

Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України



АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ:

Збірник наукових праць Інституту психології
імені Г.С. Костюка НАПН України

ТОМ XIV

МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ

ВИПУСК 2

Київ – Ніжин

2019

Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Том XIV: Методологія і теорія психології. – Випуск 2. Київ– Ніжин. Видавець « ПП Лисенко М.М.». 2019. – 472с.

Головний редактор

дійсний член НАПН України, доктор психол. наук, професор **С. Д. Максименко**

Заступник головного редактора:

дійсний член НАПН України, доктор психол. наук, професор **Н. В. Челелєва**

Відповідальні секретарі:

канд. психол. наук, ст.н.с. **Н. В. Слободяник**(друкована версія);

канд. психол. наук, ст.н.с. **О. Л. Вернік** (електронна версія).

Редакційна колегія:

Моляко В. О., дійсний член НАПН України, доктор психол. наук, професор;
Карамушка Л. М., член-кореспондент НАПН України, доктор психол. наук, професор;
Смульсон М. Л., член-кореспондент НАПН України, доктор психол. наук, професор;
Кокун О. М., доктор психол. наук, професор; **Максимова Н. Ю.**, доктор психол. наук, професор;
Піроженко Т. О., доктор психол. наук, професор; **Швалб Ю. М.**, доктор психол. наук, професор;
Музика О. Л., канд. психол. наук, професор; **Кісарчук З. Г.**, канд. психол. наук, ст.н.с.;
Терещук А. Д., канд. психол. наук, ст.н.с.

Члени міжнародної редакційної колегії:

Антон Фабіан, професор, доктор габілітований, завідувач кафедри соціальної роботи, Університет Павла Йозефа Шафарика в Кошицях (Словаччина); **Марек Палюх**, професор надзвичайний, доктор габілітований гуманітарних наук, завідувач кафедри соціальної педагогіки в Інституті педагогіки Жешівського університету (Польща); **Роман Трач**, професор, доктор філософських наук, іноземний член НАПН України (США); **Альфред Прітц**, професор, доктор з психології та педагогіки, ректор університету ім. Зігмунда Фрейда (Австрія).

Редакційна рада тому: Злишков В.Л. (відповідальний редактор), канд. психол. наук, доцент; **Кузікова С.Б.**, доктор психол. наук, професор; **Михальчук Н.О.**, доктор психол. наук, професор; **Власова О.І.**, доктор психол. наук, професор; **Жигайло Н.І.**, доктор психол. наук, професор; **Тавровецкая Н.І.**, кандидат психол. наук, доцент; **Лукомська С.О.** кандидат психол. наук; **Котух О.В.** (відповідальний секретар тому).

*Рекомендовано до друку рішенням вченої ради Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України.
(протокол № 10 від 28.10.2019 р.)*

*Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
серія КВ № 17847-6693ПР від 10.06.2011*

*Збірник внесено до Переліку наукових фахових видань України
в галузі психологічних наук (Наказ МОН України № 1021 від 7.10.2015 р.)*

ЗМІСТ

Агачева Ю.А. Інтрагрупова атракція учнів та регулювання внутрішньо групових взаємин.....	6-15
Акімова Л.Н. Структурні компоненти психологічної зрілості особистості.....	16-24
Андрушко Я.С. Дослідження корпоративної культури вищого закладу освіти (на основі кореляційного аналізу).....	25-35
Балашов Е.М. Діагностика рефлексивності студентів у процесі метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності.....	35-43
Балахтар В.В. Соціально-психологічні особливості самоствердження та самовдосконалення як професійно-особистісних новоутворень становлення особистості фахівців з соціальної роботи.....	43-54
Балахтар К.С. Креативність як складова професійної компетентності викладача іноземної мови.....	54-61
Бастун Н.А., Клещерова І.М. Особливості уявлень реабілітологів про вплив батьківської позиції на ефективність реабілітації дітей з органічним ураженням нервової системи.....	62-70
Блохіна І.О., Москаленко О.В. До проблеми формування психологічної безпеки особистості у малих групах.....	71-79
Вашека Т.В., Тукаєв С.В. Психологічні чинники розвитку хронічної втоми у студентської молоді.....	79-89
Губенко О.В. Комплексний підхід до розвитку творчого мислення учнів за допомогою переструктурування гештальту.....	89-98
Дружиніна І.А., Лях Л.О. Соціальне середовище як чинник формування девіантної поведінки у підлітковому віці.....	98-105
Єрмакова Н.О. Нарцисичні прояви сучасної студентської молоді.....	105-119
Завгородня О.В. Концепція власного життя особи: критерії інтегрованості.....	119-128
Зливков В.Л. Наративна ідентичність особистості.....	128-137
Зливков В.Л., Лукомська С.О. Особливості резилентності лікарів-стоматологів.....	137-145
Зливков В.Л., Лукомська С.О., Котух О.В., Мельник О.В. Міжнародний опитувальник травми (ІТQ): адаптація україномовної версії та можливості використання для діагностики комплексного і відтермінованого ПТСР.....	145-161
Іванцанич В.І. Стресостійкість в структурі особистості школяра.....	161-169
Копилов С.О. Логіко-методологічні проблеми інтеграції психологічних культур.....	170-179
Котух О.В. Організація та структура проведення емпіричного етапу дослідження становлення автентичності майбутніх психологів.....	179-189
Кошель В.А., Наконечна М.М. Основні суперечності сучасної системи освіти та особистісний розвиток.....	189-199

Красва О.А., Романенко Н.В. Психологічні особливості стану професійної ідентичності медичних працівників під час трансформаційних змін суспільства.....	199-210
Кузікова С. Б., Пухно С. В. Особливості соціально-психологічної адаптації та самооцінка раціональної поведінки в конфлікті майбутніх педагогів.....	210-220
Лукомська С.О. Психосоціальні ресурси онкологічних хворих.....	220-230
Луньов В.Є., Фесенко Я.В. Ефективність комплаєнс-терапії як засобу корекції батьківських настановлень щодо дітей із вадами розвитку.....	231-237
Марусинець М.М., Шевченко О.Т. Комунікативно-регулятивна складова резильєнтності майбутніх медичних сестер у роботі з важкими соматичними хворими.....	237-246
Марциняк-Дорош О.М. Особливості психологічної корекції порушень харчової поведінки у юнаків із надлишковою масою тіла.....	246-255
Мотрук Т.О., Пасько К.М. Особливості психосоматичних порушень у викладачів ВНЗ та вчителів ЗОШ: аналіз результатів експериментального дослідження.....	256-265
Папуча М.В. Психологічні механізми становлення особистості.....	266-277
Перепелиця А.В., Фокіна Є.О. Значення особистісних якостей в досягненні успіхів серед спортсменів різних видів спорту.....	277-286
Примачок Л.Л. Шляхи актуалізації професійного зростання майбутнього фахівця з фізичної реабілітації.....	286-299
Ростомова Л.М. Інтереси дітей розлучених батьків.....	299-308
Свідерська О.І. Соціально-психологічні особливості формування політичних вподобань у віртуальному середовищі: теоретико-методологічний аналіз.....	308-316
Сизко Г.І. Науково-теоретичне дослідження проблеми психологічної готовності майбутніх психологів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання.....	316-326
Скоростецька Н.В. Поняття соціального інтелекту в роботах сучасних зарубіжних дослідників 1979 – 2019 років.....	327-337
Степура Є.В. Проблема позитивних рис особистості.....	337-347
Стовбун О.А. До теоретичного аналізу процесів становлення професійної ідентичності працюючих студентів вищого технічного закладу освіти.....	348-356
Фесенко Я.В. Батьківські настановлення щодо дітей із мовленнєвими проблемами.....	356-363
Харченко Н.А., Парфенюк А.В. Образ Я майбутніх психологів: теоретико-емпіричний аналіз.....	363-370
Хворова Г.М. Дослідження батьківських характеристик взаємодії з дітьми в батьків дітей з аутизмом.....	370-380

Хворова Г.М., Фесенко Я.В. Психологічні особливості комплаєнтності батьків дітей із вадами мовленнєвого розвитку.....	380-388
Хохліна О.П. Проблема змісту особистості як базової категорії психології.....	388-397
Черкаська Є.Ф. Специфіка формування емоційної стійкості педагога в професійній діяльності.....	397-404
Чорна І. М. Психоаналіз основних чинників появи девіацій у поведінці підлітка.....	405-415
Чорна І. М. Методика підготовки та проведення діагностико-корекційної бесіди з підлітком схильним до девіацій.....	416-426
Чорна І. М. Етіологія поведінкових відхилень.....	426-436
Шейко А.О. Психологічні аспекти адаптації студентів-іноземців до навчання в Україні.....	437-443
Яковицька Л.С. Дослідження впливу рівня самооцінки на ступінь стресостійкості студентів-психологів.....	443-452
Zlykov V., Lukomska S., Kotukh O. Communication-centered view on teacher's authentic and critical leaderships.....	452-460
Krylova-Grek, Yu. Psycholinguistic peculiarities of translation of semantic units in information space.....	461-471

АГАЧЕВА Ю.А.

кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри теорії й методики виховання, психології та інклюзивної освіти КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти», м. Херсон

ІНТРАГРУПОВА АТРАКЦІЯ УЧНІВ ТА РЕГУЛЮВАННЯ ВНУТРІШНЬОГРУПОВИХ ВЗАЄМИН

Агачева Ю.А. Інтрагрупова атракція учнів та регулювання внутрішньогрупових взаємин. Проаналізовано вагомість атракції серед чинників, що впливають на ефективність спільно-розподільної діяльності учнів та гармонійність внутрішньогрупових взаємин. Показано відмінності вагомості впливу інтрагрупової атракції, ефективність спільно-розподільної діяльності та регулювання внутрішньогрупових взаємин у групах різного типу. З'ясовано, що гармонізуючий вплив атракції на міжособистісну взаємодію у спільно-розподільній діяльності має відносний характер, істотно сприяючи підвищенню задоволеності взаєминами, але не гарантуючи ефективності групової діяльності.

***Ключові слова:** атракція, спільно-розподільна діяльність, ефективність спільно-розподільної діяльності, регулювання внутрішньогрупових взаємин.*

Постановка проблеми та її зв'язок з важливими практичними завданнями. Для вітчизняної психології ідеї про важливість співробітництва як однієї з визначальних основ сучасного навчання можна вважати традиційними. Відповідно наукові дослідження і практичні розробки у вітчизняній психології йшли в напрямку виявлення закономірностей і механізмів навчальної співпраці в різноманітних формах групової роботи. За останні десятиліття в Україні і за кордоном було здійснено значну кількість досліджень групової діяльності учнів [2; 12-16; 22; 24]. При цьому, для позначення навчальної роботи, заснованої на безпосередній взаємодії учнів, пропонувалися різні поняття. Найчастіше вживана термінологія представлена такими дефініціями як «групова робота», «спільна навчальна діяльність», «спільно-розподілена навчальна діяльність», «колективно-розподілена навчальна діяльність», «навчальне співробітництво» та ін.

Останні дослідження і публікації, виділення невирішених питань загальної проблеми, якій присвячується стаття. Повного термінологічного консенсусу поки так і не досягнуто, але одним з найбільш вдалих термінів, на наш погляд, слід вважати поняття «спільно-розподільна діяльність», запропоноване в роботах відомого російського психолога В.В. Рубцова [21].

Переваги терміну «спільно-розподільна діяльність» полягають у тому, що в ньому акцентується увага на неаддитивності, а точніше, на нададдитивності спільно-розподільної діяльності, в процесі якої відбувається не просто складання кількох індивідуальних діяльностей, а досягається отримання загального ефекту, що відрізняється додатковими системними якостями і не зводиться до простої суми індивідуальних результатів. Тому категоризація психолого-педагогічних явищ в рамках поняття «спільно-

розподільна діяльність» включає багатовимірне осмислення співпраці і здійснюється по таких лініях як: вчитель - учень (учні); учень - учень (учні) в межах окремих підгруп класу; загальногрупову взаємодію учнів у контексті всього навчального колективу; вчитель - вчитель або учительський колектив.

Але сьогодні особливої актуальності набувають проблеми організації вчителем ефективної спільно-розподільної діяльності учнів в навчальному процесі. У зв'язку з цим постає питання про передумови створення навчальних підгруп, на основі яких здійснюється спільно-розподільна діяльність.

Серед таких передумов науковці особливого значення надають наявності високого рівня внутрішньогрупової атракції. Більшість дослідників при вивченні спільної діяльності в самих різних сферах та навчальній зокрема, констатують вкрай позитивний вплив високого рівня внутрішньогрупової атракції на результати функціонування групи та міжособистісної взаємодії [2 - 6; 20; 23].

Тому очікується, що групоутворення на основі максимізацій рівня атракцій між учасниками спільно-розподільної діяльності, організоване в межах навчального процесу, може стати важливою складовою і передумовою розкриття їх інтелектуальних і творчих здібностей. При цьому слід зазначити, що у контексті сучасної демократичної ідеології українського суспільства принципу атракції в педагогічній сфері та сфері особистого життя надається пріоритетне значення. Водночас принципу розрахунку ідеологічна пріоритетність надається в сфері бізнесу й економіки, а також підкорення в військовій сфері тощо. Тому у навчально-виховному процесі не може бути проігнорована й та обставина, що в майбутньому житті вихованцям будуть потрібні навички міжособистісної взаємодії побудованої на прагматичних та кратичних засадах, що актуалізує також необхідність створення умов для розвитку відповідних навичок соціальної взаємодії та розширення адаптивних можливостей.

Така ситуація ставить на порядок денний питання більш поглибленого наукового осягнення можливостей та обмежень атракції як чинника організації міжособистісної взаємодії у спільно-розподільній діяльності, а також з'ясування організаційно-методичних умов та психологічних засад реалізації конструктивного потенціалу атрактогенних груп, порівняно з прагмато- та кратогенними.

Метою даної статті є виокремлення та аналіз феномену інтрагрупової атракції як одного із чинників ефективності спільно-розподільної діяльності учнів та регулювання внутрішньогрупових взаємин.

Виклад методики і результатів досліджень. Попри те, що поняттям «атракція» в психології широко оперують, чіткість його концептуалізації залишає бажати кращого. Справа в тому, що у змістовне поле цього поняття потрапляють явища, які поряд з наявністю дуже істотних спільних рис, й власне надають їм атрактивний характер, мають і великі відмінності та виразну своєрідність. Так, симпатія, дружба, кохання й любов маючи

спільність та взаємопов'язаність є водночас досить різнорідними феноменами. Найчастіше дружба, кохання та любов розуміються як різні напрямки розвитку настанов симпатії. На наш погляд для наочності сказане можна зобразити наступним чином у вигляді таблиці 1.

Таблиця 1

Основні вектори нарощування, стабілізації, згасання та трансформації атрактивних настанов

нейтральність		дружба	любов
		симпатія	кохання
огида	антипатія	нейтральність	
ненависть	ворожнеча		

У загальному випадку нарощення атрактивних настанов може призвести як до їх стабілізації, так і до їх згасання, а то й трансформації у полярно-протилежні. В окремих же випадках може мати місце й виникнення амбівалентних атрактивних настанов.

Високий рівень неоднозначності спостерігається й щодо суб'єктності атрактивних настанов. У гранично елементарному варіанті таким суб'єктом може бути діада, а загалом соціальна група. Якщо ми будемо розглядати атракцію як міжособистісну атракцію, як це зазвичай робиться у науково-психологічній літературі, то будемо мати справу, по суті, з векторною характеристикою емоційного ставлення з боку суб'єкта спрямованого у даний час на значущого іншого, яке обов'язково репрезентується і як когнітивна оцінка в контексті спеціальної системи особистісних конструктів «симпатія-антипатія», «любов-ненависть», «друг-ворог», або ж по узагальненому конструкту «позивна атракція – негативна атракція (антиатракція).

Тоді, якщо ми візьмемо тризначні диференціації градацій атрактивного конструкту «позитивна атракція – нульова атракція (нейтральна) – негативна атракція», то, навіть, у діаді можлива комбінація з дев'яти векторів міжособистісної атракції, яку для наочності можна представити у формі таблиці 2.

Таблиця 2

Вектори міжособистісної атракції

Суб'єкт А/ суб'єкт В	Позитивна атракція В→А	Нейтральна атракція В→А	Негативна атракція В→А
Позитивна атракція А→В	++	0+	-+
Нейтральна атракція А→В	0+	00	-0
Негативна атракція А→В	-+	0-	--

Тому, окрім поняття міжособистісної атракції, на наш погляд, доцільно ввести поняття інтрагрупової атракції, яку можна розглядати як повну комбінацію всіх векторів міжособистісної атракції між членами групи. У

загальному вигляді можна виокремити чотири типи структур внутрішньогрупової атракції:

- атрактивно-позитивна;
- атрактивно-негативна;
- атрактивно-нейтральна;
- атрактивно-поляризована.

Якщо ми візьмемо тріаду, тетраду, або групу більшого розміру та збільшимо розмірність шкали атракції до m значень (у попередньому випадку $m=3$), то при m - значній шкалі у групі з n членів повну кількість векторів атракції можна визначити за формулою:

$$A = m^2 n (n-1) / 2 \quad (1)$$

Однак збільшення розмірності групи та шкали атракції не поміняє загальну картину типів інтрагрупової атрактивності, хоча дасть можливість виділяти серед цих варіантів підваріанти.

Але, яким чином позитивність інтрагрупової атрактивності впливає на перебіг спільно-розподільної діяльності? Більшість дослідників при вивченні спільної діяльності в самих різних сферах та навчальної зокрема, констатують вкрай позитивний вплив високого рівня внутрішньогрупової атракції на результати функціонування групи. Водночас, мають місце такі, які розглядають як важливу, але не єдину детермінанту гармонічності та ефективності міжособистісної взаємодії, акцентуючи увагу на необхідності врахування окрім атракції таких чинників як референтність та влада [10-12; 14; 18; 19; 24].

Як зазначає А.В. Петровський, трьохфакторну модель значущого іншого: «емоційне ставлення до людини може і сприяти успіху спільної діяльності, а може й деформувати її» [18]. Тому він пропонує розглядати атракцію як чинник ефективності спільної діяльності у тривимірному контексті ставлення особистості до значущого іншого (атракція – референтність – влада) і зауважує, що враховуючи «модель «значущого іншого» у тривимірному просторі, визначеному трьома формами метаіндивідної репрезентації особистості, ми отримуємо необхідні загальні орієнтири для розуміння механізмів взаємодії людей у системі міжособистісних відносин, персоналізації, відкриваємо для себе можливість більш обґрунтовано підійти до діагностики заходів особистісної значущості та впливу людини в групі, і зокрема до конструювання ймовірнісних моделей «значущого іншого» в різних системах педагогічної взаємодії» [18].

Отже, хоча атракція на поведінковому рівні може проявлятися у тенденції до кооперації, уникання співвзаємодії та конфронтації, але кінцевий результат впливу атракції на поведінку в міжособистісній взаємодії однією нею не визначається, а залежить від її особливостей поєднання атрактивності з референтністю та владою, кожен з яких або взяті разом за певних умов можуть перевершувати вплив атракції.

Беручи сказане вище до уваги, атракцію як чинник організації взаємодії у спільно-розподільній діяльності доцільно розглядати у контексті

її порівняння з альтернативними їй детермінантами ефективності спільно-розподільної діяльності її співсуб'єктів: референтністю та підкоренням владі. Це створює можливість часткових, а то й повних взаємокомпенсацій у трикутнику факторів ефективності спільно-розподільної діяльності: атракція – референтність – влада». При цьому доцільно враховувати, що ефективність спільно-розподільної діяльності у загальному випадку не завжди може поєднуватися з гармонійністю міжособистісних взаємин учасників, утворюючи щонайменше чотири типи перебігу спільно-розподільної діяльності, що виокремлені у вимірах гармонійності взаємин учасників та ефективності її взаємодії: гармонійно-ефективну; гармонійно-неефективну; дизгармонійно-ефективну та дизгармонійно-неефективну.

Тому гармонізуючий вплив атракції на міжособистісну взаємодію у спільно-розподільній діяльності має відносний характер, істотно сприяючи підвищенню вдовolenості взаєминами, але не гарантуючи ефективності групової діяльності. Головною метою педагогічної організації спільно-розподільної діяльності учнів є поєднання гармонійності міжособистісних взаємин з високою результативністю взаємодії, уникаючи як компенсацій гармонійності за рахунок ефективності, так і навпаки.

Отже вплив атракції як чинника гармонізації міжособистісної взаємодії та забезпечення ефективності спільно-розподільної діяльності доцільно аналізувати й оцінювати шляхом введення нового поняття, як внутрішньо групової атракції. Останнє описує наявний на даний момент рівень прояву всіх міжособистісних атракцій між учасниками групи, що дає можливість виокремити чотири основних типи таких структур, залежно від представленості позитивних, негативних та нейтральних атрактивних настанов: позитивно-атрактивна; негативно-атрактивна; атрактивно-нейтральна та атрактивно поляризована група.

Об'єктивний вплив структури внутрішньогрупової атракції на перебіг спільно-розподільної діяльності учнів поєднується або опосередковується суб'єктивною оцінкою педагогом значущості, можливостей та обмежень феномену атракції, оскільки останній знаходить свою суб'єктивну репрезентацію у системі особистісних конструктів педагога, на основі яких структурується і переструктурується його педагогічний досвід [8; 17]. Феномен атракції знаходить такі свої репрезентації у суспільній свідомості. Відповідно вибір педагогом атракції як основи для організації спільно-розподільної діяльності зумовлюється імпліцитними та експліцитними концепціями управління спільною діяльністю, що мають місце як на рівні індивідуальної ментальності педагогів, так ідеології суспільства в цілому, набираючи в умовах демократизації пріоритетного аксіологічного статусу [1;5].

В індивідуальних імпліцитних психолого-педагогічних концепціях, якими опосередковується управління педагогом спільно-розподільною діяльністю учнів, значущість атракції як чинника гармонізації взаємодії у спільно-розподільній діяльності та забезпеченні її ефективності може бути

дуже різною, варіюючи від заперечення та ігнорування до гіперболізації. Діагностика та корекція імпліцитних психолого-педагогічних концепцій створить можливості більш продуктивного використання педагогами переваг та нейтралізації недоліків атракції як чинника гармонізації міжособистісної взаємодії та забезпечення ефективності спільно-розподільної діяльності учнів.

Структура внутрішньогрупової атракції є такою ж мірою наслідком спільно-розподільної діяльності, як і її чинником, утворюючи коло реципрокної детермінації і створюючи можливість її формування шляхом діяльнісного опосередкування. Окрім того, педагог може сугестивно впливати на формування атрактивних настанов учнів та сприяти розвитку у вихованців навичок формування позитивної атракції щодо себе (прийоми фасцинації). Адже педагог з одного боку є об'єктом і суб'єктом атракції, а з іншого боку він є і тим, хто може формувати як атракцію учнів до себе, так і свою атракцію щодо них. Він також може істотним чином впливати на атрактивні атитюди учнів по відношенню один до одного, а також формувати групи з урахуванням чи без урахування атракцій потенційний учасників групи по відношенню один до одного.

Висновки. Міжособистісну атракцію доцільно розглядати як векторну характеристику емоційного ставлення з боку суб'єкта спрямованого у даний час на значущого іншого, яка обов'язково репрезентується і як когнітивна оцінка в контексті спеціальної системи особистісних конструктів «симпатія-антипатія», «любов-ненависть», «друг-ворог», що на поведінковому рівні може проявлятися у тенденції до кооперації, уникання співвзаємодії та конфронтації. Кінцевий же результат впливу атракції на поведінку в міжособистісній взаємодії залежить від її особливостей поєднання атрактивності з референтістю та владою, кожен з яких або взяті разом за певних умов можуть перевершувати вплив атракції.

Окрім поняття міжособистісної атракції доцільно ввести поняття інтрагрупової атракції, яке можна розглядати як повну комбінацію всіх векторів міжособистісної атракції між членами групи. У загальному вигляді можна виокремити чотири типи структур внутрішньогрупової атракції: 1) атрактивно-позитивна; 2) атрактивно-негативна; 3) атрактивно-нейтральна; 4) атрактивно-поляризована.

Особливості спільно-розподільної діяльності як різновиду спільної діяльності з високим рівнем складності розподілу функцій між її учасниками та досягненням нададдитивності інтрагрупової взаємодії спонукають до розширення змістового діапазону терміну гармонізації міжособистісної взаємодії як поєднання гармонійності взаємин та ефективності спільно-розподільної діяльності, може знаходити свій прояв у чотирьох загальних варіантах: 1) гармонійно-ефективний; 2) гармонійно-неефективний; 3) дизгармонійно-ефективний; 4) дизгармонійно-неефективний.

Атракція, і гармонійність взаємин учасників спільно-розподільної діяльності, і ефективність міжособистісної взаємодії мають високий

аксіологічний статус у контексті ідеологічних підвалин навчально-виховного процесу в сучасній Україні. Зазначене робить атракцію не лише засобом досягнення гармонійно-ефективної спільно-розподільної діяльності, але й водночас метою, бо побудова суспільних взаємин на атрактивних засадах якнайліпше відповідає демократичній ідеології сучасної української держави, яка формує відповідний запит перед системою навчання, виховання та розвитку підростаючого покоління.

Список використаних джерел

1. Андреева Г.М. Ролевой репертуар руководителя в условиях социальных трансформаций / Г.М. Андреева // Социальная психология и общество. – 2011. – №4. – С. 5-14.
2. Глазкова М. Особенности аттракционной интрагрупповой структуры школьного класса на рубеже начальной и средней школы / М. Глазкова, М. Кондратьев, Ю. Бушневская // Социально-психологические проблемы образования: Вопросы теории и практики: Сб. науч. трудов. – 2009. – Вып. 7. – С. 12-19.
3. Гозман Л.Я. Психология эмоциональных отношений / Л.Я. Гозман. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – 120 с.
4. Джавадова Р.Р. Некоторые вопросы исследования межличностной аттракции / Р.Р. Джавадова // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2012. – № 1 (8). – С. 124-126.
5. Заикин В.И. Взаимосвязь характера социометрической структуры сообщества и типа группового морального решения / В.И. Заикин // Социальная психология и общество. – 2013. – №2. – С. 94-106.
6. Иванченко А. О. Атракція як синергізуючий фактор у міжособистісних взаємовідносинах та її психо-біоенергетичне значення / А.О. Иванченко // Проблеми сучасної психології. — Кам'янець-Подільський, 2010. – Вип. 10. – С.270-280.
7. Карчевская О.П. Атрактивность как профессионально-компетентностная стратегия гуманизации личностноразвивающего обучения / О.П. Карчевская // Вісн. Одеського нац. Ун-ту. – 2011. – Т. 16, Вип. 12. – С. 111-116.
8. Келли А. Дж. Теория личностных конструктов / А. Дж. Келли. – СПб. : Речь, 2000. – 249 с.
9. Киреева З. А. Социально-психологическая структура аттракции и ее влияние на социометрический статус личности : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / З. А. Киреева. – Курган, 2008. – 148 с.
10. Кондратьев М.Ю. «Значимый другой»: слагаемые межличностной значимости / М.Ю. Кондратьев // Социальная психология и общество. – 2011. №2. – С. 17-28.
11. Кондратьев М.Ю. О научной психологической школе А. В. Петровского в Московском городском психолого-педагогическом университете / М.Ю. Кондратьев // Социальная психология и общество. –2011. – №3. – С. 14-31.
12. Кондратьев М.Ю. Особенности интрагруппового структурирования классов в начальной школе и на рубеже начальной и средней школы / М.Ю. Кондратьев, А.А. Лисицына // Социальная психология и общество. –2012. – №2. – С. 21-40.
13. Корепанова И.А. Три понятия о реальности детского развития: обучаемость, зона ближайшего развития и скаффолдинг/ И.А. Корепанова, М.А. Сафронова // Культурно-историческая психология. – 2011. – №2. – С. 74-83.
14. Крушельницкая О.Б. Особенности референтных отношений студентов как фактор учебно-профессиональной мотивации [Электронный ресурс] / О.Б. Крушельницкая // Психологическая наука и образование PSYEDU.ru – 2012. – №1. URL: <http://psyedu.ru/> (дата обращения: 28.06.2013)

15. Крушельницкая О.Б. Интрагрупповое структурирование учебных групп в образовательных учреждениях разного типа / О.Б. Крушельницкая, А.В. Киселёв // Социальная психология и общество. – 2011. – №3. – С. 65-85.
16. Пащенко А.К. Социально-психологические особенности взаимосвязи нормативности младших школьников и интрагруппового структурирования учебного класса / А.К. Пащенко // Социальная психология и общество. – 2012. – №2. – С. 80-96.
17. Петренко В. Ф. Основы психосемантики / В. Ф. Петренко. – СПб : Питер, 2005. – 480 с.
18. Петровский В.А. Деятельностное опосредствование межличностных отношений: феномены, сущность / В.А. Петровский // Социальная психология и общество. – 2011. – №1. – С. 5-16.
19. Процко Н. В. Ідеальна модель соціально-психологічної структури атракції практичного психолога / Н.В. Процко // Проблеми сучасної психології. – Кам'янець-Подільський, 2010. – Вип. 10. – С.637-646.
20. Рубцов В. В. Проектирование развивающей образовательной среды школы / В.В. Рубцов, Т.Г. Ивошина. – М., Изд-во МГППУ. 2002. – 272 с.
21. Сачкова М.Е. Взаимосвязь статусной дифференциации и сплоченности в ученических группах старших подростков / М.Е. Сачкова, О.В. Васькова // Социальная психология и общество. – 2013. – №1. – С. 92-102.
22. Смирнова Ю.С. Факторы межличностной атракции в различных видах интернет-коммуникации / Ю.С. Смирнова, В.А. Чумакова // Психологический журнал. – 2012. – № 3-4. – С. 50-55.
23. Чернышова Е.А. Взаимосвязь особенностей систем личностных конструктов студентов и их статусной позиции в учебных группах / Е.А. Чернышова // Социальная психология и общество. – 2012. – №1. – С. 59-72.

References transliterated

1. Andreyeva, G.M. (2011) *Rolevoy repertuar rukovoditelya v usloviyakh sotsial'nykh transformatsiy* [The role repertoire of the leader in the conditions of social transformations]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [Social Psychology and Society]. N. 4. P. 5-14 (in Russian)
2. Glazkova, M., Kondrat'yev, M., Bushnevskaya, YU. (2009) *Osobennosti attraktsionnoy intragruppovoy struktury shkol'nogo klassa na rubezhe nachal'noy i sredney shkoly* [Features of the attraction intragroup structure of the school class at the turn of primary and secondary schools]. *Sotsial'no-psikhologicheskiye problemy obrazovaniya: Voprosy teorii i praktiki: Sb. nauch. Trudov* [Socio-psychological problems of education: Questions of theory and practice]. N. 7. P.12-19 (in Russian)
3. Gozman, L.YA. (1987) *Psikhologiya emotsional'nykh otnosheniy* [Psychology of emotional relations]. M. 120 p. (in Russian)
4. Dzhavadova, R.R. (2012) *Nekotoryye voprosy issledovaniya mezhlichnostnoy attraktsii* [Some questions of the study of interpersonal attraction]. *Vektor nauki Tol'yattinskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Pedagogika, psikhologiya* [Vector of science of Togliatti State University. Series: Pedagogy, Psychology]. N. 1 (8). P. 124-126 (in Russian)
5. Zaikin, V.I. (2013) *Vzaimosvyaz' kharaktera sotsiometricheskoy struktury soobshchestva i tipa gruppovogo moral'nogo resheniya* [The relationship of the nature of the sociometric structure of the community and the type of group moral decision]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [Social Psychology and Society]. N. 2. P. 94-106 (in Russian)
6. Ivanchenko, A.O. (2010) *Atraktsiya yak sinerhizuyuchy faktor u mizhosobystisnykh vzayemvidnosynakh ta yiyi psykho-bioenerhetychne znachennya* [Attraction as a synergizing factor in interpersonal relationships and its psycho-bioenergetic value]. *Problemy suchasnoyi psykholohiyi* [Problems of modern psychology]. Kam'yanets'-Podil'skiy. N. 10. P.270-280 (in Ukrainian)

7. Karchevskaya, O.P. (2011) *Attraktivnost' kak professional'no-kompetentnostnaya strategiya gumanizatsii lichnostnorazvivayushchego obucheniya* [Attractivity as a professional competency-based strategy for the humanization of personal developmental education]. *Vísnyk Odes'kogo nats. Un-tu* [News. Odessa nat. Un-tu] N. 16 (12). P. 111-116 (in Russian)
8. Kelly, A.J. (2000) *Teoriya lichnostnykh konstruktov* [Theory of personality constructs]. SPb. 249 p. (in Russian)
9. Kireeva, Z. A. (2008) *Sotsial'no-psikhologicheskaya struktura attraktsii i yeye vliyaniye na sotsiometricheskiy status lichnosti : dis. ... kand. psikhol. nauk : 19.00.05* [Socio-psychological structure of attraction and its impact on the sociometric status of the individual: dis. ... cand. psychol. Sciences: 19.00.05]. Kurgan. 148 p. (in Russian)
10. Kondratiev, M.Yu. (2011) «Znachimyy drugoy»: *slagayemyye mezhlichnostnoy znachimosti* [“Significant Other”: terms of interpersonal significance]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [Social Psychology and Society]. N. 2. P. 17-28 (in Russian)
11. Kondrat'yev, M.YU. (2011) *O nauchnoy psikhologicheskoy shkole A. V. Petrovskogo v Moskovskom gorodskom psikhologo-pedagogicheskom universitete* [On the scientific psychological school of A.V. Petrovsky at the Moscow City Psychological and Pedagogical University]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [Social Psychology and Society]. N. 3. P. 14-31 (in Russian)
12. Kondrat'yev, M.YU., Lisitsyna, A.A. (2012) *Osobennosti intragruppovogo strukturirovaniya klassov v nachal'noy shkole i na rubezhe nachal'noy i sredney shkoly* [Features of intra-group structuring of classes in elementary school and at the turn of primary and secondary schools]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [Social Psychology and Society]. N. 2. P. 21-40 (in Russian)
13. Korepanova, I.A., Safronova, M.A. (2011) *Tri ponyatiya o real'nosti detskogo razvitiya: obuchayemost', zona blizhayshego razvitiya i scaffolding* [Three concepts of the reality of child development: learning ability, the zone of proximal development and scaffolding]. *Kul'turno-istoricheskaya psikhologiya* [Cultural-historical psychology]. N.2. P. 74-83 (in Russian)
14. Krushel'nitskaya, O.B. (2012) *Osobennosti referentnykh otnosheniy studentov kak faktor uchebno-professional'noy motivatsii* [Features of students' referential relations as a factor of educational and professional motivation]. Electronic resource. Access mode: URL: <http://psyedu.ru/> (data obrashcheniya: 28.06.2013) (in Russian)
15. Krushel'nitskaya, O.B., Kislov, A.V. (2011) *Intragruppovoye strukturirovaniye uchebnykh grupp v obrazovatel'nykh uchrezhdeniyakh raznogo tipa* [Intra-group structuring of educational groups in educational institutions of various types]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [Social Psychology and Society]. N. 3. P. 65-85 (in Russian)
16. Pashchenko, A.K. (2012) *Sotsial'no-psikhologicheskiye osobennosti vzaimosvyazi normativnosti mladshikh shkol'nikov i intragruppovogo strukturirovaniya uchebnogo klassa* [Socio-psychological features of the relationship of normativity of primary schoolchildren and the intragroup structuring of the classroom]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [Social Psychology and Society]. N. 2. P. 80-96 (in Russian)
17. Petrenko, V.F. (2005) *Osnovy psikhosemantiki* [Fundamentals of Psychosemantics]. SPb. 480 p. (in Russian)
18. Petrovskiy, V.A. (2011) *Deyatel'nostnoye oposredstvovaniye mezhlichnostnykh otnosheniy: fenomeny, sushchnost'* [Activity mediation of interpersonal relations: phenomena, essence]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [Social psychology and society]. N. 1. P. 5-16 (in Russian)
19. Protsko, N.V. (2010) *Ideal'na model' sotsial'no-psykholohichnoyi struktury atraktsiyi praktychnoho psykholoha* [The ideal model of the socio-psychological structure of attraction of a practical psychologist]. *Problemy suchasnoyi psykholohiyi* [Problems of modern psychology]. Kam'yanets'-Podíl'skiy. N. 10. P. 637-646 (in Ukrainian)

20. Rubtsov, V.V., Ivoshina, T.G. (2002) *Proyektirovaniye razvivayushchey obrazovatel'noy sredy shkoly* [Designing the developing educational environment of the school]. M. 272 p. (in Russian)

21. Sachkova, M.Ye., Vas'kova, O.V. (2013) *Vzaimosvyaz' statusnoy differentsiatsii i splochnosti v uchenicheskikh gruppakh starshikh podrostkov* [The relationship of status differentiation and cohesion in student groups of older adolescents]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [Social psychology and society]. N. 1. P. 92-102 (in Russian)

22. Smirnova, YU.S., Chumakova, V.A. (2012) *Faktory mezhllichnostnoy atraksii v razlichnykh vidakh internet-komunikatsii* [Interpersonal Attraction Factors in Various Types of Internet Communication]. *Psikhologicheskiy zhurnal* [Psychological journal]. N. 3-4. P. 50-55 (in Russian)

23. Chernyshova, Ye.A. (2012) *Vzaimosvyaz' osobennostey sistem lichnostnykh konstruktov studentov i ikh statusnoy pozitsii v uchebnykh gruppakh* [Interrelation of features of students' personal construct systems and their status position in study groups]. *Sotsial'naya psikhologiya i obshchestvo* [Social psychology and society]. N. 1. P. 59-72 (in Russian)

Агачева Ю.А. Интрагрупповая аттракция учеников и регулирование внутригрупповых взаимоотношений. Проанализирована весомость аттракции среди факторов, влияющих на эффективность совместно-распределительной деятельности учащихся и гармоничность внутригрупповых взаимоотношений. Показаны отличия весомости влияния интрагрупповой аттракции, эффективность совместно-распределительной деятельности и регулирование внутригрупповых взаимоотношений в группах разного типа. Определено, что гармонирующее влияние аттракции на межличностное взаимодействие в совместно-распределительной деятельности носит относительный характер, существенно способствуя повышению удовлетворенности отношениями, но не гарантируя эффективности групповой деятельности.

Ключевые слова: аттракция, совместно-распределительная деятельность, эффективность совместно-распределительной деятельности, регулирование внутригрупповых взаимоотношений.

Agacheva Y. Intragroup attraction students and regulation intercompany relationships. Analyzed the weight of attraction among the factors affecting the efficiency of co-distribution activities of students and harmonious inter-relationships. The differences important influence intraattraction group, efficiency co-distribution activities and regulation inter-group relationships of different types. singled out and analyzed the phenomenon intrahrupovoyi attractions as one of the factors efficiency co-distribution of students and regulating intra relations.

Today especially important problems of teacher shall effectively co-distribution of students in the classroom. In this connection the question arises about the prerequisites of educational subgroups on the basis of which the co-distribution activities. Among such assumptions scientists particular importance to the presence of high level of intra attractions. A harmonizing influence of Attraction on interpersonal interaction in co-distribution of a relative, substantially contributing to the improvement of relationship satisfaction, but does not guarantee the efficiency of group activities. The main goal of educational co-distribution of students is a combination of harmonious interpersonal relationships with high-performance interaction, avoiding harmony as compensations due to efficiency and vice versa.

Keywords: attraction, co-distribution activities, the effectiveness of co-distribution activities, regulation intercompany relationships.

АКИМОВА Л.Н.

кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології та психології розвитку особистості Одеського національного університету імені І.І. Мечникова, м. Одеса

СТРУКТУРНІ КОМПОНЕНТИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ЗРІЛОСТІ ОСОБИСТОСТІ

Акімова Л.Н. Структурні компоненти психологічної зрілості особистості. На підставі теоретичного дискурсу поняття «психологічна зрілість» розглядається проблема щодо визначення природи зрілості та її критеріїв. Акцентовується увага на багатогранності феномену зрілості котрий описується інтропсихологічними (індивідуально-психологічними) та інтерпсихологічними (соціально-психологічними) критеріями. Йдеться про пошук інтегральної характеристики психологічної зрілості яка спрямовує особистість на досягнення акме. Доводиться, що для досягнення зрілості особистість має вирішити внутрішній конфлікт між самоактуалізацією та адаптацією. За результатами емпіричного дослідження студентської молоді представлена компонентна структура особистісної зрілості. Структура зрілості розглядається як динамічне системне утворення, що організує п'ять компонент до складу яких входять особистісні диспозиції в значенні функцій еґо-ідентичності. У складі компонент визначені диспозиції які перешкоджають адаптації і самоактуалізації особистості. Їх спотворене формування уповільнює досягнення зрілості негативно впливаючи на життєдіяльність студентів за різних умов та чинників.

***Ключові слова:** особистість, зрілість, індивідуальність, ідентичність, акме, деперсоналізація.*

Постановка проблеми та її зв'язок з важливими практичними завданнями. Теоретичний апарат психології науки неперервно удосконалює поняття, завдяки яким людина може краще усвідомити значимість цілісності, функціональності, інтегрованості особистості а найважливіших аспекті суспільне життя. Одне з таких дискурсивних понять для теоретичної та практичної психології є зрілість.

З огляду багатогранності поняття зрілості спостерігається значна невпорядкованість та неузгодженість визначень щодо теорії і практики психології, які розглядається як стадія розвитку, як загальна тенденція розвитку, як досягнення у розвитку окремих модулів психічної організації індивіду та їх інтеграції, тобто як процесуальний та результуючий феномен. У цьому зв'язку зрілість форм поведінки людини обумовлюються інтегрованістю континууму «особистість – суб'єкт», у якому особистість задає напрямок руху, а суб'єкт – визначає його конкретну реалізацію через координацію вибору цілей і використанням ресурсів індивідуальності [5].

Поширення проблеми психологічної зрілості набув акмеологічний підхід, згідно якого зрілість розглядається як особистісний зріст людини, найвище досягнення життєвому шляху. Зріла людина відрізняється від дорослого не фактичним віком, а наявністю певних якостей. Уявлення про психологічну зрілість як процесу ускладнення топології і форм

саморегулювання особистості потребує змістовного визначення її структурних компонентів та функціональних зв'язків.

Останні дослідження і публікації, виділення невирішених питань загальної проблеми, якій присвячується стаття. На етапах становлення дозрівання та розвитку особистості та набуття психологічної зрілості таких провідних науковців, як Е. Еріксон, Л. Виготський, Д. Ельконін, Ж. П'яже та ін., вважали результатом насамперед розумової діяльності людини й завершується періодом дорослості. У дорослому віці психічна функція консервується, а потім починає руйнуватися завдяки інволюційних процесів. Ці дослідження показали, що в дорослості відбувається набуття знань, ємність пам'яті, життєвого досвіду, при цьому зрілість розглядалася як межа, після якої зниження результативності психічної діяльності знижується.

Згідно сучасних теорій індивідуальності – в контексті психологічної зрілості, інтегровано два головні аспекти – віковий, як ознака дорослості та особистісний, який визначається виразною самоідентичністю, Я-концепцією і суб'єктивною картиною власного життєвого шляху, розвитком рефлексивних рис характеру [2].

Виділення різних аспектів розвитку і теорій його періодизації дозволили переосмислити поняття зрілості з точки зору генетичного підходу. Зрілість тепер розглядається не тільки як особливий етап цілісного онтогенезу людини, але і як особливий період виникнення новоутворень, можливості для змін внаслідок інтеграції і диференціації окремих психічних функцій та здобутки певних завдань розвитку. Поряд з концепціями періодизації онтогенетичного розвитку, сучасні психологи удосконалені різні концепції життєвого шляху особистості (К. Абульханова-Славська, Ш. Бюлер, Н. Логінова, С. Рубінштейн та ін.). Комплекс завдань щодо обґрунтування критеріїв зрілості, вивчення різних рівнів та аспектів досягнень (особистісного, соціально-психологічного), виокремлення хронологічних меж різних циклів життя людини, системи внутрішніх і зовнішніх факторів, що сприяють зрілості та інструментарію її вивчення [3].

Масштабне комплексне системне дослідження проблеми зрілості, проведене Б.Г. Ананьєвим та його колегами, сприяло створенню і розробці концепції акмеології – розділу онтопсихології, що вивчає вікові особливості конституційних, нейродинамічних, психофізіологічних властивостей і особистісного розвитку дорослої людини. Наукові дослідження були спрямовані з метою вивчення внутрішньо-функціональної структури комплексу психічних функцій і їх між функціональних зв'язків. Розгляд психофізіологічних функцій як систем з внутрішньо-функціональними і між функціональними зв'язками дозволив виявити двофазний характер їх розвитку – дозрівання і спеціалізацію. Він довів, що зрілість залежна від створення функціональної системи з фазною динамікою продуктивності. Під зрілістю став розумітися не тільки розвиток і утворення систем, а і виконання ними функцій на оптимумі можливостей.

В якості критеріїв зрілості особистості науковці визначили суб'єктні характеристики, що відображають активність в повсякденному життєвому шляху. Зокрема Б.Ананьєв, К.Абульханова-Славська, В.Слободчиков акцентували увагу на таких якостях, як цілеспрямованість, здатність до самостійної організації поведінки, незалежність, продуктивна рефлексія та інших, які при сукупному розгляді свідчать про здатність людини до організації життя за власним задумом [3].

Систематизуючи концепції зрілої особистості, В. Манукян та Є. Трошіхіна виділили 11 критерії зрілої особистості. Серед інтраперсональних автори визначають індивідуально-психологічний аспект зрілості. Це 1) відповідальність, 2) усвідомленість, рефлексивність, 3) спрямованість на саморозвиток, потреба в самоактуалізації, 4) самоприйняття і самоповагу, 5) автономія, 6) життєстійкість, 7) самоврядування і організація життя, 8) цілісність і конгруентність, 9) широта зав'язків зі світом. Ще два критерія – позитивні міжособистісні відносини та толерантність, моральну свідомість й гуманістичні цінності були віднесені до інтерперсонального соціально-психологічного аспекту зрілості [4].

Одним із чинників дорослості особистості є її здатність спротиву егоїстичним, невротичним та інфантильним типів спрямованості [6]. При егоїстичному типі незрілість пов'язується з неможливістю враховувати власні інтереси з інтересами іншого(их), при невротичному типі – неможливістю вирішити внутрішню конфліктність, при інфантильному – неможливістю існувати без піклування, допомоги інших. При визначенні деперсоналізації зрілості основна проблемою є інфантильність, яка зв'язується з проявом феномену втрати ідентичності, що виявляється у схильності людини заперечувати власну автономію та автономію іншого.

Два різних напрямки точку зору на природу психологічної зрілості особистості історично склалися на *потенціалізм* та *екзистенціалізм*. Згідно потенціалізму (А. Маслоу, К. Роджерс) особистість має вроджені потенції, що самостійно розгортаються при існуванні певних умов і завданням особистості для досягнення зрілості є пошук умов і власних потенцій. Екзистенціалізм (Р. Мей, В. Франкл) визначає, що можливості розвитку багатоваріантні, а його шлях визначається вибором суб'єкта.

Проблематика психологічної зрілості особистості в українській науці розроблялась у напрямках автентичності як прагнення людини до самостворення через здатність вчинку (В.О Татенко, О.С. Кочубейчик), визначення рівнів особистісної зрілості (Л.А. Лепіхова), визначення критеріїв зрілої особистості (Л.П. Овсянецька, О.С. Штепа).

О.С. Штепою особистісна зрілість розглядається як ефект самостійно пережитої людиною у зрілому віці ненормативної кризи ідентичності, який являє собою динамічну особистісну структуру, пропріум, важливий для її ідентичності. Як процес особистісну зрілість детермінують певні психологічні механізми – когерентності як уміння надати собі пораду, децентрації – здатності до внутрішнього діалогу та уміння бути різним,

прегнантності – прагнення до впорядкованості та завершеності, інтенційності – спрямованості на створення самого себе та самовизначення, рефлексії – уміння людини давати собі самій звіт стосовно своїх дій, думок, почуттів. Особистісна зрілість визнається динамічним утворенням, що досягає прагнення свого *акме* [6].

Мета дослідження полягає у виявленні компонентної структури психологічної зрілості особистості; взаємозв'язків особистісних рис, що організують психологічну зрілість як динамічне утворення, прагнення акме.

Виклад методики і результатів досліджень. У дослідженні прийняли участь 96 студентів віком від 17 до 26 років ($M=19,2$). Відсоток осіб жіночої статі, що прийняли участь у дослідженні склав 73%, чоловічої – 27%. Середня оцінка власної зрілості методом суб'єктивного шкалювання за 10-ти бальною шкалою склала 7,3 бали. При оцінюванні нами пропонувалося таке визначення поняття: «психологічна зрілість – це такий стан розвитку людини, при якому вона орієнтується на власні цінності та принципи, які відповідають загальнолюдським принципам поваги до людського життя, людини та її власності, керується ними, дотримується них у повсякденному житті, здійснюючи себе». (хто автор цього визначення, тексту???)

Для визначення рівня зрілості та вираженості їх окремих різних рис використовувалися два однойменних тест-опитувальники «Особистісної зрілості» Ю.З. Гільбуха [1] та аналогічний – О.С. Штепи [6].

Методика Ю.З. Гільбуха містить 33 пункти з вибором одного з семи номінативних відповідей за кожним пунктом (наприклад: «Відносно довіри до людей я дотримуюся того принципу, що ...», «Моє ставлення до світу в цілому полягає в тому, що ...»). За методикою визначався загальний показник особистісної зрілості та показники за шкалами *мотивації досягнень* (спрямованість індивіда на значущі цілі), *ставлення до свого «Я»* («Я-концепція») (позитивна та адекватна самооцінка, задоволення собою), *почуття громадянського обов'язку* (інтерес, активність, залученість до суспільного життя), *життєвої настанови* (позитивне ставлення до життя з пріоритетом духовного над матеріальним), *здатності до психологічної близькості з іншою людиною* (реалізація потреби у близькості в поведінці).

Опитувальник особистісної зрілості О.С. Штепи включає 85 тверджень на які необхідно відповісти «Так» або «Ні». За методикою оцінюються такі риси психологічної зрілості: *відповідальність* (визнання людиною себе автором і режисером певного проекту, за певну справу, сама за себе та власне життя), *децентрація* (здатність до внутрішнього діалогу й уміння бути різним, самим собою), *глибинність переживань* (здатність до екзистенційного сприймання світу), *життєва філософія* (усвідомлювання людиною власної реальності у контексті навколишнього світу в пошуку сенсу життя), *толерантність* (готовність до неупередженого, безоцінкового, аксіологічного сприймання людей, подій життя), *автономність* (готовність довіряти собі та здатність до самовизначення), *контактність* (здатність бути щирим у змістовному спілкуванні зі значущими людьми), *самоприйняття*

(здатність ставитися до себе як до перспективного проекту), *креативність* (здатність втілювати власні погляди в житті, в результатах діяльності), *синергічність* (здатність усвідомлювати себе як сенс).

Опрацювання кількісних та якісних результатів дослідження. З метою порівняння та зіставлення показників особистісної зрілості, виділення їх рівнів прояву та аналізу утворених ними структур проводилося нормування «сирого» балу в стандартний бал (стен)¹. Визначалися чотири рівня прояву: низький (1-3 стени), нижче середнього (4-5 стени), вище середнього (6-7 стени), високий (8-10 стени). Для визначення структур якостей особистісної зрілості, внутрішньо-структурних та міжструктурних зав'язків здійснено факторний та регресійний аналіз. Статистичне опрацювання даних виконувалася за програмами Microsoft Excel, SPSS 22.0.

Результати дослідження та їх обговорення. У таблиці 1 наведені показники середніх значень (у стенах), стандартних відхилень, відсотковий розподіл рівня прояву показників, показник надійності для кожної шкали.

Таблиця 1

Рівні прояву особистісної зрілості студентства

Шкали	M	SD	Низький	Нижче середнього	Вище середнього	Високий	Альфа Кронбаха
Мотивація досягнення	5,51	2,15	9%	29%	52%	11%	0,722
Ставлення до "Я"	5,53	1,84	9%	30%	50%	11%	0,702
Почуття громадянського обов'язку	5,51	1,98	11%	27%	52%	11%	0,701
Життєва настанова	5,58	1,81	11%	33%	45%	11%	0,691
Здатність до психологічної близькості	5,25	1,77	12%	24%	53%	11%	0,670
Рівень особистісної зрілості	5,56	1,92	8%	32%	48%	12%	0,666
Відповідальність	5,67	2,02	15%	16%	64%	5%	0,688
Децентрація	5,87	1,74	15%	19%	49%	17%	0,722
Глибинність переживань	5,80	1,82	7%	21%	64%	7%	0,679
Життєва філософія	5,64	1,81	17%	15%	56%	12%	0,695
Толерантність	5,56	1,96	14%	15%	68%	4%	0,652
Автономність	5,53	2,05	7%	44%	42%	6%	0,629
Контактність	5,56	1,97	4%	27%	58%	11%	0,662
Самоприйняття	5,64	2,07	12%	40%	36%	12%	0,661
Креативність	5,36	1,90	7%	42%	48%	2%	0,675
Синергічність	5,62	2,02	16%	28%	47%	9%	0,620

¹ Перерахунок даних здійснювався Microsoft Excel за допомогою функції НОРМ.ОБР

Отриманий профіль середньостатистичного суб'єкта (табл. 1) достатньо рівний за всіма показниками і лежить у межах значень вище середнього. Показники профілю коливаються у межах від 5,25 стена (здатність до психологічної близькості) до 5,87 стена (децентрація) в той час як загальна суб'єктивна оцінка дорівнює 7,3 бали.

Отже, в цілому, оцінка особистісної зрілості за допомогою опитувальників відповідає суб'єктивному визначенню власної особистісної зрілості респондентами. Відсоток осіб з низьким рівнем показників коливається у межах від 4% (шкала контактність) до 17% (шкала життєва філософія); з високим рівнем показників – від 2% (шкала креативності) до 17% (шкала децентрації).

Аналіз зіставлення профілів груп з низькими та високими показниками показав відсутність статистично значущої різниці (за критерієм Стьюдента) за шкалами відповідальність, самоприйняття, синергічність.

Найбільш вразливими особистісними рисами при становленні особистісної зрілості виявилися: 1) високий рівень переживання загрози власному «Я» при прийнятті на себе відповідальності за власне життя та при прийнятті життєва важливих рішень (може переживати як страх невдачі, покарання, поглинання, бути розчавленим – прим. автора); 2) здатність розуміти себе, бачити власну силу та слабкість, свої сильні та слабкі риси, вірити в себе, бути впевненому в собі та в своїх намірах, проектувати себе; 3) цілісність, інтегрованість, здатність усвідомлювати себе як сенс та переосмислювати себе.

