.

Таким чином, успішність соціально-психологічної адаптації залежить від злагодженої роботи всіх суб'єктів освітнього процесу. Реалізація програми корегування адаптації дітей-мігрантів дозволила забезпечити цілеспрямоване виховання ціннісних установок, поваги до традицій країни проживання, її культури, забезпечила можливість активної участі дітей-мігрантів в житті нового освітнього середовища.

**Чекстере О. Ю.**

кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України, м.Київ, Україна

### **ВПЛИВ СІМ'Ї НА РОЗВИТОК ПОЗИТИВНОЇ МОТИВАЦІЇ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ДО НАВЧАННЯ**

Традиційно головним інститутом виховання і розвитку дитини є сім'я. Навички, вміння і ціннісні орієнтири, які дитина в дошкільні роки набуває в сім'ї, вона зберігає протягом усього подальшого життя. Саме сім'я грає у вихованні дитини основну, довгострокову і найважливішу роль. Дорослими створюється певна атмосфера взаємодії в сім'ї, де з перших днів життя дитини відбувається становлення її особистості. Унікальність дитячо-батьківської взаємодії обумовлена особливою значущістю рідних людей в житті дитини-дошкільника. Діти активно цікавляться системою сімейних стосунків, задають питання про відносини в родині, роблять висновки, намагаються впливати на відносини батьків, часто відчуваючи провину за подружні проблеми останніх. Дослідники виділяють такий особистісний прояв дітей старшого дошкільного віку, як спрямованість на світ сім'ї, який розуміється як "зосередженість сприйняття, мислення, почуттів, емоцій, поведінки на світі сім'ї з метою його сприйняття, осмислення, прийняття і перетворення" [4; с. 39]. Від того, що відчуває дитина в сім'ї – прийняття і любов з боку батьків або тільки критику і відкидання, багато в чому залежить розвиток її позитивної мотивації до майбутнього навчання.

На жаль, практика показує, що багато батьків не знають емоційних потреб своїх дітей і не володіють необхідними навичками для ефективної взаємодії з дітьми на емоційному рівні. Спілкування в багатьох випадках зводиться тільки до турботи про фізичні потреби дитини і виконання режимних моментів.

В сучасних умовах, коли діти змушені все частіше перебувати вдома в період карантинних заходів, істотно зростає значення і вплив спільної діяльності батьків і дітей для подальшого успішного їх навчання в школі.

Згідно дослідженням сучасних вчених (Н.Метенової, Л.Новікової, В.Каравської, М.Селіванової, О.Зверєвої, А.Ганічевої) фактором, що впливає на ефективність взаємодії між закладом освіти і сім'єю, є рівень педагогічної культури батьків. Важливим показником педагогічної культури батьків можна вважати ступінь усвідомлення цілей виховання, які збігаються з тим соціальним запитом, який пред'являє суспільство до особистості. В якості основних рис педагогічної культури виділяють педагогічний такт, вміння бути чуйним, справедливим і розумно вимогливим до дітей, спостережливим і здатним прогнозувати розвиток дитини. Підвищення педагогічної культури батьків – одна з найважливіших завдань ДНЗ, яка вирішується на основі довірливо-ділового спілкування вихователя з батьками [2].

Для того щоб вплив сім'ї на розвиток позитивної мотивації дошкільників до навчання був максимально позитивним, батькам необхідно знати основні умови оптимізації взаємодії з дитиною:

- Допитливі діти ростуть у допитливих батьків. Відкриваючи світ разом з дитиною, батьки не тільки стимулюють пізнавальну активність дитини, а й набувають авторитет і повагу на багато років.

- Розмовляючи з дитиною, пояснюючи їй устрій навколишнього світу і закономірності його існування, батьки вчать дитину міркувати вголос і обґрунтовувати свої судження.

- Ставлячи дитині старшого дошкільного віку якомога частіше питання: "Як ти думаєш?", батьки вчать її вибудовувати причинно-наслідкові зв'язки.

- Поважайте інтелектуальну працю дитини. Завжди уважно вислухайте її міркування і ніколи не іронізуйте над нею.

- По можливості, ходите з дитиною на концерти, в музеї, театри, зоопарк.

- Проводьте спільні спостереження і досліді в повсякденному житті за рослинами, тваринами і т. ін.

- Емоційно підтримуйте дослідницьку діяльність дитини. Заохочуйте її ініціативу і самостійність. Створюйте умови для реалізації її творчих задумів.

- Зробіть свої захоплення предметом спілкування з дитиною [3].

Самооцінка маленької дитини складається тільки зі слів та ставлення до неї близьких. Позитивне ставлення до себе – основа психологічного виживання, і дитина постійно шукає і навіть бореться за нього. Вона чекає від дорослих підтвердження того, що вона хороша, що її люблять, що вона може впоратися. Щоб не допускати глибокого розладу дитини з самою собою і навколишнім світом, потрібно постійно підтримувати її самооцінку. Ю. Б. Гіппенрейтер дає наступні рекомендації :

- Активно "слухати" її переживання і потреби.
- Безумовно приймати дитину.
- Проводити час разом (читати, грати, займатися).
- Не втручатися в заняття, з якими дитина справляється.
- Допомогати, коли просить.

- Підтримувати успіхи.
- Ділитися своїми почуттями (значить довіряти).
- Конструктивно вирішувати конфлікти.
- Використовувати в повсякденному спілкуванні привітні фрази.

Наприклад: "Добре, що ти прийшов. Мені подобається, як ти ... Я за тобою скучила. Зараз (посидимо, поробимо ...) разом. Ти, звичайно, впораєшся. Як добре, що ти у нас є. Ти мій хороший..."

- Обіймати дитину якомога частіше [1].

Розвитку позитивної мотивації до майбутнього навчання сприяє і організація комфортного предметно-розвиваючого середовища вдома. Для створення оптимального розвивального простору необхідно підібрати різне обладнання (ігрове, навчальне, спортивне тощо), продумати його оптимальне розміщення та визначити кількість. Важливо пам'ятати, що розвивальний простір створюють не для зручності батьків, а для того, щоб дитина могла вільно, відповідно до своїх смаків і настрою, обирати той чи інший осередок. Не треба піклуватися лише про кількісне наповнення кімнати ігровими атрибутами і при цьому забувати про те, що їх достатня кількість не завжди забезпечує повноцінний розвиток дитини.