Для визначення емпіричної структури особистісної зрілості використовувався факторний аналіз. Факторизація показників здійснювалася методом головних компонент (Principal Components) з наступним варімакс-обертанням (Varimax). Критерій КМО (критерій адекватності моделі Кайзера-Мейера-Олкіна) склав 0,552, що свідчить про прийнятну адекватність вибірки для факторного аналізу, критерій сферичності Бартлетта (приблизне значення $\chi^2=341,915$; $df=120$; $p=0,00$), що засвідчує правомірність використання такого аналізу.

Таблиця 2

Факторна структура особистісної зрілості

	Компоненти				
	1	2	3	4	5
Рівень особистісної зрілості	0,872	0,398			
Ставлення до "Я"	0,818	0,403			
Мотивація досягнення	0,795				
Почуття громадянського обов'язку	0,706				
Життєва настанова	0,610	0,336			
Креативність	0,505		0,393	0,325	
Здатність до психологічної близькості		0,725			
Автономність		0,649			
Толерантність		0,644			
Контактність			0,717		

Глибинність переживань			0,650	-0,369	
Децентрація			0,616		0,515
Життєва філософія			0,472	0,373	
Відповідальність				-0,817	
Самоприйняття				0,676	-0,309
Синергічність					0,870
	% дисперсії	21,2	12,2	11,7	10,8
					8,7

Отримана факторна модель включає 5 факторів, що описують 64,7% дисперсії. Розглянемо отриману факторну структуру детальніше. До першого фактору, що склав 21,2% дисперсії увійшли змінні «рівень особистісної зрілості» з факторною вагою 0,872, «ставлення до «Я»» – 0,818, «мотивація досягнення» – 0,795, «почуття громадського обов'язку» – 0,706, «життєва настанова» – 0,61, «креативність» – 0,505. У цьому факторі узгоджуються важливість розуміння гідності себе, своїх намірів, переконань з тим, що суспільство потребує їх активності, прояву власної позиції, реалізації життєвих намірів. Цю узгодженість можна представити як таке переконання: «мені потрібне те, що потребується від мене, чого потребує від мене суспільство», цей фактор тлумачимо як **«затребуваність»**.

Другий фактор склав 12,2% дисперсії. До нього увійшли показники «здатність до психологічної близькості з іншими» – факторна вага 0,725, «автономність» – 0,649, «толерантність» – 0,644. Фактор відображає позитивну орієнтацію до себе і до іншого, внутрішню незалежність, відчуття автентичності себе і іншого, самоповаги та поваги, цінності довіри, відкритості, єднання. Може бути тлумачимо як **«позитивні міжособистісні стосунки»**.

Третій фактор інформативність якого складає 11,7% дисперсії представлений показниками «контактність» – факторна вага 0,717, «глибинність переживань» – 0,65, «децентрація» – 0,616, «життєва філософія» – 0,472. Показники, що увійшли в цей фактор відображають конструктивну комунікацію в якій суб'єкт реалізує право на вираження почуттів, думок, переконань, реалізацію здатності захищати власну позицію, дотримуючись моральних принципів, поваги до іншого, знаходити компромісне рішення в розстановці пріоритетів духовного і матеріального. Фактор тлумачимо як **«життєва компетентність»**.

Четвертий фактор з інформативністю 10,8 % є двополюсним. Негативний полюс представлений «відповідальністю» з факторною вагою - 0,817, позитивний – «самоприйняттям» з вагою 0,676. Фактор тлумачимо як **«моральна нормативність»**.

П'ятий фактор представлено «синергічністю» з вагою 0,870, «децентрацією» з вагою 0,515 тлумачимо як **«цілісність, конгруентність»**.

Висновки. Психологічна зрілість особистості визначається як динамічна структурна організація певних особистісних характеристик, що утворюються у внутрішньому середовищі і спрямовують творчу активну

життєдіяльність особистості. Зрілість як внутрішнє особистісне утворення підтримує внутрішнє буття людини, організуючи його простір надає можливість визначення у ментальному, символічному та поведінковому плані. Зрілість надає людині можливість і відкривати себе, і проектувати, вибирати себе, усвідомлюючи і осмислюючи свої здатності, обираючи можливості.

Формування зрілості знаходиться в залежності від певних умов існуванню людини. Вони впливають на конституювання певних характеристик у її внутрішньому середовищі та розгортанню основного внутрішнього конфлікту між самоактуалізацією та адаптацією. У досліджуваній нами виборці 96 студентів віком від 17 до 26 років ($M=19,2$; 72 жінок й 24 чоловіків) встановлені риси зрілості, які не досягають свого розвитку та формування – відповідальність, креативність, толерантність. Особистість блокує їх розвиток бо втрачає їх сенс для себе. Внаслідок чого їх формування протікає нестабільно, суперечливо. Такі риси як життєва філософія, синергічність, децентрація формуються повільно не відповідаючи потреби у саморозвитку та особистісному зростанні.

Зрілість є психологічним утворенням, яке не тільки визначає власний внутрішній світ, а й узгоджує його в соціальному світі свого існування. Структурними компонентами психологічної зрілості, що підтримують стабільність внутрішнього середовища слід вважати цілісність, конгруентність, моральну нормативність, життєву компетентність. Головними компонентами можна вважати позитивні міжособистісні стосунки та затребуваність.

У подальших дослідженнях варто з'ясувати зміст внутрішньої конфліктності, що виникає під тиском соціальних трансформацій.

Список використаних джерел

1. Гильбух Ю.З. Тест-опросник личностной зрелости / Гильбух Ю.З. – Киев: НПЦ Психодиагностика и дифференцированное обучение. 1994. – 14 с.
2. Головей Л. А. Психологическая зрелость личности / Под общ. ред. Л. А. Головей. – СПб.: Скифия-принт, СПбГУ, 2014. – 240 с.
3. Кольцова В.А. История разработки проблемы психологии зрелости / Феномен и категория зрелости в психологии / [отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко]: Институт психологии РАН; Москва; 2007. – С. 71-82.
4. Манукян В.Р. Современные психологические концепции благополучия и зрелости личности: области сходства и различий / В.Р.Манукян, Е.Г. Трошихина // Вестник Пермского университета. Философия. Психология. Социология. – 2016. – Вып. 2 (26). – С. 77-85.
5. Сергиенко Е.А. Зрелость: молярный или модулярный подход / Феномен и категория зрелости в психологии / [отв. ред. А.Л. Журавлев, Е.А. Сергиенко]: Институт психологии РАН; Москва; 2007. – С. 10-20.
6. Штепа О.С. Особистісна зрілість: Модель. Опитувальник. Тренінг. Монографія / Штепа О.С. – Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2008. – 210 с.

References transliterated

1. Gilbuh, Yu.Z. (1994) *Test-oprosnik lichnostnoy zrelosti* [Personality of maturity of Test-questionnaire]. K. 14 p. (in Ukrainian)
2. Golovey, L. A. (2014) *Psichologicheskaya zrelost lichnosti* [Psychological maturity of personality]. SPb. 240 p. (in Russian)

3. Koltsova, V.A. (2007) *Istoriya razrabotki problemyi psikhologii zrelosti* [The history of the development of the problem of the psychology of maturity]. *Fenomen i kategoriya zrelosti v psikhologii* [The phenomenon and category of maturity in psychology]. M. P. 71-82 (in Russian)

4. Manukyan, V.R., Troshihina, E.G. (2016) *Sovremennyye psikhologicheskie kontseptsii blagopoluchiya i zrelosti lichnosti: oblasti shodstva i razlichiy* [Contemporary psychological conceptions of well-being and maturity: identifying similarities and differences]. *Vestnik Permskogo universiteta. Filosofiya. Psikhologiya. Sotsiologiya* [Bulletin of Perm University. Philosophy. Psychology. Sociology]. N. 2 (26). P. 77-85 (in Russian)

5. Sergienko, E.A. (2007) *Zrelost: molyarnyy ili modulyarnyy podhod* [Maturity: molar or modular approach]. *Fenomen i kategoriya zrelosti v psikhologii*. [The phenomenon and category of maturity in psychology]. M. P. 10-20 (in Russian)

6. Shtepa, O.S. (2008) *Osobystisna zrilist: Model. Opytuvalnyk. Treninh* [Personal maturity: Model. Questionnaire. Training]. Lviv. 210 p. (in Ukrainian)

Акимова Л.Н. Структурные компоненты психологической зрелости личности. На основании теоретического дискурса понятия «психологическая зрелость» рассматривается проблема природы зрелости и ее критериев. Акцентируется внимание на многогранности феномена зрелости, который описывается интроспсихологическими (индивидуально-психологическими) и интерпсихологическими (социально-психологическими) критериями. Осуществляется поиск интегральной характеристики психологической зрелости направляющей личность на достижение акме. Доказывается, что для достижения зрелости личность должна решить внутренний конфликт между самоактуализацией и адаптацией. На основании эмпирического исследования студенческой молодежи представлена компонентная структура личностной зрелости. Структура зрелости рассматривается как динамическое системное образование, которое организуют пять компонент в состав которых входят личностные диспозиции в значении функций эго-идентичности. В составе компонент определены диспозиции препятствующие адаптации и самоактуализации личности. Их искаженное формирование замедляет достижение зрелости негативно влияя на жизнедеятельность студентов при различных условиях и факторах.

Ключевые слова: личность, зрелость, индивидуальность, идентичность, акме, деперсонализация.

Akimova L. Structural components of the psychological maturity of personality. Based on the theoretical discourse of the concept of “psychological maturity”, the problem of the nature of maturity and its criteria is considered. Attention is focused on the multifaceted nature of the maturity phenomenon, which is described by introspsychological (individual psychological) and interpsychological (socio-psychological) criteria. A search is underway for an integral characteristic of psychological maturity directing a person to achieve acme. It is proved that in order to achieve maturity, a person must solve the internal conflict between self-actualization and adaptation. Based on an empirical study of student youth, a component structure of personality maturity is presented. The structure of maturity is considered as a dynamic systemic formation, which is organized by five components which include personal dispositions in the meaning of ego-identity functions. As part of the components, dispositions are defined that impede the adaptation and self-actualization of the personality. Their distorted formation slows down the achievement of maturity negatively affecting the life of students under various conditions and factors.

Keywords: personality, maturity, individuality, identity, acme, depersonalization.

АНДРУШКО Я. С.

кандидат психологічних наук, доцент кафедри теоретичної та практичної психології Навчально-наукового інституту права, психології та інноваційної освіти Національного університету «Львівська Політехніка», м. Львів

ДОСЛІДЖЕННЯ КОРПОРАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ ВИЩОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ (НА ОСНОВІ КОРЕЛЯЦІЙНОГО АНАЛІЗУ)

Андрушко Я.С. Дослідження корпоративної культури вищого закладу освіти (на основі кореляційного аналізу). У статті розглядається аналіз актуальної проблеми сучасної освіти – корпоративної культури вищого навчального закладу як однієї із складових соціально-психологічних та матеріально-духовних явищ, що потребує всебічного розгляду. Зокрема, у нашому дослідженні було використано стохастичний кореляційний аналіз, метою якого було кількісне опис форми, близькості та спрямованості взаємозв'язку між виявленими змінними. У контексті емпіричного дослідження було використано 5 методик: методологія Г. Хофштеде «Дослідження систем цінностей», анкета щодо визначення типу організаційної культури, методологія вивчення спрямованості організаційної культури у вищому навчальному закладі, методика вивчення мотивації професійної діяльності К. Замфіра (модифікована А. Реаном), методологія PVQ (Анкета портретних значень) – «Портрет цінностей» (адаптація І. Семків). У цьому дослідженні взяли участь 200 студентів 19 -23 років з різних вищих навчальних закладів Львова. Результати дослідження підтверджують наявність взаємозв'язку задоволеності умовами у вищому навчальному закладі, домінування відповідного типу цінностей, зокрема, багатоцільовості (значення виходу за межі «Я») та загальної орієнтації навчального закладу, а саме – управлінська модель корпоративної культури у вищому навчальному закладі. Також встановлено, що орієнтація на час у корпоративній культурі важлива для студентської молоді, а саме її короткострокові характеристики, що підтверджується зв'язком з такими цінностями, як універсалізм, традиція, безпека, доброзичливість та конформізм.

***Ключові слова:** корпоративна культура, ціннісна та мотиваційна сфера, студентська молодь, вищий навчальний заклад, кореляції.*

Постановки проблеми і зв'язок з важливими практичними завданнями. У просторі корпоративної культури вищого навчального закладу відбувається і продовжується становлення молоді людини як особистості та її формування як професіонала. Це надає можливість здобувачу вищої освіти усвідомити та прийняти себе, самоідентифікуватися в суспільстві та професійній сфері. Ідеальним варіантом є інтегрованість особистості в життя вищого навчального закладу на принципах партнерства, взаємодовіри, взаємоповаги. Такі форми міжособистісної взаємодії сприяють узгодженості і спланованості дій у діаді стосунків «вищий навчальний заклад-здобувач вищої освіти».

В успішно функціонуючих вищих навчальних закладах існує власна корпоративна культура, за допомогою якої установа досягає позитивних результатів, розвивається та дозволяє розвиватись її учасникам. Корпоративна культура надає можливість диференціювати один навчальний заклад від іншого, сприяє процесу ідентифікації всіх членів установи, генерує прихильність до основних цілей закладу, зміцнює соціальну стабільність,

виступає контролюючим механізмом, який спрямовує і формує стосунки та поведінку здобувачів вищої освіти та науково-педагогічних працівників.

Термін «корпоративна культура» вперше використався в військовій термінології німецьким фельдмаршалом Г. Мольтке у ХІХ столітті, яким військовий окреслював стосунки в офіцерському середовищі. Наявність шрамів, рубців були ознакою приналежності до офіцерської когорти. Тобто в ті часи часто зовнішні атрибути вказували на приналежність до то чи іншої спільноти. Водночас на початку ХХ століття А. Файоль використовував у своїх наукових розвідках термін «корпоративний дух» у теорії управління.

Натомість у рамках психологічних досліджень це поняття з'явилося відносно не давно, – у другій половині ХХ столітті. У цьому контексті термін окреслював явища духовного та матеріального життя колективу, наявність провідних моральних норм та цінностей, ритуалів та правил поведінки. Наприкінці 1960-х років в США Д. Хемптон, Х. Трансу тощо публікують праці в яких аналізуються традиції, ритуали, обряди, які є прийнятими у різних організаціях. В 70-х роках ХХ століття феноменологію «організаційної» або ж «корпоративної» культури вивчали в теорії управління у ракурсі системного підходу. Зокрема основи теорії корпоративної культури були закладені у 1973 році К. Гіртцем в книзі «The interpretation of cultures». На початку 1980-х років у зарубіжних журналах «European Management Journal», «Academy of Management Review», «International Studies of Management and Organization» публікуються статті присвячені феномену корпоративної культури установи, які опиралися на практичний досвід топ-менеджерів того часу К. Мацусіта, А. Моріти, Л. Ложки.

У 1982 році Теренс Є. Діл та Аллан А. Кеннеді вперше описали поняття «корпоративна культура» як один з провідних чинників, який впливає на поведінку працівників в організації та їх соціальний розвиток. Саме сформованість та наявність корпоративної культури сприяє досягненню успіху на внутрішньому та зовнішньому ринках. У 1985 році виходить одна з фундаментальних праць з цієї тематики «Організаційна культура і лідерство» авторства Е. Шейна. Науковець описав три рівні корпоративної культури, а саме: 1 рівень – це артефакти; 2 рівень – це цінності установи; 3 рівень – базові уявлення. Надалі психологічні дослідження базувалися на основі трирівневої моделі Е. Шейна.

Вітчизняні дослідження корпоративної культури розпочато в 1992 році в рамках соціологічних, психологічних, культурологічних та економічних наук. Зокрема емпіричні дослідження корпоративної культури в Україні наприкінці 1990-х років відбувались на базі Донбаської державної машинобудівельної академії, АТ «Новокраматорського машинобудівельного заводу» та Слов'янського педагогічного університету.

Сучасний вищий заклад освіти має фундамент культурних стандартів – соціалістичний. Ціннісна мотивація базується на ідеології закладу, твердій системі виховання й освіти. Зокрема, Н. Глухова [2] зазначає, що

корпоративна культура вищого навчального закладу як набір базових цінностей визначає, на що керівництво начального закладу повинно звертати увагу, в чому сенс тих чи інших предметів і явищ, якою повинна бути емоційна реакція на те, що відбувається, які дії потрібно виконувати в тій чи іншій ситуації. А саме це пояснюється в контексті виявлених нами корелятивів ціннісно-мотиваційних показників та корпоративної культури навчальної установи.

Нідерландський вчений Г. Хофштеде [8] досліджуючи культури різних країн зазначає, що вивчаючи та вимірюючи їх це допомагає оцінити конкретну культуру (країни, нації, етносу, підприємства, закладу тощо) для полегшення прийняття рішень та виявлення ціннісного плато особистості. Ми не можливо не погодитись з вченим, оскільки є інші чинники, які можуть на це впливати, наприклад особистісні якості, сімейна ситуація, соціальні чинники тощо. Саме провідні корелятиви виявлені нами вказують на такі тенденції.

О. Віханький та А. Наумов [1] у своїй праці посилаються на дослідження Ф. Харіса і Р. Морана [7], котрі запропонували модель корпоративної культури. Аналізуючи корпоративну культуру як провідну систему управління процесами в навчальному закладі варто зважати на: усвідомлення себе і свого місця в навчальній установі; специфіку спілкування; зовнішні атрибути навчальної установи; культуру в соціо-психологічному контексті; ставлення до часу; міжособистісні стосунки; ціннісно-мотиваційні компоненти; віра в щось і ставлення до чогось; процес розвитку і навчання у вищому навчальному закладі.

Ми, зважаючи на результати теоретико-емпіричного дослідження, схильні розглядати культуру як систему цінностей, норм, сукупність мотивів, правил поведінки, звичаїв та традицій, які об'єднують певну групу людей та передаються із покоління в покоління. Оскільки чимало науковців дотримуються думки, що культура установи є складною композицією важливих припущень (які не завжди можна чітко сформулювати), які безсумнівно приймаються всіма членами організації [3], [4].

Зауважимо, що у наукових психологічних розвідках виокремлено такі основні підходи до вивчення феномену корпоративної культури в навчальній установі зокрема: символічний, когнітивний та систематичний [5], [6]. Так у символістичному підході корпоративна культура вивчається крізь призму символів (емблеми, звичаї, жарти, міфи тощо), які є свого роду орієнтирами у нестабільному соціально-психологічному просторі. У когнітивного підході корпоративна культура вивчається через колективну свідомість, когнітивні схеми або системи знань, вірувань та правил, які визначають форми поведінки організації. Систематичний підхід розглядає корпоративну культуру як систему об'єктивних властивостей установи (стиль керівництва, структура та цілі організації тощо) та психологічного середовища (суб'єктивні враження, привабливість установи зі сторони людей тощо).

Таким чином, окремі дослідження з цієї проблематики не є вичерпними, а вказують на інтенцію до детального експериментального дослідження цього феномену. Оскільки сучасні реалії вимагають глибинного вивчення корпоративної культури в навчальній установі та її впливу на особистість студента та науково-педагогічного складу, з використанням методів багатомірного аналізу даних.

Отже, вивчення корпоративної культури є доволі довготривалими. Проте варто констатувати недостатню вивченість корпоративної культури закладів освіти, її особливостей, специфіки, оскільки попередні теоретико-емпіричні здобутки стосуються виключно великих корпорацій, організацій, підприємств. Тому дослідження типів корпоративної культури та їх взаємозв'язку з ціннісно-мотиваційною сферою студентської молоді є актуальним та своєчасним.

Мета дослідження полягає у виявленні взаємозв'язку корпоративної культури вищого навчального закладу та ціннісно-мотиваційної сфери студентської молоді.

У процесі дослідження вирішувалися такі **завдання**:

- емпірично встановити взаємозв'язок корпоративної культури та ціннісно-мотиваційної сфери студентської молоді;
- на основі теоретико-емпіричного матеріалу проаналізувати підходи до вивчення корпоративної культури вищого навчального закладу.

Методи дослідження. У контексті дослідження використовувались валідний та надійний психодіагностичний інструментарій. Проаналізуємо його детальніше. Для виявлення провідних мотиваційних типів цінностей особистості використано методику Ш. Шварца «Портрет цінностей» [9], (адаптація І. І. Семків). За допомогою цієї методики можна визначити 10 типів цінностей, зокрема: самостійність, стимуляція, гедонізм, досягнення, влада, безпека, конформізм традиція, універсалізм, доброзичливість. Методика дослідження мотивації професійної діяльності (К. Замфір у модифікації А. Реана) дозволяє виявити рівень розвитку мотивації професійної діяльності, а також на підставі отриманих результатів визначається домінуючий мотиваційний комплекс особистості. Методика дослідження спрямованості організаційної культури у навчальному закладі дозволяє визначити спрямованість організаційної культури у навчальній установі за чотирма параметрами: 1) робота, 2) комунікація, 3) управління, 4) мотивація та мораль. Опитувальник визначення типу організаційної культури дозволяє визначити провідний тип організаційної культури в установі. За допомогою цього опитувальника можна визначити 4 типи корпоративних культур: 1) органічну, 2) підприємницьку, 3) бюрократичну, 4) партиципативну. Методика Г. Хофштеде «Дослідження ціннісних установок» [8]. Ця методика дозволяє дослідити організаційну культуру, а саме визначити рівень її привабливості для особистості, виявити тип існуючої організаційної культури в установі, з'ясувати крос-культурні особливості організаційних культур закладів.

Систематизація та узагальнення отриманих результатів дослідження здійснено за допомогою математичних методів. У процесі опрацювання результатів дослідження використано статистичний критерій як інструмент визначення рівня статистичної значущості (р-рівень значущості). Для виявлення основних взаємозв'язків досліджуваних феноменів використовувався кореляційний аналіз. Коефіцієнт кореляції r Пірсона як міра кореляції між двома змінними, використовується при нормальному розподілі ознак, для виявлення провідних взаємозв'язків, при цьому на величину кореляції не впливають одиниці вимірювання представлених ознак.

У дослідженні взяло участь 200 здобувачів вищої освіти, які навчаються у таких закладах: Львівський державний університет внутрішніх справ (ЛьвДУВС; 50 оптантів; 25 %), Український католицький університет (УКУ; 50 оптантів; 25 %), Львівський державний університет безпеки життєдіяльності (ЛДУБЖД; 50 оптантів; 25 %), Національний університет «Львівська політехніка» (НУ «Львівська політехніка»; 50 оптантів; 25 %). У дослідженні взяли участь студенти віком від 19 до 23 років. Серед досліджуваних 98 чоловіків та 102 жінки.

Результати дослідження. З метою виявлення провідних взаємозв'язків між психологічними змінними застосовувався кореляційний аналіз (коефіцієнт кореляції r Пірсона). Проаналізуємо основні детальніше (табл. 1.).

Таблиця 1

Зв'язок між цінностями, мотиваційними установками та типами корпоративних культур (r)

Шкали	задоволеність станом умов у навчальному закладі	бюрократична організаційна культура	дистанція владі	часова орієнтація	внутрішня мотивація	органічна організаційна культура	задоволеність рівнем викладання у навчальному закладі	індивідуалізм	середній навчальний бал	зовнішня позитивна мотивація	комунікація
стимуляція	0,229*									-0,282**	
мотивація та мораль	0,233*	0,234*					0,424**				
універсалізм			0,238*	0,355*	-0,305*				-0,302*		
досягнення			0,245*					0,257**		-0,275**	
самостійність					-0,238*				-0,414*		
доброчливість	-0,252*			0,288*	-0,310*	-0,256**			-0,355*		-0,263*
робота	0,284**						0,415**				
безпека				0,342*					-0,284*		

управління	0,258**						0,428**				
влада						0,274**					
традиція	-0,341**			0,400*							
конформізм				0,263*							
комунікація	0,324**						0,406**				

Примітка: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

Отже, виявлено прямий кореляційний зв'язок між шкалами «задоволеність станом умов у навчальному закладі» та типом цінностей «стимуляція» ($r=0,229$, $p < 0,05$) та шкалами: «мотивація та мораль» ($r=0,233$, $p < 0,05$), «робота» ($r=0,284$, $p < 0,01$), «управління» ($r=0,258$, $p < 0,01$) та «комунікація» ($r=0,324$, $p < 0,01$). Також шкала «задоволеність станом умов у вищому навчальному закладі» обернено корелює з шкалою типом цінностей «доброзичливість» ($r=-0,252$, $p < 0,05$) та типом цінностей «традиція» ($r=-0,341$, $p < 0,01$). Тобто, чим більше студент задоволений умовами в установі, тим менше він проявляє доброзичливість до оточуючих.

Натомість шкала «задоволеність рівнем викладання у навчальному закладі» прямо корелює з шкалами: «робота» ($r=0,415$, $p < 0,01$), «управління» ($r=0,428$, $p < 0,01$), «комунікація» ($r=0,406$, $p < 0,01$) та «мотивація та мораль» ($r=0,424$, $p < 0,01$). Ці зв'язки означають, чим вищий рівень задоволеності викладанням у навчальному закладі, тим більше студенти задоволені організаторсько-управлінською діяльністю, яка здійснюється у навчальній установі, а також підвищується рівень комунікації та зворотного зв'язку між студентами та науково-педагогічними працівниками, що відповідно стимулює студентів до навчальної діяльності, і формує моральну складову особистості.

Шкала індексу «дистанція влади» прямо корелює з типами цінностей «універсалізм» ($r=0,238$, $p < 0,05$) та «досягнення» ($r=0,245$, $p < 0,05$). Це означає, чим більшою буде дистанція до влади, тим більше проявлятимуться універсальні цінності особистості. Молоді люди, які зазначають певну ієрархію, соціальну нерівність тощо у власному навчальному закладі намагаються досягти особистого успіху завдяки вияву компетентності, як того вимагають стандарти встановлені у суспільстві. Виявлено обернений кореляційний зв'язок між шкалою «внутрішня мотивація» та типом цінностей «самостійність» ($r=-0,238$, $p < 0,05$). Можливо це означає те, що людина прагнучи повної самореалізації в обраній області прагне заручатися підтримкою оточуючих, є в певній мірі залежною від думки інших, а також може виявлятися неготовність до змін.

Прямий кореляційний зв'язок виявлено між шкалами «органічна організаційна культура» та типом цінностей «влада» ($r=0,274$, $p < 0,01$). Прямий кореляційний зв'язок простежується між шкалами «бюрократична організаційна культура» та «мотивація та мораль» ($r=0,234$, $p < 0,05$). Тобто, чим більше навчальній установі притаманна бюрократична культура, тим більше вмотивовані та моральні у неї працівники. Шкала індексу

«індивідуалізм» прямо корелює з типом цінностей «досягнення» ($r=0,257$, $p<0,01$). Це може пояснюватися тим, що при індивідуалістичному підході люди більше спрямовані на досягнення особистого успіху, при цьому орієнтуючись на те, що відбувається за межами закладу.

За шкалою індексу «часова орієнтація» виявлено прямі кореляції з типами цінностей: «універсалізм» ($r=0,355$, $p<0,01$), «традиція» ($r=0,400$, $p<0,01$), «безпека» ($r=0,342$, $p<0,01$), «доброзичливість» ($r=0,288$, $p<0,01$) та «конформізм» ($r=0,263$, $p<0,01$). Перш за все варто зазначити, що універсалізм та доброзичливість належать до «цінностей виходу за межі «я», а безпека, конформізм, традиція до «цінностей збереження». Ці взаємозв'язки можуть свідчити про те, що студенти, орієнтуючись на сьогодення та виконання соціальних зобов'язань, обирають сталість, гармонію, стабільність, групову солідарність, разом з тим, прагнуть толерантного і доброзичливого ставлення як до себе, так і до навколишнього світу.

Також виявлено обернені кореляції за шкалами «середній навчальний бал» та типами цінностей «універсалізм» ($r=-0,302$, $p<0,01$), «самостійність» ($r=-0,414$, $p<0,01$), «безпека» ($r=-0,284$, $p<0,01$) та «доброзичливість» ($r=-0,355$, $p<0,01$). Ці результати означають, що студентська молодь маючи достатньо високі показники успішності не почувають себе в безпеці, для них не є домінуючими цінності, які пов'язані з толерантним та добродійним ставленням до оточуючих, а також їм важко здійснювати вибір та проявляти творче мислення. Це може свідчити про наявність конкурентної обстановки у колективі, наявності певної недовіри у стосунках з своїми однолітками.

Тип органічної організаційної культури обернено корелює з типом цінностей «доброзичливість» ($r=-0,256$, $p<0,01$). Це може означати, якщо навчальній установі притаманний органічний тип організаційної культури, то відповідно менше проявляється такий тип цінностей як «доброзичливість». Оскільки, для органічного типу організаційної культури притаманним є наявність авторитетного керівника, який у своїй діяльності повинен дотримуватися норм, правил встановлених у колективі, то відповідно цей тип базується на домінуванні раціоналістичних поглядів над емотивними, який є притаманний доброзичливому типу цінностей.

За шкалою «внутрішня мотивація» виявлено обернені кореляції зі шкалами «універсалізм» ($r=-0,305$, $p<0,01$) та «доброзичливість» ($r=-0,310$, $p<0,01$). Такий зв'язок може свідчити, про протилежну тенденцію, адже людина яка прагне отримувати задоволення від робочого процесу, а також мати можливість для власної найбільш повної самореалізації буде враховувати первинно особисті інтереси тому, що це стосується власного добробуту, здобуття внутрішньої гармонії, повної самоактуалізації у всій діяльності (може не останню роль відіграє інстинкт самозбереження). Шкала «зовнішня позитивна мотивація» обернено корелює з типом цінностей «стимуляція» ($r=-0,282$, $p<0,01$). Тобто, чим більше студент буде зовнішньо вмотивований, тим менше в нього домінує біологічна потреба у постійній

стимуляції з боку оточуючих. Це може означати, що для студентської молоді важливим є матеріальне заохочення (стипендія, гранти та ін.), а також соціальний престиж і повага зі сторони інших, адже це сприяє власному самоствердженню і реалізації. Також шкала «зовнішня позитивна мотивація» обернено корелює з типом цінностей «досягнення» ($r=-0,275$, $p<0,01$). Цей зв'язок означає, що студентська молодь маючи високу зовнішню позитивну мотивацію не прагне особистого самозвеличення, а просто отримує задоволення від процесу навчання. Тип цінностей «доброзичливість» обернено корелює з шкалою «комунікація» ($r=-0,263$, $p<0,01$). Цей зв'язок може означати, що з домінуванням цінностей у студентів, які спрямовані на забезпечення благополуччя найближчих людей, погіршується комунікація з одногрупниками, викладачами, можуть виникати різного роду комунікативні бар'єри у спілкуванні, а також це може бути пов'язане з тим, що у навчальному закладі не заохочується двостороння та безпосередня комунікація.

Отже, підсумовуючи результати дослідження можна структурувати корпоративну культуру вищого навчально закладу розрізняючи саме студентську її частину. Студентська молодь є носієм цієї корпоративної культури з своїми індивідуально-психологічними особливостями. Тому з'ясовано, що прерогативою для студентів у навчальному закладі є задоволеність станом умов у вищому навчальному закладі та задоволеність рівнем викладання, що обумовлює ступінь вмотивованості та реалізації власного я у освітньому просторі установи. Внаслідок створення такої збалансованої моделі ми можемо говорити про домінування органічної корпоративної культури, заохочення до активності та ініціативності в молодого покоління. Резюмуючи ми схильні вважати, що корпоративна культура – це сукупність визначених та встановлених в навчальному закладі цілей, цінностей, норм, сукупності мотивів, правил поведінки та санкцій.

Висновки та перспективи дослідження. Узагальнюючи представлені результати теоретико-емпіричного дослідження варто відзначити наступне:

1. Корпоративна культура у вищому навчальному закладі є однією із складових соціально-психологічних та матеріально-духовних явищ, системним за своєю сутністю. Поняття корпоративної культури досліджувалось тривалий період, зокрема у економічному, управлінському, соціологічному, психологічному тощо напрямках. Визначальним є той факт, що корпоративна культура є необхідним атрибутом кожної навчальної установи, яка піклується про свій імідж та репутацію. Вивчення корпоративної культури вищого навчального закладу базується на теоретичних підходах до дослідження корпоративних культур організацій, підприємств, установ.

2. Результати емпіричного дослідження підтверджують наше припущення про те, що корпоративна культура тісно пов'язана з ціннісно-мотиваційною сферою студентської молоді. Зокрема, встановлено, що для студентської молоді важливою є часова орієнтація, а саме короткострокова її

характеристика, що підтверджується зв'язком з такими цінностями як універсалізм, традиція, безпека, доброзичливість та конформізм. Виявлено прямі та обернені кореляційні зв'язки, які засвідчують наявність взаємозв'язку задоволеності умовами у навчальній установі, типами цінностей та загальною спрямованістю вищого навчального закладу. Наявність у навчальній установі органічної корпоративної культури дозволить розкривати студента як творчу та ініціативну особистість.

Феномен корпоративної культури у вищому навчальному закладі є багатогранним і потребує подальшого дослідження для з'ясування основних механізмів її впливу на процес міжособистісної взаємодії між здобувачем вищої освіти та науково-педагогічним працівником.

Список використаних джерел

1. Виханский О.С. Менеджмент: Учебник / О.С. Виханский, А. И. Наумов. – М.: Гардарики, 2003. – 528 с.
2. Глухова Н. Формирование корпоративной культуры студентов высших учебных заведений / Н. Глухова // Корпоративна культура організацій XXI століття: збірник наукових праць за заг. Ред. С.В. Ковалевського. – Краматорськ: DDMA, 2010. – С. 98-101.
3. Карамушка Л.М. Психологія організаційної культури (на матеріалі промислових підприємств): Навчальний посібник / Л.М. Карамушка, І.І.Сняданко. – Київ-Львів: Край, 2010. – 212 с.
4. Mnykh O. The detection and estimation of contradictions between logistics and ecologization processes for the ecologicistic strategy implementation at the enterprise / O.Mnykh // Econtechmod. an international quarterly journal. – 2016. – Vol. 1. No. 1. – P. 127-131.
5. Парсяк В. Корпоративна культура висших навчальних закладів: сутність і складові / В. Парсяк, І. Драгомірова // Актуальні проблеми економіки. – 2009. – №2. – С. 97-104.
6. Troitska O. M. Social Activeness of Young People: Dialogical Support in The Cultural and Educational Space / O. M. Troitska, K. S. Averina // Science and Education. – 2017. – N. 6. – P. 5-11.
7. Harris P. Managing Cultural Differences / P. R. Harris, R. T. Moran. – Houston: Gulf Publishing Company. – 1991. – 609 p.
8. Hofstede G. Cultures and Organizations: Software of the Mind, Third Edition / G. Hofstede. – London: McGraw Hill Professional, 2010. – 576 p.
9. Schwartz S. Universals in the structure and content of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. S. H. Schwartz In M. P. Zanna (Ed.) Advances in Experimental Social Psychology. Orlando, FL: Academic, 1992. – Vol.25. – P. 1-65.

References transliterated

1. Vihanskiy, O. & Naumov, A. (2014) *Menedzhment: uchebnik* [Management: a textbook]. M. INFRA-M. 576 p. (in Russian)
2. Gluhova, N. (2010) *Formiruvanie korporativnoy kulturyi studentov vyisshih uchebnykh zavedeniy* [Formation of the corporate culture of students of higher educational institutions] *Korporativna kultura organizatsiy XXI stolittya: zbirnik nauk. prats / za zag. red. S. V. Kovalevskogo*. Kramatorsk DDMA. P. 98-101 (in Russian)
3. Karamushka, L. & Sniadanko, I. (2010) *Psykhologhiia orhanizatsiinoi kultury (na materialii promyslovykh pidpriemstv): navchalnyi posibnyk* [Psychology of organization culture (based on industry) training manual]. Kyiv-Lviv. 212 p. (in Ukrainian)

4. Mnykh, O. (2016), The detection and estimation of contradictions between logistics and ecologization processes for the ecologicistic strategy implementation at the enterprise. *Econtechmod. an international quarterly journal*, Vol. 1. No. 1. P. 127-131.

5. Parsiak, V. & Drahomirova, I. (2009) *Korporatyvna kultura vyshchyykh navchalnykh zakladiv: sutnist i skladovi* [The corporate culture of higher education: the nature and components]. *Aktual`ni problemy` ekonomiky* [Actual problem of economic]. N. 2. P. 97-104 (in Ukrainian)

6. Troitska, O. M. & Averina, K. S. (2017), Social Activeness of Young People: Dialogical Support in The Cultural and Educational Space. *Science and Education*, N. 6, P. 5-11.

7. Harris, P. & Moran, R. (1991) *Managing Cultural Differences*. P. R. Harris, R. T. Moran. Houston: Gulf Publishing Company. 609 p.

8. Hofstede, G. (2010) *Cultures and Organizations: Software of the Mind*, Third Edition. London: McGraw Hill Professional. 576 p.

9. Schwartz, S. (1992) Universals in the structure and content of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. S. H. Schwartz In M. P. Zanna (Ed.) *Advances in Experimental Social Psychology*. Orlando, FL: Academic. Vol.25. P. 1-65.

Андрушко Я.С. Исследование корпоративной культуры высшего учебного заведения (на основе корреляционного анализа). Статья посвящена анализу актуальной проблемы современного образования – корпоративной культуры высшего учебного заведения как одной из составляющих социально-психологических и материально-духовных явлений, требующей комплексного рассмотрения. В частности, в нашем исследовании использовался стохастический корреляционный анализ, целью которого было количественное описание формы, близости и направления взаимосвязи между обнаруженными переменными. В контексте эмпирического исследования были использованы 5 методик: методология Г. Хофштеде «Исследование систем ценностей», опросник по определению типа организационной культуры, методология изучения направленности организационной культуры в вузе, методика изучения мотивации профессиональной деятельности К. Замфира (модификация А. Реана), методика PVQ (Портретная анкета ценностей) - «Портрет ценности» (адаптация И. И. Семкивского). В исследовании приняли участие 200 студентов 19-23 лет из разных вузов Львова. Результаты исследования подтверждают наличие взаимосвязи удовлетворенности условиями в вузе, доминированием соответствующего типа ценностей, в частности, многоцелевых (значения выходят за пределы «я») и общей ориентации образовательного учреждения, а именно модель управления корпоративной культурой в высшем учебном заведении. Также установлено, что ориентация времени в корпоративной культуре важна для студенческой молодежи, а именно ее краткосрочные характеристики, что подтверждается связью с такими ценностями, как универсализм, традиции, безопасность, доброжелательность и конформизм.

Ключевые слова: корпоративная культура, ценностно-мотивационная сфера, студенческая молодежь, высшее учебное заведение, корреляции.

Andrushko Ya. Research on the corporate culture of a higher education institution (based on correlation analysis). The article deals with the analysis of the urgent problem of modern education – corporative culture of the higher educational establishment as one of the components of social-psychological and material-spiritual phenomena that needs comprehensive consideration. In particular, in our study a stochastic correlation analysis was used, the purpose of which was quantitative description of the form, closeness and direction of the relationship between the detected variables. In the context of empirical research 5 techniques were used: the methodology of G. Khofshtede “Investigation of value systems”, the questionnaire on the defining of the type of organizational culture, the methodology of studying the orientation of organizational culture in the higher educational establishment, the methodology for studying the

motivation of professional activity K. Zamfir (modified by A. Rean), the methodology PVQ (Portrait values questionnaire) - "Portrait of Values" (adaptation of I.I. Semkiv). 200 students of 19 -23 years old from different higher educational establishments of Lviv participated in this study. The results of the study confirm the existence of a relationship of satisfaction with the conditions in a higher educational establishment, the dominance of the corresponding type of values, in particular, the multipurpose (the values of going beyond "I") and the general orientation of the educational establishment, namely, the managerial model of corporative culture in the higher educational establishment. It has also been established that time orientation in corporative culture is important for the student youth, namely, its short-term characteristics, which is confirmed by the connection with such values as universalism, tradition, safety, goodwill and conformism.

Keywords: *corporate culture, value and motivation sphere, the student youth, higher educational establishment, correlations.*

УДК 159.953.5

БАЛАШОВ Е.М.

кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології та педагогіки Національний університет «Острозька академія», м. Острог

ДІАГНОСТИКА РЕФЛЕКСИВНОСТІ СТУДЕНТІВ У ПРОЦЕСІ МЕТАКОГНІТИВНОГО МОНІТОРИНГУ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Балашов Е.М. Діагностика рефлексивності студентів у процесі метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності. У статті проаналізовані теоретичні і практичні аспекти понять «метакогнітивний моніторинг» та «рефлексивність», а також їхній взаємозв'язок у навчальній діяльності студентів. Основним компонентом моніторингу була визначена рефлексивність. Описано результати емпіричного дослідження особливостей рефлексивності у процесі навчальної діяльності та виокремлено психолого-методичні рекомендації щодо формування рефлексивного і саморегульованого освітнього середовища навчання студентів.

Ключові слова: *рефлексивність, діагностика рефлексивності, метакогнітивний моніторинг, навчальна діяльність, саморегульоване навчання.*

Постановка проблеми. Починаючи з 70-х років проблема вивчення метакогнітивних процесів стала одним з ключових питань у вивченні людського пізнання. Як правило, термін «метапізнання» означає, з одного боку, знання людини про її пізнавальні дії, з іншого боку, ті навички та стратегії, які вона використовує для управління своєю когнітивною діяльністю [10]. Паралельно з впровадженням загальнопсихологічних досліджень з метапізнання роль метакогнітивної діяльності в освіті стає все більш актуальною [12].

Оскільки сучасна система освіти покликана враховувати не лише результативні характеристики навчальної діяльності суб'єктів пізнання, такі, як, наприклад, академічна успішність, але й різноманітні параметри, що характеризують суб'єктивні уявлення учнів та студентів про власну навчальну діяльність та її результати, то при аналізі факторів, що впливають на ефективність метакогнітивного моніторингу, варто враховувати, крім

зовнішніх, когнітивні та особистісні чинники. Адже, незважаючи на досить широкий спектр зарубіжних та вітчизняних наукових досліджень, дискусійними на сьогодні залишаються як теоретико-методологічні, так і емпірико-практичні аспекти ролі особистісних чинників в об'єктивності метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності.

Одне з провідних місць у системі метакогніцій належить рефлексивності, як одній з найважливіших складових сприяння метакогнітивних процесів [4]. Непрямо впливаючи на регулювання інтраіндивідуальних особистих знань, рефлексивні процеси, при ефективному функціонуванні, сприяють оптимізації освітньої діяльності, що перешкоджає виникненню помилок у розумінні навчального матеріалу [3]. Однак, незважаючи на широкий спектр досліджень в рамках вивчення цієї концепції, сьогодні залишаються питання визначення ролі рефлексивності як складової метапізнання саме в навчальній діяльності студентів [6].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Багато сучасних науковців присвятили свої дослідження вивченню понять «метакогніції», «метакогнітивний моніторинг пізнавальної діяльності», їхніх структурних компонентів тощо. Слід виокремити праці таких вітчизняних науковців, серед яких І. Аршава, Т. Доцевич, Р. Каламаж, А. Коваленко, С. Максименко, Е. Носенко, І. Пасічник, Т. Хомуленко, Н. Чепелева та ін.; іноземних науковців, серед яких А. Бандура, А. Браун, Дж. Данлоскі, Р. Деннісон, Г. Еверсон, М. Кашапов, А. Карпов, А. Коріат, Дж. Меткалф, Д. Мошман, Т. Нельсон, Є. Савін, А. Самойличенко, І. Скитяєва, С. Тобіас, Дж. Флейвелл, Г. Шро та ін. Наявні у науковій літературі дані свідчать про тісний зв'язок між процесами метакогнітивного моніторингу та особистісних чинників, що характеризують людину як суб'єкта пізнання. Дослідженням особливостей рефлексивності присвячені праці М. М. Єгорової, В. Н. Дунєва, В. Я Буторіна, В. Н. Азарова, М. О. Холодної, Т. Б. Хомуленко, Т. І. Доцевич та ін.

Оскільки метакогнітивний моніторинг є складовою метапізнання особистості, то варто відзначити, що у широкому розумінні дослідженням даної проблеми займалися Ж. Піаже, Дж. Брунер, Д. Міллер, П. Ліндслей, Д. Норман (розуміння онтогенетичних, педагогічних, структурно-функціональних аспектів, організації та контролю особистістю пізнавальної діяльності). Безпосередньо дослідженню проблем метапізнання та метакогнітивного моніторингу особистості присвячували свої наукові роботи зарубіжні вчені Дж. Флейвелл, А. Браун, Дж. Данлоскі, М. Дж. Серра, Дж. Меткалф, Г. Шро, Д. Мошман, Т. Нелсон, Л. Наренс, А. Коріат, А. Ефклідес, К. Забрукі, Л. Аглер, І. Аршава та вітчизняні вчені: М. Августюк, Р. Каламаж, А. Карпов, Е. Несенко, І. Пасічник, Є. Савін, А. Фомін, М. Холодна, Т. Чернокова та ін. [4].

Особливості метапізнання як основи метакогнітивного моніторингу загалом, а також основні характеристики метакогнітивного моніторингу як регулятивного аспекту метапізнання, його основні аспекти та сферу впливу на процес навчальної діяльності зокрема розкривають у своїх працях такі

науковці, як Р. Ключе, С. Тобіас, Г. Еверсон, Л. Наренс, Р. Деннісон, Д. Мошман, А. Коріат, Дж. Меткалф, Ф. Джонсон, С. Максименко, І. Пасічник, Т. Хомуленко, В. Волошина, Р. Каламаж, Августюк М., Т. Доцевич, Є. Савін, А. Фомін, А. Карпов, І. Скітяєва, М. Кашапов, А. Самойліченко та ін.

Незважаючи на досить ґрунтовні теоретичні дослідження даних концептуальних підходів до вивчення феноменів метакогнітивного моніторингу і рефлексивності, у психологічній науці простежується брак емпіричних досліджень, які безпосередньо характеризують кореляцію між метакогнітивним моніторингом та рефлексивністю студентів у процесі навчальної діяльності.

Мета статті полягає а теоретичному аналізі вивчення метакогнітивного моніторингу та здійсненні діагностики рефлексивності студентів у процесі метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності. У зв'язку із поставленою метою у дослідженні був використаний теоретичний метод, тобто системно-структурний аналіз та узагальнення наукових результатів з дослідження проблем метакогнітивного моніторингу у навчальній діяльності студентів, емпіричний метод з використанням відповідного інструментарію, а також концептуальне порівняння і моделювання.

Виклад основного матеріалу. Рефлексивність є предметом вивчення в різних науках: філософії, психології, педагогіці, управлінні та ін. Дослідження рефлексивності – одне з актуальних напрямків у сучасній психології. Значний інтерес до даної проблеми з античних часів до сьогодення пояснюється величезним впливом, який має рефлексивність на розвиток особистості людини [2].

У психології поняття рефлексивності розвивається, починаючи з робіт У. Джеймса. В подальшому розвитку уявлень про рефлексивності можна виділити дві лінії. Західна психологія в особі структуралізму, функціоналізму, біхевіоризму, гештальтпсихології, орієнтована на природничо-науковий підхід, заперечує поняття рефлексивності як зайвий для пояснення психічних явищ конструкт. І лише А. Буземан пропонує виділити окрему галузь психологічної науки: психологія рефлексивності, яка б вивчала рефлексивні процеси і свідомість. За А. Буземаном, рефлексивність – це будь-яке «перенесення переживання з зовнішнього світу на самого себе». Гуманістична психологія, когнітивна психологія та інші не відмовляються від поняття рефлексивності, але рідко використовують його як пояснювальне поняття. Ж. Піаже досліджував рефлексію на матеріалі розвитку мислення у дитини. Рефлексія для нього - логічний процес, що характеризується знанням про необхідний зв'язок між об'єктом і впливом на нього, який в подальшому концептуалізується в поняття [3; 4].

Другий напрямок вивчення рефлексивності характерний для російської психологічної науки. Рефлексія тут виступає як пояснювальний принцип

розвитку самосвідомості і психіки в цілому (Б. Г. Ананьев, Л. С. Виготський, С. Л. Рубінштейн, Б. В. Зейгарник) [5].

Рефлексивні властивості характеру «найбільш пов'язані з цілями життя і діяльності, ціннісними орієнтаціями, установками, виконуючи функцію саморегулювання і контролю розвитку, сприяючи утворенню і стабілізації єдності особистості» [1]. Підкреслюється зв'язок рефлексивності з мисленням: «мислення – необхідний компонент рефлексивності особистості і саме він стає об'єктом цієї рефлексивності» [14]. Рефлексивність виступає як значущий компонент саморозуміння, результатом якого є пояснення людиною своїх думок і почуттів, мотивів поведінки; вміння виявляти сенс вчинків; здатність відповідати на питання про свій характер, світогляд, ставленні до себе і інших людей, а також про те, як вони розуміють його [7]. У буттєвому контексті це називається «Дізнатися правду про самого себе».

А. В. Карпов виділяє різні модуси рефлексивності: «...Рефлексивність є такою синтетичною психічною реальністю, яка може виступати (і реально виступає) і як психічний процес, і як психічна властивість, і як психічний стан одночасно, але не зводиться до жодного з них». Саме синтез цих модусів становить її якісну визначеність. Тому рефлексивність – це одночасно і унікальна властивість, властива лише людині, і стан усвідомлення чогонебудь, і процес репрезентації психіці свого власного змісту» [8]. У зв'язку з цим аспект рефлексивності як психічної властивості автор пропонує називати рефлексивністю і вивчати як незалежну змінну в психологічних дослідженнях [9].

Істотний внесок в дослідження психології рефлексивності внесли розробки І. Н. Семенова і С. Ю. Степанова. Вони показали, що в психології існує три рівні розуміння рефлексивності: як пояснювального принципу психічних явищ, як істотного компонента психічних процесів, наприклад творчого мислення, і як предмета спеціального психологічного дослідження. Механізм рефлексивності розуміється як переосмислення і перебудова суб'єктом змістів своєї свідомості, своєї діяльності, спілкування, тобто своєї поведінки як цілісного ставлення до навколишнього світу. Автори розрізняли чотири типи рефлексивності: кооперативну, комунікативну, особистісну, інтелектуальну. Кооперативна рефлексія забезпечує узгоджену спільну діяльність. Комунікативна рефлексія є основою для продуктивного міжособистісного спілкування, усвідомлення діючим індивідом того, як він сприймається партнером по спілкуванню. Особистісна рефлексія дозволяє зрозуміти свій внутрішній світ. Сутність інтелектуальної рефлексивності полягає в співвіднесенні власних дій і предметної ситуації [13].

На якісно новому рівні проблема рефлексивності була поставлена С. Л. Рубінштейном [11], що виходила з того, що людина знаходиться всередині буття, а не тільки буття зовні її свідомості.

Метакогнітивний моніторинг відноситься до регуляторного аспекту метапізнання і є об'єктом відстеження власної пізнавальної діяльності та її результатів у процесі вирішення різних видів завдань. Вимірювання процесів

моніторингу здійснюється в процедурах оцінки різних типів метакогнітивних суджень, тобто суджень, які суб'єкт робить про власні знання і пізнавальні дії на різних стадіях рішення.

Дж. Флейвелл розмежовує поняття «метапам'ять» і «метапізнання», і, виокремивши метакогнітивний моніторинг з останнього, фактично ще у 1970-х роках вводить у науковий обіг це поняття, а також вперше наголошує на зв'язку між метапізнанням і процесом навчальної діяльності. С. Тобіас та Г. Еверсон окреслюють та аналізують компонентну модель метапізнання, описують важливість точності моніторингу знань. А. Коріат аналізує метапізнання як структуру свідомості, наголошуючи на тому, що моніторинг є суб'єктивною оцінкою нашого власного знання, Г. Шро та Д. Мошман описують основні метакогнітивні теорії, виділяючи в метапізнанні метакогнітивне знання та метакогнітивну регуляцію; Т. Доцевич характеризує теоретико-методологічні підходи до діагностики метапізнання як психологічного феномена [3; 4]. У працях Є. Савіна подається опис досліджень різних аспектів метакогнітивного моніторингу, зокрема встановлення ролі предметного знання в конкретній сфері в процесі метакогнітивного моніторингу успішності виконання тестів знань тощо [12].

Основні результати дослідження. З метою діагностики рефлексивності студентів у процесі метакогнітивного моніторингу навчальної діяльності нами було проведено емпіричне дослідження. База дослідження: Національний університет «Острозька академія». У дослідженні брали участь 42 студенти 1-х та 4-х курсів різних факультетів.

Як відомо, дослідження метакогнітивного моніторингу зазвичай полягають у аналізі різних типів суджень, які людина робить щодо успішності вирішення певного когнітивного завдання. Одним з таких суджень є судження про впевненість у рішенні. Наприклад, суб'єкт висловлює впевненість, що він правильно згадав матеріал, або вирішив розумове завдання або вибрав правильну відповідь в тесті знань і т.д. Тому для визначення рівня рефлексивності нами було використано «Методику визначення рівня рефлексивності (А. В. Карпова, В. В. Пономарьової)» [9].

Питання даної методики, враховують і рефлексивність як психічну властивість і рефлексію як процес, так і рефлексивність як стан. Опитувальник складається з 27 пунктів, відповіді на які формуються за 7-бальною шкалою Ліккерта. Відповідно до анкети формується також одна величина, що характеризує загальний ступінь розвитку рефлексивності особистості.

Низький рівень рефлексивності, який свідчить про несформованість особистісної рефлексивності. Студенти з низьким рівнем рефлексивності, як правило, відчувають труднощі з плануванням своєї діяльності, схильні до шаблонного мислення, не виявляють здібності до аналізу скоєних помилок в минулому, не вміють використовувати набутий успішний або неуспішний досвід в подоланні складних ситуацій, також вони зазнають труднощів в рефлексуванні поточної ситуації. Людині з низьким рівнем рефлексивності

проблематичного поставити себе на місце іншого і складно регулювати власну поведінку.

Середній рівень розвитку рефлексивності має на увазі здатність до планування своїх дій, усвідомлення свого ставлення до ситуації, яка відбувається, аналізу своїх дій, а також вчинків інших людей, але рефлексивні процеси можуть носити нерегулярний характер, а рефлексивний аналіз здійснюватися поверхнево.

Високий рівень розвитку рефлексивності означає, що студенти більшою мірою схильні аналізувати свою діяльність, а також вчинки інших людей, з'ясовувати причини і наслідки своїх дій як в минулому, так в сьогоденні і в майбутньому. Вони можуть планувати свої дії і прогнозувати їх можливі наслідки, здатні приймати нестандартні рішення, що призводять до ефективного вирішення поставленого завдання.

Результати проведеного емпіричного визначення рівнів рефлексивності студентів наведені у табл. 1.

Таблиця 1

Рівні рефлексивності студентів 1 і 4 курсів

	Низький,%	Середній,%	Високий,%
1 курс	5,9	44,4	49,7
4 курс	2,1	25,2	72,7

Порівнюючи показники діагностики визначення рівня рефлексивності студентів 1-го і 4-го курсів, спостерігаємо невелику різницю за шкалою, що відповідає низькому рівню розвитку рефлексивності: 5,9% студентів, що навчаються на 1-му курсі, і 2,1% студентів, що навчаються на 4-му курсі, що дозволяє нам говорити про позитивну динаміку розвитку особистісної рефлексивності у студентів. Також є відмінність в показниках за шкалою, що відповідає середньому рівню розвитку рефлексивності: 44,4% студентів 1-го курсу і 25,2% студентів 4-го курсу, що також свідчить про позитивну динаміку.

Однак є істотна відмінність в результатах за шкалою, яка відповідає високому рівню розвитку рефлексивності: 49,7% студентів 1-го курсу і 72,7% студентів 4-го курсу. З огляду на результати дослідження, ми можемо стверджувати, що високий рівень рефлексивності у студентів 4-го курсу навчання на 23,0% вище, ніж рівень рефлексивності у студентів-першокурсників. Емпіричні результати дослідження дозволяють нам стверджувати про позитивну динаміку розвитку рефлексивності у студентів протягом їхньої навчальної діяльності.

Висновки та подальші перспективи досліджень. Шляхом узагальнення теоретичних праць ми виокремили позитивну динаміку зміни рівня розвитку рефлексивності у студентів в процесі навчання у ВЗО: згідно методики визначення рівня рефлексивності А. Карпова і В. Пономарьової показник високого рівня рефлексивності у студентів 4-го курсу на 23,0% вище, ніж у першокурсників.

У зв'язку з висновками теоретичного аналізу наукових концепцій метакогнітивного моніторингу і рефлексивності, та аналізом показників,

отриманих у результаті емпіричного дослідження хотілося б наголосити на необхідності і важливості формування особистісної та професійної рефлексивності студентів починаючи з 1-го курсу навчання у вузі. Для вирішення цього завдання педагогам необхідно забезпечити рефлексивне освітнє середовище, що сприятиме формуванню у студентів особистісної рефлексивності.

Для вдосконалення та модернізації навчального процесу необхідно впровадження інтерактивних методів навчання, які спонукають студентів до активних дій та саморегульованого навчання. Це можуть бути: проектна робота, тренінгові заняття, організація індивідуальної, парної, групової роботи, проведення рольових ігор, тематичних конкурсів, дискусій, дебатів, майстер-класів. Іншими словами, всі види робіт, що сприяють активній взаємодії, повазі і доброзичливого ставлення до кожного учасника, що забезпечують накопичення знань, досвіду, надають зворотний зв'язок і можливість самооцінки і взаємоконтролю.

Перспективи подальших наукових досліджень вбачаємо у подальшому емпіричному вивченні процесу метакогнітивного моніторингу під час навчальної діяльності студентів та розроблення власного авторського психодіагностичного інструментарію, який міг би об'єктивного оцінити перебіг метакогнітивного моніторингу особистості на основі аналізу академічної успішності, навчальної діяльності студента загалом, а також психологічні особливості процесу саморегульованого навчання студентів та його впливу на академічну успішність студентів.

Список використаних джерел

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Питер, 2001. – 120 с.
2. Антипенко О. Е. Роль метакогнитивных процессов в развитии творческого мышления у студентов-психологов / О. Е. Антипенко // Право. Экономика. Психология. – 2015. – № 1. – С. 79–84.
3. Балашов Е. М. Психологічні особливості рефлексії у навчальній діяльності студентів / Е.М. Балашов // Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. – 2018. – Т.14, вип. 1. – С.26-44.
4. Балашов Е. М. Психологічні фактори мотивації навчальної діяльності студентів закладів вищої освіти / Е.М. Балашов // Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія»: збірник наукових праць. Острого: Вид-во НаУОА. – 2018. – № 7. – С. 4–8.
5. Борисов Л. Н. Роль и механизм рефлексии в психолого-педагогической деятельности / Л.Н. Борисов // Психолог. – 2015. – № 2. – С. 118-145.
6. Дударева В. Ю. Феноменология рефлексии и направления ее изучения в современной зарубежной психологии / В. Ю. Дударева, И. Н. Семенов // Психология экономики. – 2008. – Т. 5, № 1. – С. 101–120.
7. Знаков В. В. Самопонимание субъекта как когнитивная и экзистенциальная проблема / В.В. Знаков // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26, № 1. – С. 18–28.
8. Карпов А. А. Взаимосвязи обучаемости и метакогнитивных качеств личности / А.А. Карпов // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – Т. 2, № 3. – С. 228–235.
9. Карпов А.А. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики / А.А. Карпов // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24, № 5. – С. 45-57.

10. Карпов А. А. Психология метакогнитивных процессов личности / А.А. Карпов. – М.: Институт психологии РАН, 2005. – 352 с.
11. Рубинштейн С. Л. Человек и мир / С. Л. Рубинштейн. – М.: Наука, 1997. – 160 с.
12. Савин Е. Ю. Обобщенные и предметно-специфичные метакогнитивные навыки в учебной деятельности студентов / Е.Ю. Савин // Психологические исследования. – 2014. – Т. 7, № 37. – С.14-18.
13. Степанов С. Ю. Психология рефлексии: проблемы и исследования / С. Ю. Степанов, И. Н. Семенов // Вопросы психологии. – 1985. – № 3. – С. 31–40.
14. Тихомиров О.К. Психология мышления / О.К. Тихомиров. – М.: Академия, 2002. – 220 с.

References transliterated

1. Ananiev, B.G (2011). *Chelovek kak predmet poznaniya* [Man as a subject of knowledge]. SPb. 120 p. (in Russian)
2. Antipenko, O. E. (2015) *Rol metakognitivnykh protsesov v razvitii tvorcheskogo myshleniya u studentov-psikhologov* [The role of metacognitive processes in the development of creative thinking in student psychologists]. *Pravo. Ekonomika. Psikhologiya* [Law. Economy. Psychology]. N. 1. P.79-84 (in Russian)
3. Balashov, E.M. (2018) *Psikhologichni osoblyvosti refleksiyi u navchalniy diyalnosti studentiv* [Psychological peculiarities of reflection in students' educational activity]. *Aktualni problem psikhologiyi: Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psikhologii imeni G.S. Kostiuka NAPN Ukrainy* [Actual problems of psychology: Collection of scientific works of the Institute of Psychology named after GS Kostyuk NAPN of Ukraine]. N. 14 (1). P. 26-44 (in Ukrainian)
4. Balashov, E.M. (2018) *Psikhologichni factory motyvatsii navchalnoi dialnosti studentiv zakladiv vyshchoi osvity* [Psychological factors of motivation of educational activity of students of institutions of higher education]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho Universytetu "Ostrozka Akademia". Seria "Psikhologia": Zbirnyk naukovykh prats* [Scientific Notes of the National University of Ostroh Academy. Psychology Series: Collection of Scientific Papers]. N. 7. P. 4-8 (in Ukrainian)
5. Borysov L.N. (2015) *Rol i mekhanizm refleksii v psikholo-pedagogicheskoy dejatelnosti* [The role and mechanism of reflection in psychological and pedagogical activity]. *Psikholog* [Psychologist]. N. 2. P. 118-145 (in Russian)
6. Dudareva, V.Y., Semenov, I.N. (2008) *Fenomenologia refleksii i napravlenia yeye izuchenia v sovremennoi zarubezhnoi psikhologii* [The phenomenology of reflection and the direction of its study in modern foreign psychology]. *Psikhologia ekonomiki* [Psychology of Economics]. N.5 (1). P. 101-120 (in Russian)
7. Znakov, V.V. (2005) *Samoponimanie subjekta kak kognitivnaya i ekzestentsyalnaya problema* [Self-understanding of the subject as a cognitive and existential problem]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological journal]. N.26 (1). P. 18-28 (in Russian)
8. Karpov, A.A. (2012) *Vzaimosviazi obuchayemosti i metakognitivnykh kachestv lichnosti* [The relationship of learning and metacognitive personality traits]. *Yaroslavskiy pedagogicheskii vestnik* [Yaroslavl Pedagogical Bulletin]. N.2 (3). P. 228-235 (in Russian)
9. Karpov, A.A. (2003) *Refleksivnost kak psikhicheskoye svoistvo I metodika yeye diagnostiki* [Reflexivity as a mental property and the technique of its diagnosis]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological journal]. N.24 (5). P. 45-57 (in Russian)
10. Karpov, A.A. (2005) *Psikhologiya metakognitivnykh protsessov lichnosti* [Psychology of metacognitive personality processes]. M. 352 p. (in Russian)
11. Rubinshteyn, S.L. (1997) *Chelovek i mir* [Man and the world]. M. 160 p. (in Russian)
12. Savin, E.Y. (2014) *Obobshchennyye i predmetno-spetsyfisheskie metakognitivnyye navyki v uchebnoy deyatelnosti studentov* [Generalized and subject-specific metacognitive skills

in the educational activities of students]. *Psikhologicheskiye issledovaniya* [Psychological research]. N.7 (37). P. 14-18 (in Russian)

13. Stepanov, S.Y., Semenov, I.N. (1985) *Psikhologia refleksii: problem i issledovaniya* [Psychology of reflection: problems and research]. *Voprosy psikhologii* [Psychology Issues]. N. 3. P. 31-40 (in Russian)

14. Tikhomirov, O.K. (2002) *Psikhologia myshleniya* [Psychology of thinking]. M. 220 p. (in Russian)

Балашов Э.М. Диагностика рефлексивности студентов в процессе метакогнитивного мониторинга учебной деятельности. В статье проанализированы теоретические и практические аспекты понятий «метакогнитивный мониторинг» и «рефлексивность», а также их взаимосвязь в учебной деятельности студентов. Основным компонентом мониторинга была выделена рефлексивность. Описаны результаты эмпирического исследования особенностей рефлексивности в процессе учебной деятельности и разработаны психолого-методические рекомендации для формирования рефлексивной и саморегулируемой среды в учебной деятельности студентов.

Ключевые слова: рефлексивность, диагностика рефлексивности, метакогнитивный мониторинг, учебная деятельность, саморегулированное обучение.

Balashov E. Diagnostics of Reflexivity of Students in the Process of Metacognitive Monitoring of Learning Activities. Theoretical and practical aspects of the terms “metacognitive monitoring” and “reflexivity”, and their interconnection with learning activities of the higher educational institutions students have been analyzed in the article. Reflexivity was determined to be the main components of the monitoring. The results of the empirical study of the features of reflexivity in the process of learning activities have been described, and theoretical and methodological recommendation for forming the reflexive and self-regulated environment in the educational activities of students have been worked out.

Keywords: reflexivity, diagnostics of reflexivity, metacognitive monitoring, educational activity, self-regulated learning.

УДК 371.214:364-051

БАЛАХТАР В.В.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки та соціальної роботи Чернівецького національного університету ім. Ю. Федьковича, м. Чернівці

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ САМОТВЕРДЖЕННЯ ТА САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ЯК ПРОФЕСІЙНО-ОСОБИСТІСНИХ НОВОУТВОРЕНЬ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ ФАХІВЦІВ З СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Балахтар В.В. Соціально-психологічні особливості самоствердження та самовдосконалення як професійно-особистісних новоутворень становлення особистості фахівців з соціальної роботи. У статті висвітлено соціально-психологічні особливості самоствердження та самовдосконалення як професійно-особистісних новоутворень становлення особистості фахівців з соціальної роботи, емпіричними референтами якого виступили: умотивованість на досягнення успіхів та ідеалу фахівця у сфері соціальної роботи, внутрішньої гармонії; цінність професійної взаємодії; цілеспрямованість та осмисленість професійного шляху; обізнаність щодо шляхів формування професійної компетентності; психологічне благополуччя, самоорганізація

професійної діяльності, набуття позитивного іміджу фахівця з соціальної роботи; рефлексивність та ін. Наведено результати дослідження самоствердження та самовдосконалення в професійній діяльності і констатовано недостатній рівень їх сформованості як професійно-особистісного новоутворення на стадії формування професійної майстерності.

***Ключові слова:** фахівець з соціальної роботи, самоствердження та самовдосконалення, професійно-особистісне новоутворення, стадії становлення.*

Постановка проблеми та її зв'язок з важливими практичними завданнями. Проблема формування професійної майстерності фахівця як обов'язкової умови його професійного становлення є особливо актуальною для фахівців з соціальної роботи, особливо у складний період реформування різних сфер суспільства, в тому числі й соціальної. Адже соціальна робота належить до професій, що виникли та утверджуються з метою задоволення нагальних потреб суспільства та його членів. Варто зазначити, що сучасне суспільство висуває підвищені вимоги щодо становлення особистості фахівця, його відповідності фаху, наявності у нього творчої активності, професійних здатностей, умінь знаходити нові шляхи вирішення проблем, пошук нових інтерактивних форм, методів та технологій професійної діяльності, механізмів впливу тощо. Доцільно згадати слова Ейнштейна: «людина приречена на пошук сутності, сенсу життя, бо той, хто відчуває своє життя без смислу, не тільки нещасливий, але й навряд чи життєздатний». Це стосується й особистості фахівця з соціальної роботи, адже його становлення у професійній сфері передбачає розуміння й усвідомлення змісту соціальної роботи і свого призначення, самоприйняття себе як професіонала, свого досвіду, умотивованість на досягнення успіху, ідеалу фахівця з соціальної роботи, внутрішньої гармонії, самовдосконалення професійно-важливих якостей і властивостей, самоствердження фахівця як професіонала [3].

Останні дослідження і публікації, виділення невирішених питань загальної проблеми, якій присвячується стаття. Вагомий доробок у вивчення проблеми самовдосконалення особистості фахівця з соціальної роботи на етапі оволодіння майбутньою професією зробили Н. Завацька, І. Мигович, О. Рудницька та ін. та ін. У дослідженнях науковців висвітлювались особливості професійної підготовки й розвитку особистості майбутніх фахівців у закладах вищої освіти (Г. Балл, О. Бондарчук, Л. Карамушка, С. Максименко, М. Пірен, В. Рибалка, О. Чуйко та ін.), структура професійно-особистісного потенціалу фахівця у сфері соціальної роботи (О. Карпенко) тощо.

Нам імпонує думка О. Антонової, яка систему методів самоствердження і «самовдосконалення пропонує розглядати у послідовності, що передбачає реалізацію процесу самовиховання на практиці, починаючи від виникнення потреби у його реалізації до досягнення тих чи інших результатів: самопізнання (самопостереження, самоаналіз, самодослідження) та самооцінка; самостимулювання (самозаохочення, самокритика); самопрограмування; методи самовпливу (самоінструкція, самозаохочення, самоконтроль, самозвіт, самонавіювання, самонаказ,

самопідпорядкування, самопримушення тощо) [1, с. 8-13]. Водночас, проблема пошуку підходів до успішного самоствердження й самовдосконалення фахівця у сфері соціальної роботи, усвідомлення ним засобів самовдосконалення та самоствердження, способів надання допомоги людям, які її потребують, шляхів не лише саморозвитку, а й самовдосконалення та професійної самореалізації, враховуючи реалії сьогодення, незважаючи на її актуальність, предметом детального вивчення не виступала.

Формулювання цілей і постановка завдань статті. Мета статті – теоретично та емпірично дослідити соціально-психологічні особливості самоствердження й самовдосконалення як професійно-особистісних новоутворень становлення особистості фахівців з соціальної роботи.

Виклад методики і результатів досліджень. У дослідженні взяли участь 720 фахівців з соціальної роботи з різних регіонів України на різних стадіях професійного становлення: 1) професійної підготовки – студенти віком до 23 років (31,0%); 2) професійної адаптації – молоді фахівці віком до 30 років (15,0%); 3) формування професійної компетентності – фахівці віком від 30 до 40 років (16,3%); 4) формування професійної майстерності – фахівці віком від 40 до 50 років (11,3%); 5) вдосконалення професійної майстерності і передачі досвіду – фахівці віком від 50 до 60 років (14,7%); 6) післятрудова стадія – фахівці віком від 60 років і більше (11,7%) [3].

Під час дослідження використовувались такі методи: аналіз, узагальнення і систематизація соціально-психологічної, педагогічної та науково-методичної літератури у галузі освіти та соціальної роботи, опитувальники самоствердження С. Панталеєва-В. Століна, «Рівень суб'єктивного контролю» за модифікованою шкалою І-Е Дж. Роттера, шкала базових переконань (методика Р. Янов-Бульмана в адаптації О. Кравцової), методика вимірювання рівня рефлексивності А. Карпова, тест «Креативність» [8, с. 302-310], метод незавершених речень та ін. Статистичну оцінку надійності та валідності методики незавершених речень було здійснено методами відповідно до психометричних вимог [5]. Статистична обробка даних і графічна презентація результатів здійснювалася за допомогою пакета статистичних програм SPSS (версія 23.0).

Становлення особистості фахівця становить багаторівневий соціально-психологічний феномен, що характеризує складний, неперервний процес активної взаємодії особистості та професійного середовища, внаслідок якої здійснюється самовизначення у професійній діяльності, саморозвиток, самоствердження, самовдосконалення й самореалізація. Виокремлено такі стадії розгортання становлення особистості фахівця: професійної підготовки, професійної адаптації; формування професійної компетентності; формування професійної майстерності; вдосконалення професійної майстерності та передачі досвіду; післятрудова стадія [3]. Самоствердження та самовдосконалення особистості фахівця у професійній діяльності у сфері соціальної роботи передбачають свідому діяльність щодо розвитку власної

особистості як професіонала, що адаптувала власні індивідуально-неповторні особливості до вимог відповідного напрямку соціальної роботи, умотивованість на досягнення успіхів та ідеалу фахівця у сфері соціальної роботи, внутрішньої гармонії, цінність професійної взаємодії, прагнення до вдосконалення майстерності у роботі, підвищення професійної компетентності, реалізацію творчого «Я», базисом яких виступає самоорганізація професійної діяльності, цілеспрямованість та осмисленість професійного шляху; психологічна безпека і психологічне благополуччя, обізнаність щодо шляхів формування професійної компетентності, кар'єрного зростання, професіоналізму, набуття позитивного іміджу фахівця з соціальної роботи, рефлексивності.

Самоствердженню та самовдосконаленню особистості фахівця у професійній діяльності, його професійному й особистісному становленню на кожному з етапів його розвитку й саморозвитку, самореалізації, тобто повній реалізації його можливостей, творчих здібностей як професіонала та особистості забезпечує сукупність усіх чинників [6, с. 158-162]. А це уможливорює здатність не лише «високоєфективно виконувати професійні обов'язки, а й жити повноцінним життям» [10, с. 15-20]. Особливої актуальності самоствердження та самовдосконалення набуває на стадії формування професійної майстерності становлення особистості фахівця з соціальної роботи і передбачає умотивованість на досягнення успіхів у професії, ідеалу фахівця з соціальної роботи, внутрішньої гармонії. Так, встановлено у досліджуваних фахівців середній (68,6%) і високий (31,4%) рівні умотивованості, що свідчить про самостійне прагнення наблизитися до певного ідеалу з метою набуття рис і якостей особистості фахівця, необхідних для оволодіння тими видами діяльності у сфері соціальної роботи, якими він поки що не володіє (табл. 1).

Таблиця 1

Розподіл досліджуваних за рівнями умотивованості на досягнення успіхів, ідеалу фахівця, внутрішньої гармонії та цінності професійної взаємодії

Соціально-психологічні особливості	Рівні досліджуваних (у %)		
	низький	середній	високий
умотивованість на досягнення успіхів у професії, ідеалу фахівця з соціальної роботи, внутрішньої гармонії	68,6	31,4	-
цінність професійної взаємодії фахівців з соціальної роботи	65,7	22,9	11,4

Самовдосконаленню відводиться особлива роль у становленні особистості фахівця, його самоствердженню у професійній діяльності, підвищенні здатності фахівця до реалізації професійної взаємодії, адже професійне спілкування – «основний інструментарій, метод і зміст діяльності фахівців, який і регулює, і коригує дії з різними інституціями, окремими людьми, групами» [14, с. 254].

Дослідження цінності професійної взаємодії дозволило виявити у більше ніж половини досліджуваних низький рівень (65,7%), середній – у 22,9% і високий, констатований лише у десятої частини фахівців (11,4%) (див. табл. 1).

Отримані результати свідчать про певні труднощі у налагодженні партнерської взаємодії, недостатність розвитку комунікативних навичок (умінь слухати, чути, розуміти та ін.). Варто звернути увагу, що статистично значущих відмінностей за освітою, місцем, проживання, стажем роботи, віком у фахівців не виявлено. Встановлено відмінності лише за ознакою статі, причому у чоловіків показники цінності професійної взаємодії вище, ніж у жінок ($p < 0,01$). Отже, цінності виступають індикаторами самоствердження, як мотиви професійної діяльності, як джерело цілеспрямованості й осмисленості буття, що спрямовує до вдосконалення особистості фахівця. Упродовж становлення особистість реалізує власні цінності у різних сферах, зокрема «реалізуючи свої цінності, вона проявляє свої приховані раніше можливості і розширює свій багатовимірний світ» [4, с. 35].

Крім того, як зазначає Л. Рувинський, «самовдосконалення далеко не завжди має систематичний характер і здійснюється за заздальгідь встановленим планом» оскільки характер діяльності особистості щодо виховання яких-небудь якостей або виправлення тих чи інших недоліків багато в чому обумовлюється навколишніми умовами, а також залежить від внутрішнього світу самої особистості та деякою мірою і від специфіки його завдань [11, с. 11].

Одним з головних питань сьогодення є розвиток творчої активності фахівців з соціальної роботи, здатних продукувати нові ідеї, знаходити нетрадиційні способи вирішення проблем різних категорій населення, вміти творчо й нестандартно мислити, бути готовими до інноваційних змін, набутти «здібностей, мотивів, знань і вмінь, завдяки яким створюється продукт, який відрізняється новизною, оригінальністю, унікальністю» [3].

Креативність передбачає активізацію творчого потенціалу особистості фахівця з соціальної роботи, його здатність творчо підходити до генерування оригінальних ідей, знаходити вирішення у проблемних ситуаціях. Це властивість фахівця, яку можна реалізувати лише за сприятливих умов середовища на високому рівні в різних галузях людської діяльності протягом власного життя загалом та у сфері соціальної роботи зокрема. Креативність є джерелом продукування нових технологій, методів і методик соціальної роботи та ефективних шляхів їхнього застосування, оскільки нині суспільство потребує особистостей, здатних практично вирішувати різноманітні життєві і професійні проблеми, а також бути спроможними до самореалізації [7, с. 106-108].

Дослідження потреби реалізувати творче «Я» і загалом креативний потенціал на стадії формування професійної майстерності свідчить про низький рівень у 40,0% досліджуваних. Середній рівень реалізації

креативності виявлено в 11,4% осіб і високий – у 48,6% досліджуваних. Відсутність творчого підходу ускладнює вирішення проблем, спричинює стереотипність рішень тощо. Встановлено статистично значущі відмінності за статтю щодо потреби реалізувати творче «Я» у фахівців з соціальної роботи ($p < 0,01$), причому потреба у реалізації творчого підходу у професійній діяльності у жінок вище, ніж у чоловіків (рис. 1).

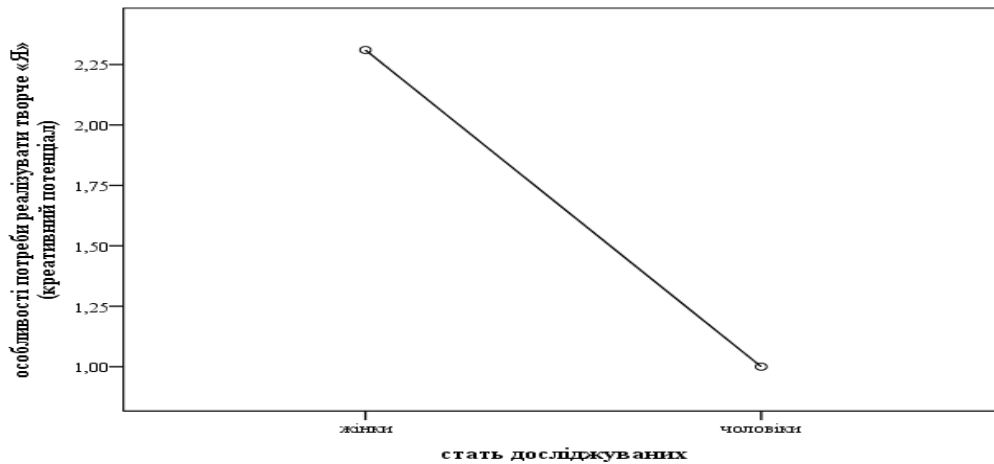


Рис. 1. Особливості потреби реалізувати творче «Я» (креативний потенціал) у фахівців з соціальної роботи залежно від статі

Становлення особистості фахівця передбачає усвідомлення власних досягнень і недоліків, зумовлює прагнення до самовдосконалення, формування цінностей, актуалізацію потреби реалізувати творче «Я» особистості, що сприяє розвитку професійної культури, адже культура – це завжди творчість з усіма ознаками творчого акту, а її засвоєння – особистісне відкриття фахівця, формування світу культури у власній особистості. Як зауважував В. Кан-Калик, в самій природі професійної творчості є нерозривна професійна єдність етичних і професійних компонентів, а від її міри залежить успіх професійної творчості [14, с. 254]. На особливу увагу заслуговує прагнення до самовдосконалення й самоорганізації (раціональний розподіл особистого й професійного часу), тобто цілеспрямованість та осмисленість самовдосконалення протягом професійного шляху. Високий рівень цілеспрямованості та осмисленості самовдосконалення виявлено у 48,6% осіб, середній – у 22,9%, а 38,5% досліджуваних характеризує низький рівень (табл. 2).

Таблиця 2

Розподіл досліджуваних фахівців за рівнями сформованості соціально-психологічних особливостей

Соціально-психологічні особливості	Рівні досліджуваних (у %)		
	низький	середній	високий
цілеспрямованість та осмисленість самовдосконалення	38,5	12,9	48,6
професійна компетентність фахівців з	22,9	77,1	-

соціальної роботи			
психологічна безпека	22,9	54,3	22,8
самоорганізація професійної діяльності у сфері соціальної роботи	11,4	65,7	22,9
емпатія	22,9	77,1	-
рефлексивність фахівців	57,1	31,4	11,4

Статистично значущі відмінності виявлено лише за ознакою статі ($p < 0,01$), причому показники цілеспрямованості у чоловіків нижче, ніж у жінок. Низький рівень цілеспрямованості та осмисленості самовдосконалення професійного шляху можна пояснити виявленими особливостями професійної компетентності фахівців (знання, уміння і навички). Так, встановлено низький (22,9%) і середній (77,1%) рівні професійної компетентності у фахівців з соціальної роботи (див. табл. 2).

Статистично значущих відмінностей щодо професійної компетентності, в цілому, не виявлено ні за віком, ні за стажем роботи, ні за місцем проживання, окрім статі ($p < 0,01$), причому показники у чоловіків нижчі, ніж у жінок.

Специфіка соціальної роботи, надмірні психологічні навантаження, напружена емоційна діяльність, стресові умови, ризик, зумовлюють потребу усвідомлення і розуміння сутності особистісної безпеки, психічної стійкості та успішності становлення фахівців, проте лише 22,8% фахівців мають базові переконання стосовно психологічної безпеки (див. табл. 2), у половини досліджуваних виявлено середній рівень (54,3%) і низький – у 22,9% осіб. Отже, психологічна безпека як стан захищеності фахівців від небезпечних чинників професійної діяльності у сфері соціальної роботи, з одного боку, забезпечує їхню фізичну, психічну та духовну цілісність, а з іншого – можливість успішного виконання функціональних обов'язків і службових завдань щодо реалізації соціальної політики держави, їхнє професійно-особистісне становлення.

Соціально-психологічна специфіка професійної діяльності зумовлює потребу збереження психологічного благополуччя фахівців, яке, насамперед, існує у свідомості особистості і виступає суб'єктивною реальністю, сукупністю позитивних і негативних емоцій, характеризується цілісністю та базується на інтегральній оцінці власного буття [2, с. 17-25; 13, с. 95-129].

Високий рівень психологічного благополуччя (48,6%), виявлений лише у половини досліджуваних, що свідчить про їх задоволеність власним життям, професійною діяльністю і становленням у сфері соціальної роботи. Крім того, багатофункціональність соціальної роботи зумовлює широкий функціонально-рольовий репертуар фахівця, а це, у свою чергу, потребує високого рівня самоорганізації особистості фахівця, рівень (22,9%) якої не забезпечує раціональний розподіл особистого і професійного часу (див. табл. 2).

Варто пам'ятати, що в основі організації професійної діяльності фахівців у сфері соціальної роботи є добродійне, гуманне, співчутливе, емпатійне ставлення до особистості, її потреб і проблем. Емпатія у значній кількості фахівців розвинута недостатньо. Середній рівень виявлено лише у 77,1% досліджуваних, низький – у 22,9% фахівців, що свідчить про труднощі щодо співпереживання і співчуття у процесі взаємодії (див. табл. 2). Крім того, в міжособистісних стосунках фахівці схильні оцінювати людей за їхніми вчинками, а не керуючись особистими враженнями.

Особлива роль належить розвитку здатності фахівця до рефлексії як процесу «самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів» [9, с. 340], що передбачає здатність вміти розв'язувати нестандартні практичні професійні завдання. Рефлексивна компетентність є системоутворювальним компонентом становлення фахівця з соціальної роботи, інтегративною якістю його особистості, що сприяє формуванню стійких професійних мотивів, спрямованості на застосування рефлексії в професійній діяльності. Рефлексія як професійно-особистісне новоутворення дозволяє фахівцю усвідомлювати проблеми, здійснювати самопостереження, аналіз процесу та його результатів, знаходити нові ресурси, здійснювати корекцію професійної діяльності тощо. Встановлено низький рівень рефлексивності і загалом рефлексії на стадії формування професійної майстерності становлення особистості фахівців з соціальної роботи у більше ніж половини досліджуваних (57,1%) (див. табл. 2).

Становлення особистості фахівця у сфері соціальної роботи як професіонала сьогодні – це, перш за все, процес повноцінного та відповідального творення власного іміджу. Зростання уваги до феномену «імідж» у соціальній роботі зумовлено викликами сьогодення, які активізують діяльність закладів освіти, організацій та установ соціальної сфери (соціальних служб) до формування позитивного образу фахівця як потужного засобу психологічного впливу, спрямованого на самопізнання, саморозвиток, самовдосконалення і самореалізацію особистості у професійній діяльності [3]. На думку Е. Гоффмана, імідж – це мистецтво «управляти враженнями». Формування іміджу зумовлено пошуком шляхів підвищення ефективності діяльності фахівця, оптимізацією професійного спілкування та взаємовідносин з людьми [12], адже сфера діяльності фахівця – це змінювані ситуації клієнтів, що потребують негайного вирішення, правильного вибору поведінки, адекватної професійної і громадянської позиції.

Дослідження сучасного стану сформованості іміджу у фахівців з соціальної роботи свідчить про низький (37,1%) і середній (62,9%) рівні обізнаності щодо змісту та розуміння його ролі та значення у професійній діяльності. Важливо, щоб формування іміджу особистості фахівця передбачало гармонійне поєднання зовнішніх даних і внутрішніх умінь та якостей людини, а це потребує врахування специфіки професійної діяльності, потреб клієнтів, професіоналізму, які сприяють його становленню, розвитку

творчості у професійній діяльності, задоволенню і психологічному благополуччю фахівця у сфері соціальної роботи [15, с. 111-125]. Отже, формування бажаного іміджу не є легким завданням і потребує самодисципліни, наполегливості та послідовності у здійсненні різних дій, виконаних не лише в реальному світі, а й віртуальному. Емпіричне дослідження професійно-особистісних новоутворень на стадії формування професійної майстерності фахівців з соціальної роботи упродовж їхнього становлення свідчить про найбільш характерний середній (41,4%) і нижче середнього (38,6%) рівні сформованості самоствердження і самовдосконалення у професійній діяльності (табл. 3).

Таблиця 3

Розподіл досліджуваних фахівців за рівнями самоствердження і самовдосконалення у сфері соціальної роботи

Рівні самоствердження і самовдосконалення у професійній діяльності фахівців з соціальної роботи	Кількість досліджуваних (%)
низький	1,4
нижче середнього	38,6
середній	41,4
вище середнього	18,6

Незначні показники виявлено у фахівців щодо вище середнього і низького рівнів.

Висновки і подальші перспективи досліджень. Отже, у досліджуваних фахівців виявлено низький рівень схильності до самоаналізу, здатності творчо розвиватись, досліджувати і вдосконалювати власний особистісний і професійний досвід, прагнення до самовдосконалення, самоствердження і самореалізації у професійній діяльності у сфері соціальної роботи тощо. Отримані результати свідчать про недостатність сформованості умотивованості досягнення успіхів, ідеалу фахівця, внутрішньої гармонії, професійної спрямованості, ціннісних уявлень, ціннісного ставлення до реалізації творчого потенціалу та ін. Крім того, у недостатній мірі розвинуто розуміння і позитивне ставлення фахівця до себе і професії та дієвість і рефлексивність особистості. Встановлено статистично значущі відмінності щодо самоствердження і самовдосконалення особистості фахівців протягом становлення залежно від статі, місця проживання ($p < 0,01$).

Причому, у жінок спостерігаються показники значно вищі, ніж у чоловіків. Крім того, виявлено незначні зміни залежно від місця проживання (у фахівців-працівників соціальних служб у місті вищі показники). Щодо чоловіків, то можливості і потреба у самоствердженні і самовдосконаленні у сфері соціальної роботи суттєво зростає у фахівців у сільській місцевості

Перспектива подальшого дослідження полягає у розробці програми спеціальної підготовки фахівців соціальних служб, які здійснюють соціально-психологічний супровід фахівців на різних стадіях становлення, що сприятиме формуванню професійно-особистісних новоутворень як

фахівця-професіонала у сфері соціальної роботи, в тому числі й самоствердження та самовдосконалення.

Список використаних джерел

1. Антонова О. Є. Професійне самовдосконалення майбутнього вчителя шляхом розвитку його здібностей та обдарувань / О. Є. Антонова // Нові технології навчання: наук.-метод. зб. / Інститут інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки. – Київ-Вінниця, 2014. – Вип. 81. – С. 8-13.

2. Балахтар В. В. Особливості професійного становлення особистості фахівця з соціальної роботи залежно від психологічного благополуччя / В. В. Балахтар // Теоретичні і прикладні проблеми психології : збірник наукових праць. – 2018. – Т. 1. – №3(47). – Северодонецьк: Східноукраїнський національний університет ім. В. Даля, 2018. – С. 17-25.

3. Балахтар В. В. Психологія особистості фахівця з соціальної роботи : монографія / В.В. Балахтар. – К. : Талком, 2018. – 384 с.

4. Братусь Б. С. Аномалии личности / Б. С. Братусь. – М.: Мысль, 1988. – 304 с.

5. Бююль А. SPSS: искусство обработки информации. Анализ статистических данных и восстановление скрытых закономерностей / А. Бююль, П. Цёфель. – СПб. : ДиаСфтЮП, 2002. – 608 с.

6. Моренко О. М. Теоретичні підходи до проблеми професійного самовдосконалення майбутніх соціальних працівників / О. М. Моренко // Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки. – 2017. – Вип. 77(1). – С. 156-159.

7. Панчук О. П. Розвиток творчих здібностей майбутнього фахівця фізико-технологічного профілю як складової професійної компетентності / О. П. Панчук // збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Серія : Педагогічна. – 2016. – Вип. 22. – С. 106-108 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkr_ped_2016_22_35

8. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности ; под. ред. Г. С. Никифорова, М. А. Дмитриевой, В. М. Снеткова. – СПб. : Речь, 2003. – С. 302-310.

9. Психологический словарь / [под. ред. А. В. Петровського и М. Г. Ярошевського]. – М. : ИПЛ, 1990. – 702 с.

10. Радул В. Соціальна зрілість як вершина акмеологічного розвитку особистості / В. Радул // Рідна школа. – 2011. – № 3. – С. 15-20.

11. Рувинский Л. И. Теория самовоспитания / Л. И. Рувинский. – М. : Мысль, 1973. – 144 с.

12. Статінова Н. П., Радченко С. Г. Етика бізнесу : навч. посіб. / Н. П. Статінова, С. Г. Радченко. – Київ, 2001. – 280 с.

13. Шевеленкова Т. Д. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методика исследования) / Т. Д. Шевеленкова, П. П. Фесенко // Психологическая диагностика : Ежеквартальный научно-методический и практический журнал. – 2005. – №3. – С. 95-129.

14. Kapska A. Y. Professional and ethical culture of the social worker: the import and structure / A.Y.Kapska // Science and practice: Collection of scientific articles. – Thorpe Bowker. Melbourne, Australia, 2016. – P. 252-256.

15. Stankiewicz J. Professional image creation by students on social media sites (in the light of empirical research) / J. Stankiewicz, H.Bortnowska // Management. – 2016. – Vol. 20, №1. – P. 111-125.

References transliterated

1. Antonova, O. Ye. (2014) *Profesiine samovdoskonalennia maibutnoho vchytelia shliakhom rozvytku yoho zdibnostei ta obdaruvan* [Professional self-improvement of the future

teacher through the development of his abilities and talents]. *Novi tekhnologii navchannia: nauk.-metod, zb. / Instytut innovatsiinykh tekhnologii i zmistu osvity Ministerstva osvity i nauky, molodi ta sportu Ukrainy, Akademiia mizhnarodnoho spivrobotnytstva z kreatyvnoi pedahohiky* [Institute for Innovative Technologies and Content of Education, Ministry of Education, Science and Youth of Ukraine, Academy of International Cooperation for Creative Pedagogy]. Kyiv-Vinnytsia. N. 81. P. 8-13 (in Ukrainian)

2. Balakhtar, V. V. (2018) *Osoblyvosti profesiinoho stanovlennia osobystosti fakhivtsia z sotsialnoi roboty zalezho vid psykholohichnoho blahopoluchchia* [Features of the professional formation of the personality of a specialist in social work depending on psychological well-being]. *Teoretychni i prykladni problemy psykholohii : zbirnyk naukovykh prats* [Theoretical and applied problems of psychology: a collection of scientific works]. Vol. 3(47). N. 1. P. 17-25 (in Ukrainian)

3. Balakhtar, V. V. (2018) *Psykholohiia osobystosti fakhivtsia z sotsialnoi roboty : monohrafiia* [Psychology of the personality of a specialist in social work: a monograph]. K. 384 p. (in Ukrainian)

4. Bratus, B. S. (1988) *Anomalyi lychnosti* [Anomalies of personality]. M. 304 p. (in Russian)

5. Biuiul, A., Tsëfel, P. (2002) *SPSS: iskusstvo obrabotki informatsii. Analiz statisticheskikh dannykh i vosstanovleniye skrytykh zakonornostey* [SPSS: the art of information processing. Analysis of statistical data and restoration of hidden patterns]. SPb. 608 p. (in Russian)

6. Morenko, O. M. (2017) *Teoretychni pidkhody do problemy profesiinoho samovdoskonalennia maibutnikh sotsialnykh pratsivnykiv* [Theoretical Approaches to the Problem of Professional Self-Improvement of Future Social Workers]. *Zbirnyk naukovykh prats Khersonskoho derzhavnogo universytetu. Pedahohichni nauky* [Collection of scientific papers of Kherson State University. Pedagogical Sciences]. N. 77(1). P. 156-159 (in Ukrainian)

7. Panchuk, O. P. (2016) *Rozvytok tvorchykh zdibnostei maibutnoho fakhivtsia fizyko-tekhnolohichnoho profilu yak skladovoi profesiinnoi kompetentnosti* [Development of creative abilities of the future specialist of physical and technological profile as a component of professional competence] *Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu im. Ivana Ohienka. Serii : Pedahohichna psykholohiia* [Collection of scientific works of Kamyianets-Podilsky National University. Ivan Ogienko. Series: Pedagogical]. N. 22. P. 106-108
Electronic resource. Access mode: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkp_ped_2016_22_35 (in Ukrainian)

8. *Praktykum po psykholohii menedzhmenta y professyonalnoi deiatelnosti* [Workshop on the psychology of management and professional activity] (2003) / Edit. H. S. Nykyforova, M. A. Dmytryevoi, V. M. Snetkova. SPb. P. 302-310 (in Russian)

9. *Psykholohycheskyi slovar* [Psychological dictionary] (1990) / Edit. A. V. Petrovskoho, M. H. Yaroshevskoho. M. 702 p. (in Russian)

10. Radul, V. (2011) *Sotsialna zrilist yak vershyna akmeolohichnoho rozvytku osobystosti* [Social maturity as the apex of the acmeological development of personality]. *Ridna shkola* [Native School]. N. 3. P. 15-20. (in Ukrainian)

11. Ruvynskyi, L. Y. (1973) *Teoriia samovospytanyia* [Theory of self-education]. M. 144 p. (in Russian)

12. Statinova, N. P., Radchenko, S. H. (2001) *Etyka biznesu : navch. posib.* [Business Ethics: Educ. tool]. K. 280 p. (in Ukrainian)

13. Shevelenkova, T. D., Fesenko, P. P. (2005) *Psikhologicheskoye blagopoluchiye lichnosti (obzor osnovnykh kontseptsiy i metodika issledovaniya)* [Psychological well-being of a person (a review of basic concepts and research methods)]. *Psikhologicheskaya diagnostika : Yezhekvartal'nyy nauchno-metodicheskyy i prakticheskyy zhurnal* [Psychological diagnostics: Quarterly scientific, methodological and practical journal]. N.3. P. 95-129 (in Russian)

14. Kapska, A. (2016). Professional and ethical culture of the social worker: the import and structure. *Science and practice: Collection of scientific articles*. P. 252-256
15. Stankiewicz, J., & Bortnowska, H. (2016). Professional image creation by students on social media sites (in the light of empirical research). *Management*, 20(1), 111-125.

Балахтар В.В. Социально-психологические особенности самоутверждения и самосовершенствования как профессионально-личностных новообразований становления личности специалистов по социальной работе. В статье освещены социально-психологические особенности самоутверждения и самосовершенствования как профессионально-личностных новообразований становления личности специалистов по социальной работе, эмпирическими референтами которого выступили: мотивированность на достижение успехов и идеала специалиста в области социальной работы, внутренней гармонии; ценность профессионального взаимодействия; целеустремленность и осмысленность профессионального пути; знание путей формирования профессиональной компетентности; психологическое благополучие, самоорганизация профессиональной деятельности, приобретение положительного имиджа специалиста по социальной работе; рефлексивность и др. Показаны результаты исследования самоутверждения и самосовершенствования в профессиональной деятельности и констатирован недостаточный уровень их сформированности как профессионально-личностного новообразования на стадии формирования профессионального мастерства.

Ключевые слова: специалист по социальной работе, самоутверждение и самосовершенствование, профессионально-личностное новообразование, стадии становления.

Balakhtar V. Socio-psychological features of self-affirmation and self-improvement as professional-personal neoplasms of the formation of the Social Work specialists' personality. The article highlights the socio-psychological features of self-affirmation and self-improvement as professionally-personal neoplasms of the formation of the Social Work specialists' personality, whose empirical referents were: motivation of achieving success and the ideal of a Social Work specialist, internal harmony; the value of professional engagement; purposefulness and meaningfulness of the professional path; search for ways to form the professional competence; psychological well-being, self-organization of professional activity, acquisition of a positive image of a Social Work specialist; reflexivity, etc. The results of the study of self-assertion and self-improvement in professional activity are shown and an insufficient level of their formation as a professional-personal neoplasm at the stage of formation of professional skill is stated.

Keywords: Social Work specialist, self-assertion and self-improvement, professionally personal neoplasm, stage of formation.

УДК 159.923.2:364-051

БАЛАХТАР К. С.

асистент кафедри комунікативної лінгвістики та перекладу Чернівецького національного університету ім. Ю. Федьковича, докторант кафедри психології управління ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України, м. Чернівці

КРЕАТИВНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧА ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Балахтар К.С. Креативність як складова професійної компетентності викладача іноземної мови. У статті здійснено теоретичний аналіз поняття «креативність». Розглянуто складові професійної компетентності викладача іноземної мови закладів

вищої освіти, що містить сукупність професійних якостей, знань, умінь і навичок, необхідних для виконання педагогічної діяльності. Висвітлено соціально-психологічний зміст та показники креативності (висока мотивація, високі очікування, вміння спілкуватися і слухати, вміння зацікавити, здатність до ризику, імпровізації тощо).

Проаналізовано креативність викладача іноземної мови як складову його професійної компетентності, що слугує підґрунтям для досягнення вершин професіоналізму, самореалізації у педагогічній діяльності, стимулює до набуття креативного потенціалу і розвитку професійно-важливих якостей. Розглянуто психологічні умови розвитку професійної креативності викладача іноземної мови.

Ключові слова: креативність, професійна компетентність, викладач іноземної мови, показники креативності.

Постановка проблеми та її зв'язок з важливими практичними завданнями. Проблема формування креативності як складової професійної компетентності викладача іноземної мови є особливо актуальною для ефективної професійної діяльності у закладах вищої освіти в кризових умовах сьогодення. Сучасна психолого-педагогічна наука і практика потребує розвитку не лише професійних якостей, знань, умінь і навичок, а й розвитку креативності в особистості, що дозволить бути конкуренто-спроможним і життєздатним на ринку освітніх послуг, досягнути вершин професіоналізму, самореалізації педагога як професіонала. Адже застосування креативності у викладацькій діяльності забезпечує більш високий рівень її успішності, ефективності, продуктивності і тривалості, здатність до моделювання різних інноваційних освітніх методик та впровадження їх у педагогічну практику. Креативність у педагогічній діяльності передбачає певну психічну й соціальну готовність особистості викладача іноземної мови та робить можливою зміну ситуації таким чином, щоб викладач та студент могли ефективно взаємодіяти в сумісній діяльності, досягати взаєморозуміння та уникати непорозумінь, конфліктів [8]. Тому сучасний бурхливий розвиток суспільства та освітнього процесу зумовлюють зміну поглядів на проблему професійної діяльності викладача закладів вищої освіти, де наявність соціальних та професійних компетенцій займає вагоме значення, а наявність креативності в сучасного освітнього фахівця є надважливим фактором, що забезпечує можливість оптимального розвитку викладача як професіонала.

Останні дослідження і публікації, виділення невирішених питань загальної проблеми, якій присвячується стаття. Вивченню проблеми креативності викладача іноземної мови та професійної педагогічної креативності, у науковій літературі присвячено значну кількість праць науковців психологів та педагогів, серед яких: К. Абульханова-Славська, М. Алексюк, Д. Богоявленської, Г. Воллес, Дж. Гілфорда, Д. Кугера, В. Моляко, Я. Пономарьов, С. Рубінштейн, С. Сисоєва, Г. Стенберга, П. Торренса, та інші.

Проблему креативності почали вивчати ще з стародавніх часів, хоча вона і досі залишається недостатньо досліджуваною сферою. Дж. Гілфорд, американський психолог, засновник теорії структури інтелекту, зазначав, що ні один феномен чи предмет, у відношенні до якого несе єдину у своєму роді

відповідальність, не ігнорувався так довго та не став вивчатися так жваво, як творчість» [13; 14].

Науковці (Дж. Гілфорд, Т. Барішева, Е. Торренс) пов'язують креативність з мисленням, а саме дивергентним [13; 4; 17]. На думку М. Холодної, креативність можна розглядати за двома значеннями: у вузькому (дивергентне мислення (Дж. Гілфорд) та широкому (творчі інтелектуальні здібності та здатність до отримання нового досвіду (Ф. Барон); здатність продукувати оригінальні ідеї при вирішенні та постановці проблеми (М. Волах); здатність формулювати гіпотези у разі нестачі елементів вирішення ситуації (Е. Торренс); здатність до антистереотипного способу мислення (Дж. Гілфорд) [12]. С. Меднік визначає креативність як комбінацію конвергентного та дивергентного мислення, як утворюють креативний процес [16]. Дослідники Т. Петрик та О. Дорохова розглядають креативність як найвищу форму мислення, що виходить за межі відомого, в результаті утворюються нові і оригінальні ідеї, породжується щось нове [11].

Формулювання цілей і постановка завдань статті. Мета статті – теоретично дослідити креативність як складову професійної компетентності викладача іноземної мови, визначити її соціально-психологічний зміст і показники.

Виклад методик і результатів досліджень. Професійна компетентність містить сукупність професійних якостей, знань, умінь і навичок, необхідних для виконання педагогічної діяльності, а саме: компетентність сприйняття (проведення спостережень, аналіз, постановку діагнозу), компетентність взаємодії (успішне встановлення взаємовідносин та здійснення діяльності – аналіз ситуацій, обмін інформацією, пояснення, аналіз із наступним висновком, який, у свою чергу, має бути засобом надання допомоги та сприяння у подальшому самостійному вирішенні проблеми), комунікативна компетентність (установлення контакту, взаємодії, налагодження довірливих, доброзичливих відносин), рефлексивна компетентність (реконструкція процесу надання інформації) [3]. Як зазначає В. Васильков, у змісті професійної компетентності варто виокремлювати компетентність діяльності, спілкування та саморозвитку особистості викладача; професійну творчу діяльність; системне та модельне мислення; конкретно-предметні знання; праксеологічну, рефлексивну та інформаційну озброєність при вирішенні різних проблем професійної діяльності. Крім того, науковці визначають такі види і складові компетентності: корпоративну, соціальну, правову, моральну, професійну, стратегічну, управлінську та функціональну (В. Носков, А. Кальянов, О. Єфросиніна та ін.); психологічну, цільовизначальну, мотиваційну, технологічну, предметну, продуктивно-результативну, аналітико-синтетичну (ситуативну та прогнозну), планувальну, організаційну, контрольну, комунікаційну, спрямованість на ефективні рішення, керівну компетентності (Д. Дзвінчук); професійну, методичну, соціальну та особистісну (Г. Ковальчук); загальнокультурну,

соціальнопсихологічну, менеджерську та інформаційно-комунікаційну компетентності керівника (В. Яковець) та інші.

На думку В. Кременя, існує сім загальних для всіх педагогічних працівників ключових компетентностей: уміння навчатися, загальнокультурна грамотність, здоров'язберігаюча, інформаційно-комунікативна, соціальна, громадська, підприємницька. Важливою складовою професійної компетентності викладача іноземної мови є здатність до самостійного здобування нових знань та вмінь (самоосвіти) і подальшого креативного їх застосування у практичній діяльності [7].

Креативність викладача іноземної мови як складова його професійної компетентності слугує основою його професіоналізму, показником рівня професійної кваліфікації, стимулює до набуття креативного потенціалу і розвитку професійно-важливих якостей (здатності до самоаналізу, прагнення до самовдосконалення, саморозвитку і самоорганізації, креативності, схильності до сприйняття нових ідей і досягнень, критичності та самостійності мислення, сумлінності, гідності, принциповості, емоційної стійкості, впевненості у собі, цілісності, організованості, послідовності, ініціативності, успішності, самостійності у прийнятті рішень тощо) [2].

Адже компетентний викладач іноземної мови – означає успішний, а отже – здатний безпосередньо та опосередковано сприяти якісному опануванню студентами іноземної мови та формуванню їх компетентності, здатності до творчої та креативної активної діяльності. Крім того, креативність може як формуватися так і деформуватися залежно від чинників креативності. Загалом, присутність таких факторів як відсутність гнучкого мислення, звичка, надто вузька спеціалізація, страх критики, страх перед невдачею, страх відповідальності, надто висока самокритичність, низька оцінка своїх здібностей, лінь, брак часу, брак мотивації до саморозвитку запобігають виникненню креативності як у викладачів іноземної мови, так і у викладачів вищих навчальних закладів інших галузей освіти загалом [12].

Як наслідок, варто визначити, що на сьогодні, існують досить суперечливі бачення щодо розвитку креативності. На думку Г. Альтшуллер, цілком можливо навчити людину творчості та креативності [1]. Натомість, більшість психологів суперечать можливості розвитку феномену креативності, оскільки неалгоритмічний характер впливає з визначення даного феномену. Як результат, навчити вирішувати конкретні креативні завдання є неможливим, хоча, під час навчання, цілком можливо розвинути якості особистості, що впливають на вирішення креативних завдань; розширити коло інтересів та засвоєних видів діяльності; навчити раціональним прийомам мислення, які сприяють усвідомленню сутності та особливостей креативної задачі, що вирішується. [9].

При цьому варто зауважити на реалізацію розвитку креативності в процесі здійснення педагогічної діяльності у закладах вищої освіти, які, за своїм визначенням та призначенням апріорі визнаються креативними.

До показників креативності викладача іноземної мови варто віднести хорошу пам'ять; вміння сконцентруватися, чітко та логічно формулювати свої думки, завдання, висновки, припущення; просто думати про складні речі, розмірковувати про них у термінах, знайомих співрозмовникові; високу інтенсивність генерування ідей, ретельне їх фільтрування; вміння за відривчастими даними синтезувати загальну картину; творчу розкутість, вміння мислити легко, без забобонів; вміння критично оцінювати результати досліджень, особливо власних; широкий науковий світогляд, знайомство з науковими і практичними результатами у суміжних галузях; високу культуру [6]. За А. Маслоу, креативній діяльності викладача сприяє, також, високий рівень самоактуалізації його особистості [15].

Особливого значення ці показники набувають при викладанні викладачем іноземної мови, адже, викладач демонструє креативне представлення навчального матеріалу, тобто використання різних підходів, а також, спонукає до розвитку креативності у студентів. Варто зауважити, що викладач не в змозі розвинути креативні здібності в студента, не володіючи ними сам, або, у випадку, коли їхня власна креативність подавляється.

Науковець Н. Гоцуляк, визначаючи та експериментально перевіряючи психологічні умови розвитку професійної креативності викладача іноземної мови, сформулював наступні показники креативності викладача іноземної мови: 1) мотиваційна готовність викладача до систематичної роботи з підвищення рівня методичної майстерності; 2) критичний аналіз своєї педагогічної діяльності, що забезпечує виявлення психологічних бар'єрів, характерних для його діяльності, і вибір «розвиваючих» стратегій їхнього подолання; 3) цілеспрямований перегляд сформованої системи методичних знань, навичок й умінь і пошук нових засобів і способів навчання іноземної мови; 4) освоєння викладачем нових методів і методик рішення конкретних завдань навчання іноземної мови повинне здійснюватися при дотриманні певної психологічної послідовності етапів оволодіння способами рішення методичних проблем [5].