Дуже важливо роз'яснити батькам роль власної участі у спільній з дитиною діяльності (особливо в тих випадках, коли в родині виховується тільки одна дитина); ця участь цінна не тільки для формування у дитини певних умінь або отримання такого продукту, який вона не може виготовити сама. Розподіляючи з дитиною дії, чергуючи їх, включаючи її на рівних в виконання посильних справ і завдань, батьки тим самим сприяють розвитку її особистісних якостей, мотиваційної сфери.

Необхідно постійно звертати увагу батьків на те, що, помічаючи навіть незначні досягнення дитини, підкреслюючи її причетність до загальних проблем і турбот сім'ї, батьки тим самим викликають позитивні емоції у дитини, зміцнюють її віру в свої сили, пробуджуючи соціально необхідні якості особистості.

## Література

1. Гиппенрейтер Ю. Б. Общаться с ребенком. Как? / Ю. Б. Гиппенрейтер. – М.: Астрель, 2007. – 240 с.
2. Зверева О. Л. Семейная педагогика и домашнее воспитание детей раннего и дошкольного возраста: учебник для академического бакалавриата / О. Л. Зверева, А. Н. Ганичева. – 2-е изд., перераб. и доп. – М.: Издательство Юрайт, 2016. – 231 с.
3. Муратова И. С. Основные направления инновационного проекта развития позитивной мотивации у дошкольников к обучению в школе // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2008. – № 11 (67). – с. 72-77.
4. Формирование направленности детей старшего дошкольного возраста на мир семьи: практико-ориентированная монография / О. В. Дыбина [и др.]; под ред. О. В. Дыбиной. – Тольятти: ТГУ, 2009. – 124 с.

## **РІВЕНЬ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНИХ ЯКОСТЕЙ У ВИПУСКНИКІВ МЕДИЧНОГО КОЛЕДЖУ**

В умовах сьогодення, коли наша країна виявилася втягнутою у військовий конфлікт, коли психологічно травмованими виявилися і дорослі, і діти, одним із найважливіших завдань розвитку України є гуманізація суспільства, що вимагає нового типу взаємостосунків між людьми. Таких відносин, що побудовані на засадах гуманізму та повазі до особистості кожного. Різкі зміни в соціально-економічній, політичній сферах нашого суспільства висунули нові вимоги в системі виховання підростаючого покоління. Стан психологічної напруги через пандемію COVID-19, економічні негаразди, невпевненість у завтрашньому дні, це все сприяє підвищенню рівня загальносуспільної психологічної тривоги, що в свою чергу знаходить вихід через байдужість, емоційну глухоту, агресію. Данні негативні психоемоційні прояви руйнують засади гуманізму, взаємоповаги, бажанню допомагати і, навіть просто морально підтримати один одного. Саме тому доцільним буде нагадати суспільству про такі особистісні якості людини як співчуття, співпереживання і, нарешті, емпатія.

Багато професій потребують високого рівня емпатії. Насамперед, це робота, пов'язана зі спілкуванням. Серед ряду професій типу "людина-людина" в сучасних умовах на перший план виходить професія медичного працівника: лікаря, фельдшера, медичної сестри і т.д., де головний предмет праці – люди, точніше – особистість, що потребують допомоги. Для успішної самореалізації в рамках цієї професії випускнику медичного коледжу потрібно навчитися встановлювати й підтримувати контакти з людьми, розуміти людей, розбиратися в їхніх особливостях, а також ґрунтовно опанувати теоретичні знання, набути практичних професійних навичок та вмінь. На одному щаблі з професійними компетенціями майбутнього медичного працівника середньої медичної ланки стоять і особистісні психологічні якості. Наведемо короткий перелік якостей, які дуже важливі в роботі медичного працівника будь-якої ланки, а особливо середнього медичного персоналу: стійкий гарний настрій у процесі роботи з людьми; потреба в спілкуванні; здатність розуміти наміри, помисли, настрої людей; уміння швидко розбиратися у взаєминах людей; уміння знаходити спільну мову з різними людьми [7]. Звернемо увагу на таку якість як "здатність розуміти наміри, помисли, настрої людей", саме вона і є проявами такої складової психоемоційних якостей людини як "емпатія".

Авторитет у хворих мають ті медичні працівники, у яких висока професійна підготовка поєднується з розвиненим почуттям обов'язку,

моральними принципами, характерологічними якостями. Всі хворі мають потребу в позитивному емоційному контакті, теплих словах, відповідній підтримці. В діяльності медичного працівника, який має успіх у хворих, яскраво виражені поміркованість, принциповість, рішучість, мужність, сміливість, скромність, доброзичливість, а особливо емпатія – це показник професійної придатності, здатність до співпереживання.

Медицина – це сфера діяльності людини, де переважають негативні емоційні стани. Пацієнти очікують від медперсоналу співчуття та турботи, які вимагають емпатійності. Тому вважається, що люди з вищим рівнем емпатії більш схильні працювати в медицині, як і в іншій соціально-комунікативній галузі. Високий рівень розвитку та прояву емпатії медперсоналом допомагає краще зрозуміти стан пацієнта. При цьому, досвідчену медсестру характеризує здатність легко долати неприємні враження.

Неможливо не звернути уваги той факт, що медичні працівники, постійно стикаючись зі стражданнями людей, змушені зводити своєрідний бар'єр психологічного захисту від пацієнта, від чого стають менш емпатійними, інакше вони знаходилися б під загрозою емоційного вигорання і навіть невротичних збоїв.

Тому вимоги до емоційної сфери медичних працівників, досить суперечливі. Крім емпатії, медсестри також повинні бути емоційно стійкими. Як надмірна емоційність, так і емоційна віддаленість можуть стати перешкодою для чітких і швидких дій.

В рамках дослідження наявності та рівня розвитку емпатії у студентів медичного коледжу, необхідно уточнити понятійний аспект психоемоційної якості – емпатії.

Поняття "емпатія" ввів у психологію Е. Тітченер, позначаючи ним сприйняття ситуації з точки зору співрозмовника, розуміння його емоційного стану. Попри те, що впродовж тривалого часу емпатію досліджують фахівці із філософії, психології, педагогіки, медицини, лінгвістики, цей феномен ще не повністю зрозумілий. Це свідчить про те, що емпатія – доволі складний процес.

У психологічній літературі термін "емпатія" отримав розповсюдження в 50-х роках XX століття. Спочатку він трактувався буквально і означав процес емоційного проникнення в стан іншого.

В даний час серед дослідників даного феномена є значні розбіжності в поглядах, протиріччя в інтерпретації. Наприклад, В. В. Бойко визначає, що емпатія раціонально-емоційно-інтуїтивного відображення іншої людини, яка дозволяє подолати його психологічний захист та зрозуміти причини та наслідки само проявів – властивостей, станів, реакцій – з метою прогнозування та адекватного впливу на його поведінку [2, с. 76].