У зв'язку з вищезазначеним креативне викладання можна ототожнити з якісним викладанням, що включає в себе такі показники як висока мотивація, високе очікування, вміння спілкуватися і слухати, вміння зацікавити, займатися і надихати. Креативний викладач іноземної мови постійно потребує розвитку в своїй галузі, але цього недостатньо, оскільки йому слід визначити методи для підвищення власної цікавості, самооцінки та впевненості в собі. Креативний викладач іноземної мови змушений віднаходити баланс між структурним навчанням та можливостями для самоосвіти; між управлінням групами та розуміння особливостей кожного студента.

Розглядаючи показники креативності викладача іноземної мови, варто додати, що креативний викладач має бути схильним до імпровізації, до застосування неочікуваних, але в той же час, цікавих методів викладання, до можливості ризикувати методами та техніками, котрі не завжди можуть дати

якийсь результат, до реалізації експериментів, визнаючи необхідність досвіду викладання [13].

Висновки і подальші перспективи досліджень. Отже, креативність, на нашу думку, притаманна кожній людині як свідомість, мислення, пам'ять, уява. Креативність викладача іноземної мови, як складова професійної компетентності, визначається, в першу чергу, такими показниками як оригінальність, зацікавленість, гнучкість мислення, що проявляється у здатності викладача іноземної мови до багатостороннього, варіантного бачення світу та вміння критично оцінювати результати. Креативне викладання є запорукою ефективної та перспективної педагогічної діяльності викладача іноземної мови закладів вищої освіти.

Перспектива подальшого дослідження полягає у розробці моделі впливу креативності викладача іноземної мови на його суб'єктивне благополуччя.

Список використаних джерел

1. Альтшуллер Г. С. Найти идею: (Введение в ТРИЗ) / Г. С. Альтшуллер. – Новосибирск, 1986. – 124 с.
2. Архипова С. П. Формування професійно значущих якостей майбутніх соціальних педагогів / С. П. Архипова, Л. І. Смеречак // Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія». Серія: Педагогіка. – 2014. – Т. 251. – Вип. 239. – С. 95-99 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchduped_2014_251_239_22
3. Балахтар В. В. Психологія особистості фахівця з соціальної роботи : монографія / В.В. Балахтар. – К. : Талком, 2018. – 384 с.
4. Барышева Т. А. Психологическая структура креативности / Т.А. Барышева // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2012. – № 142. – С 54-64.
5. Гоцуляк Н. Є Психологічні умови розвитку професійної креативності викладача іноземної мови: автореф. дис. ... канд. психол. наук. 19.00.07 / Н. Є. Гоцуляк. – Хмельницький, 2008. – 20 с.
6. Инновационные образовательные программы по психологии / Под ред. Ю. П. Зинченко, И. А. Володарской. – М.: Изд-во МГУ, 2007. – 180 с.
7. Курмишева Н. Креативність як складова компетентності педагогічного працівника / Н. Курмишева // Педагогічні науки. – 2015.– Вип. 64. – С. 23-28. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pena_2015_64_7.
8. Лісова С. В. Педагогічна креативність як складова професійної компетентності майбутнього вчителя в умовах розвитку інноваційної освіти / С. В. Лісова // Інноватика у вихованні. – 2017. – Вип. 5. – С. 65-74. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/inuv_2017_5_8.
9. Пашенко С. Ю. Психолого-педагогічні особливості творчої діяльності викладача ВНЗ / С. Ю. Пашенко // Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки. – 2012. – Вип. 17. – С. 134-139. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apspp_2012_17_20.
10. Петрик Т. П. Методы инженерного творчества / Т. П. Петрик, А. Р. Дорохов. – Кемерово, 1997. – 167 с.
11. Холодная М. А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования / М. А. Холодная. – 2-е изд., перераб. и доп. – СПб. : Питер, 2002. – 272 с. – (Серия «Мастера психологии»).
12. Фокин Ю. Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: Методология, цели и содержание, творчество: учеб. пособие / Ю. Г. Фокин. – М.: Академия, 2002. – 224 с.

13. Guilford J. P. "Traits of Creativity" *Creativity and Its Cultivation*, (ed. Harold Anderson) "New York: Harper and Brothers". – 1959. – p. 161.
14. Guilford J. P. *Creativity, intelligence, and their educational implications* / J. P. Guilford. – San Diego: CA: Knapp. – 1968.
15. Maslow A. H. "Creativity in Self Actualizing People," in H. H. Anderson (Ed.), *Creativity and its Cultivation*, Harper Row. – New York.: 1959. – P. 83-95
16. Mednick S. A. The associative basis of the creative process / S. A. Mednick // *Psychological Review*, 69. – 1962. – P. 220-232
17. Torrance E. P. "Why fly". – Norwood.: NJ: Ablex. – 1995. – 391 p.

References transliterated

1. Altshuller, H. S. (1986) *Naity ydeiu: (Vvedenye v TRYZ)* [Find the idea: (Introduction to TRIZ)]. Novosybyrsk. 124 p. (in Russian)
2. Arkhypova, S. P., Smerechak, L. I. (2014) Formuvannia profesiino znachushchykh yakostei maibutnykh sotsialnykh pedahohiv [Formation of professionally significant qualities of future social educators]. *Naukovi pratsi Chornomorskoho derzhavnoho universytetu imeni Petra Mohyly kompleksu «Kyievo-Mohylianska akademiia»*. Serii: *Pedahohika* [Scientific works of the Petro Mohyla Black Sea State University complex "Kyiv-Mohyla Academy". Series: Pedagogy]. Vol. 251. – N. 239. P. 95-99 Electronic resource. Access mode: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchduped_2014_251_239_22 (in Ukrainian)
3. Balakhtar, V. V. (2018) *Psykhohiia osobystosti fakhivtsia z sotsialnoi roboty : monohrafiia* [Psychology of the personality of a specialist in social work: a monograph]. K. 384 p. (in Ukrainian)
4. Barysheva, T. A. (2012) *Psykhohycheskaia struktura kreatyvnyosti* [Psychological structure of creativity]. *Yzvestyia RHPU ym. A.Y. Hertseny* [Bulletin of the Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen]. N. 142. P. 54-64 (in Russian)
5. Hotsuliak, N. Ye. (2008) *Psykhohichni umovy rozvytku profesiinoi kreatyvnyosti vykladacha inozemnoi movy: avtoref. dys. ... kand. psykol. nauk. 19.00.07* [Psychological conditions for the development of professional creativity of a teacher of a foreign language: author. diss. ... Cand. psych. of sciences. 19.00.07]. Khmelnytskyi. 20 p. (in Ukrainian)
6. *Innovatsionnyye obrazovatel'nyye programmy po psikhologii* [Innovative educational programs in psychology] (2007) / Ed. YU. P. Zinchenko, I. A. Volodarskoy. M. 180 p. (in Russian)
7. Kurmysheva, N. (2015) *Kreatyvnyist yak skladova kompetentnosti* [Creativity as a component of the competence of the pedagogical worker]. *Pedahohichni nauky* [Pedagogical Sciences]. N. 64. P. 23-28 Electronic resource. Access mode: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pena_2015_64_7. (in Ukrainian)
8. Lisova, S. V. (2017) *Pedahohichna kreatyvnyist yak skladova profesiinoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia v umovakh rozvytku innovatsiinoi osvity* [Pedagogical creativity as a component of professional competence of the future teacher in the conditions of development of innovative education]. *Innovatyka u vykhovanni* [Innovation in education]. N. 5. P. 65-74 Electronic resource. Access mode: http://nbuv.gov.ua/UJRN/inuv_2017_5_8. (in Ukrainian)
9. Pashchenko, S. Yu. (2012) *Psykhologo-pedahohichni osoblyvosti tvorchoi diialnosti vykladacha VNZ* [Psychological and pedagogical features of the creative activity of the teacher of the university]. *Aktualni problemy sotsiologii, psykhologii, pedahohiky* [Actual problems of sociology, psychology, pedagogy] N. 17. P. 134-139 Electronic resource. Access mode: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apspp_2012_17_20. (in Ukrainian)
10. Petryk, T. P., Dorokhov, A. R. (1997) *Metody ynzhenernoho tvorchestva* [Methods of engineering creativity]. Kemerovo. 167 p. (in Russian)
11. Kholodnaia, M. A. (2002) *Psykhohyia yntellekta. Paradoksy yssledovanyia* [Psychology of intelligence. Paradoxes of research]. SPb. 272 p. (in Russian)

12. Fokyn, Yu. H. (2002) *Prepodavanye y vospytanye v vysshei shkole: Metodolohiya, tsely y sodержanye, tvorchestvo: ucheb. posobyе* [Teaching and upbringing in higher education: Methodology, goals and content, creativity: textbook]. M. 224 p. (in Russian)
13. Guilford, J. P. (1959). Creativity and its cultivation. *Traits of Creativity*, 142-161.
14. Guilford, J. P. (1968). Creativity, intelligence, and their educational implications. *San Diego, CA: EDITS/Knapp*.
15. Maslow, A. H. (1959). Creativity in self-actualizing people in HH Anderson (Ed.), *Creativity & Its Cultivation*.
16. Mednick, S. (1962). The associative basis of the creative process. *Psychological review*, 69(3), 220-232.
17. Torrance, E. P. (1995). *Why fly?*. Greenwood Publishing Group.

Балахтар К.С. Креативность как составляющая профессиональной компетентности преподавателя иностранного языка. В статье осуществлен теоретический анализ понятия «креативность». Рассмотрены составляющие профессиональной компетентности преподавателя иностранного языка высших учебных заведений как совокупность профессиональных качеств, знаний, умений и навыков, необходимых для выполнения педагогической деятельности. Освещены социально-психологическое содержание и показатели креативности (высокая мотивация, высокие ожидания, умение общаться и слушать, умение заинтересовать, способность к риску, импровизации и т.д.).

Проанализирована креативность преподавателя иностранного языка как составляющая его профессиональной компетентности, которая служит основой для достижения вершин профессионализма, самореализации в педагогической деятельности, стимулирует к приобретению креативного потенциала и развитию профессионально важных качеств. Рассмотрены психологические условия развития профессиональной креативности преподавателя иностранного языка.

Ключевые слова: креативность, профессиональная компетентность, преподаватель иностранного языка, показатели креативности.

Balakhtar K. Creativity as a component of the professional competence of a foreign language teacher. The theoretical analysis of the concept of "creativity" is made in the article. The components of professional competence of a foreign language teacher of higher education institutions are considered, which contains a set of professional qualities, knowledge and skills necessary for performing pedagogical activity. Social and psychological content and indicators of creativity (high motivation, high expectations, ability to communicate and listen, ability to interest, ability to risk, improvisation, etc.) are covered. The creativity of a foreign language teacher as a component of his / her professional competence, which serves as a basis for professional development, stimulates the acquisition of creative potential and the development of professionally important qualities has been analyzed. Psychological conditions for the development of professional creativity of a foreign language teacher are considered.

Keywords: creativity, professional competence, foreign language teacher, indicators of creativity.

БАСТУН Н.А.*кандидат психологічних наук, м. Київ***КЛЕЩЕРОВА І.М.***науковий кореспондент Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ*

ОСОБЛИВОСТІ УЯВЛЕНЬ РЕАБІЛІТОЛОГІВ ПРО ВПЛИВ БАТЬКІВСЬКОЇ ПОЗИЦІЇ НА ЕФЕКТИВНІСТЬ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ З ОРГАНІЧНИМ УРАЖЕННЯМ НЕРВОВОЇ СИСТЕМИ

Бастун Н.А., Клещерова І.М. Особливості уявлень реабілітологів про вплив батьківської позиції на ефективність реабілітації дітей з органічним ураженням нервової системи. Розглянуто уявлення фахівців-реабілітологів про чинники ефективності комплексної реабілітації дітей з органічним ураженням нервової системи. Показано, що високе значення чинника досягнення високого рівню реабілітації та соціальної адаптації дитини фахівцями надається батьківській (материнській) позиції по відношенню до хворої дитини, її лікуванню та реабілітації. Виявлено відмінності між сукупностями чинників, які, на думку фахівців, визначають ефективність реабілітаційного процесу протягом окремого курсу та в довгостроковій перспективі.

Ключові слова: діти з органічним ураженням нервової системи, реабілітація, ефективність, реабілітолог, батьківська позиція, соціальна адаптація.

Постановка проблеми та її зв'язок з важливими практичними завданнями. Для компенсації обмежень дітей з органічним ураженням нервової системи особливого значення набувають спеціально створені умови забезпечення повноцінного розвитку, в тому числі адекватна соціальна підтримка, оптимально побудована взаємодія з дорослим. Надання підтримки такій дитині є необхідною умовою досягнення нею найвищого рівню своїх можливостей і, згідно з гуманістичною парадигмою, невід'ємним її правом. Комплексну соціальну підтримку дитини з обмеженнями здоров'я та розвитку позначають поняттям реабілітації (або, по відношенню до дітей, які народилися вже проблемними, – абілітації, хоча в нашій країні частіше використовується перший термін). За визначенням ВООЗ, реабілітація – це «комплексне та скоординоване використання медичних, соціальних, освітніх та професійних заходів для підготовки або перепідготовки неспроможної особи до найвищого рівня реалізації функціональних можливостей» [7, 16]. Виділяють кілька різновидів реабілітації: медичну, педагогічну, психологічну, соціальну, трудову. Однак важливими особливостями успішної реабілітації дитини є комплексність, міждисциплінарний принцип побудови, інтеграція зусиль фахівців різної професійної спрямованості та різного відомчого підпорядкування із зусиллями родини, самої дитини [7]. Тобто, реабілітаційний процес є полісуб'єктним, в якому можна виділити реабілітанта (дитину), фахівця / фахівців / систему фахової допомоги в цілому, та родину / батьків (зокрема, матір) реабілітанта.

Останні дослідження і публікації, виділення невирішених питань загальної проблеми, якій присвячується стаття. Розгортання та перебіг процесу реабілітації відбувається у спеціально створеному соціальному

просторі, який є багатовимірним, де діє багато суб'єктів, створеним сумісними зусиллями працівників реабілітаційних закладів та соціального оточення хворої дитини (насамперед, її найближчого оточення, родини), а пізніше, по мірі становлення суб'єктності дитини, – й її власними активними діями. По мірі росту та розвитку дитини, опанування нею різноманітними навичками та вміннями, формування її соціальної компетентності, становлення особистості, – обсяг соціального простору реабілітації розширюється, охоплюючи нові сфери, в яких реалізується дитина, і в ідеальному випадку наближається до меж соціального простору функціонування зрілої повносправної особистості. Неможливо переоцінити роль найближчого соціального оточення дитини з інвалідністю як початкової ланки реабілітаційного простору та джерела його розширення. Очевидним є велике значення адекватної та конструктивної позиції батьків (передусім, матері) для досягнення високого рівню інтегрованості дитини у суспільство [2; 4; 5; 7].

Центральним поняттям, яке охоплює різні аспекти материнського ставлення та материнської активності у процесі реабілітації та соціальної адаптації хворої дитини, є материнська позиція [1; 4; 6]. Материнська позиція щодо хворої дитини є узагальненим ставленням до широкого кола явищ, пов'язаних з дитиною, її хворобою, лікуванням, соціальною адаптацією, навчанням та вихованням, а також ставлення до себе як матері (і саме матері хворої дитини) та своєї активності по відношенню до дитини. Материнська позиція є складним інтегральним утворенням, у якому можна виділити наступні компоненти:

- когнітивно-оцінковий (знання та уявлення про свою дитину, особливості хвороби та вимоги щодо лікування, реабілітації, навчання і виховання своєї дитини, оцінка можливостей та особливостей дитини та себе як матері),
- ціннісно-смысловий (зміст та ієрархічна структура ціннісно-смыслових утворень, пов'язаних із материнською сферою, системою ставлень з дитиною та з приводу дитини, її хвороби та лікування),
- потребово-мотиваційний (домінуючі мотиви материнської активності, настановлення щодо своєї дитини та себе як матері, хвороби дитини, її лікування),
- емоційний (емоційне ставлення до дитини, пануючий емоційний фон у взаєминах з нею, узагальнений емоційний стан самої матері у зв'язку з хворобою дитини),
- поведінковий (основні стратегії та поведінкові стереотипи у взаєминах з дитиною, у лікувальних та навчально-виховних ситуаціях).

Отже, можна констатувати велику кількість різноманітних суб'єктно-детермінованих факторів, які впливають на сторони-суб'єкти в процесі реалізації цілей та задач реабілітації, здійснення реабілітаційної взаємодії і досягнення певного результату. Якість досягнутого результату (з урахуванням затрачених зусиль, часу, коштів) позначається поняттям

ефективності реабілітації. Тобто, на ефективність реабілітаційного процесу здійснює вплив велика кількість різномірних факторів. Втім, їх внесок в проміжні та кінцевий результати не може бути рівнозначним. Виникає питання про чинники ефективності процесу реабілітації, тобто про фактори, які визначають як реабілітаційний прогноз, так і рівень його реального втілення. Дослідження вказаних чинників стикається із значними труднощами внаслідок полісуб'єктності, й отже, полідетермінованості реабілітаційного процесу.

Можливі різні підходи до дослідження чинників ефективності реабілітаційного процесу. Одним з них (хоча не єдиним і не вичерпним) є дослідження уявлень професіоналів, які мають досвід роботи в системі реабілітації, про те, які фактори впливають на результативність їх роботи, реабілітаційного процесу в цілому, яким є питомий внесок цих факторів у результат.

Уявлення фахівців про чинники високої ефективності реабілітації хворих дітей можуть бути цікавими, по меншій мірі, в двох аспектах:

- як узагальнення практичного досвіду, яке певною (можливо, значною) мірою віддзеркалює сутнісні об'єктивні характеристики явища, що відображається (в даному випадку – об'єктивно існуючої системи детермінант ефективності медико-соціальної реабілітації);

- як комплекс уявлень, який визначає спрямованість професійної діяльності фахівця-реабілітолога на переважне вирішення конкретних задач.

Метою даної статті є вивчення системи уявлень фахівців-реабілітологів про чинники ефективності реабілітаційного процесу, особливо – про внесок різних сторін батьківської позиції.

Виклад методики і результатів досліджень. В дослідженні взяли участь 11 лікарів-неврологів та 7 працівників соціально-педагогічного відділу (психологи та педагоги-дефектологи) Державного закладу «Український медичний центр реабілітації дітей з органічним ураженням нервової системи МОЗ України». Стаж роботи в системі реабілітації дітей з органічним ураженням ЦНС – від 1 до 9 років. Загальна кількість досліджуваних є невеликою, тому одержані результати мають орієнтовний характер. Досліджуваним пропонувалося ознайомитися зі списком факторів, що мають впливати на ефективність реабілітації, а також проранжувати вказані фактори за ступенем їх впливу на кінцевий результат реабілітаційного процесу. Чинники успішності реабілітації розподілялися на три основні групи, в залежності від їх суб'єктної віднесеності:

- фактори, які визначають успішність реабілітації з боку системи фахової допомоги;
- фактори, які визначають успішність реабілітації з боку дитини-реабілітанта (характеризують реабілітаційний потенціал дитини);
- фактори, які визначають успішність реабілітації з боку найближчого соціального оточення (характеризують, в першу

чергу, батьківське (материнське) ставлення до дитини, її хвороби, лікування та реабілітації).

Виділення чинників проводилося за допомогою аналізу усних інтерв'ю фахівців, тому деякі з факторів є близькими один до одного або частково перекриваються за змістом. Основний масив розглянутих нами факторів характеризує різні сторони батьківської (материнської) позиції. Фахівцям пропонувалося оцінювати відносно значення різних факторів, їх внесок в результат реабілітації, на підставі власного досвіду, в умовах конкретного реабілітаційного закладу, тому особливості реабілітаційного процесу з боку його організації та якості послуг, що надаються (наприклад, тривалість занять, їх кількість, кваліфікація фахівців, особливості їх мотивації до роботи та ін.) можна розглядати як відносно сталі.

Вказані фактори пропонувалося проранжувати у порядку зменшення відносного внеску у ефективність реабілітаційного процесу. Процедура ранжування проводилася двічі: перший раз ефективність реабілітації розглядалася в довгостроковій перспективі (протягом років, з фокусом на соціальній адаптації та суспільної інтеграції дитини в її дорослішанні), другий – в короткочасній (протягом реабілітаційного курсу).

При виконанні цього завдання нерідко досліджувані скаржилися на складнощі ранжування, втім, фахівцям пропонувалося в таких випадках все ж визначитися з тим, який фактор з двох, що викликали утруднення при ранжуванні, є більш вагомим у визначенні результату реабілітації, а який – менш. Усереднення одержаних рангів дало результати, представлені в таблиці 1.

Таблиця 1

Результати ранжування факторів впливу на кінцевий результат реабілітаційного процесу

Ранг	Короткочасна перспектива	Довгострокова перспектива
5.	<ul style="list-style-type: none"> • Інтелектуальний потенціал дитини 	
6.	<ul style="list-style-type: none"> • Готовність батьків (матері) співпрацювати з фахівцями • Стан аналізаторів дитини 	
7.	<ul style="list-style-type: none"> • Руховий потенціал дитини 	<ul style="list-style-type: none"> • Своєчасне звертання батьків (матері) по допомогу до фахівців • Своєчасне та адекватне стану і потребам дитини втручання фахівців, робота їх з дитиною • Інтелектуальний потенціал дитини
8.	<ul style="list-style-type: none"> • Конструктивний контакт батьків (матері) з дитиною 	<ul style="list-style-type: none"> • Адекватність сприйняття батьками (матір'ю) стану та можливостей дитини

9.	<ul style="list-style-type: none"> • Адекватність сприйняття батьками (матір'ю) стану та можливостей дитини • Ставлення батьків (матері) до лікувальних та реабілітаційних заходів 	<ul style="list-style-type: none"> • Установка батьків (матері) на постійну систематичну роботу з дитиною • Стан аналізаторів дитини • Готовність батьків (матері) співпрацювати з фахівцями • Інформованість батьків (матері) про хворобу дитини та засоби її лікування і реабілітації • Конструктивний контакт батьків (матері) з дитиною • Систематична, протягом певного часу, робота фахівців-реабілітологів та соціальних педагогів з дитиною • Руховий потенціал дитини
14.	<ul style="list-style-type: none"> • Інтелектуальний рівень батьків (матері) • Емоційний стан батьків (матері) • Емоційне ставлення батьків (матері) до фахівців 	
15.		<ul style="list-style-type: none"> • Емоційний стан батьків (матері) • Гнучкість батьків (матері) у відношенні характеру та обсягу навантажень на дитину • Наявність матеріальних ресурсів, сімейного "тилу"
17.	<ul style="list-style-type: none"> • Наявність матеріальних ресурсів, сімейного "тилу" 	
18.		<ul style="list-style-type: none"> • Емоційне ставлення батьків (матері) до фахівців

Враховуючи невелику чисельність досліджуваних, ми вважаємо можливим розглядати тільки найвищі та найнижчі показники усереднених рангів, оскільки їх середні значення, як правило, відповідають факторам, ранги яких суттєво змінювалися у різних піддослідних.

Звертає на себе увагу те, що фактори, які характеризують реабілітаційний потенціал дитини (інтелектуальний та руховий потенціал, збереженість аналізаторів дитини) фахівці вважають одними з визначальних при прогнозі результативності реабілітаційного процесу як у випадку окремого курсу, так і в довгостроковій перспективі. Втім, відносно вище оцінюється внесок цих факторів у результати окремого реабілітаційного курсу, ніж у кінцеву ефективність всієї роботи з дитиною в довгостроковій перспективі. Відмітимо, що на перших позиціях знаходяться сім факторів, які визначають результати реабілітації в найближчій перспективі, і одинадцять, які визначають довготривалі результати; причому усереднені значення рангових позицій найбільш високорангових факторів з останньої групи

факторів мають вищі значення, ніж з першої. На наш погляд, це свідчить про те, що структура системи передумов, які, на думку фахівців, визначають успішність реабілітації, є більш складно організованою у випадку визначення довгострокових результатів; в цьому випадку фахівці враховують внесок в кінцевий результат багатьох факторів різного характеру. Як ми вважаємо, це пов'язано з тим, що результати реабілітаційного процесу в короткочасній перспективі, тобто на курсі, та в довгостроковій перспективі суттєво розрізняються: в першому випадку акцент робиться на покращенні рухових, мовленнєвих та розумових можливостей, збільшенні арсеналу навичок та вмій, в другому ж випадку на перший план виходить соціальна адаптація та суспільна інтеграція як системне явище, з притаманною ним багатомірністю та різноманіттям цінностей, мотивів, смислів, компетенцій і можливостей самореалізації дитини в основних життєвих сферах. Становлення соціально адаптованої особистості відбувається під впливом багатьох чинників, серед яких фактори суто реабілітаційної спрямованості складають тільки одну зі сторін. Зростає питома вага впливів з боку родини, батьків, оскільки можливості соціальної адаптації дитини визначаються не стільки окремими досягненнями у лікувальному або навчальному відношенні (хоча й ними також), а в більшій мірі – характером її виховання. Це, на наш погляд, і пояснює, чому в довгостроковій перспективі на перші позиції виходить більша кількість факторів, ніж в короткочасній.

При визначенні основних чинників ефективності реабілітації в довгостроковій перспективі фахівці на перші позиції (усереднене значення рангової позиції – 7) ставлять фактори зі всіх трьох груп (фактор “своєчасне звертання батьків за допомогою до фахівців”, на наш погляд, є не стільки часовою характеристикою звертання за допомогою, скільки індикатором батьківського ставлення до хворої дитини). На більш високих, хоча в цілому й близьких до перших, позиціях, знаходяться майже всі запропоновані нами для ранжування фактори успішності реабілітації з боку фахової допомоги, реабілітаційного потенціалу дитини, а також низка факторів батьківської позиції. При зсуві перспективи на найближчий час на перший план як чинники результату виступають складові реабілітаційного потенціалу дитини, однак деякі фактори батьківського ставлення також, на думку фахівців, роблять вагомий внесок у кінцевий результат.

Цікаво, що при різному визначенні перспективи на перший план виступають різні аспекти батьківського ставлення. Зокрема, при близькій перспективі більший питомих внесок у результат, на думку фахівців, вносять: готовність батьків (матері) співпрацювати з фахівцями, їх (її) ставлення до лікувальних та реабілітаційних заходів, конструктивний контакт батьків (матері) з дитиною, адекватність сприйняття батьками (матір'ю) стану та можливостей дитини. Ми бачимо, що з чотирьох згаданих факторів два стосуються безпосередньо ставлення батьків до фахівців та системи фахової допомоги. При оцінці факторів батьківського ставлення, які роблять внесок у довгострокові результати, на перший план виступають такі:

своєчасне звертання батьків (матері) за допомогою до фахівців, адекватність сприйняття батьками (матір'ю) стану та можливостей дитини, установка батьків (матері) на постійну систематичну роботу з дитиною, готовність батьків (матері) співпрацювати з фахівцями, інформованість батьків (матері) про хворобу дитини та засоби її лікування і реабілітації, конструктивний контакт батьків (матері) з дитиною. З цього переліку видно, що тут переважають не фактори, які характеризують батьківську позицію в аспекті ставлення до системи фахової допомоги дитині, а фактори, що відображають особливості узагальненої позиції батьків (матері) по відношенню до хворої дитини та її хвороби, а також власної активності як батька (матері) хворої дитини. Звертає на себе увагу те, що вказані фактори належать до когнітивної та поведінкової складових батьківського (материнського) ставлення. Фактори, які належать до емоційного компоненту батьківського (материнського) ставлення до хворої дитини та її лікування і реабілітації, в нашому дослідженні зайняли середньорангові та високорангові місця (ранг емоційного ставлення до дитини оцінювався більш низько, ніж емоційного стану батьків (матері) та емоційного ставлення їх (її) до фахівців). Таким чином, саме “знання” та “дія” матері сприймаються фахівцями як одні з провідних чинників ефективної реабілітації та соціальної адаптації дитини в довгостроковій перспективі.

Висновки. В процесі дослідження було виявлено, що досягнення високої ефективності реабілітації фахівцями-реабілітологами пов'язується із комплексом чинників, які співвідносяться із основними суб'єктами-учасниками реабілітаційного процесу: системи фахової допомоги, дитини-реабілітанта та його родини (матері). Важливе значення для визначення конкретної конфігурації чинників має часова перспектива, в якій розглядається результат реабілітаційного процесу. Зокрема, при зсуві часової перспективи на ближній план (в масштабі курсу) відносно превалюють чинники, які характеризують реабілітаційний потенціал дитини, а також фактори, що висвітлюють батьківську (материнську) позицію з боку ставлення батьків до фахівців та системи фахової допомоги. В довгостроковій же перспективі, де кінцевим результатом є соціальна адаптація та суспільна інтеграція дитини як системне явище, сукупність визначальних чинників цього результату стає більш розгорнутою, охоплює всі групи факторів, виносить на перші позиції такі чинники батьківського ставлення як узагальненої позиції батьків (матері) по відношенню до хворої дитини та її хвороби, модус власної активності батька (матері) хворої дитини в батьківській ролі. Переважна більшість факторів батьківської позиції, що оцінюються як важливі для досягнення високого рівню реабілітації та соціальної адаптації в довгостроковій перспективі, відноситься до когнітивної та поведінкової складової батьківської (материнської) позиції. Одержані результати підтверджуються в іншому нашому дослідженні [2], де показано, що деякі особливості поведінки матері в ситуаціях реабілітаційної роботи пов'язані з динамікою стану дитини в різних сферах.

Цікавим напрямком подальшого розгляду цієї проблематики може бути порівняльне дослідження уявлень фахівців різної спеціалізації, а саме медиків та працівників соціально-педагогічної служби. Немає сумнівів, що системи професійних уявлень спеціалістів різного фаху відрізняються. Зокрема, нами були констатовані певні відмінності в тому, як різні фахівці сприймають дитину-реабілітанта (див. [3]). В процесі проведення цього дослідження також спостерігалися відрізнення (іноді значні) між усередненими рангами, що надавалися певним факторам піддослідними, які належали до різних професійних груп. Відповідна інформація не наводилася, оскільки чисельність цих груп дуже незначна і вказані розрізнення можуть виявитися артефактами. Однак, це не зменшує цінності виявленої несхожості як стимулу до проведення окремого дослідження.

Список використаних джерел

1. Белогай К. Н. Структурные компоненты родительского отношения личности: Автореферат дис....к.психол.н. 19.00.01 / К.Н. Белогай. – Красноярск, 2006. – 22 с.
2. Клещерова І. М. Вплив поведінки матері на динаміку стану неврологічно хворої дитини / І. М. Клещерова // Роль сім'ї в реабілітації дітей раннього віку з психоневрологічними порушеннями: Матеріали наукового симпозиуму (15 червня 2006 року). – Харків: ІОЗДП, 2006. – С. 26-34.
3. Клещерова І. М. Дослідження впливу оцінки об'єктивного статусу своєї дитини на емоційний стан матері (на прикладі матерів дітей з органічними ураженнями ЦНС) / І. М. Клещерова // Наукові записки Інституту психології імені Г. С. Костюка АПН України / За ред. академіка С. Д. Максименка. – К.: Главник, 2005. – Вип. 26. – Т. 2. – С. 266-270.
4. Клещерова І. М. Основні напрямки роботи психолога з матерями дітей з органічним ураженням ЦНС в умовах дитячих реабілітаційних закладів / І. М. Клещерова // Практична психологія та соціальна робота. – 2013. – № 7. – С. 53-55.
5. Мартинюк В. Ю. Методологічні аспекти реабілітації дітей з органічним ураженням нервової системи – модель «Тандем-партнерство», «Дитина-сім'я-фахівець» / В. Ю. Мартинюк, С. М. Зінченко // Основи соціальної педіатрії/ За ред. Мартинюка В. Ю. – Т. 1. – К.: ФОП Верес О. І., 2016. – С. 60-66.
6. Овчарова Р. В. Родительство как психологический феномен: учебное пособие / Р.В. Овчарова. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2006. – 496 с.
7. Основи медико-соціальної реабілітації дітей з органічним ураженням нервової системи. Навчально-методичний посібник / За ред. Мартинюка В. Ю., Зінченко С. М. – К.: Інтермед, 2005. – 416 с.

References transliterated

1. Belogay, K. N. (2006) *Strukturnyie komponenty roditelskogo otnosheniya lichnosti: Avtoreferat dis....k.psihol.n. 19.00.01* [Structural components of the parental relationship of personality: Abstract of thesis Psychological science. 19.00.01]. Krasnoyarsk. 22 p. (in Russian)
2. Kleshcherova, I. M. (2006) *Vplyv povedinky materi na dynamiku stanu nevrolohichno khvoroi dytyny* [The influence of mother's behavior on the dynamics of the neurologically ill child]. *Rol simi v rehabilitatsii ditei rannoho viku z psyhonevrolohichnymy porushenniamy: Materialy naukovoho sympoziumu (15 chervnia 2006 roku)* [The role of the family in the rehabilitation of young children with psychoneurological disorders: Materials of a scientific symposium (June 15, 2006)]. Kharkiv. P. 26 – 34 (in Ukrainian)
3. Kleshcherova, I. M. (2005) *Doslidzhennia vplyvu otsinky obiektyvnoho statusu svoiei dytyny na emotsiyni stan materi (na prykladi materiv ditei z orhanichnymy urazhenniamy TsNS)*

[Investigation of the influence of the assessment of the objective status of their child on the emotional state of the mother (on the example of mothers of children with CNS organic lesions)]. *Naukovi zapysky Instytutu psykholohii imeni H. S. Kostiuka APN Ukrainy* [Scientific notes of the GS Kostyuk Institute of Psychology, Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine]. K. N. 26 (2). P. 266 – 270 (in Ukrainian)

4. Kleshcherova, I. M. (2013) *Osnovni napriamky roboty psykholoha z materiamy ditei z orhanichnym urazhenniam TsNS v umovakh dytiachykh rehabilitatsiinykh zakladiv* [Basic directions of work of psychologist with mothers of children with organic CNS lesion in the conditions of children's rehabilitation institutions]. *Praktychna psykholohiia ta sotsialna robota* [Practical psychology and social work]. N. 7. P. 53-55. (in Ukrainian)

5. Martyniuk, V. Yu., Zinchenko, S. M. (2016) *Metodolohichni aspekty rehabilitatsii ditei z orhanichnym urazhenniam nervovoi systemy – model «Tandem-partnerstvo», «Dytynasimia-fakhivets»* [Methodological aspects of rehabilitation of children with organic lesions of the nervous system - model "Tandem-partnership", "Child-family-specialist"]. *Osnovy sotsialnoi pediatrii* [Fundamentals of Social Pediatrics]. K. Vol. 1. P. 60-66. (in Ukrainian)

6. Ovcharova, R. V. (2006) *Roditelstvo kak psichologicheskii fenomen: uchebnoe posobie* [Parenthood as a psychological phenomenon: a training manual]. M. 496 p. (in Russian)

7. *Osnovy medyko-sotsialnoi rehabilitatsii ditei z orhanichnym urazhenniam nervovoi systemy. Navchalno-metodychnyi posibnyk* (2005) [Fundamentals of medico-social rehabilitation of children with organic lesions of the nervous system. Tutorial-Methodical Manual]. V. Yu. Martyniuk, S. M. Zinchenko edit. K. 416 p. (in Ukrainian)

Бастун Н.А., Клещерова И.М. Особенности представлений реабилитологов о влиянии родительской позиции на эффективность реабилитации детей с органическим поражением нервной системы. Рассмотрены представления специалистов-реабилитологов о факторах эффективности комплексной реабилитации детей с органическим поражением нервной системы. Показано, что высокое значение фактора достижения высокого уровня реабилитации и социальной адаптации ребенка специалистами предоставляется родительской (материнской) позиции по отношению к больному ребенку, его лечению и реабилитации. Выявлены различия между совокупностями факторов, определяющих, по мнению специалистов, эффективность реабилитационного процесса в течение отдельного курса и в долгосрочной перспективе.

Ключевые слова: дети с органическим поражением нервной системы, реабилитация, эффективность, реабилитолог, родительская позиция, социальная адаптация.

Bastun N., Klescherova I. Features of the rehabilitologists notions about efficiency of rehabilitation for children with organic injuring of nervous system. The article is about notions of specialists in rehabilitation about determinants of efficiency of complex rehabilitation for children with organic injuring of nervous system. It is showed, that parental position is considered as very important determinant of achievement of high level of rehabilitation and social adaptation for children. Differences among notion complexes of determinants of rehabilitation's efficiency of course or of long duration are discovered.

Keywords: children with organic nervous system lesion, rehabilitation, efficiency, rehabilitologist, parental position, social adaptation.

БЛОХІНА І.О.

кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології і педагогіки Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», м. Київ

МОСКАЛЕНКО О.В.

кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології і педагогіки Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», м. Київ

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ БЕЗПЕКИ ОСОБИСТОСТІ В МАЛИХ ГРУПАХ

Блохіна І.О., Москаленко О.В. До проблеми формування психологічної безпеки особистості у малих групах. В статті розглянуто поняття «психологічна безпека особистості» та визначено основні механізми її формування. Охарактеризовано вплив мікросередовища, малих соціальних груп на особливості психологічної безпеки індивіда. Доведено, що особливості клімату в родині безпосередньо відображаються на розвитку відчуття безпеки її членів. Різноманітні викривлення процесу виховання дитини в сім'ї, а саме гіпер- та гіпопротекція, емоційне відкидання, виховання «в культурі хвороби» тощо створюють підґрунтя для спотвореного світосприйняття. Одним з механізмів засвоєння соціального досвіду, в тому числі безпечної поведінки, є наслідування дитиною зразків безпечної поведінки дорослої людини. Ідентифікація сприяє засвоєнню зразків поведінки в афективній, соціальній, професійній сферах. Іншим механізмом створення психологічної безпеки в групі є конформність. Механізм соціальної оцінки бажаної поведінки здійснюється в процесі соціального контролю. Підкріплюючим і формуючим чинником служить реакція оточуючих, а образ взаємного сприйняття є регулятором поведінки. Особистість може відчувати загрозу з боку групи. Ситуація мобінгу, що виражається в психологічному терорі, цькуванні особистості з боку оточуючих, призводить до зниження ефективності праці, виникнення депресивного стану, підвищує ризик емоційного та професійного вигорання, тобто стає причиною порушення відчуття психологічної безпеки особистості.

***Ключові слова.** Психологічна безпека, механізми формування психологічної безпеки, фактори мікросередовища, ідентифікація, конформність, мала група, клімат в сім'ї, соціальна оцінка, мобінг.*

Постановка проблеми та її зв'язок з важливими практичними завданням. У сучасних дослідженнях поняття безпеки є одним з найбільш часто вживаних, тому важливість і актуальність розробки проблеми психологічної безпеки особистості сьогодні не викликає сумнівів. Про це свідчить виникнення нових напрямків в системі знань. Так, в психологічній науці виділилася самостійна галузь «Психологія безпеки», в рамках якої здійснюються як теоретичні дослідження, так і практичні програми щодо забезпечення психологічної безпеки в різних соціальних сферах [1]. Має місце також виділення самостійної наукової дисципліни «Психологія безпеки особистості».

Найбільш активно даний напрямок почав розвиватись в останні десятиліття ХХ століття. Цей розвиток пов'язаний з тим, що починають з'являтися системні дослідження психологічних проблем безпеки людини.

Останні дослідження і публікації, виділення невирішених питань загальної проблеми, якій присвячується стаття. В умовах сьогодення захищеність та підтримка певного безпечного стану особистості від впливу безлічі несприятливих факторів в сучасному мінливому світі є однією з найбільш гострих проблем. Психологічна безпека як стан збереження психіки передбачає підтримку певного балансу між негативними впливами на людину навколишнього середовища і її стійкістю, здатністю подолати ці впливи власними ресурсами або за допомогою захисних факторів середовища. Психологічна безпека особистості і середовища невіддільні одне від одного і являють собою модель сталого розвитку та нормального функціонування людини у взаємодії з середовищем.

Поняття психологічної безпеки багатозначне. Гіпотетично феномен психологічної безпеки особистості пов'язаний з особистісними особливостями людини, її самосвідомістю, спрямованістю, специфікою ставлення до тих чи інших фактів, подій, здатністю переживати і рефлексувати [1]. Т. Кабаченко розглядає психологічну безпеку «як самостійне вимірювання в загальній системі безпеки, являє собою стан інформаційного середовища і умови життєдіяльності суспільства, що не сприяють порушенню психологічних передумов цілісності соціальних суб'єктів, адаптивності їх функціонування і розвитку» [9]. На думку Т. Краснянської, безпеку доцільно розглядати в якості психічного стану підконтрольності суб'єкту комплексу екзогенних і ендогенних параметрів, що забезпечує динамічну рівновагу його взаємодії з середовищем на соматичному, енергетичному та інформаційному рівнях [11].

У ряді досліджень проблем безпеки, орієнтованих на особистість, стан безпеки характеризується задоволеністю сьогоденням, упевненістю в майбутньому, в досягненні життєвих цілей, захищеністю інтересів, позицій, ідеалів, цінностей, з якими суб'єкт ототожнює своє життя [18]. У когнітивній теорії особистості (Дж. Келлі) відзначається, що людина прагне зрозуміти, інтерпретувати і контролювати світ своїх особистих переживань з метою ефективною взаємодії з ним. При підході до феномену психологічної безпеки на рівні особистості проявляється тенденція до вирішення проблеми з позицій персоногенезу. Так, особистість розглядається як індивідуальність, що володіє «надчуттєвими системними якостями в системі соціальних відносин» [2]. Особливого значення набувають мотиваційно-сміслові відносини суб'єкта зі світом, іншими людьми і самим собою [2]. Саме від спрямованості конкретної особистості, від сукупності ідеологічних, світоглядних тенденцій, характерних для даного соціуму, залежить інтерпретація змістовної сторони психологічної безпеки особистості. Психологічна безпека особистості відбивається «в переживанні нею своєї захищеності / незахищеності в конкретній життєвій ситуації» [14]. Переживання психологічної безпеки особистістю пов'язане із середовищем і залежить від ситуації, особливе місце в якій відводиться міжособистісним відносинам. Ситуації властива суб'єктивність і обмеженість у часі, на відміну

від середовища, яке є позасуб'єктивним і характеризується стійкістю і тривалістю. Ситуація може мати позитивну, нейтральну або негативну забарвленість [9]. Важливим аспектом вивчення ситуацій є їх суб'єктивна інтерпретація, а найбільш складними проблемами залишаються «пояснення динаміки взаємодії людини з ситуацією і аналіз змін в психіці і поведінці людини, що відбуваються під впливом зміни ситуацій» [5]. Успішність поведінки і діяльності людини залежить від її здатності зберігати відчуття стабільності і цілісності в різних ситуаціях і в різний час, тобто від ресурсу особистості. Під ресурсом розуміють здатність особистості переживати та інтегрувати в свою картину світу суттєві впливи, її здатність зберігати позитивний настрій та життєву силу [4]. Встановлено, що «здорові, конструктивні сили людини протистоять несприятливому тиску суспільства і формують в ній простір особистої свободи» [5]. Зв'язок з соціальним середовищем має велике значення для становлення людини як особистості, оскільки онтогенетичний розвиток не може здійснюватися поза середовищем. Наявний «зворотний зв'язок» між людиною і середовищем, їх взаємозалежність і взаємовплив підкреслюють значення встановлення безпечних відносин людини з середовищем. Здатність людини адаптуватися до середовища, вступати з нею в психологічно безпечні відносини сприяє гармонійному її розвитку.

Формулювання цілей і постановка завдань статті. Мета статті – дослідити особливості розвитку психологічної безпеки особистості в малих групах та визначити основні механізми її формування .

Виклад методики і результатів досліджень. Структуру і зміст психологічної безпеки особистості логічно розглядати в рамках єдиного системно-структурного підходу. Найбільш істотний розвиток структурна теорія особистості отримала в роботах Б. Ананьєва, Г. Ковальова, В. Мерліна і К. Платонова та інших науковців. В цілому можна відзначити, що під структурою особистості слід розуміти зв'язок, організацію властивостей особистості.

У структурі психологічної безпеки особистості виділяють:

- характеристики темпераменту та характеру;
- спрямованість на безпеку по відношенню до себе, інших людей і навколишньої дійсності;
- компетентність в галузі психологічної, соціальної, професійної безпеки;
- особистісні характеристики, що становлять гнучкість (інтелектуальну, емоційну, поведінкову), яка виявляється, з одного боку, в здатності особистості зберігати стійкість (стабільність) в середовищі з певними параметрами і з психотравмуючими впливами, в резистентності деструктивним внутрішнім і зовнішнім впливам, з іншого – проявляти емоційну експресивність, інтелектуальну, поведінкову варіативність, визначальну оптимальну позицію суб'єкта в заданих умовах середовища;

- самосвідомість: самопізнання (характеристики безпечної особистості), адекватна самооцінка, саморегуляція.

Механізми формування і розвитку психологічної безпеки особистості детерміновані поведінкою людини в різних ситуаціях [7] та залежать від ряду факторів, першочергову роль серед яких відіграє соціальне мікросередовище – сукупність малих груп, до яких належить особистість і в яких здійснюються її міжособистісні контакти. До факторів мікросередовища, що впливають на безпеку особистості виділяють: родину та особливості взаємовідносин і типу виховання в ній, референтну групу, реальну формальну групу тощо.

Дослідження Л. Виготського, О. Леонтьєва, Д. Ельконіна, Л. Божович доводять, що психічний розвиток дитини, насамперед, визначається особливостями спілкуванням з дорослими, його емоційним забарвленням та залежить від здатності людини оцінювати себе та регулювати власну поведінку. Отже, психологічні показники якості середовища і особливо психологічна безпека є важливими не лише для міжособистісної взаємодії, а й для психологічних механізмів функціонування людини. [17]

Одним з перших механізмів засвоєння соціального досвіду, в тому числі безпечної поведінки, є наслідування дитиною зразків безпечної поведінки дорослої людини.

Завдяки механізму ідентифікації, яка виступає одним з провідних механізмів соціалізації людини в суспільстві, відбувається засвоєння зразків поведінки в афективній, соціальній, професійній сферах.

У родині особистість задовольняє матеріально-побутові потреби та потребу в емоційній підтримці, любові. Якщо цього не відбувається, то виникає прихована чи явна незадоволеність, нервово-психічне напруження, тривога, що може знижувати рівень безпеки індивіда. Значну роль відіграє психологічний клімат в родині та особливості виховання. Індикатором психологічного клімату є гармонійність стосунків між членами родини. В гармонійній сім'ї відсутня конкуренція та вибірковість спілкування, узурпація прав та функцій, наявна адекватна взаємодія сім'ї з зовнішнім оточенням. Такі умови стають запорукою розвитку відчуття безпеки та захищеності особистості.

Порушення стабільності та гармонійних відносин безумовно відображається на психічному самопочутті усіх членів сім'ї. Так, деструктивна, неповна, ригідна псевдосолідарна сім'я або та, що розпадається, створює загрозу для нормального психічного розвитку особистості. Відсутність партнерських відносин, перекладання обов'язків, авторитарність окремих членів родини чи надмірна автономія сприяють розвитку неврозів та різноманітних психопатичних станів.

До зменшення відчуття безпеки призводить також неправильне виховання дитини в сім'ї. Поширеними видами неправильно виховання є: гіпопротекція чи гіперпротекція, емоційне відкидання, суперечливе виховання, умови підвищеної моральної відповідальності, виховання поза сім'єю, виховання «в культурі хвороби» тощо. [16]

Різновиди гіпопротекції, тобто недостатність турботи та піклування з боку дорослих сприяють формуванню у дитини відчуття непотрібності, яке часто виражається у демонстрації різноманітних відхилень у поведінці з метою привернення уваги оточуючих. Гіперпротекція, тобто надмірна опіка та виховання «в культурі хвороби» створюють підґрунтя для розвитку несамотійності, неадекватної самооцінки та егоцентризму. Неправильне виховання може також стимулювати розвиток тривожності, відчуття невідповідності очікуванням оточуючих тощо.

Таким чином, клімат в сім'ї є важливою умовою формування соціально адекватних способів поведінки та адаптивних можливостей дитини.

Механізм соціальної оцінки бажаної поведінки здійснюється в процесі соціального контролю. Підкріплюючим і формуючим чинником служить реакція оточуючих, а образ взаємного сприйняття є регулятором поведінки. Позитивна соціальна оцінка (оцінка-підтримка, оцінка-схвалення) активізує дії суб'єкта на безпечну поведінку, підвищує його самооцінку, сприяє творчій активності. Постійна негативна оцінка породжує почуття невпевненості, сорому за свої дії, переживання викриття та ганьби, почуття провини тощо.

Процес формування і розвитку психологічної безпеки передбачає відображення людиною зовнішніх умов у вигляді певної суб'єктивної моделі, яка служить основою для попереднього психологічного програмування дій, для їх регулювання в будь-якої діяльності [7].

У формуванні психологічної безпеки особистості в процесі життя значну роль відіграють референтні, формальні та неформальні групи. Безпека особистості залежить від ставлення до неї групи, статусу, міри реалізації потреби у спілкуванні та розумінні.

Поширеним механізмом створення психологічної безпеки в групі є конформність. Дане поняття тісно пов'язане з терміном "соціальний конформізм", тобто некритичне прийняття панівних в суспільстві стандартів, норм, стереотипів тощо. Конформність можна розглядати як механізм, який діє на рівні всього суспільства. Існує ряд причин виникнення конформної поведінки. Найчастіше її обирають індивіди, які не хочуть самотійно вирішувати проблеми. Так, особистість, яка прагне домогтися авторитету, або ж захистити себе від поганої слави оточуючих, починає підлаштовуватися під групу та повністю приймати чужі думки. Окрім цього, конформність у поведінці, пристосовування та підкорення правилам групи може слугувати інструментом задля досягнення власної цілі. Конформну поведінку можна оцінити як прийнятну у випадках, коли така позиція допомагає особистості позбутися шкідливих звичок та уподобань при сприйнятті правильних думок більшості. Однак при цьому важливим є збереження власної індивідуальності. [12]. Всю сукупність факторів, що спонукають людину до конформізму, можна умовно розділити на зовнішні і внутрішні. При цьому зовнішні чинники діють як загроза, а внутрішні – як потреба.

Крім цього, група також може виступати, як джерело загрози для особистості, особливо у випадках мобінгу. Ханц Лейман, охарактеризував мобінг як психологічний тиск або терор, який проявляється неодноразово повторюваними неетичними діями ворожого характеру одного або кількох індивідів до іншого індивіда [10]. Мобінг, як правило, виражається в постійній і часто необґрунтованій критиці, колективному психологічному терорі, цькуванні особистості з боку оточуючих, колег, (горизонтальний мобінг) або керівництва (вертикальний мобінг), в поширенні про працівника неправдивої інформації, що підриває професійну компетентність і репутацію. Також мобінг проявляється у вигляді глузувань і провокацій, прямих образ і залякувань, бойкоту і демонстративного ігнорування [13]. Найбільш поширеними наслідками мобінгу є зниження ефективності та продуктивності праці, виникнення депресивного стану, ризик емоційного та професійного вигорання, погіршення здоров'я особистості [8]. Тобто створюються потужні передумови загрози для психологічної безпеки особистості.

Висновки і подальші перспективи досліджень. Таким чином, психологічна безпека особистості визначена особливостями індивідуального осмислення дійсності у всій сукупності її соціальних процесів, подій, відносин. Зміна дійсності призводить до зміни показників свідомості, до породження нових цілей життєдіяльності. Це дозволяє говорити про психологічну безпеку як про результат безперервної роботи когнітивного і оцінного процесів. Дії мотиваційних механізмів і раніше сформованих відносин опосередковані і опосередковують процес сприйняття суб'єкта, що спонукають його до формування власної психологічної безпеки. Безпека – це стан, без якого неможливий нормальний розвиток ні особистості, ні організації, ні суспільства в цілому [15]. Такі фактори мікросередовища, як сім'я та різноманітні малі соціальні групи є першочерговими складовими, що впливають на особливості формування та розвитку психологічної безпеки особистості та здатності протистояти труднощам і долати перешкоди.

Список використаних джерел

1. Агузумцян Р.В. Проблема психологической безопасности личности в период поздней зрелости и старости / Р.В. Агузумцян, Е.Б. Мурадян // Психологический журнал. – 2008. – Т. 29, №3. – С. 22–29.
2. Асмолов А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека / А.Г. Асмолов. – М.: Смысл, Академия, 2007. – 528 с.
3. Баева И.А. К вопросу о критериях психологической безопасности личности / И.А. Баева, Н.М. Емелин // Материалы Всероссийской конференции «Психологическая культура и психологическая безопасность в образовании». – М., 2003. – С. 107-109.
4. Безопасность жизнедеятельности / А.И. Лобачев ред. – М.: Высшее образование, 2008. – 367 с.
5. Бурлачук Л.Ф. Психология жизненных ситуаций / Л.Ф. Бурлачук, Е.Ю. Коржова. – М.: Российское педагогическое агентство, 1998. – 263 с.
6. Бурлачук Л.Ф. К психологической теории ситуации / Л.Ф.Бурлачук, И.Б. Михайлова // Психологический журнал. – 2002. – Т. 23, №1. – С.5–17.
7. Ефимова Н.С. Социальная психология: учеб. пособие / Н.С. Ефимова. – М.: ИД «ФОРУМ»: ИНФРА-М, 2017. – 192 с.

8. Іванів Л.Ю. Мобінг в трудових колективах / Л.Ю. Іванів, В.М.Фірман // Матеріали III Міжнародної наукової науково-практичної конференції «Актуальні питання сучасної психології» (22-23 вересня 2017року). – Херсон: Видавничий дім «Гельветика», 2017.– С. 114-116.
9. Кабаченко Т.С. Психология управления: Уч. пос. / Т.С. Кабаченко. – М., 2000. – 384 с.
10. Колодей К. Моббинг. Психотеррор на рабочем месте и методы его преодоления / К. Колодей; Пер. с нем. – Харьков: Гуманитарный Центр, 2007. – С. 368.
11. Краснянская Т.М. Психология самообеспечения безопасности: феноменология, механизмы, стратегии: Дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.01 / Татьяна Максимовна Краснянская. – Таганрог, 2006. – 373 с.
12. Мачуляк М.В. Конформна поведінка студентів: сутність та причини виникнення / М.В. Мачуляк, Л.З. Ребуха // Матеріали III міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні питання сучасної психології»(22-23 вересня 2017року). – Херсон: Видавничий дім «Гельветика», 2017. – С.29-31.
13. Ноа Д. Эмоциональное насилие на работе: молчаливое увлечение? / Д.Ноа. – Электронный ресурс. Режим доступа: <https://psyfactor.org/lib/mobbing.htm>.
14. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении: Практ. Рукво / И. А. Баева. – СПб.: Речь, 2006. – 230 с.
15. Основы психологии безопасности: учеб. метод. пособие / сост. Д.Р. Мерзлякова. Ижевск: Изд-во «Удмуртский университет», 2012. – 83 с.
16. Психологическая безопасность / сост. В.П.Соломин, О.В. Шатрова и др. М.: 2008. – 288 с.
17. Психология безопасности, психологическая безопасность личности: человек и общество // Материалы Всероссийской научно-практической конференции. 13-14 октября 2011 г. Под. общей редакцией М.М. Далгатова. Махачкала: ИП Овчинников (АЛЕФ). – 358 с.
18. Психология личности. Учебное пособие / под ред. проф. П. Н. Ермакова, проф. В. А. Лабунской. – М.: Эксмо, 2007. – 653 с.