У свою чергу, М.А.Пономарьова описує емпатію як системне утворення, що включає в себе наступні компоненти: когнітивний (розуміння емоційного стану іншої людини), емоційний (співпереживання або співчуття, які суб'єкт відчуває до іншої людини), конативний (активна

допомога об'єкту емпатії ). В результаті повноцінний емпатійний процес включає в себе співпереживання, співчуття і сприяння [10, с. 34].

На думку З. Фрейда, емпатія сприяє встановленню відповідного ставлення до акту сприймання психічних станів. Так, окремих механізм емоційного залучення людини до переживань іншої змушує, навіть у первісному акті сприймання будь-якої емоції, відчувати певні переживання [6, с. 78–79].

Згідно з дослідженням К.Роджерса, емпатійний спосіб спілкування з іншою людиною означає входження в особистий світ іншого і перебування в ньому "як удома". Це схоже на ситуацію, коли людина начебто тимчасово живе іншим життям, делікатно перебуває в ньому без оцінювання і засудження [12, с. 234].

Поняття емпатії стосується практично всіх емоційних проявів особистості: як позитивних, так і негативних. Якщо співчуття має на увазі вміння співчувати у важкій ситуації, то емпатія охоплює і інші почуття – гнів, страх, радість і т.д. Не є однаковою і глибина прояву: деякі люди відгукуються на емоції поверхнево, інші ж повністю занурюються в світ чужих переживань. Багато дослідників вважають, що це вроджена якість особистості, яка визначається генетично. Нейробіологи вважають, що виникає дане явище завдяки роботі так званих дзеркальних нейронів [6, с. 129].

Без здатності до емпатії людина не може стати гарним медиком, психологом, педагогом. Це якість сприяє розвитку комунікативних навичок, дозволяє створити з пацієнтом продуктивні робочі відносини, які сприятимуть вирішенню особистісних проблем людини. Багато людей, далекі від науки, пов'язують емпатію з наявністю надздібностей. Однак це не так: цю властивість можна пояснити з наукової точки зору і нічого спільного з екстрасенсорикою не має.

В сучасній психології цілий ряд дослідників емпатії розглядають її, як єдність емоційних, когнітивних та вольових процесів. Серед видів емпатії виокремлюють такі: *емпатію емоційну*, що ґрунтується на механізмах проекції та наслідування моторних та афективних реакцій іншого; *емпатію когнітивну* – здатність інтенсивно проаналізувати інформацію про співрозмовника, готовність зрозуміти і прийняти його позицію, та здатність передбачити його психологічні реакції в конкретних ситуаціях; *емпатію поведінкову* – реакція вольового типу, виражається у мотивації до альтруїстичної допомагаючої поведінки на користь іншої людини, спрямованої на поліпшення її емоційного стану.

Відповідно до рівнів прояву емпатії людей умовно можна поділити на три категорії. Особи з *низьким рівнем* емпатії відчують труднощі у спілкуванні, не вміють співпереживати, емоційно відгукуватися на почуття інших. Не розуміють вчинків, скоєних під впливом душевних поривів. Людина з *середнім рівнем* емпатії тримає під контролем свої почуття, думки, емоції, не завжди здатна поділитися наболілим. Розуміє емоційні коливання інших людей, але вважає, що не варто виставляти свої почуття напоказ. *Високий рівень* емпатії притаманний людям, які відчують

яскравий емоційний відгук на переживання інших. Часто не відокремлюють свої емоційні проблеми від проблем інших людей, однаково співпереживають близьким і стороннім людям.

У процесі розвитку особистості здатність до глибокого співпереживання може або посилюватися, або, навпаки, послаблюватися. Розвиненість залежить від багатства внутрішнього світу індивіда, тонкощі його сприйняття, вміння слухати співрозмовника і ряду інших чинників.

Емпатія як особиста особливість – професійно необхідна якість майбутнього медичного працівника. Успішна діяльність фахівця не можлива при низькому рівні емпатії. Важливо вміти наближатися до внутрішнього світу іншої людини відповідно до її емоційного стану. Озвучуючи дану думку, виходимо на актуальність даної роботи, яка базується на вивченні емпатії у студентів-випускників медичного коледжу.

Сформоване почуття емпатії є надзвичайно важливим для студента-медика, професійна діяльність якого передбачає допомогу і співпереживання пацієнтам. Мета нашого дослідження: визначити рівень розвитку емпатії, як однієї з важливих складових психічної особливості емоційної сфери майбутнього медичного працівника, що в свою чергу свідчить про здатність до успішної реалізації його професійної діяльності. На нашу думку, випускники медичного коледжу, що здобувають фах "Медична сестра", у своїй більшості мають високий рівень емпатії за усіма запропонованими методиками в рамках нашого наукового дослідження.

Дослідження емпатійності студентів-медиків проводилось у січні 2020 року на базі комунального закладу "Ніжинський фаховий медичний коледж" Чернігівської обласної ради. Всього у дослідженні брали участь 30 студентів-випускників. З них 28 студентів жіночої статі та 2 чоловічої, віком від 18 до 20 років, які навчалися на VI курсі за спеціальністю "Сестринська справа". Під час планування та реалізації нашого емпіричного дослідження ми виходили з мети з'ясувати рівень розвитку емпатійності у студентів-випускників медичного коледжу, припускаючи, що в майбутньому вони будуть працювати на посадах медичних сестер в закладах, що спеціалізуються на наданні населенню медичного обслуговування: лікарні, диспансери, фельдшерські пункти. Для цього були використані наступні методики: опитувальник А. Меграбяна "Шкала емоційного відгуку"[11, с. 118–121], модифікований Н. Епштейном та методика "Діагностика рівня емпатії" І. М. Юсупова [11, с. 124–127].

Першою для дослідження емпатії використовувалась методика "Шкала емоційного відгуку". Цей опитувальник був розроблений А. Меграбяном і модифікований Н. Епштейном. З точки зору А. Меграбяна, емоційна емпатія – це здатність співчувати іншій людині, відчувати те, що відчуває інший, переживати ті ж емоційні стани, ідентифікувати себе з ним. Методика "Шкала емоційного відгуку" дозволяє проаналізувати загальні емпатійні тенденції досліджуваного, такі її параметри, як рівень вираженості здатності до емоційного відгуку на переживання іншої.



Об'єктами емпатії виступають соціальні ситуації і люди, яким респондент міг співпереживати в повсякденному житті.

Обробка отриманих даних виявила наявність *високого рівня* емпатії у 13 студентів-медиків випускного курсу, а це 43 % від усього контингенту опитуваних. *Середній або нормальний рівень* розвитку емпатії мають 12 студентів-випускників, що складає 40 % всіх опитуваних, лише у 2 респондентів показники *дуже високого* рівня розвитку емпатії ( $\approx 7$  % опитуваних), а 3 студенти-випускники, це 10 % всіх опитуваних, мають показник *низького рівня* розвитку емпатії. Отже загальний висновок за методикою "Шкала емоційного відгуку" є наступним. Студентів-випускників медичного коледжу з високим рівнем емпатії 13 респондентів (43 %) майже стільки скільки студентів з середніми показниками рівня розвитку емпатії, а це 12 студентів, що складає 40% від всіх опитаних.

Інтерпретація результатів нашого дослідження виглядає наступним чином. Студенти з високими показниками за шкалою емоційного відгуку в порівнянні з тими, у кого низькі показники частіше на емоційні стимули реагують зміною кольору шкіри обличчя та шиї, частим серцебиттям, більшою емоційністю, частіше плачуть. Схильні до прояву альтруїзму в реальних вчинках, більш орієнтовані на моральні оцінки, схильні надавати людям діяльну допомогу. Також вони майже не проявляють агресії, а навпаки демонструють афіліативну поведінку, сприяють підтриманню і зміцненню дружніх відносин. Взагалі, як відомо, високі показники здатності до емпатії перебувають у зворотному зв'язку з агресивністю і схильністю до насильства; поєднуються з поступливістю, готовністю пробачати інших (але не себе), готовністю виконувати шаблонну роботу.

Вміння співпереживати іншим людям – цінна якість, однак при її гіпертрофізації може формуватися емоційна залежність від інших людей, хвороблива уразливість, що ускладнює ефективну соціалізацію і навіть може призводити до різних психосоматичних захворювань. Студенти, що мають середній (нормальний) рівень розвитку емпатії в міжособистісних стосунках більш схильні судити про інших за вчинками, ніж довіряти своїм особистим враженням. Як правило, вони добре контролюють власні емоційні прояви, але при цьому часто не можуть прогнозувати розвиток відносин між людьми.

З метою порівняння та уточнення попередніх даних нашого дослідження, були також проаналізовані результати дослідження за методикою "Діагностика рівня емпатії" І. М. Юсупова

Отримані данні свідчать про наявність *середнього рівня* емпатії у 23 респондентів, а це приблизно 73 % від усього контингенту опитуваних. *Низький рівень* розвитку емпатії мають 7 студентів-випускників, що складає 23 % всіх опитуваних, і жодного респондента не виявилось з показниками *високого рівня* розвитку емпатії. Отже загальний висновок за методикою І. М. Юсупова більшість майбутніх медичних сестер (23 респондента) мають середній рівень розвитку емпатії, що є нормальним рівнем емпатійності,

який притаманний переважній більшості людей. Оточуючі не можуть вважати дану категорію респондентів "товстошкірими", але в той же час вони не належать до числа особливо чутливих осіб. У міжособистісних відносинах вони більш схильні судити про інших за їхніми вчинками, ніж довіряти своїм особистим враженням. Такі люди час від часу дозволяють собі емоційні прояви, але частіше тримають їх під контролем. У спілкуванні уважні, намагаються зрозуміти більше, ніж сказано словами, але при зайвому прояві почуттів співрозмовника втрачають терпіння. Віддають перевагу делікатно не висловлювати свою точку зору, не будучи впевненим, що вона буде прийнята. Не беруться прогнозувати розвиток відносин між людьми, тому їх вчинки часом виявляються несподіваними. Дана група людей не відрізняється розкутістю почуттів, і це часом заважає повноцінному сприйняттю людей.

За підсумками двох методик, маємо свідчення того, що у більшості студентів рівень розвитку емпатії на середньому рівні. Таким чином гіпотеза про наявність у студентів-випускників високого рівня емпатії підтвердилась частково. Вважаємо доцільним продовжувати дослідження в цьому напрямку і вивчити більш глибоко та ґрунтовніше особливості особистісних проявів психоемоційної якості – емпатії, з точки зору віку, гендерної приналежності та професійної спрямованості.

Звісно, не можна розглядати емпатію тільки однобічно. Відомо, що високий рівень розвитку емпатії серед медичних працівників сприяє розвиненню синдрому емоційного вигорання, що призводить до більш глибоких психоемоційних порушень.

### Література

1. Басова А. Г. Формирование эмпатии // Молодой ученый. – 2013. – № 5. – С. 631–633.
2. Бойко В. В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других / В.В.Бойко. – М.: Филинь, 1996. – С. 73–81.
3. Гаврилова Т. П. Поняття емпатії в зарубіжній психології / Питання психології. – 1975. – № 2. С. 147–158 (рос.м.).
4. Гіппенрайтер Й. Б. Феномен конгруентної емпатії / Й. Б. Гіппенрайтер, Т. Д. Карягіна, Е. Н. Козлов // Питання психології. – 1993. – № 4. – С. 61–88.
5. Іган Дж. Основи емпатії як комунікативної майстерності // Журнал практична психологія та психоаналіз, 2000. – № 1.
6. Карягіна Т. Д. Еволюція поняття "ЕМПАТІЯ" в психології: дис. ... канд. псих. наук / Карягіна Т.Д. – М: МГППУ, 2013. – 165 с.
7. Климов Е. А. Развивающийся человек в мире профессий / Е. А. Климов. – Обнинск: Принтер, 1993. – 56 с.
8. Кузміна В.П. Теоретичний аспект дослідження емпатії як актуальна проблема сучасної психології [Електронний ресурс] – Режим доступу:

<https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskiy-aspekt-issledovaniya-empatii-kak-aktualnaya-problema-sovremennoy-psihologii>.

9. Курпатов А. А., Алехін Н. А. Індивідуальні відносини. Теорія і практика емпатії. – М.: OLMA медіа Група, 2007.

10. Пономарьова М.А. Емпатія: теорія, діагностика, розвиток: монографія / М. А. Пономарьова. – Міряне: Bestprint, 2006. – 76 с.