References transliterated

1. Ahuzumtsian, R.V., Muradian, E.B. (2008) *Problema psikhologicheskoi bezopasnosti lychnosti v peryod pozdnei vzroslosty y starosty* [The problem of psychological safety of a person during late adulthood and old age]. *Psikhologicheskyy zhurnal* [Psychological Journal]. N. 29 (3). P. 22–29 (in Russian)
2. Asmolov, A.H. (2007) *Psikhologiya lychnosti: kulturno-ystorycheskoe ponymanye razvytyia cheloveka* [Psychology of personality: cultural and historical understanding of human development]. M. 528 p. (in Russian)
3. Baeva, Y.A., Emelyn, N.M. (2003) *K voprosu o kryteriakh psikhologicheskoi bezopasnosti lychnosti* [To the question of criteria for the psychological safety of a person]. *Materyali Vserossyiskoi konferentsyy «Psikhologicheskaya kultura y psikhologicheskaya bezopasnost v obrazovanii»* [Materials of the All-Russian Conference "Psychological Culture and Psychological Safety in Education"]. M. P. 107-109 (in Russian)
4. *Bezopasnost zhiznedeiatelnosti* [Life Safety] (2008) / A.I. Lobachev ed., M. 367 p. (in Russian)
5. Burlachuk, L.F., Korzhova, E.Iu. (1998). *Psikhologiya zhiznennikh situatsiy* [Psychology of life situations]. M. 263 p. (in Russian)
6. Burlachuk, L.F., Mykhailova, Y.B. (2002) *K psikhologicheskoi teorii situatsiy* [To the psychological theory of the situation]. *Psikhologicheskyy zhurnal* [Psychological journal]. T. 23 (1). P.5-17 (in Russian)
7. Efymova, N.S. (2017). *Sotsyalnaya psikhologiya : ucheb. Posobyie* [Social Psychology: Textbook]. M. 192 p. (in Russian)

8. Ivaniv, L.Iu., Firman, V.M. (2017) *Mobinh v trudovykh kolektyvakh Materialy III Mizhnarodnoi naukovoï nauково-praktychnoi konferentsii «Aktualni pytannia suchasnoi psykholohii»* [Mobbing in labor collective / L.Yu. Ivaniv, V.M. Firman // Materials of the Third International Science-Practical Science-Practical Conference "Actual Nutrition of Basic Psychology"]. Kherson. P. 114-116 (in Ukrainian)
9. Kabachenko, T.S. (2000) *Psykholohyia upravlenyia: Uch. Pos* [Management Psychology]. M. 384 p. (in Russian)
10. Kolodei, K. (2007) *Mobbynh. Psykhoterror na rabochem meste y metody eho preodolenyia* [Mobbing Psychoterror in the workplace and methods for overcoming it]. Kharkov. 368 p. (in Russian)
11. Krasnianskaia, T.M. (2006) *Psykholohyia samoobespechenyia bezopasnosti: fenomenolohyia, mekhanyzmy, stratehyi: Dys. ... d-ra psykhol. Nauk* [Psychology of self-safety: phenomenology, mechanisms, strategies: Dis. ... Dr. Psychol. Sciences: 19.00.01]. Tahanroh. 373 p. (in Russian)
12. Machuliak, M.V., Rebukha, L.Z. (2017) *Konformna povedinka studentiv: sutnist ta prychny vynyknennia. Materialy III mizhnarodnoi naukovo-praktychnoi konferentsii «Aktualni pytannia suchasnoi psykholohii»* [Conformal behavior of students: days and reasons for winnings. Materials of the Third International Science-Practical Conference "Actual Nutrition of Basic Psychology"]. Kherson. P. 29-31 (in Ukrainian)
13. Noa D. *Emotsyonalnoe nasylye na rabote: molchalyvoe uvlechenye?* [Emotional abuse at work: a silent hobby?]. Electronic resource. Access mode: <https://psyfactor.org/lib/mobbing.htm>. (in Russian)
14. *Obespechenye psykholohycheskoi bezopasnosti v obrazovatelnom uchrezhdenyy* [Ensuring psychological safety in an educational institution] (2006). Edit. I.A.Baeva. SPb. 230 p. (in Russian)
15. *Osnovy psykholohyy bezopasnosti* [Fundamentals of safety psychology: textbook. method. allowance] (2012) / edit. D.R. Merzliakova. Yzhevsk. 83 p. (in Russian)
16. *Psykholohycheskaia bezopasnost* [Psychological safety] (2008) / edit. V.P.Solomyn, O.V. Shatrovoi. M. 288 p. (in Russian)
17. *Psykholohyia bezopasnosti, psykholohycheskaia bezopasnost lychnosti: chelovek y obshchestvo* [Psychology of security, psychological security of the individual: man and society] (2011) *Materyaly Vserossyiskoi nauchno-praktycheskoi konferentsyy* [Materials of the All-Russian Scientific and Practical Conference. October 13-14, 2011]. Edit. M.M. Dalhatova. Makhachkala. 358 p. (in Russian)
18. *Psykholohyia lychnosti* [Psychology of personality] (2007). ed. prof. P.N. Ermakova, prof. V.A. Labunskaya. M. 653 p. (in Russian)

Блохина И.А, Москаленко О.В. К проблеме формирования психологической безопасности личности в малых группах. В статье рассмотрено понятие "психологическая безопасность личности" и определены основные механизмы ее формирования. Охарактеризовано влияние микросреды, малых социальных групп на особенности психологической безопасности индивида. Доказано, что особенности климата в семье непосредственно отображаются на развитии ощущения безопасности ее членов. Разнообразные деформации процесса воспитания ребенка в семье, а именно гипер- и гипопротекция, эмоциональное отбрасывание, воспитание "в культуре болезни" и тому подобное, создают почву для искаженного мировосприятия. Одним из механизмов усвоения социального опыта, в том числе безопасного поведения, является подражание ребенком образцам безопасного поведения взрослого человека. Идентификация способствует усвоению образцов поведения в аффективной, социальной, профессиональной сферах. Другим механизмом создания психологической безопасности в группе является конформность. Механизм социальной оценки желательного поведения осуществляется в процессе социального контроля. Подкрепляющим и формирующим

фактором служить реакція оточуючих, а образ взаємного сприйняття являється регулятором поведінки. Личність може почувати загрозу з боку групи. Ситуація мобінга, яка виражається в психологічному терорі, травлі особистості з боку оточуючих, призводить до зниження ефективності праці, виникнення депресивного стану, підвищує ризик емоційного і професійного вигорання, то є становиться причиною порушення почуття психологічної безпеки особистості.

Ключевые слова. Психологічна безпека, механізми формування психологічної безпеки, фактори мікросередовища, ідентифікація, конформність, мала група, клімат в сім'ї, соціальна оцінка, мобінг.

Blohina I., Moskalenko O. To the problem the formation of psychological safety of the individual in small groups. The article considers the concept of "psychological safety of the individual" and defines the basic mechanisms of its formation. The influence of the microenvironment, small social groups on the characteristics of the psychological safety of the individual is characterized. It is proved that the climate in the family is directly reflected in the development of a sense of security of its members. A variety of curvatures of the process of raising a child in the family, namely hyper and hypoprotective, emotional rejection, upbringing "in the cult of the disease" and the like create the basis for a distorted worldview. One of the mechanisms for assimilating social experience, including safe behavior, is the child's imitation of patterns of safe adult behavior. Identification contributes to the assimilation of patterns of behavior in the affective, social, professional spheres. Another mechanism for creating psychological safety in a group is conformity. The mechanism of social assessment of desirable behavior is carried out in the process of social control. A reinforcing and formative factor is the reaction of others, and the image of mutual perception is a regulator of behavior. A person may feel threatened by a group. The situation of mobbing, which is expressed in psychological terror, persecution of the personality from others, leads to a decrease in labor efficiency, the occurrence of a depressive state, increases the risk of emotional and professional burnout, that is causes a violation of the feeling of psychological security of the person.

Keywords. Psychological safety, mechanisms of psychological safety formation, microenvironment factors, identification, conformity, small group, family climate, social assessment, mobbing.

УДК 159.923.5, 159.923.2

ВАШЕКА Т.В.

кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри авіаційної психології Факультету лінгвістики та соціальних комунікацій НАУ, м. Київ

ТУКАЄВ С.В.

кандидат біологічних наук, старший науковий співробітник, лабораторія теорії та методики спортивної підготовки і резервних можливостей спортсменів, Національний університет фізичного виховання і спорту, м. Київ

ИНДИВИДУАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧНИ ЧИННИКИ РОЗВИТКУ ХРОНІЧНОЇ ВТОМИ У СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Вашека Т.В., Тукаєв С.В. Психологічні чинники розвитку хронічної втоми у студентської молоді. В статті розглядається проблема хронічної втоми у студентської молоді, що формується під впливом навчового навантаження, напруження, недосипання та недотримання режиму сну та відпочинку. Автори ставлять за мету встановити індивідуально-психологічні чинники стану хронічної втоми у студентської молоді.

За результатами кореляційного аналізу встановлено обернені зв'язки хронічної втоми з силою та рухливістю нервових процесів, екстраверсією, щирістю та ефоричною реакцією на подразники. Прямі зв'язки встановлено з такими показниками емоційної сфери студентів та станами: тривога, особистісна тривожність, невротизація, нейротизм, алекситимія, низька стресостійкість, психологічний стрес та емоційне вигорання. Також сприяють розвитку хронічної втоми рефрактерна та дисфорична реакції на стрес.

В результаті регресійного аналізу встановлено, що найбільш значимими предикторами хронічної втоми є рівень невротизації, виснаження, тривога як стан та властивість особистості та переживання студентами психологічного стресу. Знижує рівень хронічної втоми позитивна оцінка власних успіхів у навчанні.

Порівняння рівня хронічної втоми у студентів різних курсів показало її зростання від I до третього курсу. У дівчат хронічна втома більш виражена та швидше формується. Заняття спортом та танцями знижує рівень хронічної втоми, що вказує на значний ефект фізичних навантажень у попередженні втоми та виснаження у студентів.

З огляду на отримані результати авторами запропоновано профілактичні заходи хронічної втоми у студентській молоді: застосування музичного супроводу як учбової діяльності, так і відпочинку, повноцінне харчування, оптимальний режим прийняття їжі, фізичні вправи та спорт.

Ключові слова: хронічна втома, студентська молодь, учбова діяльність, стрес.

Постановка проблеми. Для вирішення практичних завдань системи освіти важливим є вивчення станів зниженої працездатності студентів, до яких відносяться втома, стрес, монотонія та психічне пересичення, адже їх хронічні форми можуть призводити до зменшення мотивації учбової діяльності, дезадаптації, невідвідування студентами занять, психосоматичних та простудних захворювань.

Провідним чинником хронічної втоми та подальшої дезадаптації студентської молоді виступає постійно діюче освітнє середовище і значне навчальне навантаження. Виконання навчального навантаження висуває підвищені вимоги до управління процесами, що протікають в ЦНС, і завжди супроводжується психічним та емоційним напруженням. Окрім того, студенти постійно змушені знаходитися в сидячому положенні, при цьому відчуваючи інтелектуальне і емоційне навантаження на організм. Багатогодинне сидяче положення тіла, постійна напруга, відсутність режиму дня, нічні недосипання – все це призводить до стомлення організму.

Встановлення та аналіз психологічних чинників хронічної втоми дозволить зрозуміти її механізми та розробити оптимальний режим праці, відпочинку, фізичної і розумової активності студентів, зберегти здоров'я і з максимальною ефективністю використовувати їх творчий потенціал для саморозвитку та для користі суспільства.

Останні дослідження та публікації, виділення невирішених проблем. Серйозне дослідження стану хронічної втоми та розробка психодіагностичного інструментарію для його виявлення було проведено А.Б. Леоною та А.С. Кузнецовою [4]. Ними проводився професіографічний аналіз діяльності і комплексне психофізіологічне дослідження функціональних станів робітниць мікроелектронної промисловості. В

результаті у робітниць була виявлена характерна для хронічної втоми динаміка працездатності, коли людина починає новий робочий день, зберігаючи залишкове стомлення з попереднього дня. Через це період впрацьовування затягується практично на всю першу половину дня. Період оптимальної працездатності виявляється коротким, незабаром після обіду починається спад за всіма показниками, а в кінці зміни у багатьох робітниць спостерігається високий рівень гострої втоми [4].

В сучасних дослідженнях термін «втома» описують як тимчасове зниження працездатності під впливом тривалого навантаження. При цьому специфіка втоми істотно залежить від виду навантаження, часу, необхідного для відновлення вихідного рівня працездатності і рівня локалізації стомлення. Ці фактори кладуться в основу деталізації класифікаційних схем: виділяють фізичну та розумову втому, гостру та хронічну, розглядають специфічні види втоми – м'язову, сенсорну, розумову і т. ін. [2].

Втома – це нормальний функціональний стан людини, що виникає в процесі діяльності і характеризується переживанням стомлення, зміною фізіологічних функцій, помірним зниженням працездатності.

Хронічна втома – це прикордонний функціональний стан організму, який характеризується збереженням до початку чергового трудового циклу суб'єктивних і об'єктивних ознак втоми від попередньої роботи, для ліквідації яких необхідний додатковий відпочинок. Хронічна втома виникає під час тривалої роботи при порушенні режимів праці і відпочинку. Основними суб'єктивними ознаками є відчуття втоми перед початком роботи, швидка стомлюваність, дратівливість, нестійкий настрій; об'єктивно при цьому відзначається виражена зміна функцій організму, значне зниження результатів діяльності та поява помилкових дій. Першими симптомами хронічної втоми служать різні суб'єктивні відчуття – почуття постійної втоми, підвищеної стомлюваності, сонливості, млявості і т. ін. [2].

При хронічній втомі необхідний рівень працездатності може підтримуватися лише короткочасно за рахунок підвищення біологічної ціни і швидкого витрачання функціональних резервів організму. Для ліквідації несприятливих змін функцій організму і збереження працездатності необхідно усунути порушення режимів праці і відпочинку і надати додатковий відпочинок. При недотриманні цих заходів хронічна втома може перейти в перевтому.

Важливим для учбової діяльності виявляються зміни в протіканні різних психічних процесів при накопиченні втоми. Для цього стану характерне помітне зниження показників сенсорної чутливості в різних модальностях разом із зростанням інерційності цих процесів. Це проявляється в збільшенні абсолютних і диференціальних порогів чутливості, зменшенні швидкості реагування – збільшується час простої сенсомоторної реакції та реакції вибору. Однак може спостерігатися і парадоксальне збільшення швидкості відповідей, що супроводжується зростанням числа помилок [7].

Втома веде до розпаду виконання складних рухових навичок за типом некоординованої реалізації окремих моторних стереотипів. Найбільш вираженими і суттєвими ознаками втоми є порушення уваги – звужується обсяг уваги, страждають функції перемикання і розподілу уваги. З боку процесів, що забезпечують запам'ятовування і збереження інформації, втома насамперед призводить до ускладнень вилучення інформації, що зберігається в довготривалій пам'яті. Зниження показників короткочасної пам'яті пов'язано з погіршенням утримання інформації в системі короткочасного зберігання і операцій семантичного кодування. Ефективність процесу мислення істотно знижується за рахунок переважання стереотипних способів вирішення завдань в ситуаціях, що вимагають прийняття нових рішень, або своєрідних феноменів порушення цілеспрямованості інтелектуальних актів. Звичайно, всі ці прояви втоми знижують успішність учбової діяльності та призводять до зниження самооцінки студентів та виникнення сумнівів щодо власної спроможності вчитися у вузі [7].

У міру розвитку втоми відбувається трансформація мотивів учбової діяльності. Якщо на ранніх стадіях зберігається адекватна учбова мотивація, то потім переважаючими стають мотиви припинення діяльності або ухилення від неї. При продовженні навчання це призводить до формування негативних емоційних реакцій.

Серед причин виникнення хронічної втоми виокремлюють одноманітність діяльності, її перевантаженість, конфлікти, відсутність інтересу до виконуваної роботи та невключеність в неї [9]. Окрім того, важливим чинником є індивідуально-психологічні особливості студентської молоді, що можуть сприяти швидкому розвитку втоми або навпаки, запобігати її виникненню.

Для вирішення цілого ряду прикладних задач в системі освіти вельми актуальними є дослідження психологічних чинників хронічної втоми в зв'язку з необхідністю аналізу вихідного рівня, на тлі якого відбувається формування актуального стану, і попередження розвитку патологічного стану перевтоми.

Цілі та задачі дослідження. Метою дослідження є встановити індивідуально-психологічні чинники стану хронічної втоми у студентської молоді.

Завданнями дослідження є діагностувати рівень хронічної втоми у студентів; прослідкувати її динаміку з 1 по 3 курс; встановити статеві особливості хронічної втоми; дослідити індивідуально-психологічні чинники хронічної втоми у студентської молоді.

Методика та результати дослідження. Дослідження хронічної втоми та її чинників у студентської молоді проводилося на вибірці студентів Київського національного університету імені Тараса Шевченка та Національного авіаційного університету, у кількості 321 особи, віком від 17 до 23 років. В процесі дослідження було застосовано такі психодіагностичні методики: методика «Ступінь хронічної втоми» (А.Б. Леонова, І.В.

Шишкіна), Методика діагностики темпераменту Я. Стреляу, особистісний опитувальник Г.Айзенка EPI, TAS-26 (Торонтська алекситимічна шкала), Особистісна шкала проявів тривоги Дж. Тейлора, Методика діагностики рівня невротизації Вассермана; Шкала тривоги Ч. Спілбергера, методики діагностики емоційного вигорання В.Бойко та К.Маслач, Шкала психологічного стресу PSM-25, Бостонський тест на стресостійкість, Методика діагностики типу емоційної реакції на вплив стимулів навколишнього середовища В. Бойко.

Окрім того за допомогою анкети було встановлено стать, вік, курс навчання та заняття спортом чи танцями респондентів.

Методи математичної статистики: кореляційний та регресійний аналіз, порівняння груп.

За результатами кореляційного аналізу показників хронічної втоми та властивостей нервової системи респондентів встановлено обернені зв'язки сили та рухливості нервових процесів з індексом хронічної втоми (табл. 1), що вказує на схильність студентів зі слабкою нервовою системою до швидкого виснаження. Це проявляється у симптомах фізіологічного та когнітивного дискомфорту, зниженні загального самопочуття, порушеннях в емоційно-афективній сфері, а також у зниженні мотивації та небажання спілкуватися.

Також встановлено обернений зв'язок хронічної втоми з екстраверсією та шкалою щирості за методикою Г.Айзенка, що свідчить про більшу стійкість екстравертів до впливу навчального навантаження та одноманітності. Цікаво, що щирість менше виражена у втомлених респондентів, що може бути своєрідною захисною реакцією, бажанням закритися чи виглядати краще.

Таблиця 1

Кореляційні зв'язки між хронічною втомою, властивостями нервової системи, психічними станами та характеристиками емоційної сфери студентської молоді, n=321

Індекс хронічної втоми	Сила процесів збудження	Сила процесів гальмування	Рухливість нервових процесів	Тривога	Екстраверсія
	-0,449**	-0,335**	-0,374**	0,686**	-0,224**
Індекс хронічної втоми	Невротизм	Щирість	Невротизація	Особистісна тривожність	Алекситимія
	0,545**	-0,156**	0,721**	0,595**	0,389**
Індекс хронічної втоми	Рефрактерна реакція	Дисфорична реакція	Ейфорична реакція	Нестійкість до стресу, Бостонський тест	Психологічний стрес (PSM-25)
	0,272**	0,515**	-0,503**	0,202**	0,721**

Індекс хронічної втоми	Виснаження	Деперсоналізація	Редукція професійних досягнень	Емоційне вигорання (К.Маслач)	Емоційне вигорання (В.Бойко)
	0,697**	0,373**	-0,436**	0,357**	0,654**

* - Кореляція значима на рівні 0.05 (2-стороння).

** - Кореляція значима на рівні 0.01 (2-стороння).

Прямо пов'язаними зі станом хронічної втоми виявилися такі показники емоційної сфери студентів та стани: тривога, особистісна тривожність, невротизація, нейротизм, алекситимія, низька стресостійкість, психологічний стрес та емоційне вигорання. Також сприяють розвитку хронічної втоми рефрактерна та дисфорична реакції на стрес (за методикою В.Бойко), а ейфорична реакція, навпаки, знижує рівень втоми.

Щоб зрозуміти причинно-наслідкові зв'язки між хронічною втомою та іншими показниками було проведено регресійний аналіз за допомогою комп'ютерної програми Statistika 19. Метод обробки даних: покроковий.

Коефіцієнт множинної детермінації становить 0,840, це означає, що 84% дисперсії залежної змінної пояснюється саме тими незалежними змінними, що ми обрали для своєї моделі, інші відсотки дисперсії відносяться до помилки оцінки. Значимість критерію Фішера менша 0,05, отже регресійну модель можна прийняти до уваги.

Формула регресійної моделі:

$$\text{Індекс хронічної втоми} = 1,565 + 0,659 (\text{невротизація}) + 0,581 (\text{виснаження}) + 0,345 (\text{тривога}) - 0,248 (\text{оцінка професійних досягнень}) + 0,192 (\text{особистісна тривожність}) + 0,112 (\text{психологічний стрес}).$$

Отже, серед показників, що прокорелювали з хронічною втомою, найбільш значимими предикторами виявились рівень невротизації та виснаження. А посилюють стан хронічної втоми переживання тривоги як стан, що виникає в процесі навчання, та особистісна тривожність як стійка властивість студентів. Менш значимим чинником хронічної втоми є переживання студентами психологічного стресу в процесі навчання, що може свідчити про стан психічного напруження та перші прояви дезадаптації.

Знижує рівень хронічної втоми позитивна оцінка професійних досягнень, що у випадку діагностики студентів можна трактувати як оцінку власних успіхів у навчанні.

Цікаво, що при побудові регресійних моделей для окремих симптомів хронічної втоми (симптоми фізіологічного дискомфорту; зниження загального самопочуття і когнітивний дискомфорт; порушення в емоційно-афективній сфері; зниження мотивації і зміни в сфері соціального спілкування) важливими виявились інші незалежні змінні. Для передбачення симптому зниження загального самопочуття та когнітивного дискомфорту значимим виявився низький рівень сили процесів збудження (за методикою Я.Стреляу), адже неможливість витримувати тривале навантаження швидше формує втому та виснаження.

Симптом «порушення в емоційно-афективній сфері» формується при високому рівні нейротизму, низькій силі процесів гальмування та вираженій деперсоналізації. Остання за інтерпретацією К.Маслач проявляється у вираженій байдужості до роботи та її результатів, колег, партнерів, клієнтів. Робота при деперсоналізації не зачіпає нічого у людині, а виконується лише для галочки, на автоматі, при цьому співробітник не відчуває особистого залучення. У випадку зі студентами можна стверджувати, що байдужість до обраної спеціальності, незалученість до студентського колективу, відсутність учбової мотивації є джерелом формування хронічної втоми та її афективної складової.

На зниження мотивації і зміни в сфері соціального спілкування впливають емоційне вигорання студентів, слабкість процесів збудження, деперсоналізація. А покращує мотивацію та посилює бажання спілкуватися переважуюча ейфорична реакція на ситуацію. Тобто, студенти, які очікують від життя лише хорошого та вміють радіти дрібницям, менше втомлюються.

Порівняння рівня хронічної втоми у студентів різних курсів показало її зростання від 1 до третього курсу, що суперечить результатам інших досліджень з проблематики хронічної втоми (наприклад, Ашвіц І.В. та ін. [1] вказує на зниження хронічної втоми з 1 до 2 курсу, пояснюючи це впрацьованістю та адаптацією до навчання). На жаль, ми спостерігаємо іншу картину: хронічна втома з часом накопичується, що можна пояснити більшою кількістю студентів 3 курсу, які одночасно навчаються та працюють, а також вищим навантаженням на старших курсах університету. Найбільш значимо зростає показник порушень в емоційно-афективній сфері (дратівливість, знижений настрій, конфліктність) студентів 3 курсу.

Встановлено статеві відмінності у формуванні хронічної втоми у студентської молоді. Так, у дівчат хронічна втома більше виражена та швидше формується, ніж у хлопців по всіх показниках, окрім зниження мотивації і зміни в сфері соціального спілкування. Останній симптом значимо не відрізняється у хлопців та дівчат.

Порівняння груп студентів, що займаються спортом та танцями з контрольною групою показало нижчий рівень хронічної втоми у першій групі, що вказує на значний ефект фізичних навантажень у попередженні втоми та виснаження у студентів.

Отже, підсумовуючи отримані результати, можна стверджувати, що стан хронічної втоми обумовлений властивостями нервової системи студентів, їх статевими особливостями, а також пов'язаний з особистісними властивостями та емоційною сферою. Також на виникнення та прояв хронічної втоми впливає спосіб життя студентів, їх фізична активність та заняття спортом. З огляду на отримані результати можна запропонувати профілактичні заходи для попередження стану хронічної втоми у студентської молоді.

Практичні рекомендації щодо зниження рівня хронічної втоми у студентської молоді. Існує ряд способів поліпшення або корекції стану

людини. Одним з цікавих сучасних напрямків профілактики хронічної втоми є застосування музичного супроводу як учбової діяльності, так і відпочинку. Використання музичних програм в якості оптимізуючого засобу має усталені традиції в цілому ряді галузей виробництва, особливо пов'язаних з монотонною роботою [3]. Позитивні ефекти включення сеансів прослуховування музики безпосередньо в процес діяльності пов'язують зі зростанням продуктивності праці, збільшенням швидкості і координованості виконання трудових операцій, збагаченням внутрішнього змісту одноманітної роботи, підвищенням безпеки праці, формуванням позитивного емоційного фону діяльності. Доступність і природність звернення до музичної культури, відсутність скільки-небудь серйозних негативних наслідків разом з комплексом можливих сприятливих впливів роблять цю форму оптимізуючих заходів надзвичайно привабливою для вирішення завдань учбової діяльності та профілактики стану монотонії та втоми.

Також одним з ефективних засобів, що нормалізує функціонування організму в різних ситуаціях активної діяльності, є повноцінне харчування. Відхилення від нормального режиму харчування може стати фактором виникнення стресових станів, сприяти підвищенню напруженості, прискорювати розвиток втоми [8]. З іншого боку, якісний склад їжі і режим її прийняття безпосередньо впливають на повноту відновлення витрачених сил, нормалізують протікання обмінних процесів, підвищують резистентність до впливу екстремальних навантажень і ін.

На жаль, студенти, намагаючись зекономити на харчуванні, вживають неповноцінну їжу, що складається швидше з калорійних мучних продуктів та солодощів, ігноруючи при цьому молокопродукти, фрукти та овочі, свіжу зелень. Зловживання газованими солодкими напоями, кофеїном та енергетиками, хоча й підвищує на деякий час рівень активації організму, призводить до перенасичення організму цукром, порушенню функції підшлункової залози та небезпеки розвитку цукрового діабету.

Поряд з повноцінним харчуванням необхідно пам'ятати й про організацію оптимального режиму прийняття їжі, адже бажання «ще трішки поспати» часто призводить до поспіху та пропуску сніданку. У людей, схильних пропускати сніданок, нерідко спостерігається безпричинна втома в середині дня, ознаки пригніченого настрою, звуження обсягу уваги, зниження ефективності роботи [8].

Також важливо в процесі учбової діяльності використовувати чергування різних форм завдань для зниження одноманітності навантажень і перенапруження в роботі окремих психофізіологічних систем, створювати сприятливий соціально-психологічний клімат в групі, підвищувати зацікавленість та мотивацію до навчання.

Кожному студенту необхідно усвідомити важливу роль фізичних вправ та занять спортом. На жаль, сучасна студентська молодь лінується або не має часу на фізичні вправи, а університети часто не забезпечують студентів умовами та можливістю для вільного відвідування спортивних чи

тренажерних залів. Як зазначають дослідники [5], усього 25 хвилин енергійних фізичних вправ в день допоможуть впоратися з втомою. У більшості студентів, які починають займатися фітнесом, значно поліпшується загальний емоційний стан. Фізичні вправи або будь-яка фізична діяльність допомагають підняти настрій, підвищити м'язовий тонус. Активні вправи змушують мозок вивільняти природні речовини - ендорфіни. Ці речовини виробляються організмом людини і за своєю дією близькі до антидепресантів і нейролептиків. Студенти, які постійно займаються фізичною культурою, менше схильні до стресу, вони краще справляються з занепокоєнням, тривогою, пригніченістю, гнівом і страхом. Вони вміють зняти емоційну напругу за допомогою фізичних вправ.

Список використаних джерел

1. Ашвиц И.В. Утомление у студентов младших курсов медицинского вуза / И.В. Ашвиц, В.В. Корнякова, В.А. Муратов // Электронный научно-образовательный вестник «Здоровье и образование в XXI веке». – 2017. – Т. 19 (3). – С. 62-64.
2. Зеер Э.Ф. Психология профессиональных деструкций / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк. – Екатеринбург: Деловая книга; Академический проект, 2005. – 380 с.
3. Леонова А. Б. Психологические технологии управления состоянием человека / А. Б. Леонова, А. С. Кузнецова. – М.: Смысл, 2015. – 423 с.
4. Леонова А.Б. Функциональные состояния и работоспособность человека в профессиональной деятельности / А. Б. Леонова, А. С. Кузнецова // Психология труда, инженерная психология и эргономика / Под ред. Е.А. Климова, О.Г. Носковой, Г.Н. Солнцева. М.: Юрайт, 2018. – Т. 1. – С. 270-294.
5. Науменко Д.А. Физическая культура как средство профилактики хронического утомления студентов / Д.А. Науменко, Л.Б. Дижонова, Л.Н. Слепова, Т.Н. Хаирова // Успехи современного естествознания. – 2013. – № 10. – С. 210-210; URL: <http://www.natural-sciences.ru/ru/article/view?Id=33095> (дата обращения: 25.09.2019).
6. Редько А.В. Исследования утомления у студентов в процессе учебной деятельности / А.В. Редько, Е.Л. Бачериков, Ю.Г. Камскова // Вестник ЮУрГУ. – 2008. – № 19. – С.21-35.
7. Родина О. Н. Личностные деформации при развитии состояния хронического утомления / О.Н. Родина // Вестник московского университета. Серия 14. Психология. – 2019. – № 1. – С.112-122.
8. Хохрина Е.А. Утомление при физической и умственной работе. Восстановление / Е.А. Хохрина // Научное сообщество студентов: Междисциплинарные исследования: сб. ст. по мат. XXVII междунар. студ. науч.-практ. конф. № 16(27). URL: [https://sibac.info/archive/meghdis/16\(27\).pdf](https://sibac.info/archive/meghdis/16(27).pdf) (дата обращения: 25.09.2019).
9. Чиксентмихайи М. В поисках потока: Психология включенности в повседневность / М.Чиксентмихайи. – М.: Альпина нонфикшн, 2012. – 426 с.

References transliterated

1. Ashvits, I.V., Kornyakova, V.V., Muratov, V.A. (2017) *Utomleniye u studentov mladshikh kursov meditsinskogo vuza* [Fatigue in junior students of a medical university]. *Elektronnyy nauchno-obrazovatel'nyy vestnik «Zdorov'ye i obrazovaniye v XXI veke»* [Electronic Scientific and Educational Bulletin "Health and Education in the XXI Century"]. N. 19 (3). P. 62-64 (in Russian)
2. Zeyer, E.F., Symanyuk, E.E. (2005) *Psikhologiya professional'nykh destruktсий* [Psychology of professional destruction]. Yekaterinburg. 380 p. (in Russian)

3. Leonova, A. B., Kuznetsova, A. S. (2015) *Psikhologicheskiye tekhnologii upravleniya sostoyaniyem cheloveka* [Psychological technologies for managing the human condition]. M. 423 p. (in Russian)

4. Leonova, A.B., Kuznetsova, A.S. (2018) *Funktional'nyye sostoyaniya i rabotosposobnost' cheloveka v professional'noy deyatel'nosti* [Functional conditions and human performance in professional activities]. *Psikhologiya truda, inzhenernaya psikhologiya i ergonomika* [Labor Psychology, Engineering Psychology and Ergonomics]. N. 1. P. 270-294 (in Russian)

5. Naumenko, D.A., Dizhonova, L.B., Slepova, L.N., Khairova, T.N. (2013) *Fizicheskaya kul'tura kak sredstvo profilaktiki khronicheskogo utomleniya studentov* [Physical culture as a means of preventing chronic fatigue of students]. *Uspekhi sovremennogo yestestvoznaniya* [Successes in modern science]. N. 10. P. 210-210; Electronic resource. Access mode: URL: <http://www.natural-sciences.ru/ru/article/view?Id=33095> (in Russian)

6. Red'ko, A.V., Bacherikov, Ye.L., Kamskova, YU.G. (2008) *Issledovaniya utomleniya u studentov v protsesse uchebnoy deyatel'nosti* [Studies of fatigue in students in the process of educational activity]. *Vestnik YUURGU* [Bulletin of SUSU]. N. 19. P. 21-35 (in Russian)

7. Rodina, O. N. (2019) *Lichnostnyye deformatsii pri razvitii sostoyaniya khronicheskogo utomleniya* [Personal deformations in the development of a state of chronic fatigue]. *Vestnik moskovskogo universiteta. Seriya 14. Psikhologiya* [Bulletin of Moscow University. Series 14. Psychology]. N. 1. P.112-122 (in Russian)

8. Khokhrina, Ye.A. (2019) *Utomleniye pri fizicheskoy i umstvennoy rabote. Vosstanovleniye* [Fatigue during physical and mental work. Recovery]. *Nauchnoye soobshchestvo studentov: Mezhdistsiplinarnyye issledovaniya: sb. St. Po mat. XXVII mezhdunar. Stud. Nauch.-prakt. Konf. № 16(27)* [Scientific community of students: Interdisciplinary research: Sat. Art. by mat. XXVII Int. Stud. scientific-practical conf. No. 16 (27)]. Electronic resource. Access mode: URL: [https://sibac.info/archive/meghdis/16\(27\).pdf](https://sibac.info/archive/meghdis/16(27).pdf) (in Russian)

9. Chiksentmikhayi, M. (2012) *V poiskakh potoka: Psikhologiya vklyuchennosti v povsednevnost'* [In search of a stream: Psychology of inclusion in everyday life]. M. 426 p. (in Russian)

Вашека Т.В., Тукаев С.В. Факторы развития хронической усталости у студенческой молодежи. В статье рассматривается проблема хронической усталости у студенческой молодежи, которая формируется под влиянием учебной нагрузки, напряжения, недосыпания и несоблюдения режима сна и отдыха. Авторы ставят целью установить индивидуально-психологические факторы состояния хронической усталости студенческой молодежи.

По результатам корреляционного анализа установлено обратные связи хронической усталости с силой и подвижностью нервных процессов, экстраверсией, искренностью и ефоричной реакцией на раздражители. Прямые связи установлено с такими показателями эмоциональной сферы студентов и состояниями как тревога, личностная тревожность, невротизация, нейротизм, алекситимия, низкая стрессоустойчивость, психологический стресс и эмоциональное выгорание. Также способствуют развитию хронической усталости рефрактерная и дисфорическая реакции на стресс.

В результате регрессионного анализа установлено, что наиболее значимыми предикторами хронической усталости является уровень невротизации, истощение, тревога как состояние и свойство личности и переживания студентами психологического стресса. Снижает уровень хронической усталости положительная оценка собственных успехов в учебе.

Сравнение уровня хронической усталости у студентов разных курсов показало ее рост от первого до третьего курса. У девушек хроническая усталость более выражена и быстрее формируется. Занятия спортом и танцами снижает уровень хронической

усталости, что указывает на значительный эффект физических нагрузок в предупреждении усталости и истощения у студентов.

Учитывая полученные результаты авторами предложено профилактические мероприятия хронической усталости у студенческой молодежи: применение музыкального сопровождения как учебной деятельности, так и отдыха, полноценное питание, оптимальный режим принятия пищи, физические упражнения и спорт.

Ключевые слова: хроническая усталость, студенты, учебная деятельность, стресс.

Vasheka T., Tukaiev S. Individual psychological factors for chronic fatigue development in student youth. The article deals with the problem of chronic fatigue in student youth, which is formed under the influence of academic load, everyday stress, sleep deficit and lack of rest. The purpose of this study was to identify the individual psychological factors for chronic fatigue in student youth.

According to the results of the correlation analysis, inversions of chronic fatigue were established with the strength and mobility of nervous processes, extraversion, sincerity, and outward euphoric type of emotional reaction. A direct correlation is established with the following indicators of students' emotional sphere and states: Trait and State Anxiety, neuroticism, alexithymia, low-stress resistance, psychological distress, and emotional burnout. Inward refractory and outward dysphoric types of emotional reaction also contribute to the development of chronic fatigue.

Regression analysis revealed that the most significant predictors of chronic fatigue are the level of neuroticism, exhaustion, anxiety as a state and personality trait, and students' experience of psychological distress. Positively assessing one's learning success reduces the level of chronic fatigue.

Progression of chronic fatigue from first to the third year showed the role of education overload. Chronic fatigue is more pronounced and faster forms in young female. Playing sports and dancing decrease the level of chronic fatigue, which indicates a significant effect of physical activity in the prevention of fatigue and exhaustion in students.

In view of the obtained results, the authors propose preventive measures for chronic fatigue in student youth: the use of musical accompaniment for both educational and recreational activities, complete nutrition and optimal diet, regular physical exercises and amateur sports.

Keywords: chronic fatigue, student youth, learning activities, stress.

УДК 159.956.2

ГУБЕНКО О.В.

кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії методології і теорії психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ.

КОМПЛЕКСНИЙ ПІДХІД ДО РОЗВИТКУ ТВОРЧОГО МИСЛЕННЯ УЧНІВ ЗА ДОПОМОГОЮ ПЕРЕСТРУКТУРУВАННЯ ГЕШТАЛЬТУ

Губенко О.В. Комплексний підхід до розвитку творчого мислення учнів за допомогою переструктурування гештальту. У статті аналізується такий важливий механізм творчості як переструктурування. Механізм переструктурування пов'язаний із частковою або комплексною перебудовою знань. Висвітлюються методологічні і практичні аспекти комплексного підходу до розвитку творчого мислення школярів за допомогою механізму переструктурування гештальту. Доводиться, що евристичні методи навчання долають протиріччя між цілями і методами освіти, що існують в

практиці навчального процесу. Вони сприяють його гуманізації й допомагають виховати у дітей авторську позицію творця нових знань. Розглядається досвід застосування авторського курсу з розвитку творчого мислення учнів середнього та старшого шкільного віку «Сходинки до творчості». Розкриваються психодідактичні основи побудови шкільного розвиваючого курсу, які націлені на поетапний розвиток творчого мислення дітей і актуалізацію вищих креативних проявів інтелекту.

Ключові слова: творче мислення учнів, переструктурування, інтелект, обдарованість, освітній процес, розвиток.

Постановка проблеми та її зв'язок з важливими практичними завданнями. У діючій системі освіти іноді спостерігається феномен, властивий і деяким іншим соціальним явищам - підміна цілей засобами їх реалізації. В даному випадку він присутній в освіті в специфічній формі неадекватності методів передачі знань цілям і завданням освіти. Серед головних практичних цілей освіти і навчання ми можемо назвати всебічний розвиток людської особистості та активізацію її творчого потенціалу. Актуальною є проблема приведення методів навчання у відповідність із головними цілями освіти, що можливо зробити за допомогою творчих методів трансляції знань.

Останні дослідження і публікації. Як писав відомий польський педагог Анджей Гжегорчик: «Вихідними пунктами для обґрунтування структури сучасної освітньої програми, враховуючи перспективні потреби людини, можуть бути 1) етапи розвитку пізнання, 2) сфера людської активності, до якої повинна готувати школа» [3, с. 43].

Російський психолог, автор концепції розвиваючого навчання В.В. Давидов зазначав: «Для мене особистість - це людина зі значним творчим потенціалом», акцентуючи увагу на взаємозв'язку поняття «особистість» з поняттям «творчість» [10, с.21]. Однак засоби реалізації цих цілей - передача дитині знань, створених і накопичених людством, а також дидактичні методи такої передачі, - нерідко пригнічують цілі, підміняючи їх собою. Замінюючи розвиток особистісного потенціалу за допомогою процесу засвоєння знань самим процесом в ім'я процесу, пасивно-засвоювальним навчанням в ім'я самодостатнього споживання знань, часом схоластичних.

Навчання в деяких випадках відбувається за принципом екстенсивного нарощування знань, їх обсяг у програмах навчальних закладів з кожним роком збільшується, але насправді це часом призводить не до покращення якості освіти і не до активізації креативних якостей інтелекту учнів і розвитку інтелектуальної обдарованості, а, швидше, до зворотного результату. А саме, до фрагментації мислення, переобтяженого інформацією і не здатного її систематизувати і засвоїти, до втрати мотивації до навчання, формуванню відрази до процесу пізнання, до підміни глибинного осмислення предметних знань їх поверхневим зубрінням.

Формулювання цілей і постановка завдання дослідження. Ціллю нашого дослідження є обґрунтування комплексу творчих методів й прийомів засвоєння знань. Відповідно до цілі висунуте завдання проаналізувати, зокрема, такий механізм навчання, як переструктурування знань.

Виклад методики і результатів досліджень. Велику роль у навчанні покликані відігравати творчі прийоми і методи засвоєння і трансформації знань, що дають дитині справжній досвід пізнання і озброюють його такими способами мисленнєвої діяльності, які б вели до чогось більшого, ніж до пасивного засвоєння шкільних знань без їх глибинного осмислення.

Видатне місце в активізації творчих суб'єктних можливостей особистості займає такий евристичний психосемантичний процес, як переструктурування знань.

З певною часткою схематизації можна стверджувати, що існує два види навчання - екстенсивне нарощування пізнавальної інформації й пасивне засвоєння накопиченого людством ідейного багажу, з одного боку, і перебудова, переструктурування засвоюваної інформації і створення на цій основі нових ідей, з іншого. Нарощування пов'язане з накопиченням і репродуктивним засвоєнням знань, яке веде до збільшення їх суми. При цьому акцент робиться на запам'ятовуванні, що забезпечує можливість відтворення інформації. Переструктурування передбачає часткову або повну перебудову знань, що дозволяє застосовувати вже відомі алгоритми в нестандартних умовах чи творчо створювати принципово нові алгоритми. При цьому мислення розвивається поетапно, піднімаючись зі сходинки на сходинку до вищих проявів творчості.

Творчість завжди пов'язана із зміною вже існуючого. У звичні явища та речі вносяться певні зміни та перебудови, які роблять їх іншими. Може змінюватися форма предмета, його структура або функції. Теж саме стосується не тільки окремого предмету, але й проблемної ситуації в цілому, яка розглядається як цілісне явище, цілісний гештальт. Одним словом, у процесі вирішення творчих проблем відбувається перебудова звичної ситуації, переструктурування гештальту. На переструктурування гештальту як на важливий механізм творчості вперше звернули увагу саме гештальт-психологи [11].

Деякі дослідники надають здатності людини до переструктурування настільки велике значення, що вважають її основою розумової обдарованості. Відомий дослідник проблеми творчості Карл Дункер, один з представників гештальт-психології, у цьому зв'язку писав: «Дуже ймовірно, що найглибші відмінності між людьми в тому, що називають «здатністю до мислення», «розумовою обдарованістю», мають свою основу в більшій чи меншій легкості таких переструктурувань» [11, с. 86-234].

Згідно з К. Дункером, рішення проблемної ситуації-гештальту пов'язане зі зміною погляду на співвідношення її структурно-функціональних елементів. Для того, щоб вирішити проблему, необхідно переструктурувати елементи проблемної ситуації, що призводить до утворення нових функцій предметів та їх нових комбінацій.

Така перебудова структури проблемної ситуації дозволяє знайти правильне рішення і досягти інсайту, тобто розуміння проблеми.

Як ми вже зазначили, при інсайті психологічна структура проблемної ситуації змінюється. Наприклад, змінюються фігурно-фонові відносини гешталту: частини і моменти ситуації, які раніше зовсім не усвідомлювалися, або усвідомлювалися лише на задньому плані, раптом виділяються, стають головними, темою, «фігурою», і навпаки. Можуть змінюватися і усвідомлювані (використовувані) властивості (функції) елементів ситуації. Змінюються відносини частина - ціле: елементи ситуації, які спочатку сприймалися як частини різних цілих, починають сприйматися як одне ціле. Включаючись у нову структуру, елемент набуває нових властивостей.

Найпростішою закономірністю переструктурування гешталта є переструктурування за принципом «фігура-фон». Переключення уваги з фігури на фон здатне кардинально змінити сприйняття об'єкта, тобто перебудувати гешталт сприйняття.

Як ми вже зазначали, переструктурування передбачає часткову або повну перебудову знань, що дозволяє застосовувати вже відомі алгоритми рішення в нестандартних умовах чи створювати принципово нові алгоритми. При цьому мислення у процесі творчого навчання за допомогою переструктурування виводиться на творчий рівень поетапно, піднімаючись зі щабля на щабель.

На першій стадії даємо дитині знання за певним алгоритмом і перевіряємо, як вона їх засвоїла. Ця стадія, як ми вже говорили, є репродуктивною. Вона розвиває репродуктивне мислення. Потім даємо їй завдання на застосування засвоєних знань, які вимагають невеликої перебудови засвоєних алгоритмів. Ця стадія є репродуктивно - варіативною. Вона розвиває репродуктивно-варіативне мислення, що припускає переструктурування, яке полягає в частковій перебудові знань, пов'язаній із застосуванням вже відомих алгоритмів в нестандартних умовах. І, нарешті, пропонуємо творчу задачу, що вимагає більш радикального переструктурування і значної перебудови знань задля створення нових принципів і творчих ідей. Це завдання формує максимальну кмітливість і гнучкість, загострює інтуїцію і всі здібності.

Причому ці нові принципи і ідеї можуть бути як об'єктивно новими, так і суб'єктивно новими, тобто такими, які вже відомі людству, але перевідкриті заново дитиною, від чого психологічна цінність цих відкриттів не падає. Нехай, як кажуть, це буде новий велосипед, але цей велосипед має бути створений дитиною самостійно.

Нижче ми наводимо зразок побудови навчання за механізмом переструктурування (наводяться фрагменти заняття). Спочатку пропонуємо дитині тему з підручників фізики для середнього шкільного віку і, використовуючи її, даємо вирішувати завдання репродуктивного, репродуктивно-пошукового та творчого типу. Тим самим ми допомагаємо дитині активізувати творче мислення і всі його якості, пов'язані з операцією

переструктурування - гнучкість, вміння ламати розумові шаблони, переносити і застосовувати знання у нестандартній ситуації і т.п.

Репродуктивний етап навчання. Тема «Основи аеродинаміки».

Чому літаки літають? Щоб відповісти на це питання, розглянемо спочатку, що відбувається з крилом і повітряним потоком.

Потік повітря, рухаючись назустріч крилу літака, створює в різних точках його поверхні тиск. Різниця тисків у різних ділянках крила може викликати підйомну силу, якщо тиск знизу буде більше тиску зверху.

Такий перепад тисків і створюється на крилі літака. Завдяки трохи вигнутій формі крила, потік над крилом як би «зісковзує» вниз під нього, де стикається із зустрічним струменем повітря, який обтікає нижню площину. В результаті під крилом утворюються вихори, швидкість повітря зменшується і його там накопичується більше, ніж над крилом. Таким чином, тиск під крилом стає більш високим, а повітря більш щільним, ніж над ним. Крило як би спирається на нижні, більш щільні шари повітря. Виникає підйомна сила, яка «виштовхує» крила вгору.

Репродуктивний етап навчання.

Завдання репродуктивного типу.

Поясніть, чому на крилах літака виникає підйомна сила?

Репродуктивно-пошуковий етап навчання.

Задача репродуктивно-пошукового типу "Літаюча тарілка".

Що утримує в повітрі іграшку "літаюча тарілка"?

Відповідь. Зазвичай «літаюча тарілка» рухається в повітрі так, що її передній край піднятий, тому, як і у випадку крила, виникає підйомна сила.

Творчий етап навчання.

Задача творчого типу «Злітаючий з місця».

Як поєднати в одному літаючому апараті переваги літака і вертольоту? Щоб він міг злітати з місця, як вертоліт, не вимагаючи для себе великих злітно-посадкових майданчиків, але літав швидко, як літак?

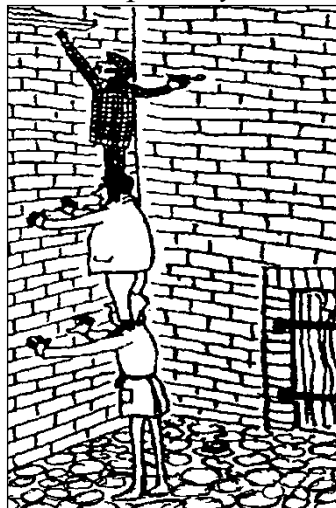
Відповідь. Оскільки це завдання відкритого дивергентного типу, то у нього може існувати багато рішень, і всі рішення, які висунуть школярі, заздалегідь передбачити неможливо. Наприклад, серед рішень, знайдених підлітками самостійно в процесі організованого нами психолого-педагогічного експерименту, було кілька рішень, об'єктивно відомих в техніці, але суб'єктивно нових для школярів, про які вони не знали. Наприклад, літак - конвертоплан з рухомими пропелерами, що займають вертикальне положення і тягнуть вгору при зльоті, та приймають горизонтальне положення і тягнуть вперед в польоті. Літаки на повітряній подушці, завдяки якій вони піднімаються над землею з місця (в нашому експерименті школярі-восьмикласники, вирішуючи завдання, самостійно розробили і застосували принцип повітряної подушки) і т.д.

З усього вищесказаного ми бачимо, наскільки важливою для творчості та навчання є здатність до семантичного переструктурування. Відповідно, як важливо її розвивати у особистості з дитячих років.

З метою тренінгу творчих здібностей, пов'язаних з перебудовою і трансформацією інтелектуально-семантичних структур і гештальтів, і для підготовки інтелекту дитини для вирішення більш складних і спеціальних творчих завдань, ми спочатку пропонуємо серію цікавих завдань на переструктурування для школярів середнього та старшого шкільного віку. (Наводимо фрагмент з цієї серії). Дані завдання на кмітливість не вимагають взагалі ніяких спеціальних знань і як би «розігривають» творче мислення, готуючи його до переструктурування та вирішення проблем, заснованих на знанні конкретних явищ природи і дійсності.

Завдання на переструктурування і кмітливість

Еврика! Інспектор Варніке і два його помічника гналися за злочинцями. Сліди привели їх до підвалу. Зміцнивши на виступі стіни канат, слідчі спустилися в підвал. Не встигли вони озирнутися, як пролунав сміх, і мотузка, яка звисала з вікна, зникла. Як же вибратися нагору? Прикинувши висоту підвалу, детективи вирішили побудувати піраміду - ставши один на одного. Але як інспектор Варніке не старався дістати до вікна, йому це не вдавалося. І не вистачало всього якихось 5-7см. Залишалося тільки змиритися зі своїм становищем і чекати допомоги. Але раптом Варніке вигукнув: «Знайшов вихід!». Що міг запропонувати інспектор Варніке?



Відповідь. Інспектор запропонував перебудувати піраміду. На самий верх повинен забратися той, хто стоїть знизу. Він найвищий, отже, і руки у нього довші. В цьому завданні школярі, щоб його розв'язати, перебудовують елементи проблемної ситуації, міняючи їх місцями і змінюючи зв'язки між ними, тобто здійснюють переструктурування гештальту.

З метою розвитку творчого мислення у процесі навчання ми створили розвиваючий експериментальний навчальний курс «Сходишки до творчості», призначений для учнів середнього та старшого шкільного віку. Представляємо фрагменти тематичного плану курсу.

Тематичний план програми «Сходинки до творчості. Розвиток творчого мислення школярів 7-11 класів» (фрагменти)

№ п/п	Тема	Години
1	Вступ. Психологія творчості	2
2	Тренінг мозкового штурму	3
3	Перебудова об'єктів, переструктурування	9
4	Бісоціація. Метод фокальних об'єктів	5
5	Метод пошуку аналогій	4
6	Тренінг навичок морфологічного аналізу	4
	
15	Практикум рішення творчих задач. Ч.2. Вирішуємо задачі на вдосконалення, кмітливість та винахідливість. Заключне тестування	6
	Всього	64

Поряд з темами, спрямованими безпосередньо на розвиток інтелектуальних дій, пов'язаних з переструктуруванням навчально-пізнавального матеріалу, в курс входять розробки завдань, пов'язаних з активізацією та розвитком інших інтелектуально-креативних проявів, таких як аналогізування, розвиток гнучкості мислення, прийоми отримання нових винахідницьких ідей і багато інших. На жаль, ми не можемо в даній публікації розкрити і охарактеризувати зазначені теми і підходи, зважаючи на недолік місця. Читач має можливість з ними ознайомитись в наших публікаціях [4 - 8]. Але ми маємо дані про ефективність застосування даної програми в середніх загальноосвітніх школах. Вимірювався рівень розвитку творчого мислення учнів (ТМУ) за допомогою методик Дж. Гілфорда і Е.Торренса і деяких авторських методик, синтезованих в авторську «Методику вимірювання рівня розвитку ТМУ» [9].

В якості основного показника розвитку творчого мислення учнів (ТМУ) використовувався аналіз відповідей на комплексну пошукову задачу на винахідливість, що дозволяє вимірювати гнучкість, оригінальність та продуктивність мислення. Даний аналіз доповнювався методами вимірювання гнучкості, оригінальності та продуктивності мислення, взятими зі згаданих методик Гілфорда і Торренса [9].

У нашому дослідженні була отримана наступна картина розподілу рівнів ТМУ серед старшокласників (табл. 1).