11. Психологу для роботи. Діагностичні методики: збірник / уклад.: М. В. Лемак, В. Ю. Петрище. – Вид. 2-ге, виправл. – Ужгород: Видавництво Олександри Гаркуші, 2012. С.118 – 121, 124 – 127

12. Роджерс К. Емпатія. Психологія емоцій / Під ред. В. К. Вілюнаса, Ю.Б.Гиппенрейтер – М.: Вид-во Моск. ун-ту, 1984. – С. 233 – 237.

13. Юсупов И. М. Психологія емпатії. Теоретичні та прикладні аспекти: автореф. дис. д-ра пс. наук / І.М. Юсупов. – СПб., 1995. – 62 с.

**Шевчук О. О.,**

**Папуча М. В.**

доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної та практичної психології Ніжинський державний університет ім. М. Гоголя, м. Ніжин, Україна

### **ПРО ДЕЯКІ АСПЕКТИ СПРИЙНЯТТЯ КОСМОЛОГІЧНИХ МАСШТАБІВ ПРОСТОРУ**

Простір – одна з основних форм існування матерії. Основу сприймання простору становить пізнання непросторових властивостей об'єктів через зорові, вестибулярні, рухові та шкірні відчуття. У комплексі вони дають змогу судити про положення тіла відносно вертикалі і відстань до інших об'єктів.

Сприймання простору не вроджене, а виникає і розвивається у процесі життя. Зорове відображення простору виробляється поступово в процесі індивідуального розвитку, причому цей процес носить умовно-рефлекторний характер і характеризуються такими основними закономірностями як цілісність, вибірковість, константність, осмисленість та апперцепція.

Людству вже давно відомо про масштаби нашої спостережної частини Всесвіту – Метагалактики, яка являє собою сферу з діаметром приблизно 93 мільярди світових років в супутній просторовій шкалі (власна відстань). При чому відстань від Землі до Сонця складає всього 150 мільйонів кілометрів, і це лише 8 світлових хвилин. Як вважається, розуміння такого роду масштабів лежить поза межами нашої уяви та свідомості.

В сучасну епоху, людство активно досліджує навколишній космічний простір, а отже, все частіше безпосередньо контактує з просторовими формами, які за своїми масштабами перевищують звичні земні, при чому досить часто в екстремальних умовах. Коли непідготовлена людина напряду контактує з "космічними" відстанями, реакція її нервової системи може бути непередбачуваною.

Сприйняття простору пояснюється наступними теоріями: теорією вилучення ознак, теорією шаблонів, теорією покомпонентного розпізнавання. Але в компетенції жодної з вище перелічених теорій не включені питання про психофізіологічний аспект відображення космологічних масштабів простору.

Мета нашої роботи полягає в тому, аби визначити, чи може людина адекватно уявляти та сприймати об'єми простору, що мають "космічні" масштаби. При цьому саме наповнення терміну "адекватності", застосовне до сприйняття космологічних за своїм масштабом об'ємів простору вимагає окремого детального та глибокого дослідження.

Окрема увага в нашій роботі приділяється обґрунтуванню шляхів, які можуть спростити сприйняття космологічних об'ємів простору. При цьому проблема досліджується відразу з декількох точок зору: позицій сучасної релятивістської астрофізики та в побутовому смислі; проведений пошук можливих кореляційних залежностей між цими позиціями.

**Шенько А. М.**

магістрантка Ніжинського державного університету  
імені Миколи Гоголя, м. Ніжин, Україна

## **МАТЕРИНСТВО ЯК ПСИХО-СОЦІАЛЬНИЙ ФЕНОМЕН**

В сучасному світі материнство займає незначне місце в ієрархії цінностей жінки, поступово витісняючись іншими цінностями, такими як: професіоналізм, пошуки матеріального благополуччя, прагнення до гедонізму та індивідуалізації [5]. Сучасні теоретичні та практичні дослідження, що вивчають проблему материнства підкреслюють важливість материнської поведінки для розвитку здорової та гармонійної дитини [3, 4].

Вагітність є визначним періодом в житті кожної жінки, у зв'язку з цим, стан вагітної залежить від численних чинників. Значення психологічної допомоги вагітним, можливості корекції емоційного стану жінки значно применшено. На жаль, основний акцент робиться на використанні медикаментів і акушерських маніпуляції, в той час, як психологічна допомога та психодіагностика використовуються достатньо рідко. Материнство вивчають як складне явище, що є результатом взаємодії багатьох факторів: генетичних, біологічних, впливу родинного та соціального середовищ.

Материнство – це унікальний психологічний феномен, що має фізіологічні механізми, еволюційну історію, культурні та індивідуальні особливості. Інтерес до материнства в психології виник в руслі двох напрямів: при вивченні ролі матері в формуванні ранніх особистісних структур (психоаналіз та інші напрямлення психології особистості: З. Фройд, К. Хорні, Е. Еріксон, Дж. Боулбі та ін.) і в практичних дослідженнях, пов'язаних з порушенням психічного розвитку дитини (дитяча психіатрія, соціальна дезадаптація, психологічні проблеми дітей та підлітків: А. Фройд, М. Кляйн, Д. Віннікотт, М. Маллер та ін.).

У вітчизняній психології велику увагу приділяли вивченню материнського відношення, материнської (батьківської) позиції та дитячо-батьківської взаємодії (Е. Ейдемільер, В. Гарбузов, А. Варга, А. Співаковська та ін.). Поведінка матері розглядається як джерело розвитку дитини – як суб'єкта пізнавальної активності, спілкування, самоусвідомлення (М. Лісіна, Н. Авдєєва, О. Смирнова, В. Перегуда). Дитина та матір розглядаються як складові єдиної динамічної системи, де вони набувають статус "матері" і "дитини", та взаємно розвиваються як елементи даної системи [2]. Глибокий аналіз літератури з проблем материнства представлений в роботах Г. Філіппової, де вона виокремлює культурно-історичний, біологічний, фізіологічний, психофізіологічний і психологічний аспекти вивчення даної проблеми [1,3]. Крізь призму культурно-історичного аспекту інститут материнства розглядається як історично обумовлений, видозмінений під впливом епохи (ці дослідження проаналізовано в роботах І. Кона, М. Мід, Е. Еріксона та ін.) [5]. За даними зарубіжних і вітчизняних досліджень стан вагітності відповідає всім трьом критеріям С. Філіппа, які визначають її як макростресор. В залежності від бажаності або небажаності вагітності психіка жінки по різному підлягає стійкому навантаженню через необхідність адаптації [1,4]. Неможна не відмітити, що під час вагітності можуть виникати додаткова труднощі (стресори), що буду ініціювати мікроепізоди, які будуть мати різну величину валентності. Під час вагітності у жінки може виникати психоемоційна нестійкість, роздратованість, високий рівень особистісної тривожності, сенситивність, недовірливість, астеничність, які знижують активність особистості, неадекватна самооцінка.

В психології вагітності і материнства для прогнозування поведінки і проєкціювання психологічного втручання виділяють типологічні відмінності відношення жінок до вагітності: адекватне, тривожне, ейфоричне, ігноруюче, амбівалентне, відкидаючи. Г. Філіппова (2002) запропонувала визначення стилю переживання вагітності (СПВ), який складається з фізичного і емоційного переживання моменту ідентифікації вагітності, переживання симптомів вагітності, переважний фон настрою по триместрам вагітності, переживання першого ворухіння, ворухінь протягом усього перебігу вагітності, зміст активності жінки в третьому триместрі. Відношення жінки до майбутньої дитини визначається ступенем її психічної зрілості, яка прямо пропорційно пов'язана з материнською ідентичністю і особистісними особливостями. Материнська ідентичність є складовою інтегративної ідентичності. Ядро особистості, згідно Г. Аммону

(2000) представлено центральними Я-функціями, які сконцентровані в без свідомому людини, інтегруються основною базою, що об'єднує функції – ідентичністю – і визначає специфічні особистісні особливості. Г. Аммон виділяє 6 центральних Я-функцій особистості, які можуть бути конструктивними, деструктивними або дефіцитарними [3,5].

Материнство – складний феномен, який має фізіологічні механізми, еволюційну історію, культурні та індивідуальні особливості. Материнство не забезпечується повністю вродженими механізмами, воно містить у собі біологічне прагнення до материнства, що перетворене інтеріоризованими соціальними нормами. На сучасному етапі психологічні зміни в період вагітності аналізується з точки зору особистісного розвитку жінки, психологічних і фізіологічних особливостей різних періодів репродуктивного циклу. Материнство визначає унікальну ситуацію розвитку самосвідомості жінки, яка стає етапом переосмислення батьківської позиції з власного дитячого досвіду, періодом інтеграції образу матері і дитини.

### **Література**

1. Анисимова К. А. Психологические особенности отношения к будущему ребенку у женщин во время беременности // Психолог. – 2014. – № 1. – С. 1 – 24.
2. Коваленко, Н. П. Психосоматические основы невынашивания беременности // Перинатальная психология и медицина (Психофизиология и патология беременности и родов; психотерапевтическая коррекция пре-, пери- и постнатального развития). Сборник научных трудов членов Российской Ассоциации Перинатальной Психологии и Медицины. СПб: Изд-во ИПТП, 2004-2005 гг. С. 26–30.
3. Филиппова Г. Психология материнства: учебное пособие. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002.
4. Филиппова, Г.Г. Нарушения репродуктивной функции и их связь с нарушениями в формировании материнской сферы // Журнал практического психолога. 2003. № 4–5. С. 83–108
5. Шнейдер Л. Семейная психология: Учебное пособие для вузов. – Изд.4-е. – М.: Академический Проект; Трикста, 2008. – 736 с.

**Шинкаренко І. В.**

магістрантка Ніжинського державного університету  
імені Миколи Гоголя, м. Ніжин, Україна

### **ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗДОРОВ'Я. НАДАННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ПОСЛУГ**

Останнім часом значно зріс негативний вплив на особистість різних чинників, у людей загострюються почуття страху, невизначеності,

невпевненості, розгубленості та деколи й розчарування. Сучасний світ через свою динамічність і суперечливість усе більше втручається в особистісний простір людини, що негативно позначається на її здоров'ї загалом і на психологічному здоров'ї зокрема. Проблема психічного та психологічного здоров'я традиційно має наукове та практичне опрацювання у медицині та психології.

Міжгалузева увага до психічного та психологічного здоров'я цілком обґрунтована та своєчасна, оскільки розв'язання цієї проблеми на суспільно-державному рівні може бути тільки при комплексному підході, створенні та реалізації ефективної міжгалузевої системи заходів. Одне з найважливіших місць у цій системі належить психологічній практиці як сфері надання кваліфікованої психологічної допомоги та послуг населенню. У самому широкому сенсі психологічна практика і психологи, які її здійснюють, покликані досягати вельми гуманних, соціально значущих цілей – профілактики психічного здоров'я та забезпечення психологічного благополуччя населення.

Психічне здоров'я визначається як ментальне здоров'я, використовується для опису будь-якого рівня розумового, емоційного благополуччя або відсутності психічного розладу. Показниками психічного здоров'я є відсутність психічних захворювань, психічний розвиток, що відповідає віку, сприятливий функціональний стан вищих відділів центральної нервової системи.

Протилежність психічному здоров'ю – психічні відхилення та психічні захворювання. Психічне здоров'я не гарантує душевного здоров'я. При збереженні повної психічної адек 19 ватності людина може бути хвора душевно. У свою чергу, душевне здоров'я визначається як оптимальний для особистості, суспільства і життєвих перспектив душевний стан людини. На думку А. Б. Орлова, душа людини багатогранна. Кожна її грань може давати людині і радість життя, і відчуття повноти існування, і душевний біль. Організм душі, подібно до організму тілесного, таїть у собі безліч і життєвих, і хворобливих проявів [3].

Психологічне здоров'я – це не тільки душевне, але ще й особистісне здоров'я і визначається як оптимальне функціонування всіх психічних структур, що забезпечують стан душевного комфорту в соціальному середовищі. У науковий лексикон термін "психологічне здоров'я" ввела І. В. Дубровіна [2]. На її думку, "психологічне здоров'я передбачає інтерес людини до життя, свободу думок та ініціативу, активність і самостійність, відповідальність і здатність до ризику, віру в себе та повагу іншого, здатність до сильних почуттів і переживань, усвідомлення своєї індивідуальності, творчість у самих різних сферах життя і діяльності" [2, с. 41]. М. К. Смирнов визначає психологічне здоров'я як високий рівень соціально-психологічної адаптації, що виявляється в гармонійних стосунках з оточуючими, суб'єктивним відчуттям психологічного комфорту і високим потенціалом досягнення благополуччя в житті [4].

Психологічне здоров'я людини пов'язане з її психологічним благополуччям, якістю життя в цілому [1]. Виділяється "актуальне психологічне благополуччя" й "ідеальне психологічне благополуччя", у якому уявлення про "ідеальне" виступає глобальним інструментом оцінки людиною свого буття. Зараз активно вивчається зв'язок психологічного благополуччя з різними особливостями особистості (сенсожиттєвими орієнтаціями, суверенністю психологічного простору, стратегіями життя тощо) та її соціальними характеристиками, розробляється і надійний інструментарій для вимірювання психологічного благополуччя.