Таблиця 1

Розвиток ТМУ старшокласників

Рівні розвитку ТМУ(в %)	Групи	Контрольна (280)		Експериментальна (250)	
	Зрізи	Початковий	Кінцевий	Початковий	Кінцевий
Високий		12,1	16,4	23,5	38,8
Середній		36,2	39,2	33,4	35,0
Низький		51,7	44,4	43,1	26,2
Всього		100	100	100	100

Істотне перевищення показників розвитку ТМУ в експериментальних групах, де застосовувалися творчі методи навчання, зокрема, курс «Сходинки

до творчості», в порівнянні з контрольними групами, де вони не застосовувалися, говорить про ефективність запропонованої системи розвитку творчого мислення. Про це свідчить математичний аналіз достовірності результатів із застосуванням χ^2 -критерію: $\chi^2_{emp} = 35,615 > \chi^2_{krit} 99\%$.

Висновки і подальші перспективи досліджень. Проведене нами дослідження показало можливість впровадження в школі методик, що розвивають інтелектуальну обдарованість, і продемонструвало ефективність обраних для цього методів і засобів. Перспективним є той шлях оптимізації навчального процесу, який пов'язаний із подальшим розвитком творчого оригінального мислення, а також здатності створювати нове знання на основі переструктурування і трансформації отриманих та засвоєних знань.

Список використаних джерел

1. Альтшуллер Г. С. Как научиться изобретать / Г.С. Альтшуллер. – Тамбов: Тамбовское книжное издательство, 1961. – 128 с.
2. Балл Г.А. Ориентиры современного гуманизма (в общественной, образовательной, психологической сферах): Издание второе / Г.А. Балл. – Житомир: ПП «Рута», Издательство «Волинь», 2008. – 232 с.
3. Гжегорчик А. Образование будущего / Анджей Гжегорчик // Українські варіанти. – 1999. – №3-4. – С. 43-46.
4. Губенко О.В. Метод поиска аналогий (для детей от 9 лет и старше) / О.В. Губенко // Обдарована дитина. – 2010. – №8. – С. 26-32.
5. Губенко О.В. Методика развития нешаблонного творческого мышления детей «Обучение поиску скрытых возможностей» / О.В. Губенко // Обдарована дитина. – 2010. – №7. – С. 54-62.
6. Губенко О.В. Рекомбінація й синтез властивостей і функцій об'єктів як важлива складова творчого процесу (до проблеми вдосконалення розвитку творчого мислення) / О.В. Губенко // Практична психологія та соціальна робота. – 2011. – №3. – С. 43-55.
7. Губенко О.В. Использование приемов переструктурирования и аналогизирования на уроках физики в средней школе с целью развития творческих способностей школьников / О. В. Губенко // Обдарована дитина. – 2012. – №6. – С. 16-28.
8. Губенко О.В. Розвиваємо творче винахідницьке мислення за допомогою прийому збільшення-зменшення (для учнів середнього і старшого шкільного віку) / О.В. Губенко // Обдарована дитина. – 2012. – №9. – С. 37-44.
9. Губенко А.В. Диагностика творческого мышления в техническом изобретательстве / А.В. Губенко // Обдарована дитина. – 2003. – №6. – С. 31-37.
10. Давыдов В.В. Новый подход к пониманию структуры и содержания деятельности / В.В. Давыдов // Психологический журнал. – 1998. – №6. – С. 20-26.
11. Дункер К. Структура и динамика процессов решения задач (о процессах решения практических проблем): Хрестомат. по общей психол. Психология мышления / К. Дункер; под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. В. Петухова. – М.: Изд. - во МГУ, 1981. – С. 258-268.

References transliterated

1. Al'tshuller, G. S. (1961) *Kak nauchit'sya izobretat'* [How to learn to inventHow to learn to invent]. Tambov. 128 p. (in Russian)
2. Ball, G.A. (2008) *Orientiry sovremennogo gumanizma (v obshchestvennoj, obrazovatel'noj, psihologicheskoy sferah)* [Landmarks of modern humanism (in the public, educational, psychological spheres)]. Zhitomir. 232 p. (in Russian)

3. Gzhegorchik, A. (1999) *Obrazovanie budushchego* [Education of the future]. *Ukrains'ki varianti* [Ukrainian varianti]. N. 3-4. P. 43-46 (in Russian)
4. Gubenko, O.V. (2010) *Metod poiska analogij (dlya detej ot 9 let i starshe)* [The method of searching for analogies (for children from 9 years of age and older)]. *Obdarovana ditina* [Gifted baby]. N. 8. P. 26-32. (in Russian)
5. Gubenko, O.V. (2010) *Metodika razvitiya neshablonnogo tvorcheskogo myshleniya detej «Obuchenie poisku skrytyh vozmozhnostej»* [Methods for the development of innovative creative thinking of children "Learning to find hidden opportunities"]. *Obdarovana ditina* [Gifted baby]. N. 7. P. 54-62. (in Russian)
6. Gubenko, O.V. (2011) *Rekombinaciya j sintez vlastivostej i funkcij ob'ektiv yak vazhliva skladova tvorchogo procesu (do problemi vdoskonalennya rozvitku tvorchogo mislennya)* [Recombination and synthesis of properties and functions of objects as an important component of the creative process (to the problem of improving the development of creative thinking)]. *Praktichna psihologiya ta social'na robota* [Practical psychology and social work]. N. 3. P. 43-55. (in Ukrainian)
7. Gubenko, O.V. (2012) *Ispol'zovanie priemov perestrukturovaniya i analogizirovaniya na urokah fiziki v srednej shkole s cel'yu razvitiya tvorcheskih sposobnostej shkol'nikov* [Using the techniques of restructuring and analogization in physics lessons in high school in order to develop the creative abilities of students]. *Obdarovana ditina* [Gifted baby]. N. 6. P. 16-28. (in Russian)
8. Gubenko, O.V. (2012) *Rozvivaemo tvorche vinahidnic'ke mislennya za dopomogoyu prijomu zbil'shennya-zmenschennya (dlya uchniv serdn'ogo i starshogo shkil'nogo viku)* [We develop creative inventive thinking with the help of increase-decrease (for students of the middle and high school age)]. *Obdarovana ditina* [Gifted baby]. N. 9. P. 37-44. (in Ukrainian)
9. Gubenko, A.V. (2003) *Diagnostika tvorcheskogo myshleniya v tekhnicheskoy izobretatel'stve* [Diagnostics of creative thinking in technical invention]. *Obdarovana ditina* [Gifted baby]. N. 6. P. 31-37. (in Russian)
10. Davydov, V.V. (1998) *Novyj podhod k ponimaniyu struktury i sodержaniya deyatel'nosti* [A new approach to understanding the structure and content of activities]. *Psihologicheskij zhurnal* [Psychological journal]. N. 6. P. 20-26. (in Russian)
11. Dunker, K. (1981) *Struktura i dinamika processov resheniya zadach (o processah resheniya prakticheskikh problem): Hrestomat. po obshchej psihol. Psihologiya myshleniya* [The structure and dynamics of processes for solving problems (on processes for solving practical problems): Textbook. in general psychol. Psychology of thinking]. M. P. 258-268. (in Russian)

Губенко А.В. Комплексный подход к развитию творческого мышления учащихся с помощью переструктурирования гештальта. В статье анализируется такой важный механизм творчества как переструктурирование. Механизм переструктурирования связан с частичной или комплексной перестройкой знания. Освещаются методологические и практические аспекты комплексного подхода к развитию творческого мышления школьников, с помощью механизма переструктурирования гештальта. Доказывается, что эвристические методы обучения преодолевают противоречие между целями и методами образования, существующее в практике учебного процесса. Они способствуют его гуманизации и помогают воспитать у детей авторскую позицию творца новых знаний. Рассматривается опыт применения авторского курса развития творческого мышления у учащихся среднего и старшего школьного возраста «Ступеньки к творчеству». Раскрываются психодидактические основы построения школьного развивающего курса. Они направлены на поэтапное развитие творческого мышления детей и способствуют актуализации высших креативных проявлений интеллекта.

Ключевые слова: творческое мышление учащихся, переструктурирование, интеллект, одаренность, учебный процесс, развитие.

Gubenko O. comprehensive approach to developing students' creative thinking through gestalt restructuring. This article analyzes the important mechanism of creativity as a restructuring. Restructuring means a partial or complete reorganization of knowledge. The article covers the methodological and practical aspects of a comprehensive approach to the development of students' creative thinking using the gestalt restructuring mechanism. It is argued that heuristic teaching methods overcome the contradictions between the aims and methods of education that exist in the practice of the educational process. The author examines the experience of applying the author's creative thinking development course for students of middle and senior school age, which is called "Steps to Creativity". The psychodidactic foundations of building a school development course are revealed. They are aimed at the phased development of creative thinking of children and contribute to the actualization of higher creative manifestations of intelligence.

Keywords: creative thinking of pupils, restructuring, intelligence, giftedness, educational process, development.

УДК 159.925+316.624.2+375.58

ДРУЖИНІНА І.А.

кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної психології та психодіагностики Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне

ЛЯХ Л.О.

здобувач магістерського рівня вищої освіти за спеціальністю «Психологія» психолого-природничого факультету Рівненського державного гуманітарного університету, м. Рівне

СОЦІАЛЬНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ДЕВІАНТНОЇ ПОВЕДІНКИ У ПІДЛІТКОВОМУ ВІЦІ

Дружиніна І.А., Лях Л.О. Соціальне середовище як чинник формування девіантної поведінки у підлітковому віці. У статті подано науково-теоретичний огляд вітчизняних та зарубіжних досліджень, присвячених проблемі соціально-психологічних особливостей формування девіантної поведінки у підлітковому віці. Розглядається соціальне середовище як детермінанта формування деструктивної поведінки в молодіжному середовищі.

Розкрито стадії формування мотиву та механізми утворення девіантної поведінки у молоді, типи соціальних відхилень поведінки особистості, теорії причин виникнення відхилень. Наведено пропозиції щодо подальшого вивчення проблеми девіантної поведінки молоді, її мотивів та механізмів утворення.

Ключові слова: підлітковий вік, девіація, девіантна поведінка, протиправна поведінка, механізм формування девіацій, соціальне середовище.

Постановка проблеми. Сучасне суспільство характеризується соціально-культурною та політико-економічною кризами, що підсилено транзитним характером змін у всіх сферах життя. Соціально-психологічна ситуація розвитку особистості у взаємодії з інститутами соціалізації (сім'я, школа, соціум) здійснюється в умовах якісного перетворення суспільних відносин, які викликають не тільки позитивні, але і негативні зміни в різних сферах соціального життя.

В умовах бурхливих змін особливу категорію, що піддається деструктивному впливу середовища, становлять підлітки, які в силу анатомо-фізіологічних та індивідуально-психологічних трансформацій переживають

труднощі в процесі адаптації до оточуючої дійсності, що породжує деформацію міжособистісних зв'язків, роз'єднання поколінь, втрату традицій. Процес соціалізації підростаючої особистості відбувається в умовах розширення соціальної самостійності, вибору та ініціативи підлітка, що супроводжується зміною морально-ціннісних орієнтацій, критичним ставленням до досвіду попередніх поколінь, протестом до панівної культури, і як наслідок, формування деструктивних форм поведінки.

Зростання, в масових масштабах, різноманітних форм соціальної патології (наркоманія, проституція, алкоголізм, вандалізм тощо), криміналізація соціального середовища, різке ослаблення нормативно-моральної регуляції суспільних відносин, підміна ціннісних орієнтацій, ріст молодіжної злочинності, розвиток деструктивно-агресивних патернів поведінки відображають одну з найгостріших соціальних проблем нашого суспільства – формування особистості підлітка-девіанта. Реалії сьогодення ставлять перед психологічною наукою виключно важливе завдання щодо вивчення закономірностей формування та механізмів прояву девіантної поведінки у підлітковому віці.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Дослідження особливостей прояву, причин формування, механізмів профілактики та корекції девіантної поведінки у підлітковому віці має міждисциплінарний та різноплановий характер, зокрема теорії та концепції девіантної поведінки лежать на площині перетину соціологічних, біологічних, кримінологічних, педагогічних, психологічних досліджень.

Вивчення девіацій поведінки людей в суспільстві привернуло до себе пильну увагу в кінці XIX ст. Саме тоді були зроблені спроби відповісти на питання про те, які причини девіацій, що лежить в їх основі, що штовхає людину до скоєння антигромадських вчинків. Одне з перших наукових пояснень девіації було запропоновано Е. Дюркгеймом, який показав, що соціальні норми, які визначають поведінку людей, руйнуються в разі радикальних змін в суспільстві та соціально-політичних, економічних криз. Явище, що призводить до дезорганізації суспільства, Е. Дюркгейм назвав аномією («*anomos*» – відсутність закону, організації), коли в результаті руйнування соціальних норм люди втрачають життєву орієнтацію, що, власне, і формує девіантну поведінку [3, с. 377].

Сучасна девіантологія представлена різноманітним підходом щодо дослідження девіантної поведінки особистості на різних етапах онтогенезу, впливу оточуючого середовища на особливості формування та прояву девіацій. Теорії девіантності поділяють на три підходи: 1) соціологічний підхід – акцентує увагу на вплив середовища, що визначає формування особистісних якостей; 2) біологічний – на фізіологічно детермінуючих особливостях розвитку особистості; 3) діалектична взаємодія соціально-біологічних факторів формування особистості.

Дослідженню девіацій присвячені філософсько-методологічні теорії зарубіжних вчених: антропоцентричні теорії П. Келлі, Е. Кречмера, Ч.

Ломброзо, У. Шелдона; психоаналітичні теорії З. Фрейда, К. Юнга, Е. Еріксона; теорії аномії Е. Дюркгейма, Р. Мертона; культурологічні теорії А. Міллера, Е. Сатерленда; теорія соціального навчання А. Бандури; теорія стигматизації Г. Бекера; конфліктологічна теорія О. Тура; синтезований підхід Н. Смелзера; соціально-психологічний підхід С. Линга, Р. Харрі.

Серед вітчизняних науковців проблему окремі аспекти девіантної поведінки досліджували: Ю. Александров, Ю. Антонян, І. Башкатов, В. Васильєв, О. Змановська, Ю. Клейберг, Д. Корецький, Н. Максимова, В. Пирожков, О. Старков, В. Чалідзе (вплив соціального оточення на формування девіацій у підлітків); Б. Алмазов, С. Белічева, І. Кон, А. Мудрик, І. Невський (девіантна поведінка як порушення процесу соціалізації); В. Бочарова, Ю. Вишневський, І. Гіркова, Г. Гурко, В. Москаленко, В. Шапко (формування девіантних форм поведінки у підлітків, викликаних несприятливим становищем дитини в системі внутрішньосімейних відносин); Б. Алмазов, В. Афанасьєв, В. Лозовий, І. Невський, В. Степанов (вплив шкільного середовища в процесі соціалізації молоді, а також її роль в профілактиці відхилень у поведінці учнів).

Подальше теоретичне осмислення і практичне рішення проблеми визначається потребою поглибленого вивчення особливостей даного соціального явища і його наслідків для всього суспільства.

При вивченні специфіки генезу, механізмів і мотивації девіантних вчинків у підлітків слід спиратися на сучасні базові уявлення про індивідуально-типологічні закономірності та соціально-психологічні ситуації розвитку особистості.

Формулювання цілей статті. З'ясувати причини, мотиви і механізми формування та прояву девіацій особистості; здійснити аналіз впливу факторів соціального середовища як чинника формування девіантної поведінки у підлітковому віці.

Виклад основного матеріалу дослідження. Девіантна поведінка формується у відповідь на соціальні умови розвитку особистості, зумовлені культурними, соціально-політичними, індивідуально-психологічними кризами.

На думку А. Коена, девіантною є поведінка, яка відрізняється від інституціалізованих очікувань, тобто тих очікувань, що приймаються та признаються законними усередині соціальної системи [6].

І. Кон зауважує, що девіантна поведінка – це система вчинків особистості, що відхиляється від загальноприйнятої норми (норми психічного здоров'я, права, культури, моралі тощо) [5].

В. Менделевич, пропонує визначати девіантну поведінку як систему вчинків чи окремі вчинки, які суперечать прийнятним у суспільстві нормам і проявляються в незбалансованості психічних процесів, неадаптивності, порушенні процесу самоактуалізації та ухилянні від морального і етичного контролю над власною поведінкою [9, с. 14].

Розвитку негативних девіацій в суспільстві сприяє безліч обставин і умов як соціально-економічного, так і психологічного і фізіологічного характеру. Головним в генезисі відхилень є перехідний стан суспільства від однієї системи до іншої. Збільшення числа негативних девіацій обумовлено низьким рівнем життя населення, безробіттям, готовністю ряду людей до протиправного способу життя. Соціальна нерівність, криміналізація суспільних відносин породжують невдоволення, конфлікти, які набувають форм відкритих і латентних соціальних відхилень.

Особливу тривогу викликає вплив ситуації, що склалася на підростаюче покоління. В ході спілкування підлітків з тими, хто адаптується до нових умов за допомогою прояву егоїстичних орієнтацій і установок, демонстрації сили, відбувається навчання і засвоєння деструктивних поведінкових патернів та форм самоствердження.

На думку В. Павелківа, девіантна поведінка часто є наслідком соціально-стресових розладів (втрата орієнтирів, психогенна соціально-економічна і політична ситуація тощо), які призводять до соціальної дезадаптації молоді [10].

В. Казанська зазначає, що є три групи факторів, які призводять до неблагополучного дорослішання: порушення динамізації, стабілізації та оптимізації. Порушення динамізації не дозволяє підлітку отримати нові враження та урізноманітнити діяльність (стагнація), що зумовлює бажання здійснити необґрунтовані та необдумані вчинки. Порушення стабільності призводить до невпевненості і невизначеності, що формує протест проти вимог до його особистості. Фактор оптимізації сприяє комфортності, порушення якої зумовлює сильні переживання невдач, психічні травми [4, с. 98].

І. Чепендюк виділяє фактори, які сприяють формуванню та посиленню девіантної поведінки у середовищі дітей:

- соціально-економічні (низький матеріальний рівень життя сім'ї, погані житлові умови, безробіття батьків);
- медико-санітарні (несприятливі екологічні умови, хронічні захворювання батьків і ускладнення спадковості, антисанітарія та ігнорування санітарно-гігієнічними нормами);
- соціально-демографічні (неповна чи багатодітна сім'я, сім'я з вторинними шлюбами і зведеними батьками);
- соціально-психологічні (сім'ї з деструктивними емоційно-конфліктними відносинами, подружжя з педагогічною некомпетентністю та їхній низький загальноосвітній рівень, реформованість ціннісних орієнтацій);
- кримінальні (алкоголізм, аморальний і паразитичний спосіб життя батьків, сімейні суперечки, присутність членів сім'ї, що відбували покарання, схильність до субкультури злочинного світу) [12, с. 218].

Підлітковий вік – перехідний період від дитинства до дорослості і є критичним для розвитку особистості. Кризи розвитку зумовлені змінами фізіології організму, міжособистісних відносин, рівня розвитку пізнавальних

процесів, інтелекту й здібностей. Підлітковий період розвитку особистості представлений складними й суперечливими змінами, які стосуються процесу формування, самовизначення і самоствердження особистості, відбувається перехід від дитинства до юності, від незрілості до зрілості. Підлітки характеризуються підвищеною сенситивністю до соціальних і психологічних факторів. У підлітковий період система ціннісних орієнтацій знаходиться в стадії формування, світоглядні та моральні принципи не стійкі, вчинки нерідко слабо контрольовані, малосвідомі. Саме в цьому віці спостерігається різке зростання кількості конфліктних, недисциплінованих, агресивних підлітків.

На думку Л. Виготського, поведінка визначається вихованням, а виховання, у свою чергу, тим суспільним середовищем, в якому формується особистість [8, с. 68-71].

Первинна соціалізація підлітка здійснюється в рамках двох основних інститутів – сім'ї і школи. Великий вплив на поведінку підлітка здійснюють однолітки і референтні групи.

Особливої уваги заслуговує основне і первинне середовище соціалізації – сім'я. Сім'я – це своєрідний соціум, у якому вузькоособистісні відносини стають підґрунтям загальнолюдських відносин [7]. Згубний вплив сім'ї на соціалізацію підлітка зумовлений неблагополучним сімейним кліматом та/або деструктивними «традиціями» (сварки, бійки, вживання алкоголю та наркотиків тощо). В. Абрамкін, В. Чеснокова вважають, що проєкція сімейних взаємин і настанов виступають для підлітка у якості орієнтиру у повсякденному житті і міжособистісних контактах [1].

Л. Алексеева розрізняє такі види неблагополучних сімей, у яких з'являються «важкі» діти: конфліктна, аморальна, педагогічно некомпетентна та асоціальна [11].

Г. Бочкарьова виокремлює сім'ї з несприятливою емоційною атмосферою, де батьки не лише байдужі, але й грубі, не поважають своїх дітей; сім'ї, де немає емоційних контактів між членами родини або панує байдужість при зовнішньому благополуччі стосунків; сім'ї з нездоровою моральною атмосферою, де дитині прищеплюються соціально небажані потреби та інтереси [11].

Неблагополучні сім'ї – група ризику, що детермінують деструктивну поведінку особистості, визначаючи ранню десоціалізацію особи і, як наслідок, деформацію ціннісних орієнтацій, агресивність, конфліктність.

Інший інститут соціалізації – школа, яка являє собою мікромодель суспільства, яка б відтворювала систему його соціальних відносин і цінностей. У школі підліток перебуває під впливом декількох факторів процесу соціалізації: специфіка контингенту учнів, особливості взаємин з вчителями, з однокласниками, форми проведення дозвілля і організації навчального процесу. Небезпека деструктивного впливу освітнього середовища на особистість, на думку А. Бандурки, С. Бочарової й О. Землянської, полягають у наступних чинниках: 1) недостатня пов'язаність

навчання в школі з життям, практичними завданнями суспільного існування; 2) орієнтування учнів переважно на престижні та високооплачувані види трудової діяльності; 3) формалізація й «показуха», необґрунтоване «відсівання» учнів; 4) застосування неправильних педагогічних методів і прийомів, черствість та упередженість щодо учнів, придушення їх самостійності й ініціативи, підміна виховання суто адмініструванням [2].

Л. Виготський зауважує, що оскільки провідною у цьому віці є комунікативна діяльність, то спілкуючись, у першу чергу, зі своїми однолітками підліток отримує необхідні знання про життя. Дуже важливою для підлітка є думка про нього групи, до якої він належить. Сам факт належності до визначеної групи додає йому додаткової впевненості у собі. Позиція підлітка у групі, ті якості, які він здобуває у колективі, істотно впливають на його поведінкові мотиви. Ізольованість підлітка від групи, може викликати фрустрацію і бути чинником підвищеної тривожності [8].

Соціально-психологічні теорії розглядають девіантну поведінку як результат соціальних процесів взаємодії особистості з соціальним середовищем на мікро- та макрорівнях. Висвітлені особливості впливу соціального середовища на формування девіантної поведінки у підлітковому віці дають змогу констатувати, що оточуюча дійсність у сукупності і взаємодії факторів десоціалізації, викликають глибокі зміни в поведінці і в особистісному розвитку підлітків.

Висновки з даного дослідження і перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Аналіз та узагальнення психологічних підходів до проблеми вивчення особливостей формування девіантної поведінки показали, що, крім чинників соціально-економічного характеру, девіантну поведінку зумовлюють чинники, що лежать у площині психолого-педагогічної взаємодії: система цінностей, соціальні очікування, біхевіористичні патерни сім'ї, психологічні особливості підлітків, міжособистісні відносини з однолітками та дорослими, тип виховного середовища, стиль сімейного виховання.

Незважаючи на фундаментальний досвід послідовного і системного дослідження девіантної поведінки особистості з урахуванням соціальних змін та вимог, існує очевидна необхідність отримання нової значимої інформації про особливості формування девіантної поведінки на різних етапах онтогенезу, розробці механізмів превенції, профілактики та корекції деструктивних патернів поведінки.

Список використаних джерел

1. Абрамкин В. Некоторые причины девиантного поведения детей и подростков [Електронний ресурс] / В. Абрамкин, В. Чеснокова – Режим доступу до ресурсу: <https://www.narcom.ru/publ/info/523>.
2. Бандурка А. М. Юридическая психология: учебник / А. М. Бандурка, С. П., Бочарова, Е. В. Землянская; Нац. ун-т внутр. дел, МВД Украины. – Харьков: Изд-во Нац. ун-та внутр. дел, 2002. – 640 с.
3. Дюркгейм Э. О разделении общественного труда / Э. Дюркгейм. – М.: Канон+РООИ «Реабилитация», 1996. – 432 с.

4. Казанская В. Г. Подросток: Трудности взросления. Книга для психологов, педагогов, родителей / В. Г. Казанская. – Санкт-Петербург: Питер, 2008. – 283 с.
5. Кон И. С. Психология ранней юности / И. С. Кон. – М.: Просвещение, 1989. – 225 с.
6. Коэн А. Исследование проблем социальной дезорганизации и отклоняющегося поведения / А. Коэн // Социология сегодня. – М.: Прогресс, 1965. – С. 519-550.
7. Лановенко И. И. Теоретические основы ранней профилактики половых преступлений: учеб. пособие / И. И. Лановенко. – Львов: Львов. ин-т внутр. дел, 1997. – 204 с.
8. Максимова Н. Ю. Соціально-психологічний аспект профілактики адиктивної поведінки підлітків та молоді / Н. Ю. Максимова, С. В. Толстоухова. – К., 2000. – 200 с.
9. Менделевич В. Д. Психология девиантного поведения. Учебное пособие / В. Д. Менделевич. – Санкт-Петербург: Речь, 2005. – 445 с.
10. Павелків В. Р. Мотиви девіантної поведінки молоді / В. Р. Павелків // Науковий вісник Чернівецького університету. Серія «Педагогіка і психологія». – Вип. 688. – Чернівецький національний університет ім. Ю.Федьковича, 2014. – С.114-124.
11. Степанов В. Г. Психология трудных школьников / В. Г. Степанов. – М.: Академия, 1998. – 320 с.
12. Чепендюк І. М. Система соціальної роботи з молоддю девіантно-кримінальної поведінки, що склалась в Україні / І. М Чепендюк // Правова свідомість молоді в умовах розбудови правової демократичної держави: мат. 4 всеукраїнсько-курсантсько-студентської конференції 22 квітня 2010 року м. Івано-Франківськ. – С. 216–221.

References transliterated

1. Abramkin, V., Chesnokova, V. *Nekotorye prichiny deviantnogo povedeniya detej i podrostkov* [Some reasons for the deviant behavior of children and adolescents]. Electronic resource. Access mode: <https://www.narcom.ru/publ/info/523>. (in Russian)
2. Bandurka, A. M., Bocharova, S. P., Zemljanskaja, E. V. (2002) *Juridicheskaja psihologija: uchebnik* [Legal Psychology: Textbook]. Har'kov. 640 p. (in Russian)
3. Djurkgejm, Je. (1996) *O razdelenii obshhestvennogo truda* [On the division of social labor]. M. 432 p. (in Russian)
4. Kazanskaja, V. G. (2008) *Podrostok: Trudnosti vzroslenija. Kniga dlja psihologov, pedagogov, roditelej* [Teenager: Difficulties in growing up. Book for psychologists, educators, parents]. Sankt-Peterburg. 283 p. (in Russian)
5. Kon, I. S. (1989) *Psihologija rannej junosti* [Psychology of early youth]. M. 225 p. (in Russian)
6. Kojen, A. (1965) *Issledovanie problem social'noj dezorganizacii i otklonjajushhegosja povedeniya* [Research on the problems of social disorganization and deviant behavior]. *Sociologija segodnja* [Sociology today]. M. P. 519-550. (in Russian)
7. Lanovenko, I. I. (1997) *Teoreticheskie osnovy rannej profilaktiki polovyh prestuplenij: ucheb. posobie* [Theoretical foundations of the early prevention of sexual crimes: textbook]. L'vov. 204 p. (in Russian)
8. Maksimova, N. Ju., Tolstouhova, S. V. (2000) *Social'no-psihologichnij aspekt profilaktiki adiktivnoj povedinki pidlitkiv ta molodi* [Socio-psychological aspect of prevention of adolescent and youth addictive behavior]. K. 200 p. (in Ukrainian)
9. Mendeleevich, V. D. (2005) *Psihologija deviantnogo povedeniya. Uchebnoe posobie* [Psychology of deviant behavior. Textbook]. Sankt-Peterburg. 445 p. (in Russian)
10. Pavelkiv, V. R. (2014) *Motivi deviantnoj povedinki molodi* [Motives of deviant youth behavior]. *Naukovij visnik Chernivec'kogo universitetu. Serija «Pedagogika i psihologija»* [Scientific Bulletin of Chernivtsi University. Series "Pedagogy and Psychology"]. N. 688. P.114-124 (in Ukrainian)

11. Stepanov, V. G. (1998) *Psihologija trudnyh shkol'nikov* [Psychology of difficult schoolchildren]. M. 320 p. (in Russian)

12. Chependjuk, I. M. (2010) *Sistema social'noi roboti z moloddju deviantno-kriminal'noi povedinki, shho sklalas' v Ukraini* [The system of social work with young people of deviant-criminal behavior, established in Ukraine]. *Pravova svidomist' molodi v umovah rozbudovi pravovoi demokratichnoi derzhavi: mat. 4 vseukrains'ko-kursants'ko-students'koi konferencii 22 kvitnja 2010 roku m. Ivano-Frankivs'k* [Legal consciousness of young people in the conditions of building a legal democratic state: mat. 4 All-Ukrainian Student-Student Conference April 22, 2010 in Ivano-Frankivsk]. P. 216–221. (in Ukrainian)

Дружинина И.А., Лях Л.О. Социальная среда как фактор формирования девиантного поведения в подростковом возрасте. В статье представлен научно-теоретический обзор отечественных и зарубежных исследований, посвященных проблеме социально-психологических особенностей формирования девиантного поведения в подростковом возрасте. Рассматривается социальная среда как детерминанта формирования деструктивного поведения в молодежной среде.

Раскрыто стадии формирования мотива и механизмы образования девиантного поведения у молодежи, типы социальных отклонений поведения личности, теории причин возникновения отклонений. Приведены предложения по дальнейшему изучению проблемы девиантного поведения молодежи, его мотивов и механизмов образования.

Ключевые слова: подростковый возраст, девиация, девиантное поведение, противоправное поведения, механизм формирования девиаций, социальная среда.

Druzhynina I., Liah L. Social environment as a factor for the development of deviant behavior in the teenage. The article presents a scientific-theoretical review of domestic and foreign studies on the problem of socio-psychological characteristics of the formation of deviant behavior in adolescence. The social environment is considered as a determinant of the formation of destructive behavior in the youth environment.

The stages of motive formation and mechanisms of deviant behavior formation in youth, types of social deviations of personality behavior, theories of causes of deviations occur. Suggestions for further study of the problem of youth deviant behavior, its motives and mechanisms of formation are given.

Keywords: adolescence, deviance, deviant behavior, unlawful behavior, mechanism of formation of deviations, social environment.

УДК 159.923.3/964.2:618.89-008.442.6

ЄРМАКОВА Н.О.

кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, м. Суми.

НАРЦИСИЧНІ ПРОЯВИ СУЧАСНОЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Єрмакова Н.О. Нарцисичні прояви сучасної студентської молоді. У статті висвітлено нарцисичні прояви у студентської молоді, визначено суть та головні ознаки цього феномену. Здійснено огляд робіт вчених, які займаються вивченням нарцисизму, зокрема - у студентської молоді (З. Фрейд, К. Морф, Ф. Родеволт, К. Берні, К. Хамбург, П. Кілтер, Б. Брос, С. Мілн та ін.). У ході теоретичного аналізу проблеми з'ясовано, що у якості полярних форм дослідниками виокремлюються патологічний і нормальний нарцисизм, які існують вздовж єдиного континууму, і утворюють безліч перехідних форм. Нормальний нарцисизм передбачає організацію зрілих регуляторних механізмів, які забезпечують досвід адаптивного і досяжного самовдосконалення і реалістичні амбіції,

відповідні автентичності і позитивному погляду на себе. Патологічний нарцисизм активізує примітивні регуляторні механізми в поєднанні з неадаптивними компенсаторними стратегіями, що перешкоджає ефективному самоствердженню. Нарцисизм як негативний компонент характеру великою мірою властивий студентській молоді, що пов'язано із специфічними умовами життя у інформаційному суспільстві, бажанням бути кращими за всіх, «комплексом переваги» та «комплексом меншовартості», претенціозністю, і є особливо небезпечний тому, що уражена масовою культурою свідомість сприймає його некритично. Дослідницею проаналізовано результати проведеного емпіричного дослідження проблеми нарцисизму у молодіжній субкультурі. Було встановлено, що студенти-іноземці схильні до нарцисизму більше, ніж українські студенти ($U_{\text{емп}} = 5.5, p = 0.05$). Середньогруповий показник вираження нарцисизму у іноземних студентів (71,25 %) є дуже високим, що виявляється у схильності особистостей до демонстрації впевненості у власній унікальності, незвичайності, ідеальності. Середньогруповий показник вираження нарцисизму в українських студентів (46,25 %) відповідає середньому рівню, що означає схильність респондентів даної групи до адекватної оцінки своїх можливостей і рівня домагань, своєї зовнішності. Результати дослідження свідчать про те, що переважаючими нарцисичними рисами в досліджуваній вибірці студентів-іноземців є: «Маніпулювання в міжособистісних стосунках», «Зухвала поведінка», «Очікування особливого ставлення», а в українських студентів превалює - «Маніпулювання в міжособистісних стосунках» та «Зухвала поведінка». В найменшій мірі українським студентам властиві «Надмірна зайнятість почуттям заздрості», а студентам-іноземцям – «Дефіцит емпатії». Статистично значущі зв'язки виявилися між нарцисизмом і зухвалою поведінкою досліджуваних обох вибірок ($t = 0.611, p \leq 0.05, N = 63$) і вірою у власну унікальність ($t = 0.673, p \leq 0.05, N = 68$). Перспективами подальшого вивчення проблеми виступають дослідження чинників та складових нарцисизму як особистісного феномену, вивчення гендерних та вікових аспектів зазначеного феномену, розробка ефективних психокорекційних технологій оптимізації зазначеного явища як у студентської молоді, так і у представників інших вікових, соціальних, гендерних категорій.

Ключові слова: особистість, нарцисизм, нарцисичні прояви, віра особистості у власну унікальність, зухвала поведінка, студентство.

Постановка проблеми та її зв'язок з важливими практичними завданнями. У сучасній Україні, як і у всьому світі, модифікуються зразки соціальної поведінки, соціальні уявлення, очікування та ідеали, соціальні ролі, на які орієнтується особистість. Ці зміни викликають реконструкцію психіки, психічного і психологічного здоров'я та благополуччя людини. Вкрай важливою у цьому контексті є акцентування уваги на важливості всебічної позитивної самопрезентації молоді особистості в будь-яких проявах її життєдіяльності, що і зумовлює актуальність дослідження зростання нарцисичних тенденцій молоді у суспільстві.

Аналіз актуальних досліджень. Вивченням феномену нарцисизму займалися такі зарубіжні вчені – З. Фрейд, Ж. Лакан, Ж. Делез, М. Кляйн, Х. Кохут, Е. Еріксон, Е. Фромм, Р. Столроу, Н. Шварц-Салант, К. Томпсон, К. Морф, С. Пульвер та інші. Серед вітчизняних учених розробкою проблеми нарцисизму серед різних прошарків суспільства займаються: О.Змановська, С. Соколов, Н. Клепікова, О. Шамшикова, І. Шугайло, В. Шадріков, М. Сінчуріна, М. Дедюліна, С. Датченко та ін.

Ф. Бекон був одним із перших філософів, який проаналізував загальновідомий давньогрецький міф про Нарциса з позиції «себелюбства»: дивовижно прекрасний юнак побачив своє відображення у воді, і так зачарувався цією красою, що не міг відірвати погляд від власного відображення і помер, опинившись нездатним закрити очі на власну красу. Услід за Ф. Беконом культура приписала нарцисизму негативний сенс, відштовхуючись від того, що людина не повинна замикатися на собі, бути самозакоханою.

З. Фрейд вперше використав цей термін у 1910 році для позначення гомосексуального вибору об'єкта. Проте у подальшому фундатором психоаналізу нарцисизм визнається універсальним психологічним явищем, притаманним людській природі взагалі, а не тільки її патологічним проявам: «Нарцисизм не є перверзія, а є лібідоносним доповненням до егоїзму, інстинкту самозбереження, який є притаманним кожній людині» [7]. З. Фрейд описує нарцисизм на прикладі парафренії (форми шизофренії), яку він вважав одним з нарцисичних неврозів на відміну від власне неврозів – «неврозів перенесення» (конверсійна істерія, невроз нав'язливості, істерія страху). Психоаналітик підкреслює, що у невротиків хоча і порушується нормальне ставлення до реальності, але зберігається еротичне ставлення до людей в області фантазії. Лібідо, відірвавшись від зовнішнього світу, звертається на власне Я, і таким чином створюється стан, який ми можемо назвати нарцисизмом» [7].

Зигмунд Фрейд виділяє два види нарцисизму – первинний і вторинний. Первинний нарцисизм характеризує ранній період дитинства, коли лібідо дитини повністю трансформоване на себе, а суб'єктивний і об'єктивний світ злиті воедино. Немовля отримує задоволення переважно від свого тіла, маленька дитина вірить у свою досконалість і всевладдя.

Таким чином, фундатор психоаналізу розглядав первинний нарцисизм насамперед як ранню стадію психосексуального розвитку, що приходить на зміну недиференційованому аутоеротизму, і, в свою чергу, змінну стадію об'єктних відносин. Це означає, що в ході розвитку якась частина лібідо переноситься на зовнішні об'єкти (об'єкт-лібідо), а якась – залишається в Я (Я-лібідо). Перешкоди на шляху розвитку об'єктної любові можуть привести до фіксації на нарцисичній стадії розвитку. У цьому випадку особистість виявляється нездатною до тривалої прихильності, любові.

Сучасними зарубіжними дослідниками (Р. Столроу, Н. Шварц-Салантом, К. Томпсоном, К. Морфом, С. Пульвером та ін.) та вітчизняними науковцями (С. Соколовим, Н. Клепіковою, О. Шамшиковою, І. Шугайло, В. Шадриковим, М. Сінчуріною, М. Дедюліною, С. Датченко та ін.) в якості полярних форм виокремлюються патологічний і нормальний нарцисизм, які існують вздовж єдиного континууму, і утворюють безліч перехідних форм. Нормальний нарцисизм передбачає організацію зрілих регуляторних механізмів, які забезпечують досвід адаптивного і досяжного

самовдосконалення і реалістичні амбіції, відповідні автентичності і позитивному погляду на себе.

Патологічний нарцисизм передбачає організацію примітивних регуляторних механізмів, які відображають неадаптивні стратегії для досягнення самоствердження в поєднанні з неадаптивними компенсаторними стратегіями для боротьби з розчаруваннями і невдачами в досягненні самоствердження.

Незважаючи на вжиті у вітчизняній та зарубіжній психології спроби операціоналізації та верифікації поняття «нарцисизм», змістовно даний феномен ще недостатньо вивчений в аспекті його особистісних проявів в межах психічної норми. Це обумовлює високу потребу в емпіричних дослідженнях нарцисизму і його взаємозв'язку з іншими особистісними феноменами, що визначає актуальність представленого дослідження.

Мета роботи: здійснити теоретико-емпіричний аналіз нарцисичних проявів у сучасної студентської молоді.

Виклад основного матеріалу. При всьому тому, що молодіжна проблематика є однією з найбільш популярних і досить розроблених у вітчизняній психології, спостерігається велике різноманіття методологічних і теоретичних підходів до вивчення молоді. Це відноситься і до самої категорії молоді, яка не отримала єдиної інтерпретації в працях науковців, що пов'язано, з високою динамікою суспільного розвитку та зміною статусу і ролі молоді у ній. Більше того, студентська молодь також стрімко змінює свій вигляд, життєві стратегії та пріоритети. Її картина життя вже значно відрізняється від тієї, яка була характерна для молоді традиційного суспільства, так і розвитку самої молоді, її системи цінностей та життєвих стратегій.

Згідно з визначенням вітчизняних дослідників, молодь являє собою особливу соціальну спільність, що знаходиться у стадії становлення, формування структури ціннісної системи, вибору професійного і життєвого шляху і не займає реального положення на соціальних сходах [4, с. 96]. У даному визначенні зафіксована маргінальна сутність молоді як соціально-демографічної групи, що виявляється в тому, що вона знаходиться на межі між світом, який став для неї минулим, і тим світом, який уособлює собою майбутнє. У цьому пограничному стані молоді і полягає причина багатьох соціальних проблем, що супроводжують перехід із світу дитинства в світ дорослого життя, у світ професійного, сімейного, особистісного становлення і набуття суб'єктності.

Маргінальна сутність молоді була підкреслена відомим дослідником К. Мангеймом, який вважає, що бути молодим означає стояти на краю суспільства, бути у багатьох відношеннях аутсайдером [5]. Ця ідея гранично точно характеризує становище молоді в системі суспільних відносин, яке відрізняється тим, що, ще не маючи повного статусу дорослих у громадській або особистій сфері, молодь вже не є дітьми, що і формує ситуацію маргінальності молоді.

Однією з дискусійних проблем у вітчизняній психології молоді є проблема визначення вікових параметрів молоді і, найголовніше, меж дорослості, тобто того віку, який символізує закінчення періоду молодості і початок періоду зрілості. Вікові рамки визначення молоді в науці не мають чітких критеріїв. Вони варіюють в межах від 14-16 до 25-29 років, а в певних випадках вік окремих груп молоді (наприклад, молодих вчених, молоді сім'ї) продовжується до 35-ти років.

Студентство являє собою певну частину молоді, яка навчається у закладі вищої освіти, і має як спільні з усією молоддю риси, так і специфічні особливості. Так, у сфері освіти більшість студентів більш усвідомлено порівняно з іншими групами учнівської молоді відносяться до вивчення як громадських, так і спеціальних дисциплін; для них процес адаптації проходить більш спокійно і успішно; студенти навчаються переважно добре, сумлінно опановуючи спеціальність, прагнучи пізнати нові технології у відповідній галузі, стати висококваліфікованим фахівцем; для них характерні прагнення до пошуку, творче ставлення до процесу навчання, захопленість науково-дослідною роботою; студенти вимогливі до себе, а також і до організаторів навчального процесу, його методологічної і базової насиченості, ефективності [4].

У сфері праці студенти в більшості проявляють працьовитість, свідому дисципліну і вимогливість. У сфері культури для студентів характерний досить широкий спектр духовних запитів; потреба в оперативній і якісній естетичній підготовці; прагнення максимально використати надані місцевими умовами культурні можливості долучитися до культурно-історичних цінностей, розвинути свій естетичний смак. Перебування у ЗВО суттєво впливає на зростання культурного рівня студентів. Але ситуація, що склалася в суспільстві, орієнтує молодих людей на отримання, в основному, професійної освіти, не піклуючись про підвищення культурного рівня. До того ж, як свідчить практика навчально-виховного процесу в університетах і численні публікації, в останні роки проявилася низька увага до загальних гуманітарних дисциплін. Образ інтелектуала, який є не тільки фахівцем в якійсь професійній галузі, але і легко орієнтується в сфері культури, любить мистецтво, читає хорошу літературу і має високорозвинені творчі устремління, йде в минуле [6].

У науковій літературі говориться про те, що ціннісні орієнтації сучасної студентської молоді трансформуються в контексті загальноцивілізаційних процесів під впливом глобалізації. Трансформація їх неоднорідна і визначається регіональними особливостями і факторами, що формують їх зміст [1; 3].

Існуючі наукові дослідження індивідуальних характеристик студентської особистості представляють собою багатофакторний конструкт, спираються в основному на такі складові, як рольова парадигма і міжрольова взаємодія, гендерна ідентичність, маскулітні і фемінітні риси особистості, гендерні стереотипи і установки. Серед негативних індивідуальних

складових дослідники виокремлюють нарцисизм, який становить загрозу для психологічного здоров'я студентської молоді [2; 3; 4; 6].

Так, український філософ Іван Федь у природі нарцисизму студентської молоді бачить відчуження, усамітнення, індивідуалізм, культурну ситуацію і побутовість особистості в ній. Він вважає, що порушуються умови об'єднання і функціонування категорій «буття» і «спілкування» [6, с. 34].

Проте, К. Морф та Ф. Родеволт [13] додали пару нюансів в дискусії про нарцисизм молоді. Головна новина полягає в наступному: нарцисизм не такий вже й небезпечний, як нам здавалося раніше. Дослідники представили концепцію «здорового нарцисизму молоді», яка полягає у тому, що молодим людям, які демонструють певні нарцисичні якості, вони більшою мірою допомагають досягти успіху, ніж перешкоджають цьому. Також вони значили, що нарцисизм – це не закріплена риса характеру, вона в тій чи іншій мірі проявляється в певних життєвих ситуаціях, тобто є ситуативною характеристикою особистості.

Існує ціла плеяда досліджень на тему переваг нарцисизму. Наприклад, як зазначають Д. Полхус і К. Вільямс [14], дослідження К. Берні підтвердило, що студентки коледжу, які мають високий рівень нарцисизму, були більш впевненими у собі, і менше дбали про те, як виглядає їхнє тіло під час вправ. Результати досліджень К. Хамбурга та П. Кілтера також показали, що нарцисична студентська молодь схильна до меншого рівня депресії, самотності, соціофобії і неврастенії. Ці ж вчені також підтвердили, що молоді люди з високим показником нарцисизму домагаються в житті більших успіхів, ніж молодь з низьким рівнем його прояву.

Автори дослідження так пояснюють відкриті ними закономірності: «Молоді люди з високим рівнем нарцисизму можуть бути менш чуйними, але це не свідчить про проблеми з психологічним здоров'ям. Використовуючи метафору, можна сказати, що розум нарцисів подібний позашляховику. Чудово бути за кермом такого автомобіля, але інші водії повинні бути більш уважні, щоб не зіткнулися з цією фортецею на колесах» [14, с. 558].

Витяг з дослідження Б. Броса та С. Мілн, опублікований в журналі «Особистісні процеси та індивідуальні відмінності», також свідчить, що нарцисизм більше корисний для молодих людей. Під час дослідження 368 студентів коледжу і 439 членів їх сімей були опитані з приводу особистих характеристик, нарцисизму і задоволеністю життям. Цікаво, що учасники опитування, молодші 26 років, які демонстрували певний тип нарцисизму, повідомляли про високий рівень достатку та задоволеності життям, а ось матері цих студентів зі схожими особистісними рисами такого достатку не відзначали. Як зауважують автори, результати дослідження дозволяють констатувати зв'язок між високим рівнем нарцисизму та задоволеністю життям у підлітків і молодих людей, яка є вищою, ніж у дорослих людей [15].

Отже, можна відзначити, що у науковій літературі існують різні підходи до вивчення нарцисичної студентської молоді, деякі з яких

якнайкраще відповідають сучасній реальності і дозволяють найбільш адекватно відобразити сутність соціальних змін в молодіжному середовищі.

Емпіричним об'єктом нашого дослідження виступили дані опитування 90 студентів інженерного факультету Сумського Національного аграрного університету віком 20 – 24 роки: 57 юнаків та 33 дівчини. До вибірки увійшли 45 українських студентів та 45 студентів-іноземців. З метою виявлення загального рівня розвитку нарцисизму у студентської молоді різних етнічних груп було реалізовано проведення методик «Нарцисичні риси особистості» О. О. Шамшикової і Н. М. Клепікової [9] та «Нарцисичний опитувальник особистості» R. Raskin, C.S. Hall, J. Zimmermann в адаптації О.А. Шамшикової і Н. М. Клепікової [9].

Кількісні показники розвитку нарцисизму у студентської молоді різних етнічних груп наведені у діаграмі (рис. 1).

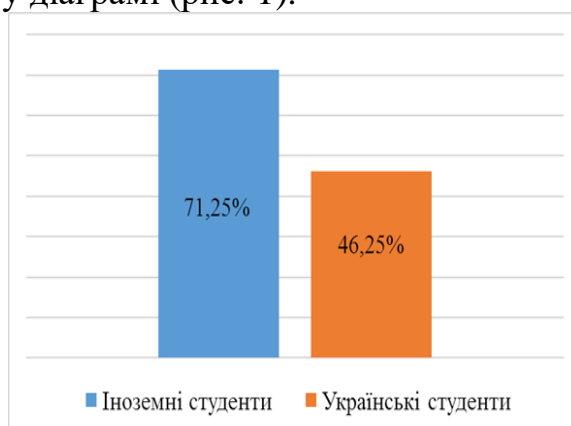


Рис. 1. Середньогрупові показники вираження нарцисизму у вибірці студентів-іноземців та українських студентів

Середньогруповий показник вираження нарцисизму у іноземних студентів (71,25 %) є дуже високими, що виражається у схильності особистостей до демонстрації впевненості у власній унікальності, незвичайності, ідеальності. Має місце перебільшення власних здібностей і здобутків, яке є основою для отримання «соціального захоплення», причому посилення одержуваного ефекту може поєднуватися з переживанням безпорадності, невпевненості в собі, своїх силах, майбутньому, соромом і страхом з приводу того, що оточуючі люди можуть знати про реальні недоліки даної індивідуальності.

Середньогруповий показник вираження нарцисизму в українських студентів (46,25 %) відповідає середньому рівню, що означає схильність респондентів даної групи до адекватної оцінки своїх можливостей і рівня домагань, своєї зовнішності. При цьому може бути властива невпевненість у власних силах, страх виходу за зону комфорту, недооцінка своїх можливостей (рис.1).

Кількісні результати аналізу загального рівня розвитку нарцисизму у студентської молоді різних етнічних груп (окремо представники кожної з країн) наведені у діаграмі (рис. 2).

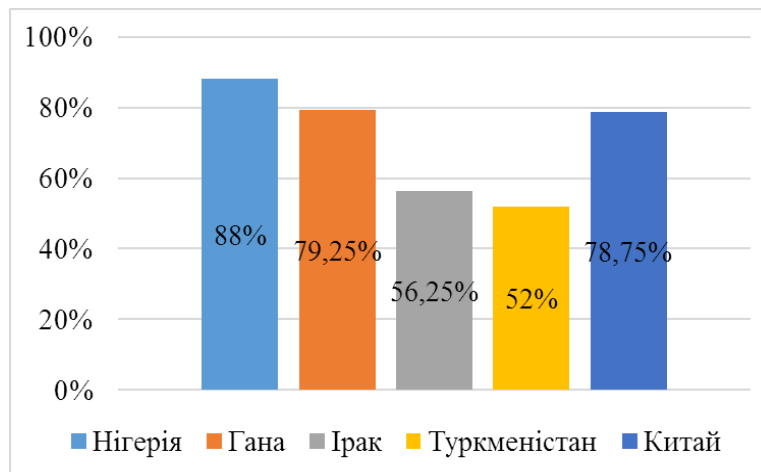


Рис.2. Показники рівня розвитку нарцисизму у представників різних етнічних груп

Більшість представників Нігерії з нашої вибірки, а саме 88 % - володіють високим рівнем розвитку нарцисизму, що характеризується перебільшеним почуттям власної значущості (що властиво для істероїдної акцентуації), високою особистою активністю (проявляється при вираженій екстравертованості особистості) і великою кількістю поверхневих контактів (характерне при гіпертимній акцентуації), пов'язаних з бажанням постійно підтверджувати свою перевагу, і неадекватно завищена самооцінка (відповідає дуже високій інтернальності у сфері досягнень). Представники Гани та Китаю, також володіють високим рівнем розвитку нарцисизму – 79,25 % та 78,75 % відповідно, що можуть зумовлюватися культурою виховання, етнічними традиціями регіонів.

Представники країн Іраку та Туркменістану, а саме 56,25 % та 52 % відповідно – проявляють помірний рівень розвитку нарцисизму, що характеризується схильністю респондентів даної групи до адекватної оцінки своїх можливостей і рівня домагань, своєї зовнішності. При цьому їм більшою мірою властива невпевненість у власних силах, страх виходу за зону комфорту, недооцінка своїх можливостей.

Результати нашого дослідження підтверджують дані опубліковані в журналі «Social Psychological and Personality Science», авторами К. Веллі та Дж. Харлі. Вони виходить з тієї ідеї, що нарцисизм – це дуже складне явище, яке часто трансформується протягом усього життя людини. Дослідники вивчили відповіді 768 студентів і 345 членів їх сімей. Через обмеженість відповідей, експерти концентрували свою увагу на тому, як студенти ставилися до самих себе, до своїх матерів і навпаки. Студенти американського ЗВО були представниками різних країн – Нігерії, Китаю, Південної Кореї, Гани, Іраку, Сирії та інших.

Студенти відповідали на питання про їх рівень сприйняття нарцисизму і про задоволеність життям на даному етапі. Вони також пройшли тест особистості, який вимірює рівень самооцінки людиною своєї приємності, екстраверсії, сумлінності, невротизму та відкритості. Дивлячись на те, як члени сім'ї (в основному матері) і самі студенти відповідали на питання,

команда виявила, що нарцисизм позитивним чином пов'язаний із задоволеністю життям. Тобто, чим вищий рівень нарцисизму у особистості, тим більше вона здатна насолоджуватися життям, задовольняти свої потреби, отримувати все що забажає. Більш того, особистості з високими показниками нарцисизму не розглядалися негативно їх матерями. Таким чином, дослідники виявили різницю у схильності до нарцисизму у представників різних країн. Студенти із Гани – виявилися найбільш схильними до нарцисизму, наступні – нігерійці, найменше проявляють нарцисичних рис китайці, що може бути пов'язано з культурою і традиціями виховання, релігійними поглядами, орієнтацією на культуру «суспільства споживання», особливостями менталітету, етнічної групи [64].

Кількісні результати аналізу переважаючих нарцисичних рис у студентської молоді різних етнічних груп представлені у діаграмі (рис. 3).



Рис.3. Середньогрупові показники вираженості нарцисичних рис у вибірці студентів-іноземців та українських студентів (За шкалами методики «Нарцисичні риси особистості»)

Отримані результати свідчать про те, що переважаючими нарцисичними рисами в досліджуваній вибірці студентів-іноземців є: «Маніпулювання в міжособистісних стосунках», «Зухвала поведінка», «Очікування особливого ставлення», а в українських студентів превалює - «Маніпулювання в міжособистісних стосунках», «Зухвала поведінка». Як видно з діаграми середньогрупових значень вираженості нарцисичних рис у студентів, в найменшій мірі українським студентам властиво «Надмірна зайнятість почуттям заздрості», а студентам-іноземцям – «Дефіцит емпатії» (Рис.2.3.).

Математично-статистична обробка отриманих даних за «Нарцисичним опитувальником особистості» R. Raskin, C.S. Hall, J. Zimmermann в адаптації О.А. Шамшікової і Н. М. Клепікової з метою порівняльного аналізу

вираженості нарцисизму у респондентів різних етнічних груп проводилася із використанням програми SPSS Statistics 21.0.