Особливо актуальним на сучасному етапі розвитку суспільства стає вивчення психологічного здоров'я та благополуччя особистості в екстремальних умовах життєдіяльності, що, перш за все, зумовлено значним збільшенням кількості природних, антропогенних і техногенних екстремальних 20 впливів на людину. Таким чином, поняття "психічне здоров'я" – складова частина медичного підходу до феномена здоров'я. Психічно здоровою вважається людина, у якої відсутні клінічно виражені прояви психопатології та якій не встановлено діагноз психічного захворювання.

Уже котрий рік поспіль Україна посідає перше місце за кількістю психічних розладів у Європі [5]. За одними даними, майже 2 млн українців щороку стають пацієнтами психіатричних лікарень. За іншими свідченнями, в Україні в середньому 2,5 % населення щороку звертаються за психіатричною допомогою до фахівців, а 72 % із таких людей переживають тимчасові або пограничні психічні розлади (депресії, неврози, зміни особистості через певні органічні розлади тощо), при цьому більшість із них залишаються практично здоровими, а частка таких пацієнтів виявляється з патологічними психічними розладами. До 80 % українців із психічними розладами жодного разу не зверталися до лікарів [5]. Проте в Україні набагато більше людей, які потребують психологічної допомоги немедикаментозного характеру. Практично кожна психічно здорова людина не менше одного–двох разів у житті переживає серйозні психологічні проблеми, для розв'язання яких вона потребує кваліфікованої допомоги. Серед факторів, які негативно впливають на психологічне здоров'я та благополуччя особистості, виділяють: хронічну втому; страх самотності; сильний страх за своє здоров'я; незадоволеність собою; стрес через сварку з близькими і друзями; стрес через втрату роботи; різноманітні побутові та трудові конфлікти; страх залишитися без грошей; хвороба, смерть близьких тощо.

Проблема психологічного здоров'я сьогодні вийшла за межі окремої людини чи певних малих соціальних груп. Ця проблема в Україні набула вже національного характеру і стає все більш масштабною. За останні 20 років, напевно, не було тієї сфери життєдіяльності, яка б не реформувалася, іноді по кілька разів. Невдачі реформ, їх непослідовність дуже боляче б'ють по душевному стану людей, вони починають жити в



постійному очікуванні найгіршого. Соціальні інститути суспільства, покликані регулювати і розв'язувати численні соціально особистісні й інші проблеми і протиріччя, відстають 21 від реалій нового століття та фактично не справляються зі своїми завданнями, особливо у сфері духовного життя, психічного благополуччя і здоров'я людей.

Відсутність цілісної та реально функціонуючої державної та суспільної системи забезпечення психологічного здоров'я особистості дорого обходиться і людині, і суспільству. Зростаюча кількість розлучень і кинутих дітей, неадекватність вибору професії, низька продуктивність праці та систем управління, загрозливо зростаюча соціальна та творча апатія, деградація, низька задоволеність життям і невміння долати життєві труднощі та проблеми, що виникають, високий ступінь залежності (від наркотиків, алкоголю, гри тощо), захворюваності та смертності – усе це результат психологічних дефектів і невідповідності психосоціального розвитку особистості сучасної людини соціально-економічним, політичним, інформаційним, технологічним, екологічним та іншим процесам, що відбуваються.

Вищенаведене зумовлює сьогодні доцільність і необхідність масованого використання досягнень психології, рівень розвитку якої достатній для зростання її ролі в суспільстві, а саме надання психологічних послуг населенню задля забезпечення психологічного здоров'я.

### Література

1. Барчі Б. В., Апацька Я. Я. Якість життя як психологічна проблема. Сучасні тенденції розвитку науки і освіти в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів: збірник тез доповідей III Всеукраїнської науково-практичної конференції (16–17 травня 2019 р., м. Мукачево) / ред. кол.: Щербан Т. Д. (гол. ред.) та ін. Мукачево: МДУ, 2019. С. 31–33.
2. Дубровина И. В. Психическое и психологическое здоровье в контексте психологической культуры личности. Вестник практической психологии образования. 2009.
3. С. 17–21. 3. Орлов А. Б. Психология личности и сущности человека. Парадигмы, проекции, практики. М.: Академия, 1995. 272 с.
4. Смирнов Н. К. Здоровьесберегающие образовательные технологии и психология здоровья в школе. М.: Аркти, 2006. 320 с.
5. Україна приєдналась до Європейської декларації щодо охорони психічного здоров'я. URL: <http://www.likar.info/novosti-Ukrainy/news9322-ukrayina-prijednalas-do-yevropeyskoyi-deklaratsiyischodo-ohoronipsihichnogo-zdorovya/>

## ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СОРОМ'ЯЗЛИВОСТІ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Проблема сором'язливості у юнацькому віці є важливим питанням у психології, тому що саме в цей час у людини відбувається остаточне становлення особистості.

На думку Д. Бретта [1], сором'язливість – явище, яке більш поширене, ніж це вважається в суспільстві. Його дослідження показують, що близько 42 % підлітків і дорослих вважають себе сором'язливими.

Юнацька сором'язливість – вікове явище, часто проходить з появою досвіду міжособистісних контактів.

На думку І. Зіміної [3], на формування сором'язливого типу особистості справляють істотний вплив сором'язливість самих батьків дитини, котрим він наслідує, придушення активності дитини з самого раннього віку; агресивні або авторитарні батьки, які ігнорують індивідуальність дитини, свої вимоги ставлять на чолі всього процесу виховання, формування у дитини таких цілей-ідеалів, яких він ніколи не зможе досягти, психологічна установка з боку дорослих на сором'язливість ("він сором'язливий", "він у нас мовчун" і т.п.).

Сором'язливість як виражена особистісна характеристика привносить непродуктивні тенденції в оцінку актуального періоду життя, який виступає в якості основи становлення життєвих перспектив особистості в майбутньому. У зв'язку з цим перспектива сором'язливих юнаків і дівчат набуває свої особливості, вона глибоко розгорнута в майбутнє, орієнтована на досягнення сімейного благополуччя, "теплого" і "домашнього" способу життя. Особливу значимість в очікуваних події майбутнього набуває увагу до свого внутрішнього світу. Разом з цим картина майбутнього істотно ідеалізована, наповнена мріями, фантазіями, бажаннями, надіями, очікуваннями, що надає життєвим планам певну частку нереалістичності [4].