У таблиці 1. наведені результати порівняльного аналізу вираженості нарцисизму у респондентів.

Таблиця 1

Порівняльний аналіз вираженості нарцисизму у респондентів

Показники		Вираженість нарцисизму у студентів-іноземців
Вираженість нарцисизму у українських студентів	Коефіцієнт U-критерія Мана-Уїтні	5,5*
	Показник значущості	0,05
	N	90

Отримане емпіричне значення U_{emp} (5.5) знаходиться в зоні значущості. Таким чином, ми констатуємо наявність відмінностей у двох групах респондентів. Тобто студенти-іноземці схильні до нарцисизму більше, ніж українські студенти.

Проаналізуємо характер виявленого взаємозв'язку між рівнем розвитку нарцисизму за методикою «Нарцисичні риси особистості» О. О. Шамшикової і Н. М. Клепікової та вірою у власну унікальність за «Нарцисичним опитувальником особистості» R. Raskin, C.S. Hall, J. Zimmermann в адаптації О.А. Шамшикової і Н. М. Клепікової у респондентів. За даними, наведеними у таблиці 2, результати за вищевказаними методиками виявляють прямо пропорційний зв'язок ($p = 0,05$).

Таблиця 2

Взаємозв'язок нарцисизму та віри у власну унікальність

Показники		Віра у власну унікальність
Рівень розвитку нарцисизму	Коефіцієнт кореляції (Спірмена)	0,673*
	Показник значущості	0,05
	N	68

Отримані результати констатують наявність статистично достовірної прямої пропорційної тенденції між високим рівнем розвитку нарцисизму та однією із шкал методики «Нарцисичний опитувальник особистості» - вірою особистості у власну унікальність. Отримані результати дозволяють стверджувати, що чим вище рівень розвитку нарцисизму, тим вищий рівень вираженості віри особистості у власну унікальність.

Проаналізуємо характер виявленого взаємозв'язку між рівнем розвитку нарцисизму за методикою «Нарцисичні риси особистості» О. О. Шамшикової і Н. М. Клепікової та зухвалою поведінкою за «Нарцисичним опитувальником особистості» R. Raskin, C.S. Hall, J. Zimmermann в адаптації О.А. Шамшикової і Н. М. Клепікової у респондентів. За даними, наведеними у таблиці 3, результати за вищевказаними методиками виявляють прямо пропорційний зв'язок ($p = 0,05$).

Взаємозв'язок нарцисизму та зухвалої поведінки

Показники		Зухвала поведінка
Рівень розвитку нарцисизму	Коефіцієнт кореляції (Спірмена)	0,611*
	Показник значущості	0,05
	N	63

Отримані результати констатують наявність статистично достовірної прямої пропорційної тенденції між високим рівнем розвитку нарцисизму та однією із шкал методики «Нарцисичний опитувальник особистості» - зухвалою поведінкою. Отримані результати дозволяють стверджувати, що чим вище рівень розвитку нарцисизму, тим вищий рівень прояву зухвалої поведінки у студентів.

Висновки та перспективи подальших розвідок у даному напрямку. Таким чином, більшість сучасних вчених розглядають нарцисичні прояви особистості як інтегративну частину нормального психічного розвитку молодшої людини, універсальну і необхідну складову «Я», яка формує кордони його існування і забезпечує унікальну цілісність особистості, визначаючи конструктивний спосіб організації її психологічного простору, спрямованого на адаптацію.

Результати проведеного емпіричного вивчення нарцисичних проявів студентів свідчать, що з метою підтримки позитивного самоствавлення і стабільності системи уявлень про себе, як певна частина українців, так і більшість студентів-іноземців високою мірою схильні до очікування від соціуму особливого, шанобливого ставлення до себе, що є основою формування високої значущості власної особистості, «Я-уявного» як унікальної індивідуальності, яка є привабливою для інших членів суспільства і гідною особливої уваги і захоплення з їх сторони. Респонденти обох груп схильні приписувати собі наявність «особливих» здібностей і талантів, якими вони можуть «пояснювати і виправдовувати» їх виражену потребу в увазі, компліментах, що обумовлені необхідністю регулювати внутрішній стан, самооцінку. Це зумовлює їх фокусування на пошуку друзів, чий захоплення унікальністю їх особистості створює сприятливий психологічний мікроклімат. Зазначені форми реагування можуть поєднуватися з нарцисичним перебільшенням власних здібностей і досягнень і з очікуванням оцінки себе оточуючими як особливо обдарованої, незвичайної, унікальної особистості, при тому, що їх власні досягнення об'єктивно є незначними. Наше експериментальне дослідження підтвердило, що студенти-іноземці більшою мірою схильні до нарцисичного перебільшення, ніж студенти-українці.

Перспективи подальшого вивчення проблеми вбачаємо у проведенні подальших емпіричних досліджень особистісного нарцисизму, вивчення гендерних та вікових аспектів зазначеного феномену, розробці ефективних психокорекційних технологій оптимізації зазначеного явища як у

студентської молоді, так і у представників інших вікових, соціальних, гендерних категорій.

Список використаних джерел

1. Браун Б. Всё из-за меня (но это не так). Правда о перфекционизме, несовершенстве и силе уязвимости. / Брене Браун. – М.: Азбука, 2014. – 384 с.
2. Бурго Д. Осторожно, нарцисс! Как вести себя с этими самовлюблёнными типами. / Джозеф Бурго. – М.: Альпина-Паблишер, 2017. – 298 с.
3. Дедюлина М.А. Нарциссизм в эпоху hi-tech / М.А.Дедюлина, С.А. Датченко // Гуманитарные научные исследования. – 2014. – № 7 [Электронный ресурс]. – URL: <http://human.snauka.ru/2014/07/7401>.
4. Жукова О. И. «Нарциссический» человек как символ современного социума / О.И. Жукова, В.Д. Жуков. – Вестник Кемеровского государственного университета. – 2015. – № 1-2 (61). – С. 203-206.
5. Змановская Е. В. Современный психоанализ. Теория и практика. / Е. В. Змановская. – СПб.: Питер, 2011. – 288 с.
6. Федь І. А. Катарсис та нарцисизм: проблеми і тенденції оздоровлення / І. А. Федь. – Львів:Мультиверсум. – Філософський альманах: Зб. наук. пр. – 2008. – Вип. № 75. – С. 34-44.
7. Фрейд З. О нарциссизме. Очерки по психологии сексуальности / З. Фрейд. – Минск: Попурри. – 2013. – 460 с.
8. Шадриков В. Д. Мир внутренней жизни человека / В. Д. Шадриков. – М.: Логос, 2009. – 392 с.
9. Шамшикова О.А. Психология нарциссизма: операционализация и верификация феномена / О. А. Шамшикова, Н. М. Клепикова / Новосибирск: НГПУ, 2013. – 296 с.
10. Шварц-Салант Н. Нарциссизм и трансформация личности: Психология нарциссических расстройств личности / Н. Шварц-Салант. – М.: Независимая фирма «Класс», 2007. – 296 с.
11. Joff W. G. Über einige begriffliche Probleme im Zusammenhang mit dem Studium narzißtischer Störungen / W. G. Joff, J.Sandler // Psyche. – 1967. – №21. – S. 152–165.
12. McHoskey J. Narcissism and machiavellianism / J. McHoskey // Psychol. Reports. – 1995. – Vol. 77. – P. 755-759.
13. Morf C. C. Die Paradoxa des Narzissmus – ein dynamisches selbstregulatorisches Prozessmodell / C. C. Morf, F.Rhodewalt // Narzissmus Grundlagen – Störungsbilder – Therapie. – Stuttgart-N.Y.: Schattauer, 2009. – P. 308–347.
14. Paulhus D. The Dark Triad of Personality: Narcissism, Machiavellianism, and Psychopathy / D.Paulhus, K.Williams // Journal of Research in Personality. – 2002. – V. 36, December. – P. 556-563.
15. Pulver Sydney E. Narcissism: The Term and the Concept / E. Pulver Sydney // Essential papers on narcissism. NY. – 1986. – P. 91-112.

References transliterated

1. Braun, B. (2014) *Vsio iz-za menya (no eto ne tak). Pravda o perfekcionizme, nesovershenstve i sile uязvimosti* [It's all because of me (but it's not). The truth about perfectionism, imperfection and the power of vulnerability]. M. 384 p. (in Russian)
2. Burgo, D. (2017) *Ostorozhno, narciss! Kak vesti sebja s etimi samovliublionnyimi tipami* [Beware, narciss! How to behave with these narcissistic types]. M. 298 p. (in Russian)
3. Dedyulina, M. A., Datchenko, S.A. (2014) *Narcissism v epohu hi-tech* [Narcissism in the hi-tech era]. *Gumanitarnije nauchnije issledovanija* [Humanitarian research]. N. 7 Electronic resource. Access mode: <http://human.snauka.ru/2014/07/7401> (data obrashchenija: 11.12.2017). (in Russian)
4. Zhukova, O.I., Zhukov, V.D. (2015) «*Narcissicheskiy*» *chelovek kak simvol sovremennogo sotsiuma* ["Narcissistic" man as a symbol of modern society]. *Vestnik*

Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta [Bulletin of the Kemerovo State University]. N. 1-2 (61). P. 203 – 206. (in Russian)

5. Zmanovskaya, E.V. (2011) *Sovremennyyj psichoanaliz. Teorija i praktika* [Modern psychoanalysis. Theory and practice]. SPb. 288 p. (in Russian)

6. Fed, I. A. (2008) *Katarsyis ta nartcyisyizm: problemy i tendencyiji ozdorovlennya* [Catharsis and narcissism: problems and tendencies of recovery]. *Filosofskyij almanah: Zb. Nauk. Pr.* [Philosophical almanac: Coll. Sciences]. Lviv. N. 75. P. 34 – 44. (in Ukrainian)

7. Frejd, Z. (2013) *O nartsissizme. Oчерki po psihologii seksualnosti* [On Narcissism. Essays on the psychology of sexuality]. Minsk. 460 p. (in Russian)

8. Shadrikov, V.D. (2009) *Mir vnutrennej zhizni cheloveka* [World of the inner life of a person]. M. 392 p. (in Russian)

9. Shamshikova, O.A., Klepikova, N. M. (2013) *Psyhologija nartsissisma: operatsionalyzhatsija I verifikatsija fenomena* [Psychology of narcissism: operationalization and verification of the phenomenon]. Novosibirsk. 296 p. (in Russian)

10. Shvarts-Salant, N. (2007) *Nartsissizm Napуccузм i transformatsija lichnosti: Psihologija nartsissicheskikh rasstrojstv lichnosti* [Narcissism and personality transformation: Psychology of narcissistic personality disorders]. M. 296 p. (in Russian)

11. Joffe, W.G., & Sandler, J. (1967). Über einige begriffliche Probleme im Zusammenhang mit dem Studium narzißtischer Störungen. *Psyche*, 21(1-3), 152-165.

12. McHoskey, J. (1995). Narcissism and machiavellianism. *Psychological reports*, 77(3), 755-759.

13. Morf, C., & Rhodewalt, F. (2009). Die Paradoxa des Narzissmus ein dynamisches selbstregulatorisches Prozessmodell. Stuttgart-N.Y.: Schattauer. P. 308–347

14. Paulhus, D. L., & Williams, K. M. (2002). The dark triad of personality: Narcissism, Machiavellianism, and psychopathy. *Journal of research in personality*, 36(6), 556-563.

15. Pulver, S. E. (1986). Narcissism: The Term and the Concept. *Essential papers on narcissism*. NY., 91-112.

Ермакова Н.А. Проявления нарциссизма у современной студенческой молодёжи. В статье раскрываются особенности нарциссических проявлений у современной студенческой молодёжи, определяются сущность и отличительные признаки указанного феномена. Осуществлён обзор работ учёных, которые занимались проблемами изучения нарциссизма, в частности – у студенческой молодёжи (З. Фрейд, К. Мёрф, Ф. Родеволт, К. Берни, К. Хамбург, Б. Бросс, С. Милн и др.). В ходе теоретического анализа проблемы выявилось, что в качестве противоположных феноменов исследователями выделяются патологический и нормальный нарциссизм, которые существуют как две стороны единого целого и образуют множество переходных форм. Нормальный нарциссизм предусматривает организацию зрелых регуляторных механизмов, которые обеспечивают опыт адаптивного и достигаемого самосовершенствования и реалистичные амбиции, соответствующие подлинности и позитивному взгляду на себя. Патологический нарциссизм активизирует примитивные регуляторные механизмы в сочетании с неадаптивными компенсаторными стратегиями, что препятствует эффективному самоутверждению. Нарциссизм как негативный компонент характера в большой степени свойствен студенческой молодежи, что связано со специфическими условиями жизни в информационном обществе, желанием быть лучше всех, "комплексом преимущества" и "комплексом неполноценности", претенциозностью, и особенно опасен потому, что пораженное массовой культурой сознание воспринимает его не критически. Исследовательницей проанализированы результаты проведенного эмпирического исследования нарциссизма в молодежной субкультуре. Было установлено, что студенты-иностранцы склонны к нарциссизму больше, чем украинские студенты ($U_{эмп} = 5.5, p = 0,05$).

Среднегрупповой показатель выраженности нарциссизма у иностранных студентов (71,25 %) является очень высоким, что проявляется в склонности личности к демонстрации уверенности в собственной уникальности, необыкновенности, идеальности. Среднегрупповой показатель выражения нарциссизма у украинских студентов (46,25 %) отвечает среднему уровню, который означает склонность респондентов данной группы к адекватной оценке своих возможностей, внешности и уровня притязаний. Результаты исследования свидетельствуют о том, что преобладающими нарциссическими чертами в исследуемой выборке студентов-иностранцев являются: "Манипулирование в межличностных отношениях", "Вызывающее поведение", "Ожидание особенного отношения", а у украинских студентов превалирует - "Манипулирование в межличностных отношениях" и "Вызывающее поведение". В наименьшей степени украинским студентам свойственны "Чрезмерная занятость чувством зависти", а студентам-иностранцам - "Дефицит эмпатии". Статистически значимые связи были установлены между нарциссизмом и вызывающим поведением исследуемых обеих выборок ($t=0,611$, $p\leq 0,05$, $N=63$) и их верой в собственную уникальность ($t=0,673$, $p\leq 0,05$, $N=68$). В качестве перспектив дальнейшего изучения проблемы исследовательница указывает изучение факторов и составляющих нарциссизма как личностного феномена, исследование гендерных и возрастных аспектов указанного феномена, разработка эффективных психокоррекционных технологий оптимизации отмеченного явления, как у студенческой молодежи, так и у представителей других возрастных, социальных, гендерных категорий.

Ключевые слова: личность, нарциссизм, нарциссические проявления, вера личности в собственную уникальность, вызывающее поведение, студенчество.

Yermakova N. The phenomenon of narcissism among modern student youth. The article reveals the peculiarities of narcissistic manifestations in modern student youth, determines the essence and distinguishing features of this phenomenon. The review of works of scientists, who were involved in the studies of narcissism, in particular among students, was carried out (Z. Freud, C. Morf, F. Rhodewalt, K. Berny, K. Homburg, B. Bross, S. Miln and others). In the course of a theoretical analysis of the problem, it was revealed that, as opposed phenomena, researchers distinguished pathological and normal narcissism, which exist as two sides of a coherent whole and create many transitional forms. Normal narcissism provides for the organization of mature regulatory mechanisms that provide an experience of adaptive and achievable self-improvement and realistic ambitions that correspond to authenticity and a positive way of thinking about oneself. Pathological narcissism activates primitive regulatory mechanisms in combination with non-adaptive compensatory strategies, which impedes effective self-assertion. Narcissism as a negative component of character is to a large extent characteristic of students, which is associated with specific living conditions in the information society, the desire to be the best, the "superiority complex" and "inferiority complex", pretentiousness, and is especially dangerous because the consciousness influenced by the mass culture perceives its uncritical. The researcher analyzed the results of an empirical study of narcissism in the youth subculture. It was found that foreign students are more prone to narcissism than Ukrainian students ($U_{emp} = 5,5$, $p = 0,05$).

The average group indicator of the narcissism's manifestation among foreign students (71,25%) is very high, which is manifested in the person's tendency to demonstrate confidence in his own uniqueness, unusualness, and perfection. The average group indicator of the narcissism's manifestation among Ukrainian students (46,25%) corresponds to the average level, which indicates the tendency of the respondents in this group to adequately assess their capabilities, appearance, and level of aspirations. The results of the study indicate that the prevailing narcissistic features in the studied sample of foreign students are: "Manipulation in interpersonal relations", "Defiance", "Expectation of a special relationship", and among Ukrainian students - "Manipulation in interpersonal relations" and "Defiance" prevail. To the

least extent, Ukrainian students are characterized by "Excessive obsession with a feeling of envy", and foreign students - "Lack of empathy". Statistically significant correlation was established between narcissism and the deficiency of the studied in two samples ($t = 0,611$, $p \leq 0,05$, $N = 63$) and their belief in their own uniqueness ($t = 0,673$, $p \leq 0,05$, $N = 68$). As the prospects for further study of the problem, the researcher points out the study of the factors and components of narcissism as a personality phenomenon, the study of gender and age aspects of this phenomenon, the development of effective psycho-correction techniques for optimization of the abovementioned phenomenon, both among students and among representatives of other age, social, and gender categories.

Keywords: narcissism, narcissistic features, personality's consciousness, faith of personality in an own unicity, provocative behaviour, modern student youth.

УДК 159.954

ЗАВГОРОДНЯ О.В.

доктор психологічних наук, провідний науковий співробітник лабораторії методології та теорії психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ

КОНЦЕПЦІЯ ВЛАСНОГО ЖИТТЯ ОСОБИ: КРИТЕРІЇ ІНТЕГРОВАНОСТІ

Завгородня О.В. Концепція власного життя особи: критерії інтегрованості. Обґрунтовано доцільність дослідження складової самосвідомості, позначеної нами як «концепція власного життя» людини. «Концепція власного життя» – складне поліаспектне психобіографічне утворення. Окреслено його когнітивний, емоційно-оцінний, смисловий і потенційно-поведінковий аспекти. Охарактеризовано такі складові: ендокомплекс як відносно сталий та екзокомплекс як переважно змінний. Виокремлено показники інтегрованості зазначеного психобіографічного утворення: відкритість новому, гнучкість, врахування реалій, адаптивні (або постадаптивні) версії подій, життєвого шляху в цілому, творчий характер, просоціальність та конструктивність проектування, спрямованість проектів на самореалізацію суб'єкта як його усвідомлене покликання та осягнутий смисл життя, обґрунтовані рішення та ефективні поведінкові стратегії. Інтегрована концепція власного життя забезпечує людині реалістичне бачення життєвих обставин, конструктивність задумів, проектів, ефективність життєвих стратегій, гідні відповіді на виклики долі; є провідною передумовою продуктивної самореалізації.

Ключові слова: концепція власного життя, життєвий шлях, психобіографічне утворення, самосвідомість, ендокомплекс, екзокомплекс, інтеграція.

Постановка проблеми. Актуальність дослідження зумовлена важливістю вивчення самосвідомості особи як суб'єкта життя. Найбільший інтерес в цьому контексті становлять психобіографічні утворення; їх визначення, пояснення механізмів функціонування та генези є важливим науковим завданням, зокрема, з позиції попередження психобіографічних криз. В цьому контексті становить інтерес концептуалізація психобіографічного явища, означеного нами як «концепція власного життя» (КВЖ).

Останні дослідження і публікації. Про потребу різнобічного осмислення зазначеного феномену свідчить вживання сучасними психологами поняття «концепція життя» [6; 7]. Досліджень зазначеного

феномену недостатньо, проте близька тематика розглядається в працях з проблеми суб'єктивної картини життєвого шляху [1; 2; 3; 5; 8 та ін.]; певної мірою з темою «концепція власного життя» перетинаються розвідки, спрямовані на вивчення автобіографічної пам'яті [9; 12], ставлення до різних модусів часу, життєвої перспективи [5; 6], психологічного благополуччя [13; 14; 15], задоволеності життям [11], породження «історій життя» та нарративної ідентичності [8; 13] та ін.

Ми розглядаємо КВЖ як комплексне психобіографічне утворення, динамічну систему життєздійснювальних настановлень, уявлень особи про своє життя, його детермінацію, стратегії здійснення та регуляції життєвого шляху, про себе як суб'єкта життя, що існують в усвідомленій та неусвідомлюваній формі, в поєднанні з їх емоційно забарвленою оцінкою, смыслом та життєво-стратегіальними настановленнями.

Мета дослідження – охарактеризувати різні складові зазначеного комплексного психобіографічного явища, окреслити ознаки його інтегрованості.

Виклад результатів досліджень. КВЖ як «функціональний орган» (за Л.С. Виготським), як система уявлень, оцінок, смислів, настановлень людини щодо свого життя та здійснення життєвого шляху ЖШ є поліаспектним явищем, яке повсякчас змінюючись, зберігає певну сталість та самототожність.

Когнітивний аспект КВЖ складається з уявлень особи про своє життя, долю, ЖШ. Критерієм його розвитку є диференційованість, складність, усвідомленість та узгодженість зазначених уявлень. Ґрунтуючись на дослідженнях когнітивних структур самосвідомості [10], можна припустити, що люди на основі досвіду формують узагальнені схеми свого життя, різні контекстуальні його схеми-версії, а також версії його періодів і подій. Згадані схеми впорядковують і скеровують процес опрацювання інформації. Від узагальнених схем залежить, чи буде людина звертати увагу на певну інформацію, як вона буде її структурувати і запам'ятовувати. В особи може бути багато контекстуальних версій свого життя, кожна з яких акцентує свій набір подій. Акцентування подій та їх трактування в різних версіях життя може бути подібним, а може сильно розрізнятися.

Те, як людина розглядає власне життя, частково є відображенням думок значущих інших. Відтак, когнітивний аспект КВЖ містить також соціально-перцептивну складову, тобто відрефлексовані особою уявлення інших людей про її життя, життєвий шлях, оцінки важливих подій іншими, а також їх суперечності з власними уявленнями людини. Уявлення особи про своє життя зазвичай здаються їй переконливими, незалежно від того, чи узгоджуються вони з реальністю, чи ні.

Характеристики, що ми вживаємо, згадуючи якусь подію, можуть бути лише частково пов'язані із загальним баченням життя. Згідно з М. Конвеем, автобіографічні спогади містять інформацію на трьох різних рівнях конкретності: періоди життя, узагальнені події, знання, пов'язані з

конкретними подіями (event-specific knowledge) [12]. Як елементи узагальненої схеми (або узагальненого образу-уявлення) окремі версії життя індивіда відображають, з одного боку, певні (можливо, повторювані) тенденції в подіях життя, а з іншого боку – вибірковість сприйняття інформації, пов'язану з оцінкою свого життя.

Емоційно-оцінний аспект містить загальну оцінку свого життя. Зокрема, сприйняття його як вдалого/невдалого, щасливого/нешасливого, сповненого смислом або абсурдного, насиченого/бідного цікавими подіями та переживаннями, цілеспрямованого/безцільного, успішного/неуспішного тощо та часткові оцінки (періодів, подій). Уявлення індивіда про події свого життя ніколи не існують безвідносно до емоційно забарвленої їх оцінки. Бачення конкретних подій може викликати різні емоції, пов'язані з їхнім прийняттям або осудом. Оцінка життя не є постійною, вона змінюється в залежності від обставин. Джерелами формування оцінки подій є не лише ставлення самої людини до події чи життя в цілому, а також часто – їх оцінки іншими людьми, їхні судження та ставлення. Можна вирізнити: а) загальну недиференційовану оцінку свого життя і себе як його суб'єкта; б) часткову оцінку, стосовну різних подієво-часових періодів життя. Ще однією підставою для виокремлення оцінок є їхня відносна адекватність реальності. Оцінки можуть бути відносно реалістичними або нереалістичними, завищеними чи заниженими. Це стосується також оцінок подій та себе як суб'єкта життя, автора події. Якщо оцінка свого життя позитивна, а себе як суб'єкта життя – висока (проте враховує реалії), то вона сприяє життєвій впевненості людини, формуючи стійкість до критики. Хто має значні життєві досягнення, той не обов'язково високо оцінює своє життя, оскільки уявлення людини про належне або бажане життя можуть суттєво відрізнятися від фактичних.

Позитивна оцінка життя відображає позитивне ставлення до нього в цілому, повагу до себе як автора низки життєвих подій, відчуття цінності власного життя. Оцінка особою свого життя, своїх можливостей формувати його є важливим регулятором поведінки, від неї залежать життєво важливі рішення (вибори), стратегіальні преференції, переважна орієнтація на досягнення успіхів або на уникання невдач. З часом оцінки життєвих подій, власних вчинків як суб'єкта життя, загалом свого життя та міри власного авторства в його подіях сприяють виникненню життєвих домагань. Чинниками останніх є позитивні автобіографічні спогади, досвід переживання успіху, подолання труднощів та невдач, чи досвід життєвої безпорадності. Життєві домагання людини зумовлюють характер її рішень, її активність і певною мірою продуктивність її життя. Оцінка подій життя та власних вчинків виступає необхідною внутрішньою умовою регуляції життєвої активності людини. За допомогою включення оцінки результатів своєї життєвої активності до структури мотивації цієї активності, особа здійснює безперервне співвідношення своїх можливостей, внутрішніх психологічних ресурсів з метою та смислом життя.

Смисловий аспект тісно пов'язаний як з когнітивним, так і з емоційно-оцінним; містить провідні смисли життя, зокрема спроектовані на майбутнє, сенс актуальної ситуації, смисл пройденого життєвого шляху, сенси окремих подій життєвого шляху, актуальних рішень та проектів на майбутнє. Смисловий аспект залежить від контексту життєвих обставин і від когнітивного змісту картини життєвого шляху. Осмислення людиною різних вимірів життя впливає на емоційне ставлення до нього, на бачення конкретних подій в зв'язку зі зміною їх смислу для людини. Джерелом смислових переживань, уявлень, осмислених знань індивіда про своє життя є його буттєві потреби, духовні пошуки, ціннісна рефлексія. Важливе значення мають рівень оволодіння культурними ресурсами, вплив соціокультурного оточення, у якому ціннісно-смислові знання нормативно фіксуються, зокрема, в мовних значеннях. Чинниками мінливих смислових уявлень індивіда можуть бути також реакції різних людей на події його життя, на його життєво важливі рішення та вчинки.

Потенційно-поведінковий аспект формується під впливом уявлень про власне життя та життєвий шлях, їх оцінок і смислів. Виявляється в настановленнях щодо поведінки, вчинків, у прийнятті життєво важливих рішень, самовизначенні, у здійсненні того чи іншого життєвого вибору, – зумовлених баченням свого життя, його оцінкою та осмисленням. Завдяки суб'єктивній вибірковості у ставленні людини до свого життя вона здатна коригувати свої дії відповідно до вимог зовнішніх обставин, своїх фізичних і духовно-психічних можливостей. Звичайно люди не завжди поводяться у відповідності зі своїми переконаннями, зокрема щодо свого життя. Нерідко пряме виявлення переконань, безпосереднє здійснення рішень та життєвого вибору на рівні поведінки модифікується відповідно до соціальної ситуації та обставин, стримується внаслідок сором'язливості, боязкості або нерішучості.

Окреслені аспекти КВЖ є настільки поєднаними та переплетеними, що, незважаючи на їх значущість, ми не вважаємо доцільним репрезентувати їх як певні окремішності. Водночас перевага того чи іншого аспекту може виступати одним з критеріїв для виокремлення компонентів КВЖ. Інші важливі характеристики – просторові (більш внутрішнє розташування або більш зовнішнє). Прикладом можуть бути ендо- та екзокомплекси особистості, охарактеризовані О.Ф. Лазурським. Будемо брати до уваги і критерій активності (здійснює вплив, агент, чинник) / пасивності (є об'єктом впливу). В структурі об'єкта звичайно є сталі центральні та периферичні змінні, тобто змінність/сталість теж може бути критерієм виокремлення складових. Ще одним критерієм є переважна часова віднесеність когнітивного змісту (темпоральність). Отже для виокремлення складових маємо п'ять критеріїв:

- активності (здійснює вплив, агент, чинник) / пасивності (є реципієнтом впливу),
- домінування тих чи інших психічних процесів,

- просторових характеристик (внутрішній/ зовнішній, центральний/ периферичний),
- сталості/ змінності,
- темпоральності (переважна часова віднесеність до минулого, майбутнього чи поточного моменту).

В КВЖ можна виокремити переважно сталий ендокомплекс та переважно змінну складову – екзокомплекс.

Призначення сталих складових полягає у збереженні самототожності суб'єкта життя, забезпеченні визначеності власного життя та свого ЖШ як певної послідовності життєвих подій. Роль змінних складових полягає у збагаченні, уточненні і, за необхідності, ревізії відносно стійкої системи впорядкованих знань і уявлень людини про своє життя.

Ендокомплекс тісно взаємодіє із стрижнем самототожності суб'єкта – носієм (провідником) базових інтенцій та провідних смислів, сприяє проясненню його початково неусвідомлюваного змісту в мріях, проектах, творчих осяяннях суб'єкта; *стрижень самототожності* впливає на формування досвідних автобіографічних структур, проектування майбутнього, визначення актуальних цілей. Ендокомплекс складається з двох компонентів, які ми позначили як досвідний (емоційно-досвідний, біографічно-рефлексійний, «історичний») та проектувальний (імажинативно-творчий, життєпроектувальний, «футурологічний»).

Екзокомплекс складається з двох компонентів, які ми позначили як чутливий (чутливо-пізнавальний) та рішенневий (регулятивний, стратегіальний). Охарактеризуємо виокремлені комплекси та компоненти за критеріями активності, домінування тих чи інших психічних процесів та темпоральності. Ендо- та екзокомпоненти тісно взаємодіють між собою, тому кожен з них водночас є і агентом впливу і реципієнтом: чутливий компонент – реципієнт впливу у екзовзаємодії, агент впливу у мезовзаємодії (мезовзаємодія – взаємодія між екзо- та ендокомплексами); досвідний компонент – реципієнт впливу у мезовзаємодії, агент впливу у ендовзаємодії; проектувальний компонент – реципієнт впливу у ендовзаємодії, агент впливу у мезовзаємодії; рішенневий компонент – реципієнт впливу у мезовзаємодії, агент впливу у екзовзаємодії.

Як ендокомплекс, так і екзокомплекс є поліаспектними (стосовно вище охарактеризованих аспектів). Водночас слід зазначити, що когнітивний і потенційно-поведінковий аспекти більш виражені в екзокомплексі, а емоційно-оцінний та смисловий – в ендокомплексі. Щодо домінування психічних процесів: чутливий компонент – переважає сприймання, опрацювання поточної інформації, мислення; досвідний компонент – емоційно насичена пам'ять, автобіографічні реконструкції, емоційні, оцінні, смислоутворювальні процеси; проектувальний компонент – уява, смислоутворювальні, оцінні, емоційно-смислові процеси; рішенневий компонент – мисленнєві, вольові, оцінні процеси, прийняття рішення.

Стосовно темпоральності компонентів: чутливий компонент переважно орієнтований на найближче минуле і поточний момент; досвідний компонент – минуле; проектувальний компонент – майбутнє; рішєнєвий компонент – поточний момент і найближче майбутнє.

За сталістю: найбільш стабільний – досвідний компонент, після нього – проектувальний, переважно змінні, мінливі – чутливий, рішєнєвий.

Ендокомплекс, що поєднує два компоненти – досвідний та проектувальний, здійснює інтродєкцію нової інформації з метою збагачєння пізнання та осмислення життя, водночас узгодження нових вражень з попереднім досвідом та проектами на майбутнє, підтримку балансу в системі шляхом внутрішньої адаптації нової інформації за типом асиміляції, якщо можливо, або за типом акомодатії через певне переформатування самого ендокомплексу (зокрема, через трансформацію актуалізованих незадоволених інтенцій у проекти на майбутнє). Досвідний ендокомпонент спрямований на інтродєкцію та, за можливості, асиміляцію нової інформації щодо ходу життя з метою збагачєння, розширення, поглиблення наявного досвіду суб'єкта (переживання, пізнання та осмислення життя, а також себе як його суб'єкта), попри можливу дестабілізацію системи КВЖ (наприклад, раптово усвідомлюється предмет раніше майже неусвідомлюваної потреби, досягається смисл події, виринають болісні спогади, активізуються начебто забуті страхи, пробуджуються пристрасні прагнення, переслідують хворобливі фантазії, пригнічує усвідомлення неможливості здійснення мрії, збурюються незадоволені бажання), до якої може призводити нова інформація у випадках, коли її неможливо безболісно асимілювати та використати для поточного функціонування системи. Слід відзначити, що стан помірної хаосу не руйнує систему, а спонукає її до змін. Проектувальний ендокомпонент спрямований на відновлення балансу в дестабілізованій системі через відстрочєння і/або трансформацію незадоволених інтенцій у фантастичні (фантазми) або реалістичні проекти, через суттєве або несуттєве переформатування життєвих задумів (формування нових проектів, уточнення, корекцію, трансформацію вже наявних задумів, намірів, руйнування та ліквідацію проектів, усвідомлених як безперспективні або безглузді, тощо).

Екзокомплекс спрямований на взаємодію зі світом, зокрема, відображення поточної ситуації ЖШ та опрацювання відповіді на її виклики. Чутливий екзокомпонент (забезпечує «входи» системи) відкритий зовнішнім чинникам («губка», тобто здатний вбирати в себе світ), який лише умовно можна вважати пасивним об'єктом впливу, забезпечує сприйнятливість і пізнавальну активність КВЖ у її взаємодії із світом, спрямований на сприйняття нових вражень, зокрема, відображення поточного моменту ЖШ, творєння версій актуальної ситуації, усвідомлення її викликів. Характеризується вибірково-фільтрувальною відкритістю новим враженням, що, проникаючи до ендокомплексу, сприяють усвідомленню предмета потреби, зародженню мрій, пробудженню пристрасних прагнєнь,

формуванню нових проектів, а також збагаченню, розвитку, корекції або ліквідації вже наявних проектів, усвідомленню загроз наявним досягненням, перешкод на шляху до бажаного тощо. Рішениєвий екзокомпонент (забезпечує «виходи» системи) спрямований на опрацювання відповіді на виклики поточної ситуації (прийняття рішення, опрацювання стратегії його виконання, контроль реалізації рішення тощо), здійснення вибору в контексті «регуляції руху», здійснення життєвого шляху та реалізації життєвих проектів, знаходження на основі тісної взаємодії із ендокомплексом ефективної стратегії їх реалізації. Забезпечує активну позицію у взаємодії із світом (здійснення впливу на світ, реалізація інтенції до зовнішніх перетворень, відповідних внутрішнім). Передбачає складний інструментарій та особливу діяльність здійснення вибору, прийняття життєво важливого рішення. Передує та супроводжує розгортання життєвої активності людини.

Відрізняючись змістовно один від одного, акцентуючи різні грані життєздійснення, в своїй інтегрованій поліаспектній єдності компоненти забезпечують ефективність КВЖ. Ознаки інтеграції компонентів КВЖ: відкритість КВЖ новому, гнучкість, врахування реалій, адаптивні (або постадаптивні) версії подій, життєвого шляху в цілому, творчий характер, просоціальність та конструктивність проектування, спрямованість проектів на самореалізацію суб'єкта як його усвідомлене покликання, служіння та осягнутий смисл життя, обґрунтовані ефективні рішення та поведінкові стратегії.

Висновки. «Концепцію власного життя» розглянуто як комплексне психобіографічне утворення, динамічну систему життєздійснювальних настановлень, уявлень особи про своє життя та його події, про детермінацію, стратегії здійснення та регуляції життєвого шляху, про себе як суб'єкта життя, що існують в усвідомленій та неусвідомлюваній формі, в поєднанні з їх емоційно забарвленою оцінкою, смислом та життєво-стратегіальними настановленнями. КВЖ містить різною мірою структуровані, узагальнені, осмислені уявлення про основні події життя, спроектовані на майбутнє образи бажаного, небажаного розвитку подій, відображення поточного моменту, і відіграє провідну регулятивну роль в здійсненні суб'єктом життєвих виборів, формуванні життєвого шляху. В своїй інтегрованій поліаспектній єдності складові КВЖ забезпечують її ефективність. Перспективою дослідження є вивчення складових КВЖ, їх взаємодії на різних етапах розвитку від дитинства до пізньої зрілості.

Список використаних джерел

1. Абульханова К.А. Ретроспектива и перспектива / К.А.Абульханова, С.Л. Рубинштейн // Проблема субъекта в психологической науке. М.: Академический проект, 2000. – С. 13-27.
2. Анцыферова Л. И. Психологическое учение о человеке: теория Б.Г. Ананьева, зарубежные концепции, актуальные проблемы / Л.И.Анцыферова // Психологический журнал. – 1998. – Т. 19. – № 1. – С. 3–15

3. Ахмеров Р.А. Субъективная картина жизненного пути в структуре самосознания / Р.А. Ахмеров // В мире открытий. – Красноярск: НИЦ, 2013. №7. – С.190-220.
4. Карпинский К.В. Психология жизненного пути личности: Учеб. Пособие / К.В. Карпинский. – Гродно: ГрГУ, 2002. – 167 с.
5. Кроник А.А. Субъективная картина жизненного пути как предмет психологического исследования, диагностики и коррекции: Дис. ... д-ра психол. наук / А.А.Кроник. – М.: ИП РАН, 1994. – 71 с.
6. Кузікова С.Б. Феноменологія саморозвитку в психосоціалній генезі особистості: суб'єктивний підхід / С.Б. Кузікова // Особистість у розвитку: психологічна теорія і практика: монографія /за ред. С.Д.Максименка, В.Л. Зливкова, С.Б. Кузікової. Суми: Вид. СумДПУ, 2015. – С. 295-318.
7. Чепелева Н.В. Самопроектирование как фактор развития личности / Н.В. Чепелева // Актуальні проблеми психології: зб. наук. пр. Інституту психології імені Г.С. Костюка. – 2014. – Т.2. (8). Житомир: вид. ЖДУ ім. І. Франка. – С.4-13.
8. Шарипова М.Ё. Этнокультурные особенности субъективной картины жизненного пути личности / М.Ё. Шарипова // Вестник таджикского национального университета. – Душанбе: «Сино», 2011. – 9(73). – С. 370-373.
9. Autobiographical memory: Theoretical and applied perspectives / C.P. Thompson, D.J. Hermann, D. Bruce, J.D. Read, D.G. Payne, M.P. Togliа (Eds.). Mahwah, NJ, 1998. – 319 p.
10. Bandura A. Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy / A.Bandura // *Developmental Psychology*. – 1989. – Vol. 25. – P. 729-735.
11. Boehm J. Variability Modifies Life Satisfaction's Association With Mortality Risk In Older Adults / J.Boehm, A.Winning, S.C. Segerstrom, L.D.Kubzansky // *Psychological Science* – 2015. – 26 (7) June. – P. 1063-1070.
12. Conway M.A. The construction of autobiographical memories in the self-memory system / M.A. Conway, C.W. Pleydell-Pearce // *Psychol. Rev.* – 2000. – Vol. 107. – P. 261–288.
13. Farquhar S. Well-being and narrative identity / S.Farquhar // *Early Childhood Folio*. – 2012. – Vol 16, No. 1. – P. 27-33
14. Larsson B. Positive psychological well-being predicts lower severe pain in the general population: a 2-year follow-up study / B. Larsson, E. Dragioti, B. Gerdle, J.Björk // *Annals of General Psychiatry*. – 2019. – 18(1). – DOI: 10.1186/s12991-019-0231-9
15. Sin N. L. The Protective Role of Positive Well-Being in Cardiovascular Disease: Review of Current Evidence, Mechanisms, and Clinical Implications / N. L. Sin // *Current Cardiology Reports*, November – 2016. – P.124-130.

References transliterated

1. Abulkhanova, K.A., Rubynshtein, C.L. (2000) *Retrospektyva y perspektyva* [Retrospective and perspective]. *Problema sub'yekta v psikhologicheskoy nauke* [The subject's problem in psychological science]. М. P. 13-27 (in Russian)
2. Antsyferova, L. Y. (1998) *Psikhologicheskoye ucheniye o cheloveke: teoriya B.G. Anan'yeva, zarubezhnyye kontseptsii, aktual'nyye problemy* [Psychological doctrine of man: B.G. theory Ananyeva, foreign concepts, actual problems]. *Psykholohycheskyi zhurnal* [Psychological journal]. N. 19 (1). P. 3–15 (in Russian)
3. Akhmerov, R.A. (2013) *Sub'yektivnaya kartina zhiznennogo puti v strukture samosoznaniya* [The subjective picture of the life path in the structure of self-awareness]. *V mire otkrytiy* [In the world of discoveries]. Krasnoyarsk. N. 7.3 (43). P. S. 190-220 (in Russian)
4. Karpynskiy, K.V. (2002) *Psykholohiya zhyznennoho puty lychnosti: Ucheb. Posobyе* [Psychology of the life path of a person: Textbook]. Hrodno. 167 p. (in Russian)
5. Kronyk, A.A. (1994) *Sub'yektivnaya kartina zhiznennogo puti kak predmet psikhologicheskogo issledovaniya, diagnostiki i korrektsii: Dis. ... d-ra psikhol. nauk* [The

subjective picture of the life path as a subject of psychological research, diagnosis and correction: Dis. ... Dr. Psychol. sciences]. M. 71 p. (in Russian)

6. Kuzikova, S.B. (2015) *Fenomenolohiia samorozvytku v psykhosotsialnii genezi osobystosti: subiektnyi pidkhid* [Phenomenology of self-development in the psychosocial genesis of personality: subjective approach]. *Osobystist u rozvytku: psykhologichna teoriia i praktyka: monohrafiia* [Personality in Development: Psychological Theory and Practice: Monograph] / ed. S. D.Maksymenka, V. L. Zlyvkova, S. B. Kuzikovoi. Sumy. P. 295-318 (in Ukrainian)

7. Chepeleva, N.V. (2014) *Samoproektyrovanye kak faktor razvytyia lychnosti* [Self-design as a factor in the development of personality]. *Aktualni problemy psykhologii: zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykhologii NAPN Ukrainy* [Actual problems of psychology: zb. sciences. pr. Institute of Psychology imeni G.S. Kostyuk]. Vol. 8. P. 4-13 (in Russian)

8. Sharypova, M.Ë. (2011) *Etnokul'turnyye osobennosti sub'yektivnoy kartiny zhiznennogo puti lichnosti* [Ethnocultural features of the subjective picture of the personality's life path]. *Vestnyk tadzhykskoho natsyonalnoho unyversyteta* [Bulletin of the Tajik National University]. N. 9(73). P. 370-373 (in Russian)

9. *Autobiographical memory: Theoretical and applied perspectives* / C.P. Thompson, D.J. Hermann, D. Bruce, J.D. Read, D.G. Payne, M.P. Toglia (Eds.). Mahwah, NJ, 1998.

10. Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental psychology*, 25(5), 729-735.

11. Boehm, J. K., Winning, A., Segerstrom, S., & Kubzansky, L. D. (2015). Variability modifies life satisfaction's association with mortality risk in older adults. *Psychological science*, 26(7), 1063-1070.

12. Conway, M. A., & Pleydell-Pearce, C. W. (2000). The construction of autobiographical memories in the self-memory system. *Psychological review*, 107(2), 261-288.

13. Farquhar, S. (2012). Wellbeing and narrative identity. *Early Childhood Folio*, 16(1), 27-33.

14. Larsson, B., Dragioti, E., Gerdle, B., & Björk, J. (2019). Positive psychological well-being predicts lower severe pain in the general population: a 2-year follow-up study of the SwePain cohort. *Annals of general psychiatry*, 18(1), 8. DOI: 10.1186/s12991-019-0231-

15. Sin, N. L. (2016). The protective role of positive well-being in cardiovascular disease: review of current evidence, mechanisms, and clinical implications. *Current cardiology reports*, 18(11), 124-130.

Завгородняя Е.В. Концепция собственной жизни человека: критерии интегрированности. Обоснована целесообразность исследования составляющей самосознания, обозначенной нами как «концепция собственной жизни» человека. «Концепция собственной жизни» – сложное полиаспектное психобиографическое образование. Определены его когнитивный, эмоционально-оценочный, смысловой и потенциально поведенческий аспекты. Охарактеризованы следующие составляющие: эндокомплекс как относительно устойчивый и экзокомплекс как преимущественно изменчивый. Выделены показатели интегрированности указанного психобиографических образования: открытость новому, гибкость, учет реалий, адаптивные (или постадаптивни) версии событий, жизненного пути в целом, творческий характер, просоциальность и конструктивность проектирования, направленность проектов на самореализацию субъекта как его осознанное призвание и постигнутый смысл жизни, обоснованные решения, эффективные поведенческие стратегии. Зрелая интегрированная концепция собственной жизни обеспечивает реалистичное видение жизненных обстоятельств, эффективную «регуляцию движения» на жизненном пути человека, конструктивность замыслов и проектов, достойные ответы на вызовы судьбы, является ведущей предпосылкой продуктивной самореализации.

Ключевые слова: самосознание, концепция собственной жизни, психобиографическое образование, жизненный путь, эндокомплекс, экзокомплекс, интеграция.

Zavhorodnia O. "Conception of own life" of person: criteria of integration. The relevance of research of the psychobiographical phenomenon, labeled by us as person's "conception of own life" is grounded. Phenomenon "conception of own life" is complex multidimensional, has many aspects. Its cognitive, emotional-evaluative, semantic and potential-behavioral aspects are outlined. The following components are characterized: endocomplex as relatively stable and exocomplex as predominantly variable. The criteria of integration of this psychobiographical phenomenon are outlined: openness to the new, flexibility, consideration of realities, adaptive (or post-adaptive) versions of events, of life path in general, creative character, prosociality and constructiveness of designing, orientation of projects on self-realization of the subject. meaningful life, sound decisions, effective behavioral strategies. A mature integrated conception of one's own life provides a realistic vision of life circumstances, constructive ideas and projects, effective strategies, worthy answers to the challenges of fate; it is the leading prerequisite for productive self-realization.

Keywords: self-awareness, psychobiographical formation, way of life, conception of own life, endocomplex, exocomplex, integration.

УДК 159.98

ЗЛИВКОВ В.Л.

кандидат психологічних наук, доцент, завідувач лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ

НАРАТИВНА ІДЕНТИЧНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ

Зливков В.Л. Наративна ідентичність особистості. Дану статтю присвячено феномену наративної ідентичності особистості. Актуальність даного концепту зумовлена недостатнім врахуванням впливу усвідомлення життєвої історії на теперішнє та майбутнє людини, що особливо важливо при подоланні нею кризових ситуацій. Проаналізовано поняття «наратив» як важливий конструкт, який дозволяє особистості структурувати розуміння себе і свій життєвий досвід, зокрема у контексті побудови взаємин із іншими. Визначено можливості використання Опитувальника наративної ідентичності (NIQ, 2019) для діагностики зміни ставлення особистості до травматичних, кризових подій, які вона пережила у близькому чи у віддаленому минулому. Встановлено, що трансформація спогадів, румінативна сепарація та ізоляція і саморозуміння та самоприйняття є складовими сформованої наративної ідентичності. За результатами емпіричного дослідження визначено, що всі компоненти наративної ідентичності за методикою NIQ у студентів виражені на достатньому рівні, тобто досліджувані можуть включати набутий досвід у посткризове функціонування та завдяки кризовій ситуації краще розуміють цінність свого життя, свої потенційні можливості і ресурси.

Ключові слова: ідентичність, автентичність, наратив, дискурс, життєва історія, автобіографічна пам'ять, особистість.

Постановка проблеми та її зв'язок з важливими практичними завданнями. Особистісний криза, як психічний стан, описується у якості важливого, неминучого і природного етапу духовного зростання і розвитку особистості, що веде до активного переосмислення суб'єктом його життя і

створення ним нової життєвої стратегії, прийняття життєво важливих рішень, реінтеграції його «Я-концепції», становлення нового сприйняття Інших і відносин з ними. Можна відзначити, що в більшості досліджень окреслені «позитивні» для суб'єкта наслідки особистісної кризи, що закладають основи подальшого прогресивного розвитку особистості. Традиційно криза ідентичності окреслюється як особлива ситуація свідомості, коли більшість соціальних категорій, за допомогою яких людина визначає себе і своє місце в суспільстві, здаються такими, що втратили свої межі і свою цінність. У соціально-психологічній традиції криза ідентичності неминуче пов'язана зі зміною ролі ще однієї змінної – референтної групи. Розрив між групою членства та референтною групою стає основою для включення в процес ідентифікації проблеми цінностей: чужа група виявляється більш позитивною, зокрема тому, що її система цінностей виглядає більш привабливою. Значну роль в процесі такого роду «переносу» ідентичності відіграють характеристики сучасного інформаційного середовища, що збільшують глибину кризи. Криза автентичності також описується як усвідомлення та / або переживання суб'єктом процесів самотворення і структурування свого буття, які суперечать «Я-концепції», життєвим стратегіям, структурі особистісних смислів і цінностей, неузгодженості з ними, втілення формально заданих соціальних розпоряджень, а не власних виборів і рішень.

Останні дослідження і публікації, виділення невирішених питань загальної проблеми, якій присвячується стаття. Наративний підхід до ідентичності, дослідження так званої «нاراتивної ідентичності», а також використання наративного аналізу і методу наративного інтерв'ю останнім часом набувають все більшої популярності у соціальній психології.

Наратив – певна послідовність подій, об'єднаних певним сюжетом; тематично єдина сюжетна лінія, що охоплює увесь життєвий шлях людини; також являє собою замкнену оповідну структуру, рамку, яка містить реальні події для подальшого їх осмислення замкнена оповідна структура, що надає життєвим подіям послідовності, організує їх у хронологічному або ж іншому порядку; є засобом створення досвіду людини і часто описує певний ескіз майбутнього. Таким чином, через наратив людина осмислює та конструює своє життя.

Наративна ідентичність – це особистісна ідентичність, яка формується при прочитанні свого життя в світлі творів культурного середовища, які виступають посередниками цього процесу, при цьому читання є діяльністю, що опосередковує текст і життя людини в цілому. Вважається, що автором концепту наративної ідентичності є П. Рікер, на його якого, тенденція західної філософії до досягнення прозорості «Я», розпочата рефлексивною філософією Декарта і фактично продовжена І. Кантом, повинна бути доповнена вивченням сутності самого розуміння. Концепція наративної ідентичності П. Рікера, представлена в книзі «Сам як інший» [3], де особистість, що розглядається як персонаж оповідання, не є чітко виділеною

реальністю власного досвіду, вона причетна до динамічної ідентичності, властивої розказаній історії. Подібну ідентичність персонажа, яку створює оповідання, П. Рікер називає оповідною або наративною ідентичністю, а також особистісною ідентичністю, що розглядається в її тривалості та динаміці, і вважає її характеристикою і вирішенням проблеми часового виміру як «Я», так і самої дії. Така оповідна, або наративна, ідентичність особистості, на думку П. Рікера, коливається між тотожністю і самістю.

Наративна ідентичність (в англійській мові використовується ще й поняття «Narrating Identity» для позначення наративної ідентичності у її активній формі) є ключовою в оцінці та розумінні життя людини, у тому як вона ретроспективно та перспективно розповідає про свої життєві історії [7]. Згідно із С. FitzGerald, P. Goldie, критичне протиставлення внутрішніх («Я в ситуації») та зовнішніх перспектив (власне «ситуація») є центральним у формуванні життєвих історій, зокрема це актуально в контексті кризових ситуацій, коли важливим є не лише розповідь про кризову ситуацію, а й особистості у ній (думок, емоцій та поведінки безпосередньо в складній ситуації).

При описі герменевтичної феноменології особистості П. Рікер виділяє чотири основні проблеми: мову, діяльність, розповідь, етичне життя; їм відповідають чотири аспекти осягнення особистості, а саме: людина, яка говорить (мовець), той, що вступає в інтерсуб'єктивне спілкування з іншими людьми за допомогою мови (подібну здатність П. Рікер називає вищою із наданих людині усіх можливостей, оскільки слово завжди передує дії); людина, яка діє і відчуває вплив; людина, яка розповідає про себе і тим самим позначає себе в часі, що сприяє набуттю неї оповідної ідентичності; людина відповідальна – суб'єкт власних дій, автор своїх вчинків. Ідентичність, згідно із П. Рікер, виникає на стику власне інтерсуб'єктивності і організованої в систему соціальності. Французький філософ визначає шлях ідентичності від ідентифікації чого-небудь взагалі, визнаного іншим, через ідентифікацію «когось», при розриві з концепцією світу як уявлення, і, далі, через перехід від «когось» до «я-сам», тобто людини, яка усвідомлює себе в контексті власних здібностей. Особистісна ідентичність, що включає в себе особисті здібності, яку П. Рікер позначає терміном «визнання-посвідчення», зумовлює рух всієї мережі відносин людини з іншими, тобто за П. Рікером, набуття особистісної ідентичності варто аналізувати лише у контексті соціальних взаємин, міжособистісних стосунків з іншими. Досвід має наративну організацію, наратив конституює фундаментальну характеристику досвіду – його часовість, досвід, у свою чергу, стає умовою часовості оповіді, по суті – час стає часом людини тією мірою, якою воно наративно артикульовано, а наратив набуває свого власного значення лише тоді, коли він окреслює особливості часового досвіду [3].

Загалом, наративний підхід являє собою міждисциплінарну галузь знання, яка почала свій розвиток в лінгвістиці, філософії, соціології та історіографії і відносно нещодавно стала використовуватися в психологічних

теоретичних та емпіричних дослідженнях. Зокрема, наратив розглядається як важливий конструкт, який дозволяє людині структурувати своє розуміння себе і свій життєвий досвід, а також в контексті побудови людиною своїх взаємин із іншими. У психології наративний підхід зосередив увагу на автобіографічних «Я-наративах», тобто історіях, розказаних від першої особи, що оповідають про перипетії власного життя. Особиста історія надає відчуття цілісності життю, дозволяє утримати розрізнені частини досвіду, зберігає спадкоємність «Я» в часі та просторі, тим самим підтримуючи особистісну ідентичність. У дослідженнях ідентичності можна виділити три основні напрями розвитку наративного підходу: власне наративну психологію, конструкціоністській і персонологічний підходи [2]. Треба відзначити, що більшість наративних досліджень здійснюються в рамках соціального конструкціонізму, на який, в свою чергу, значно вплинули ідеї Л.С. Виготського, за яким вищі психічні функції зумовлені культурно-історично і виникають в процесі комунікації та спільної діяльності: особистість стає для себе тим, що вона є в собі, через те, що вона являє собою для інших.