Важливо відзначити, що сором'язливі навіть в мріях не прагнуть до соціальної активності та самореалізації. Майбутнє для них – притулок від труднощів, пов'язаних із соціальним комунікацією. В результаті планування життєвої перспективи центрується навколо уникнення необхідності соціальної взаємодії і актуалізує прагнення до побудови близьких і довірчих сімейних відносин.

Проявляється сором'язливість по-різному. Дуже багато спільного в прояву сором'язливості з проявом розгубленості та напруги. Тому всі вони поєднуються в одну групу, котра називається *емоціональним порушенням діяльності*. Будь-які емоціональні порушення можуть чітко проявлятися або в психомоторній, або в інтелектуальній, чи у вегетативній сфері.

Порушення цих сфер і визначає три головних види прояву сором'язливості:

- 1) зовнішня поведінка людини, котра сигналізує про сором'язливість;
- 2) фізіологічні симптоми;
- 3) внутрішні почуття та уразливість інтелектуальних функцій.

*Зовнішні прояви:* основними ознаками, які характеризують поведінку людини, як сигнал про сором'язливість є:

- небажання вступати в бесіду;
- незручний чи навіть неможливий контакт очей;
- голос оцінюється як занадто м'який;
- уникання людей;
- відсутність прояву ініціативи [2].

Така поведінка ускладнює соціальне спілкування та міжособистісні контакти, необхідні всім людям без винятку. Через те, що сором'язливим людям раз за разом не вдається виразити себе, вони менше інших здатні створити свій особистий внутрішній світ. Усе це призводить до замкненості людини. Замкненість – це небажання розмовляти до тих пір, поки до цього не будуть спонукати, схильність до мовчання, нездатність говорити вільно. Але замкненість – це не просто бажання уникати розмов, а більш загальна та глибока проблема; не просто проблема відсутності навичок спілкування, а результат неправильного уявлення про природу людських взаємовідносин.

На *фізіологічному рівні* сором'язливі люди відчувають такі зміни:

- прискорюється пульс;
- сильно б'ється серце;
- виступає піт;
- у животі з'являється почуття пустоти [2].

Проте подібні реакції з'являються при будь-якому сильному емоційному потрясінні. Відмінним фізичним симптомом сором'язливості є почервоніння на обличчі, котре неможливо приховати. Правда несором'язливі люди до таких реакцій ставляться як до незначних незручностей, а сором'язливі схильні зосереджувати увагу на своїх фізичних відчуттях. Іноді вони навіть не чекають, поки опиняться в ситуації, в якій великий ризик до незграбності та бентеження. Вони переживають ці симптоми завчасно і, думаючи тільки про погане, вирішують не вступати в розмову або певних видів діяльності.

Із *внутрішніх почуттів* сором'язливої людини можна виділити ніяковість та бентеження. Часто люди червоніють від збентеження – короткотривалої гострої втрати поваги до себе, яку час від часу необхідно переживати. До сорому призводить всезагальна увага до яких-небудь випадків із особистого життя, коли хтось повідомляє про нас іншим, неочікувана похвала, коли застають за заняттям, котре не призначене для сторонніх. Цей стан викликається усвідомленням особистої неспроможності. Більшість сором'язливих людей привчаються уникати ситуацій, в

котрих вони можуть відчувати бентеження, і таким чином все більше відокремлюються від інших, зосереджуючися на своїх недоліках.

Сором'язливість має негативні *наслідки* не тільки в соціальному плані, але й негативно впливає на розумові процеси. Вона вкидає людину в такий стан, котрий характеризується *загостренням самосвідомості і специфічними рисами сприйняття себе*. Людина здається собі маленькою, безпомічною, скованою, емоційно розстроєною, безглуздою, нікчемною і т.д. [3] Сором'язливість супроводжується тимчасовою нездатністю мислити логічно і ефективно, а нерідко відчуттям невдачі, поразки. На певному ступені можна сказати людина втрачає глузд. Після того, як включається самоконтроль і підвищується тривожність, сором'язливі все менше уваги приділяють інформації, що поступає. Агонія сором'язливості вбиває пам'ять, викривлює сприйняття. Таким чином, сором'язливість позбавляє людину не тільки мови, а й чіткого сприйняття [2].

Із вищесказаного можна зробити висновок, що прояви сором'язливості досить різноманітні: від фізіологічного до внутрішніх конфліктів і порушень розумових процесів. Поведінка сором'язливої людини позбавляє її найголовнішого та найнеобхіднішого в житті – соціального та міжособистісного спілкування.

Це призводить до замкненості та самотності, що у свою чергу підвищує самоконтроль і самоаналіз. Проте це не просто зосередженість на собі, а негативний егоцентризм, тобто зниження самооцінки. Як правило, це відбувається через розбіжність внутрішніх образів "Я-реального" і "Я-ідеального".

### Література

1. Бретт Д. Сором'язливість // Жила-була дівчинка. М., 1996. – С. 94–95.
2. Зимбардо Ф. Застенчивость (что это такое и как с ней справляться). – СПб.: Питер Пресс, 1996. – 256 с.
3. Зимина И.С. Проблемы воспитания застенчивых детей // Воспитание школьников. – 2003. – № 7. – С. 50–53.
4. Кон І. З. Психологія юнацького віку (Проблеми формування особистості): навчальний посібник для студентів педінститутів. – М.: Просвітництво, 1979. – 175 с.

Наукове видання

## ВНУТРІШНІЙ СВІТ ОСОБИСТОСТІ

*Збірник матеріалів X Ювілейної міжнародної науково-практичної конференції присвяченої, 200-річчю Ніжинської вищої школи*

*5–6 листопада 2020 року*

*За редакцією доктора психологічних наук,  
професора М. В. Папучі*

Технічний редактор – І. П. Борис  
Верстка, макетування – О. В. Борщ

*Видання друкується за авторським редагуванням*

---

Підписано до друку 02.12.2020 р.	Формат 60х84/16	Папір офсетний
Гарнітура Arial	Обл.-вид. арк. 12,4	Тираж 50 прим.
Замовлення № 95	Ум. друк. арк. 11,4	

---



Ніжинський державний університет  
імені Миколи Гоголя.  
м. Ніжин, вул. Воздвиженська, 3<sup>А</sup>  
(04631)7–19–72  
E-mail: [vidavn\\_ndu@ukr.net](mailto:vidavn_ndu@ukr.net)  
[www.ndu.edu.ua](http://www.ndu.edu.ua)  
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи  
ДК № 2137 від 29.03.05 р.