Натепер у психології існують різні концепції оповідання (розповіді про себе), тому говорити про наративну психологію можна лише як про дуже широке поле досліджень, об'єднаних інтересом до загального феномену. Наратив розуміється як форма, що організовує досвід і контролює дії і емоції; як когнітивна схема, що дозволяє пояснювати і долати труднощі; як результат роботи дискурсу, виражений в соціальних інтеракціях; як звіт про минуле, що забезпечує саморозуміння; як інструмент формування ідентичності, що надає життю цілісності та осмисленості. В середині 1980-х років один з активістів «когнітивної революції» Дж. Брунер висунув тезу про існування двох принципово відмінних між собою способів, або модусів розуміння світу: наративного і логіко-наукового (парадигматичного), які попри компліментарність однак не є тотожними [1]. Згодом Т. Сарбін окреслив «наративний принцип» психології, згідно з яким люди думають, сприймають, уявляють і вдосконалюють моральні вибори відповідно до власних наративних структур [4]. Для осмислення вчинків людина звертається до традиційних сюжетів, характерних для її культури, з допомогою яких можна об'єднати події життя в єдине ціле. Ці сюжети можуть бути передані в формі міфів, дитячих казок або в будь-який інший вербальній або невербальній формі. У своїй моделі ідентичності як життєвої історії Д. Макадамс стверджує, що ідентичність сама по собі може приймати форму історії, що містить в собі певну обстановку, сцени, персонажів, сюжет і головну тему. У старшому підлітковому віці, юнацтві і ранній дорослості люди починають реконструювати своє минуле, сприймати своє сьогодення і передбачати майбутнє в термінах певної інтерналізованої, такої, що розвивається «Я-історії». У своїй моделі ідентичності як життєвої історії Д. Макадамс [9] базується на понятті Его-ідентичності, введеного Е. Еріксоном [5]. Е. Еріксон стверджував, що в пізньому підлітковому, юнацькому віці і у

віці ранньої дорослості люди вперше стикаються з проблемою ідентичності на противагу дифузії ролей. Саме в цей час відбувається інтеграція переконань і цінностей в єдину особисту ідеологію та прийняття відповідальності за реалізацію певних життєвих проєктів і планів, ідентичність таким чином виступає в ролі інтегруючої конфігурації «Я-в-світі-дорослих».

Ще однією характерною рисою наративу є його чутливість до часового модусу людського існування. З усіх дискурсивно-орієнтованих теорій конструювання ідентичності лише наративний підхід дозволяє всерйоз розглядати розвиток і трансформацію ідентичності в часі, при тому, що спадкоємність та зв'язність «Я» залишається однією з найважливіших її функцій: «Я сьогодні такий самий як був вчора і попри можливі зміни, я зберігаю тотожність самому собі; це не означає, що я завжди однаковий, це означає лише, що я та сама людина, змінюються мої вчинки, думки, емоції, але не я сам; і саме я несу відповідальність за свої слова, вчинки, плани на майбутнє та їх реалізацію, я проєктую себе та беру на себе певні зобов'язання», звідси, завдання наративу – відновити часовий порядок, ланцюжок подій, з яких складається життя. Однак Дж. Брунер стверджував, що в автобіографічних наративах дієслова минулого часу складають не більше 70% від усіх використаних дієслів. Очевидно, що «Я-наративи» - це оповідання не тільки про минуле, але, скоріше, про зв'язок минулого із сьогоденням і майбутнім. Згадуючи свій життєвий шлях, розглядаючи своє життя рефлексивно, людина повинна вибудувати розповідь таким чином, щоб в результаті прийти до себе теперішнього [1].

Проведений аналіз дискурсивного підходу до ідентичності показав, що основною рисою ідентичності як дискурсивного конструкту, який проявляється в інтеракції, є її ситуативний, мінливий характер. Ця особливість ідентичності може бути названа пластичністю – здатністю проявляти себе різними способами у різних обставинах. Ідентичність в дискурсивному підході не зводиться до комунікативної позиції або комунікативного статусу мовця, вона вплетена в широкий культурний контекст і відтворюється на базі наявних соціальних практик. Таким чином, дискурсивний підхід зосереджений на вивченні проявів ідентичності, процесів її формування, підтримки (в практиках) і реалізації в конкретній ситуації, звідси, ідентичність розглядається, передусім як процес, а не як результат.

Важливою ідеєю дискурсивного підходу є «переміщення» ідентичності з площини приватного в площину соціального. Відповідно, «Я» – це продукт не тільки самої людини, а й всієї системи її взаємодій. Ідентичність конструюється на базі ситуативно зумовленого комунікативного досвіду. Для представників цього підходу сама ідея того, що існує «істинне Я», що стоїть за дискурсом, – вже результат дискурсивних практик.

Розуміння взаємодії між наративною абсорбцією та метафоричним мисленням потребує розрізнення в контексті експресивної активізації та

інтегративного розуміння; виразної та інтегративної форм метафоричного мислення; як виразно-інтегративна форма мислення впливає на глибину самосприйняття, експресивної та інтегративної форм розповіді про ідентичність та як ці процеси відповідають «моделюванню «Я» у взаємодії».

Експресивна активізація (D.Kuiken, S.Douglas) – це форма рефлексивної взаємодії, яка включає три емпірично розрізнені фактори – періособистісний простір, попередню емпатію та співпричетну даність. Перший – періособистісний простір – передбачає наголос на проксимальних відчуттях. Створюється враження, що текстовий світ «знаходиться впритул», а об'єкти, місця розташування, люди здаються практично відчутними «у межах досяжності». Другий – попередня емпатія – передбачає егоцентричну перспективну координацію читача та уявної текстової персони. Читач приховано і метафорично каже (з оповідачем) «Я у світі тексту» або (з персонажем) «Я у світі цього персонажа». Третій – співпричетна даність – передбачає активне пояснення «що значить» брати участь у суміші переживань, які одночасно є актуальними для значущих інших та ґрунтуються на образних текстових персонажах.

Водночас, інтегративне розуміння – це форма залучення до читання, яка контрастує із експресивною активізацією, а також включає три компоненти – екстраособистісний простір, когнітивну перспективу та узагальнюючий реалізм. Екстраособистісний простір передбачає наголос на дистальних відчуттях (зір, слух) і створює враження, що текстовий світ «недосяжний» (але навігаційний); об'єкти, місця і люди здаються розташованими далеко відносно один одного. Когнітивна перспектива полягає в алоцентричній координації перспектив персонажів тексту. Узагальнюючий реалізм передбачає визначення вигаданих подій, відображених так, як вони можуть «насправді» відбуватися шляхом активації категорій пам'яті, знайомих більшості людям (так звані «світові знання») [8].

Метафора наративу, що представляє собою послідовність подій у часі, об'єднаних темою і сюжетом, є ключовою для розуміння життєвих подій і переживань людей в наративному підході. Наративний практик ставить перед собою мету – створити умови для насиченого опису бажаної історії людини, яка звернулася за консультацією. Наративні терапевти визначають історію в послідовності подій, в означеному часі, об'єднану певною темою і сюжетом. У якості основних технік наративної терапії слід виділити наступні: називання проблеми; екстерналізацію проблеми і своїх відчуттів щодо неї; деконструкцію, відновлення участі, роботу із зовнішніми свідками.

Формулювання цілей і постановка завдань статті. Метою даної статті є визначення можливостей діагностики психологічних особливостей наративної ідентичності особистості.

Виклад методики і результатів досліджень. У даному дослідженні ми проаналізували можливості використання Опитувальника наративної ідентичності (NIQ, S.T. Douglas, 2019) [6] для роботи з людиною в ситуації кризи. Насамперед зазначимо, що розробники методики базувалися на

формуванні наративної ідентичності в контексті розуміння літературних текстів. Ми ж замість уривків з поем і віршів запропонували студентам самим описати кризову ситуацію з їхнього життя, яка їм найбільше запам'яталася. В результаті написані есе або спогади про кризову ситуацію стали основою для подальшої роботи з опитувальником.

Методика NIQ – це міра рефлексивності пам'яті у відповідь на читання тексту; складається із 19-ти тверджень, які оцінюються за 5-бальною шкалою (від 0 = «зовсім не так» до 4 – «цілком вірно»). Опитувальник містить три шкали: 1) трансформація спогадів, 2) румінативна сепарація та ізоляція і 3) саморозуміння та самоприйняття.

Так, до шкали «трансформація спогадів» входять чотири твердження: «коли я думаю про цей спогад...» я не можу відтворити його чітко в пам'яті; згадую як ніби це щойно сталося (R); мені складно пригадати усі деталі події; не сприймаю ситуацію як дуже кризову, таку, що завдає сильного дискомфорту.

Шкала «румінативна сепарація та ізоляція» містить вісім тверджень: «роздумуючи над цим спогадом...» я відчував, що люди пам'ятають цю подію так само як пам'ятаю її я; мені здається, що лише я один можу згадати, як це насправді сталося; я думаю, що жоден учасник події не пам'ятає її так, як я; цей спогад є важливим, оскільки й інші люди пам'ятають про цю подію (R); я відчуваю, що «застряг» у минулому; я й подумати не міг, наскільки минуле впливає на теперішнє або майбутнє; я відчував те саме, що й тоді, коли ця подія трапилася; мені здавалося, що я знову опинився у тій ситуації; я відчуваю, що та подія ніяк не пов'язана з моїм майбутнім, бо після неї життя вже немає, є лише існування.

До шкали «саморозуміння та самоприйняття» увійшли сім тверджень: «коли я згадую подію, що сталася...» я думаю, що завдяки їй краще пізнав себе; я розумію, що у житті важливе, а що – ні; у мене більше позитивних емоцій, ніж негативних; я розумію, що втратив, що пережив, але все ж вдячний долі за ту подію; я розумію, що завдяки тій події став більше цінувати життя; я відчуваю смуток, але не гострий біль; я розумію, що таке «світла пам'ять».

У нашому емпіричному дослідженні взяли участь 96 студентів-майбутніх психологів, які на першому етапі – писали есе щодо травматичної кризової ситуації, а на другому – відповідали на запитання опитувальника, результати представлено у табл. 1.

Таблиця 1

**Особливості нарративної ідентичності студентів-психологів
(за методикою NIQ, 2019)**

Шкали	Жінки	Чоловіки
Трансформація спогадів	7,1	9,6
Румінативна сепарація та ізоляція	8,2	12,3
Саморозуміння та самоприйняття	17,4	16,9

Отже, трансформація спогадів краще виражена у досліджуваних чоловіків, натомість жінки, хоча й не сприймають описувану ними кризову

ситуацію як дискомфортну, все ж більше пам'ятають її деталі. Чоловіки більше схильні до румінацій, частіше за жінок вважають свій досвід унікальним, значущим саме для них, вони ізолюють кризову ситуацію від свого повсякденного життя, натомість жінки схильні пов'язувати події свого минулого, теперішнього та майбутнього в єдиний життєвий континуум, краще включають набутий досвід у посткризове функціонування. І у чоловіків, і у жінок спостерігаються високі показники за шкалою «самоприйняття та саморозуміння», тобто досліджувані завдяки кризовій ситуації краще розуміють цінність свого життя, свої потенційні можливості і ресурси.

Ми зазначаємо, що даний опитувальник потребує подальшої адаптації до українських реалій, однак вже нині його можна використовувати як додатковий інструмент визначення посткризової нарративної ідентичності особистості з подальшим планування психокорекційних втручань.

Висновки і подальші перспективи досліджень. Отже, сучасна психологія визначає особистісну ідентичність як набір характеристик, що відрізняють одну людину від інших, і соціальну ідентичність як результат усвідомлення своєї групової належності із прийняттям типових для цієї групи рис, передбачає зіставлення цих аспектів ідентичності. Наратив – це форма, що організовує досвід і контролює дії і емоції; когнітивна схема, що дозволяє пояснювати і долати труднощі; результат роботи дискурсу, виражений в соціальних інтеракціях; звіт про минуле, що забезпечує саморозуміння; інструмент формування ідентичності, що надає життю цілісності та осмисленості. Наративна психологія в контексті теорії особистісної ідентичності дедалі більше стає популярною, її теоретичні розвідки підтверджуються психодіагностичними опитувальниками, зокрема Опитувальником нарративної ідентичності (NIQ, 2019), а результати діагностики, в свою чергу, зумовлюють актуалізацію нарративних і дискурсивних психотерапевтичних практик.

Список використаних джерел

1. Брунер Дж. Жизнь как нарратив / Дж. Брунер // Постнеклассическая психология. – 2005. – № 1(2). – С. 9–29.
2. Зливков В. Л. Становлення поняття професійна ідентичність у вітчизняній і зарубіжній психології / В.Л. Зливков, С.О. Лукомська // Горизонти освіти. – 2013. – № 3. – С. 143-148.
3. Рикёр П. Время и рассказ / П. Рикёр. – М.: ЦГНИИ ИНИОН РАН, 2000. – 313 с.
4. Сарбин Т.Р. Нарратив как базовая метафора для психологии / Т.Р. Сабрин // Постнеклассическая психология. – 2004. – № 1. – С. 6–28
5. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон – [2-е изд]. – М.: Флинта: МПСИ: Прогресс, 2006. – 352 с.
6. Douglas S. T. Narrating Identity: The impact of literary reading on storied autobiographical memory development / S. T .Douglas. – A thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy. University of Alberta, 2019. – 152 p.
7. FitzGerald C. Thick concepts and their role in moral psychology / C. FitzGerald, P.Goldie // Emotions, imagination, and moral reasoning. – 2012. – P. 219-236.

8. Kuiken D. Forms of absorption that facilitate the aesthetic and explanatory effects of literary reading / D. Kuiken, S. Douglas // *Narrative Absorption*. – 2017. – Vol. 27. – P. 219-252.
9. McAdams D.P. Personal narratives and the life story // *Handbook of personality: Theory and research* / D.P. McAdams // L. Pervin, O. John (Eds.). 2nd ed. N. Y., 1999. – P. 478–500.

References transliterated

1. Bruner, J. (2005) *Zhizn kak narrativ* [Life as a narrative]. *Postneklassicheskaya psihologiya* [Post-non-classical psychology]. N. 1 (2). P. 9–29 (in Russian)
2. Zlivkov, V.L., Lukomska, S.O. (2013) *Stanovlennya ponyattya profesijna identy`chnist` u vitchy`znyanij i zarubizhnij psy`xologiyi* [Formation of the concept of professional identity in domestic and foreign psychology]. *Gory`zonty` osvity`* [Education Horizons]. N. 3. P. 143–148 (in Ukrainian)
3. Ricoeur, P. (2000) *Vremya i rasskaz* [Time and Story]. M. 313 p. (in Russian)
4. Sarbin, T.R. (2004). *Narrativ kak bazovaya metafora dlya psihologii* [Narrative as a basic metaphor for psychology]. *Postneklassicheskaya psihologiya* [Post-non-classical psychology]. N. 1 P. 6–28 (in Russian)
5. Erickson, E. (2006) *Identichnost: yunost i krizis* [Identity: Youth and Crisis]. M. 352 p. (in Russian).
6. Douglas, S. T. (2019). *Narrating Identity: The impact of literary reading on storied autobiographical memory development*. A thesis submitted in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy. University of Alberta. – 152 p.
7. FitzGerald, C., & Goldie, P. (2012). Thick concepts and their role in moral psychology. *Emotions, imagination, and moral reasoning*, 219-236.
8. Kuiken, D., & Douglas, S. (2017). Forms of absorption that facilitate the aesthetic and explanatory effects of literary reading. *Narrative Absorption*, 27, 219-252.
9. McAdams, D. P. (2008). Personal narratives and the life story. *Handbook of personality: Theory and research*, 3, 242-262.

Зликов В.Л. Нарративная идентичность личности. Статья посвящена феномену нарративной идентичности личности. Актуальность данного концепта обусловлена недостаточным учетом влияния осознание жизненной истории на настоящее и будущее человека, что особенно важно при преодолении кризисных ситуаций. Проанализировано понятие «нарратив» как важный конструкт, позволяющий личности структурировать понимание себя и свой жизненный опыт, в частности в контексте построения взаимоотношений с другими. Определены возможности использования опросника нарративной идентичности (NIQ, 2019) для диагностики изменения отношения личности к травматическим, кризисным событиям, которые она пережила в близком или в отдаленном прошлом. Установлено, что трансформация воспоминаний, руминативная сепарация и изоляция, самопонимание и самопринятие являются составными личностной нарративной идентичности. По результатам эмпирического исследования определено, что все компоненты нарративной идентичности по методике NIQ у студентов выражены на достаточном уровне, то есть испытуемые могут включать приобретенный опыт в посткризисное функционирование и благодаря кризисной ситуации лучше понимают ценность своей жизни, свои потенциальные возможности и ресурсы.

Ключевые слова: идентичность, аутентичность, нарратив, дискурс, жизненная история, автобиографическая память, личность.

Zlivkov V. Narrative personal identity. This article focuses on the phenomenon of narrative identity. The relevance of this concept is due to insufficient consideration of the impact of awareness of life history on the present and future of man, which is especially important in overcoming its crisis situations. The concept of "narratives" is analyzed as an important construct that allows the individual to structure understanding of himself and his life experience,

in particular in the context of building relationships with others. The possibility of using the Narrative Identity Questionnaire (NIQ, 2019) to diagnose a change in a person's attitude to traumatic, crisis events that she or he has experienced in the recent or distant past has been identified. It is established that the transformation of memories, the ruminative separation and isolation and self-understanding and self-acceptance are the components of the formed narrative identity. The empirical study found that all components of NIQ narrative identity in students are sufficiently expressed, that is, researchers can incorporate experience in post-crisis functioning and, through a crisis situation, better understand the value of their lives, their potential and resources.

Keywords: *identity, authenticity, narrative, discourse, life history, autobiographical memory, personality.*

УДК 159.98

ЗЛИВКОВ В.Л.

кандидат психологічних наук, доцент, завідувач лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ

ЛУКОМСЬКА С.О.

кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ

ОСОБЛИВОСТІ РЕЗИЛЕНТНОСТІ ЛІКАРІВ-СТОМАТОЛОГІВ

Зливков В.Л., Лукомська С.О. Особливості резилентності лікарів-стоматологів. Дану статтю присвячено емпіричному дослідженню особливостей резилентності лікарів-стоматологів. Актуальність проблеми зумовлена тим, що професійний стрес у лікарів виявляється дедалі частіше, натомість більшість вітчизняних досліджень аналізують його в контексті емоційного вигорання та інших профдеформацій, при цьому ресурси, зокрема й резилентність не стають предметом науково-практичних досліджень. У статті проаналізовано поняття резилентності як результату осмислення психотравматичного досвіду, трансформації невдач в особистісне зростання та зростання у міжособистісній взаємодії за рахунок зміцнення соціальних зв'язків, формування нових відносин, застосування креативності та нешаблонності у розв'язанні проблем і пошуку виходу із кризової ситуації, визначено соціальні ресурси резилентності – сім'ю та друзів. Окреслено можливості використання Опитувальника Коннора-Девідсона та Шкали резилентності С.Harms, J. A. Pooley, L.Cohen у комплексній діагностиці особистісної та соціальної резилентності лікарів-стоматологів. Встановлено, що досліджувані стоматологи мають достатньо високий рівень резилентності, який може бути чинником профілактики їх професійного вигорання.

Ключові слова: *резилентність, соціальні та особистісні ресурси, професійне вигорання, кризові ситуації, особистість.*

Постановка проблеми та її зв'язок з важливими практичними завданнями. Професійна діяльність медичних працівників пов'язана із постійними емоційними та моральними перевантаженнями, що зумовлює виникнення так званих особистісних деформацій – зокрема, синдрому емоційного вигорання, адитивної поведінки у вигляді трудоголізму, зловживання психоактивними речовинами тощо. Окрім шкідливих для здоров'я наслідків вказані процеси можуть призвести до професійної дезадаптації та функціональної деградації як окремих спеціалістів, так і цілих

колективів. Принципово важливим для успішної профілактики та корекції синдрому емоційного вигорання є питання про особистісні фактори, які сприяючи або перешкоджають його виникненню та розвитку. Емоційне благополуччя професіонала дуже важливо для усіх професій системи «людина-людина», а психічний стан лікаря є однією із найважливіших умов його праці та суттєво впливає на стан пацієнта.

Проблема професійного стресу у лікарів-стоматологів набуває в сучасному світі все більшої актуальності. Це пов'язано з напруженим ритмом життя, конкуренцією, підвищеним вимогою до якості життя і праці, нездатністю виносити підвищені професійні навантаження. До зовнішніх факторів, що впливають на психофізичний стан лікаря-стоматолога, рівень його тривожності і професійного вигорання можна віднести: організаційний - дефіцит часу на прийом пацієнта, незабезпеченість достатньої якості матеріалами, страх втрати місця роботи в умовах кризи та посилення конкуренції. До несприятливих факторів, що впливають на ефективність діяльності лікаря-стоматолога, також можна віднести дві основні групи психогенних факторів: безпосередні – небезпека перевтоми і втрати дієздатності, зараження ВІЛ - інфекцією, гепатитом, відповідальність за точність діагнозу, успіх лікування, мінімізацію больових відчуттів та опосередковані – вплив індивідуально-психологічних особливостей пацієнтів і ергономічні – розтягнення або перевтома груп м'язів і суглобів; порушення зору, контроль за всіма діями і зонами їх виконання (інструментальний столик, механічне управління педаллю стоматологічної установки на рівні навички і головне - виконання всіх дій, не втрачаючи пацієнта з поля зору, хоча б, периферичного. За таких умов емоційне благополуччя, зумовлене не в останню чергу резилентністю набуває все більшої актуальності.

Останні дослідження і публікації, виділення невирішених питань загальної проблеми, якій присвячується стаття. В Оксфордському словнику англійської мови термін «резилентність» перекладається як здатність витримувати стреси і відновлюватися в складних обставинах. У психології, *резилентність* – це можливість справлятися із негативними емоціями, зумовленими травматичною подією з метою нормалізації функціонування і запобігання дезадаптації (F.Luthans, G. R.Vogelgesang, P. V. Lester) [7], можливість відновлення після сильного стресу; результат осмислення психотравматичного досвіду, що виявляється у психологічній стійкості; результатом резилентності є позитивна адаптація до травматичних подій тобто усвідомлення нових можливостей, які з'явилися у людини завдяки психотравмі (M. Westphal, G. A. Bonanno [9]).

На думку О. Махнач [1] слід замінити термін «резилентність» (як кальку з англійської) терміном «життєздатність» тобто можливість самостійного існування і виживання всупереч численним проблемам, іншими словами, життєздатність – це можливість людини або соціальної системи будувати нормальне, повноцінне життя в складних умовах. Насамперед О. Махнач базується на ідеях російського філософа А.Богданова, автора

концепції історичної першої і найбільш відомої загальної теорії систем (1927 р.). Згідно із А. Богдановим, життєздатність завжди відносна, вона існує лише стосовно певного середовища, а елементи, пристосовані оптимально до цих умов, будуть недоречними, аномальними в умовах інших. В філософії поруч з поняттям «життєздатності» використовується його синонім «вітальність» - здатність до виживання, до балансування на межі життя та смерті. У цьому контексті ми звертаємо увагу на цілковиту невідповідність визначень резилентності та життєздатності в російській та зарубіжній науці, якщо в Росії акцентується на категоріях норми, яка, як відомо, досить умовна (нормально повноцінно жити після травми, однак як жити і що для цього потрібно визначенням не передбачається), то у зарубіжній психології наголошується, що резилентність це результат осмислення психотравматичного досвіду, трансформація невдач в особистісне, колективне зростання та зростання у міжособистісній взаємодії за рахунок зміцнення соціальних зв'язків, формування нових відносин, застосування креативності та нешаблонності у розв'язанні проблем і пошуку виходу із кризової ситуації [3]. J. T. Casierro, H. T. Reis, A. J. Zautra ввели у науковий обіг поняття соціальної резилентності як багаторівневого конструкту, що виражає здатність не лише окремих індивідів, а й малих і великих соціальних груп відновлюватися після стресів за рахунок підтримання позитивних соціальних стосунків як в середині групи, так і з іншими групами [2]. Соціальна резилентність підкреслює здатність людини взаємодіяти з іншими задля досягнення значущих цілей попри кризовість ситуації, негативно забарвлені життєві обставини. На відміну від особистісної, соціальна резилентність є багаторівневим конструктом, що містить індивідуальні способи встановлення стосунків (доброзичливість, надійність, справедливість, відповідальність, чесність, щирість відкритість); міжособистісні ресурси (емпатійне, уважне слухання, вміння пробачати, співчувати іншим); колективні ресурси (групова ідентичність, вміння працювати в команді, відкритість у взаємодії, повага до групових норм і правил).

Соціальна резилентність, в свою чергу, модулює розвиток та вираз резилентності особистісної. Наприклад, вона зумовлює особистісне зростання через покращення стосунків, створення значущих, змістовно насичених соціальних зв'язків, залученість у комунікацію незважаючи на складність ситуації, у якій відбувається взаємодія. Безумовно, інші форми резилентності – емоційна або духовна – також сприяють збереженню психологічного здоров'я особистості, однак саме соціальна резилентність наголошує на ролі зв'язків між індивідами, групами чи великими колективами у покращенні адаптації, особистісному зростанні не лише окремих людей, а й групи в цілому. Звичайно, справедлива конкуренція та кооперація також нерідко зумовлюють резилентність, однак саме відчуття групової ідентичності, усвідомлення важливості колективних цілей є ключовими у соціальній резилентності. Іншими словами, коли люди спільно

працюють задля досягнення їх спільних цілей, при цьому розуміючи власні потреби та інтереси, не жертвуючи ними заради інтересів колективних, а «вплітаючи» у цілі групи, коли цінують стосунки, що склалися в колективі, їхня діяльність (якщо це робочий колектив) чи функціонування (зокрема у сім'ї) стають осмисленими, значущими, що у свою чергу, зумовлює резилентність індивідуальну, яка допомагає їм справлятися із різними стресами [2].

Ми зазначаємо, що переважна більшість вітчизняних, пострадянських досліджень присвячені діагностиці та профілактиці професійного вигорання лікарів-стоматологів, натомість їх емоційне благополуччя, життєстійкість та резилентність стали предметом лише небагатьох зарубіжних досліджень (J. J. Hakanen, A. B. Bakker, E. Demerouti [4], A. Haramati, P. A. Weissinger [5], J. Shaw, X. Zhao, P. V. Abbott, P. Munroe [8]). Втім професійна складова забезпечення ефективності діяльності лікаря-стоматолога передбачає моделювання на різних стадіях його професійної підготовки максимальної кількості психогенних факторів самої діяльності, тобто тих чинників, які створюють труднощі у лікуванні в кожній конкретній ситуації взаємодії з пацієнтами, за таких умов резилентність як здатність бачити нові можливості в стресових подіях, переосмислювати свій негативний досвід (як надання допомоги так і щодо комунікації з пацієнтами) стає професійно важливою якістю лікарів-стоматологів.

Формулювання цілей і постановка завдань статті. Метою даної статті є визначення особливостей резилентності лікарів-стоматологів.

Виклад методики і результатів досліджень. У даному дослідженні ми проаналізували можливості використання Шкали резилентності (Protective Factors for Resilience Scale (PFRS), C. Harms, J. A. Pooley, L. Cohen, 2017) [6] для вивчення особистісної та соціальної резилентності. Крім того резилентність стоматологів вивчалася за допомогою Опитувальника резилентності Коннора-Девідсона (K. M. Connor, J. R. Davidson) [3], який складається із 25 тверджень, що утворюють одну шкалу – шкалу резилентності.

Шкала резилентності базується на теоретико-емпіричних дослідженнях C. Harms, J. A. Pooley, L. Cohen, згідно з якими резилентність – це можливість проявляти творчий підхід, використовуючи наявні внутрішні та зовнішні ресурси у відповідь на різні контекстуальні проблеми та проблеми розвитку. Опитувальник складається із 20 тверджень (10 – у шкалі особистісних ресурсів і по 5 у шкалах соціальних ресурсів – сім'ї та друзів), які досліджуваний оцінює за семибальною шкалою – від 1 (абсолютно не згоден) до 7 (цілком згоден). Так, наприклад, шкала особистісних ресурсів містить твердження на кшталт: «Я можу впоратися із усіма проблемами», «Я досягаю своїх життєвих цілей», «Я знаю, що потрібно робити, щоб отримувати задоволення від життя», шкала соціальних ресурсів, зокрема сім'я як ресурс – «Моя родина приймає мене таким, яким я є», «В своїй сім'ї я відчуваю себе в безпеці», друзі як ресурс – «Мої друзі завжди підтримують

мене», «Я можу попросити своїх друзів про допомогу». Як вже зазначалося, опитувальник резилентності Коннора-Девідсона містить лише одну шкалу та визначає власне показник резилентності за такими питаннями як «Можу адаптуватися до змін», «Навіть якщо ситуація здається безнадійною, я не втрачаю оптимізму», «Вважаю себе сильною особистістю», «Відчуваю відповідальність за своє життя», «Пишаюсь своїми досягненнями». Досліджуваний оцінює твердження, базуючись на досвіді минулих шести місяців за шкалою 0 – невласливе зовсім, 1 – рідко власливе, 2 – іноді власливе, 4 – часто власливе, 5 – абсолютно власливе.

У нашому емпіричному дослідженні взяли участь 176 лікарів-стоматологів, зокрема – 98 стоматологів-терапевтів, 35 – стоматологів-хірургів, 31 – стоматолог-ортопед і 12 дитячих стоматологів; 82 особи жіночої та 94 – чоловічої статі. Середній вік досліджуваних становить 42,5 років.

Результати дослідження лікарів-стоматологів різної статі за методикою Коннора-Девідсона представлено на рис. 1.

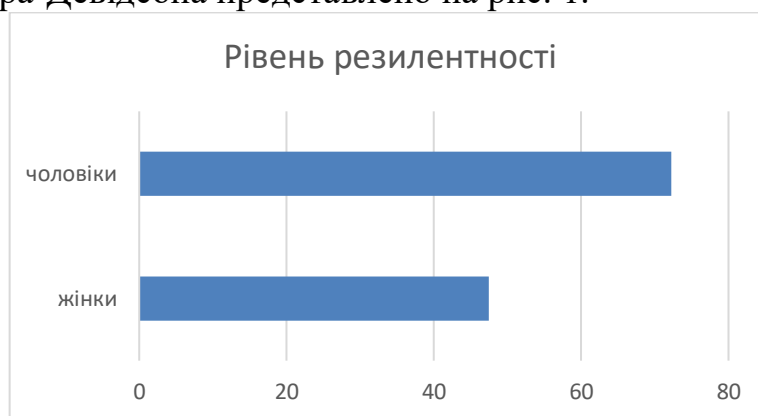


Рис. 1. Особливості резилентності лікарів стоматологів різної статі (за методикою Коннора-Девідсона)

Як видно з рис. 1, лікарі-стоматологи чоловічої статі мають значно вищий рівень резилентності, ніж лікарі-жінки (72,2 і 47,5 відповідно), результати статистичного аналізу за параметричним t-критерій Стьюдента дають підстави стверджувати, що ці відмінності статистично значущі ($t=4,908$, $p=0,001$). Особливості резилентності лікарів-стоматологів різних спеціалізацій подано у табл. 1.

Таблиця 1

Особливості резилентності лікарів-стоматологів різних спеціалізацій (за методикою Коннора-Девідсона)

Спеціалізація лікарів-стоматологів	Середнє значення і стандартне відхилення
Стоматологи-терапевти	54,2±0,744
Стоматологи-хірурги	78,6±1,281
Стоматологи-ортопеди	60,5±1,829
Дитячі стоматологи	46,1±2,118
Всього	59,85±2,031

Отже, найвищий рівень резилентності виявлено стоматологів-хірургів, а найнижчий – у дитячих стоматологів, зазначимо, що показники

резилентності стоматологів терапевтів і стоматологів на дитячому прийомі нижчі за середні даної методики. Статистичний аналіз за параметричним t-критерієм Стьюдента показав наявність статистично значущих відмінностей у проявах резилентності стоматологів-хірургів і терапевтів ($t=3,902$, $p=0,001$) та дитячих стоматологів ($t=3,391$, $p=0,001$), натомість відмінності стоматологів хірургів і ортопедів не є статистично значущими ($t=1,023$, $p=0,721$).

Результати дослідження лікарів-стоматологів різної статі за методикою С.Harms, J. A. Pooley, L.Cohen представлено на рис. 2.

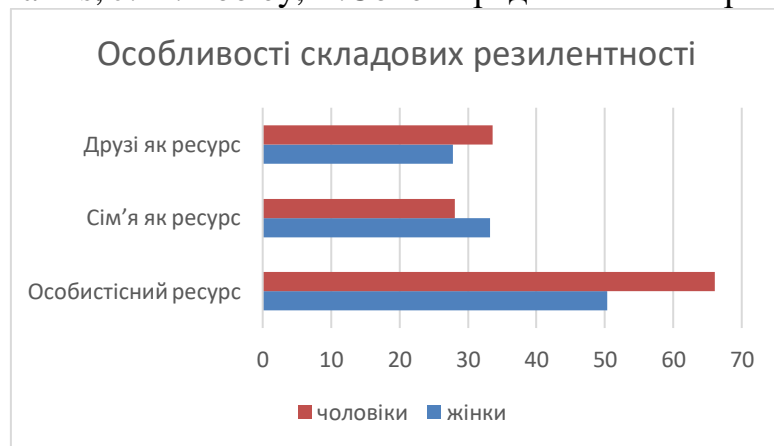


Рис. 2. Особливості резилентності лікарів стоматологів різної статі (за методикою С.Harms, J. A. Pooley, L.Cohen)

Отже, особистісний ресурс статистично значуще більше виражений у лікарів-стоматологів чоловічої статі ($t=4,225$, $p=0,001$), друзі як ресурс більше властивий чоловікам, а родина як ресурс – жінкам, при цьому статистично значущих відмінностей виявлено не було ($t=0,048$, $p=0,847$, $t=1,005$, $p=0,696$ відповідно), і жінки, і чоловіки достатньо мірою використовують ресурси родини і значущих осіб у своєму повсякденному житті. Особливості резилентності лікарів-стоматологів різних спеціалізацій подано у табл. 2.

Таблиця 2

Особливості резилентності лікарів-стоматологів різних спеціалізацій (за методикою С.Harms, J. A. Pooley, L.Cohen)

Спеціалізація лікарів стоматологів	Середнє значення і стандартне відхилення		
	Особистісний ресурс	Сім'я як ресурс	Друзі як ресурс
Стоматологи-терапевти	50,6±0,231	31,1±0,399	23,1±0,221
Стоматологи-хірурги	63,8±1,281	30,6±0,171	23,6±0,284
Стоматологи-ортопеди	54,2±0,495	29,2±0,985	24,8±1,416
Дитячі стоматологи	50,4±0,092	31,4±0,044	23,4±0,775
Всього	54,75±0,746	30,575±0,488	23,725±0,707

Отже, особистісний ресурс у лікарів-стоматологів виражений на достатньому помірному рівні, статистичний аналіз за t-критерієм Стьюдента показав відсутність статистично значущих відмінностей у проявах резилентності стоматологів різних спеціалізацій. Соціальна резилентність або ресурси сім'ї та друзів у стоматологів також представлені на помірному рівні, при цьому сім'я зазвичай для лікарів є більшим ресурсом, ніж друзі,

статистичних відмінностей між досліджуваними різних спеціальностей виявлено не було (при $p > 0,05$).

Кореляційний аналіз використаних методик за критерієм Пірсона дає підстави стверджувати наявність статистично значущих позитивних кореляцій між ними ($r=0,805$, $p=0,001$), що свідчить про можливість використання Шкали С.Harms, J. A. Pooley, L.Cohen та Опитувальника Коннора-Девідсона для комплексного вивчення резилентності особистості.

Висновки і подальші перспективи досліджень. Завдяки урбанізації, глобалізації та сучасним технологіям великі соціальні групи та установи впливають на індивідуальне благополуччя, як ніколи раніше, але базова потреба людей у приналежності до групи, до значущих міжособистісних стосунків за таких умов все більше актуалізується, а тому соціальну резилентність важливо розглядати у нерозривній єдності із резилентністю особистісною та створювати програми виходу з криз не лише для окремих індивідів, а й для колективів і спільнот в цілому. Порівнявши отримані результати із зарубіжними дослідженнями, проведеними методикою Коннора-Девідсона, приходимо до висновку, що загалом стоматологи мають нижчий рівень резилентності, ніж їх колеги з США та Франції, втім він лишається достатньо високим і може бути чинником профілактики професійного вигорання. Крім того, стоматологи успішно використовують в якості ресурсів родину та друзів, мають достатній рівень особистісної резилентності (в термінології С.Harms з колегами), що також свідчить про їх емоційне благополуччя, зазначимо, що методика С.Harms, J. A. Pooley, L.Cohen є відносно новою (2017 рік) і ще використовувалася для дослідження резилентності лікарів. Перспективами подальших досліджень є аналіз зв'язку резилентності та вигорання лікарів, зокрема стоматологів різних спеціалізацій.

Список використаних джерел

1. Махнач А.В. Жизнеспособность человека и семьи: социально-психологическая парадигма / А.В. Махнач. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. – 459 с.
2. Cacioppo J. T. Social resilience: The value of social fitness with an application to the military / J. T. Cacioppo, H. T. Reis, A. J. Zautra // *American Psychologist*. – 2011. – Vol. 66(1). – P. 43-51.
3. Connor K. M. Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson resilience scale (CD-RISC) / K. M. Connor, J. R. Davidson // *Depression and anxiety*. – 2003. – Vol. 18(2). – P. 76-82.
4. Hakanen J. J. How dentists cope with their job demands and stay engaged: The moderating role of job resources / J. J. Hakanen, A. B. Bakker, E. Demerouti // *European journal of oral sciences*. – 2005. – Vol. 113(6). – P. 479-487.
5. Haramati A. Resilience, Empathy, and Wellbeing in the Health Professions: An Educational Imperative / A. Haramati, P. A. Weissinger // *Global advances in health and medicine*. – 2015. – Vol. 4(5). – P. 5-16.
6. Harms C. The Protective Factors for Resilience Scale (PFRS): Development of the scale / C.Harms, J. A.Pooley, L.Cohen // *Cogent Psychology*. – 2017. – Vol. 4(1). – Article ID 1400415

7. Luthans F. Developing the psychological capital of resiliency / F.Luthans, G. R.Vogelgesang, P. B. Lester // *Human Resource Development Review*. – 2006. – Vol. 5(1). – P. 25-44.

8. Shaw J. Size dependent elastic modulus and mechanical resilience of dental enamel / J. Shaw, X. Zhao, P. V. Abbott, P. Munroe // *Journal of biomechanics*. – 2014. – Vol. 47(5). – P. 1060-1066.

9. Westphal M. Posttraumatic growth and resilience to trauma: Different sides of the same coin or different coins? / M.Westphal, G.A. Bonanno // *Applied Psychology: An International Review*. – 2007. – Vol. 56. – P. 417-27.

References transliterated

1. Makhnach, A.V. (2016) *Zhiznesposobnost cheloveka i semi: sotsialno-psihologicheskaya paradigma* [Viability of a person and family: socio-psychological paradigm]. M. 459 p. (in Russian)

2. Cacioppo, J. T., Reis, H. T., & Zautra, A. J. (2011). Social resilience: The value of social fitness with an application to the military. *American Psychologist*, 66(1), 43-51.

3. Connor, K. M., & Davidson, J. R. (2003). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson resilience scale (CD-RISC). *Depression and anxiety*, 18(2), 76-82.

4. Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2005). How dentists cope with their job demands and stay engaged: The moderating role of job resources. *European journal of oral sciences*, 113(6), 479-487.

5. Haramati, A., & Weissinger, P. A. (2015). Resilience, Empathy, and Wellbeing in the Health Professions: An Educational Imperative. *Global advances in health and medicine*, 4(5), 5-16.

6. Harms, C., Pooley, J. A., & Cohen, L. (2017). The Protective Factors for Resilience Scale (PFRS): Development of the scale. *Cogent Psychology*, 4(1). Article ID 1400415

7. Luthans, F., Vogelgesang, G. R., & Lester, P. B. (2006). Developing the psychological capital of resiliency. *Human Resource Development Review*, 5(1), 25-44.

8. Shaw, J., Zhao, X., Abbott, P. V., Munroe, P. (2014). Size dependent elastic modulus and mechanical resilience of dental enamel. *Journal of biomechanics*, 47(5), 1060-1066.

9. Westphal, M., & Bonanno, G. A. (2007). Posttraumatic growth and resilience to trauma: Different sides of the same coin or different coins?. *Applied Psychology*, 56(3), 417-427.

Зликов В.Л., Лукомская С.А. Особенности резилентности стоматологов. Данная статья посвящена эмпирическому исследованию особенностей резилентности стоматологов. Актуальность проблемы обусловлена тем, что профессиональный стресс у врачей диагностируется все чаще, а большинство отечественных исследований анализируют его в контексте эмоционального выгорания и других профдеформаций, при этом ресурсы, в том числе резилентность не становятся предметом научно-практических исследований. В статье проанализировано понятие резилентности как результат осмысления психотравмирующей опыта, трансформации неудач в личностный рост и рост в межличностном взаимодействии за счет укрепления социальных связей, формирование новых отношений, применения креативности и нешаблонности в решении проблем и поиска выхода из кризисной ситуации, определены социальные ресурсы резилентности - семью и друзей. Определены возможности использования опросника Коннора-Дэвидсона и Шкалы резилентности С.Harms, J. A. Pooley, L.Cohen в комплексной диагностике личностной и социальной резилентности стоматологов. Установлено, что исследуемые стоматологи имеют достаточно высокий уровень резилентности, который может быть фактором профилактики их профессионального выгорания.

Ключевые слова: резилентность, социальные и личностные ресурсы, профессиональное выгорание, кризисные ситуации, личность.

Zlivkov V., Lukomska S. Features of dentists resilience. This article is devoted to the empirical study of the resilience characteristics of dentists. The urgency of the problem is due to the fact that professional stress in doctors is becoming more frequent, but most domestic studies analyze it in the context of emotional burnout and other professional deformations, while resources, including resistance, are not the subject of scientific and practical research. The article analyzes the notion of resilience as a result of understanding psychotraumatic experience, transformation of failures into personal growth and growth in interpersonal interaction by strengthening social ties, forming new relationships, using creativity and non-template in solving problems and finding a way out of a crisis situation. social resilience resources - family and friends. The possibilities of using the Connor-Davidson Questionnaire and the resilience Scale of C.Harms, J. A. Pooley, L.Cohen in the complex diagnostics of personal and social resilience of dentists are outlined. It is established that the investigated dentists have a sufficiently high level of resilience, which may be a factor in the prevention of their professional burnout.

Keywords: *resilience, social and personal resources, professional burnout, crisis situations, personality.*

УДК 159.9.61

ЗЛИВКОВ В.Л.

кандидат психологічних наук, доцент, завідувач лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ

ЛУКОМСЬКА С.О.

кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ

КОТУХ О.В.

науковий співробітник лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ

МЕЛЬНИК О.В.

науковий кореспондент Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, психотерапевт Черкаського обласного клінічного госпіталю ветеранів війни

**МІЖНАРОДНИЙ ОПИТУВАЛЬНИК ТРАВМИ (ІТQ):
АДАПТАЦІЯ УКРАЇНОМОВНОЇ ВЕРСІЇ ТА МОЖЛИВОСТІ
ВИКОРИСТАННЯ ДЛЯ ДІАГНОСТИКИ КОМПЛЕКСНОГО І
ВІДТЕРМІНОВАНОГО ПТСР**

Зливков В.Л., Лукомська С.О., Котух О.В., Мельник О.В. Міжнародний опитувальник травми (ІТQ): адаптація україномовної версії та можливості використання для діагностики комплексного і відтермінованого ПТСР. Дану статтю присвячено результатам адаптації україномовної версії Міжнародного опитувальника травми. Методика містить дві діагностичні частини – ПТСР і ПТСР-комплексний, які охоплюють три кластери симптомів даного розладу – повторне переживання травматичної події, уникнення думок і переживань, пов'язаних із травмою та надмірне відчуття загрози (гіперпильність). Нашими дослідженнями підтверджено можливості використання даного опитувальника для діагностики відтермінованого ПТСР, оскільки перед тестуванням учасник бойових дій зазначає, коли відбулася травматична подія (від дня тому до 20 років тому). ПТСР діагностується за наявності критеріїв ПТСР та при відсутності порушень самоорганізації, натомість для комплексного – важливі як критерії ПТСР, так і показники порушення самоорганізації, при відтермінованому ПТСР критерії уникнення, інтрузій та гіперпильності виражені, однак порушення самоорганізації часто не спостерігається. За результатами мета-аналізу встановлено, що відтермінований ПТСР провокується численними травматичними, стресовими

подіями у повоєнному житті, тобто, його появу провокують сильні стреси, кризові ситуації, які сталися через значний час після травматичної події, при цьому травматичні події дитинства його практично не зумовлюють.

***Ключові слова:** ПТСР, ПТСР комплексний, ПТСР відтермінований, травматична подія, мета-аналіз, учасники бойових дій.*

Постановка проблеми та її зв'язок з важливими практичними завданнями. Питання посттравматичних розладів та профілактики психічних порушень, що виникають в наслідок впливу на людину екстремальних факторів, вивчаються багатьма науковцями. Натепер критерії посттравматичного розладу відомі та чітко визначені у класифікаторі DSM-5, втім із введенням у 2021 році в медичну документацію Міжнародної класифікації хвороб 11-ої редакції (МКХ-11), питання діагностики ПТСР та його різновидів знову стає актуальним. Крім того, в результаті плідної співпраці співробітників лабораторії з Черкаським обласним клінічним госпіталем ветеранів війни, де лікуються не лише учасники бойових дій на Сході України, а й воїни-афганці, в останніх було виявлено симптоми ПТСР, які, попри значну давність травматичної події, суттєво порушують функціонування бійців навіть через двадцять років після воєнних подій. Відповідно, натепер існує нагальна потреба не лише у діагностиці посттравматичних стресових реакцій, а й прогнозуванні можливих варіантів його появи у бійців у короткостроковій та довгостроковій перспективі, за таких умов проблема визначення критеріїв і особливостей перебігу відтермінованого ПТСР видається нам актуальною. Втім нині в Україні відсутні методики діагностики даного виду посттравматичного розладу, тоді як з 2017 року в англomовних країнах з цією метою використовується Міжнародний опитувальник травми, створений на базі МКХ-11, відповідно, у даній статті представлено результати адаптації опитувальника до україномовної вибірки та можливості його використання для діагностики комплексного і відтермінованого ПТСР.

Останні дослідження і публікації, виділення невирішених питань загальної проблеми, якій присвячується стаття. ПТСР і розлад адаптації є одними з найбільш широко використовуваних діагнозів в системі надання психіатричної та медико-психологічної допомоги у всьому світі. Однак підходи до діагностики цих станів протягом тривалого часу залишаються предметом серйозних суперечок в силу відсутності адресності багатьох клінічних проявів, труднощів з розмежуванням хворобливих станів з нормальними реакціями на стресові події, наявністю значних культуральних особливостей в реагуванні на стрес та ін. Багато критичних зауважень було висловлено на адресу критеріїв для цих розладів в МКХ-10, DSM-IV і DSM-5. Так, наприклад, на думку членів робочої групи МКХ-11, розлад адаптації є психічним розладом з однією із найгірших дефініцій, оскільки не має чітко визначених критеріїв і тому, його можна ставити будь-якій особі, діагностувати яку доволі складно. Діагноз ПТСР критикується за широке поєднання різних кластерів симптомів, низький діагностичний поріг, високий рівень коморбідності, а щодо критеріїв DSM-IV за те, що більше 10 тисяч

різних комбінацій з 17 симптомів можуть призводити до постановки цього діагнозу. Все це стало причиною для досить серйозної переробки критеріїв даної групи розладів в проекті МКБ-11 (G. M. Reed, M. B. First) [15].

За МКХ-11 ПТСР має чотири діагностичні критерії:

1) *повторне переживання травматичної події в теперішньому часі* у вигляді яскравих нав'язливих спогадів, що супроводжуються страхом або жахом, флешбеками або нічними кошмарами;

2) *уникання думок і спогадів про подію*, або уникання діяльності чи ситуацій, що її нагадують;

3) *суб'єктивне відчуття загрози* у вигляді гіперпильності або посилених реакцій страху;

4) симптоми повинні тривати не менше кількох тижнів і викликати *значне погіршення функціонування*.

Комплексний ПТСР – це нова діагностична категорія, що змінює категорію МКХ-10 F62.0 «Стойка зміна особистості після переживання катастрофи», *виникає слідом за важким пролонгованим стресом, множинними або повторюваними небажаними подіями*, уникнути впливу яких неможливо (наприклад, сексуальне насильство над дітьми, перебування дітей на війні, жорстоке побутове насильство, тортури, полон або рабство).

Тобто, якщо у випадку ПТСР травматична подія (A+) одна, то у випадку комплексного ПТСР їх декілька або одна подія відбувається протягом тривалого часу.

Пролонгована реакція горя – розлад, при якому *через 6 місяців* після смерті близької людини зберігаються стійкий смуток, емоційний біль і туга за померлим або постійна заглибленість в думки про нього, що суттєво порушує функціонування людини. Розлад діагностується, якщо симптоми на кшталт провини, смутку, гніву, заперечення втрати, неприйняття смерті, відчуття втрати частини власного «Я», неможливість пережити позитивні емоції, труднощі соціальної і професійної взаємодії зберігаються через шість місяців після втрати. Ключовим у діагностиці є не симптоми, а їх затяжна тривалість.

Натомість гостра стресова реакція в МКХ-11 вже не вважається психічним розладом, а натомість розуміється як нормальна реакція на екстремальний стресор [1].

Традиційно вважається, що симптоми ПТСР проявляються до шести місяців після травми, однак наші спостереження, проведені спільно з психологічною службою Черкаського обласного клінічного госпіталю ветеранів війни дають підстави стверджувати, що ПТСР у військових виявляється й після піврічного терміну, особливо яскравим прикладом є учасники війни в Афганістані, у яких ПТСР проявився через десятиліття. У цьому контексті R. A. Bryant [6] наголошує, що віддалений або запізнілий прояв симптомів ПТСР (відтермінований ПТСР) характерний саме для військових, а не для цивільних, тобто бойова травма частіше за ДТП, згвалтування, стихійні лиха провокує відтермінування появи

посттравматичних симптомів. R. A. Bryant наводить цьому три пояснення, два з яких є гіпотетичними, а третє – емпірично підтвердженим. 1) Одразу після травми завдяки захисним механізмам психіки, всі негативні реакції заперечуються та витісняються у підсвідоме, однак через деякий час яскраво проявляються у вигляді ПТСР. 2) Безпосередньо після травматичної події люди більше зайняті нагальними потребами (такими як біль, зміна дислокації тощо), які відволікають їхню увагу від стресових реакцій. 3) Після травматичної події людина потрапляє у безпечне середовище, де її підтримують, надають допомогу, тим самим створюючи ілюзію безпеки, втім ілюзорна захищеність поступово поступається місцем постійному відчуттю загрози, що призводить до ПТСР. Каталізатором появи симптомів ПТСР у всіх трьох припущеннях є травматичні події у посттравматичному періоді та брак ресурсів для вправління з ними (наприклад, смерть близької людини спровокувала ПТСР зумовлений бойовою травмою, отриманою три роки тому) [2].

Перші згадки про відтермінований ПТСР виявлено серед виживших у концтаборах, після атомного бомбардування в Японії, у ветеранів бойових дій Другої світової війни та В'єтнаму (H. C. Archibald, R. D. Tuddenham) [4]. Дослідження цих популяцій показали, що в багатьох випадках наслідки травми не були очевидними. Багато людей, які пережили ці катастрофічні події, добре справлялися зі своїм повсякденним життям, а через багато років потому у них розвинулися симптоми, схожі на ПТСР (H. Hendin, A. P. Naas, P. Singer) [10].

Зазначимо, що відтермінований ПТСР вважався діагностичною категорією у DSM-III, але у наступних редакціях виключений з класифікатора, через недостатню кількість статистично підтверджених емпіричних даних.

Формулювання цілей і постановка завдань статті. Метою даної статті є висвітлення результатів адаптації Міжнародного опитувальника травми до україномовної вибірки, визначення його діагностичних можливостей у діагностиці комплексного та відтермінованого ПТСР.

Виклад методики і результатів досліджень. Для реалізації мета-дослідження ми проаналізували англomовну електронну базу даних медичних і біологічних публікацій PubMed (116 публікацій), реферативну базу Американської психологічної асоціації PsycINFO (5 публікацій), біомедичну та фармакологічну бібліографічну базу EMBASE (3 статті). У базі PubMed за запитом «Delayed-onset PTSD» виявлено 116 публікацій, з них лише у 20 наявні емпіричні дослідження даного явища, у інших – лише дефініція та особливості перебігу. У PsycINFO знайдено 5 публікацій, з них одна монографія, одна стаття, одна доповідь і дві презентації. В EMBASE виявлено 3 статті за даною тематикою. Результати мета-аналізу представлено у табл. 1.

Таблиця 1.

Мета-аналіз відтермінованого ПТСР (Delayed-onset PTSD, DPTSD)

Автори	Стислий зміст дослідження
Andrews, B., Brewin, C. R., Philpott, R., & Stewart, L. [3]	DPTSD може виражатися в окремих симптомах, насамперед в уникненні та інтрузіях. Для DPTSD характерна емоційна анестезія – неможливість пережити позитивні емоції. У ветеранів DPTSD виявляється через 2-18 років
Ruzich, M. J., Looi, J. C. L., & Robertson, M. D. [16]	DPTSD у літньому віці зумовлений психосоціальним стресом, пов'язаним із втратою рідних і друзів та недовірою до лікарів, небажанням лікувати хронічні хвороби
Frueh, B. C., Grubaugh, A. L., Yeager, D. E., & Magruder, K. M. [9]	DPTSD не слід вважати окремим медичним діагнозом, натомість більше діагнозом соціальним, коли ветерани симптомами DPTSD маскують потребу у вторинній вигоді (отримання пенсій, інвалідності, поваги, інших пільг)
Solomon, Z., Mikulincer, M., Waysman, M., & Marlowe, D. H. [17]	DPTSD суттєво порушує соціальне функціонування, однак ніяк не впливає на оцінку ветераном свої ролі у бойових діях. На відміну від затриманих реакцій горя, перебіг DPTSD легший, ніж у випадку безпосередньої реакції, одразу після травми. Для ветерана важливо те, що він вижив, що в нього сформувалася військова ідентичність, тому всі реакції на травму на полі бою жорстко засуджуються військовою спільнотою, тоді як через значний час після травми – навпаки, вважаються проявом повоєнної ідентичності («ми ж воювали!») і навіть схвалюють суспільством. На полі бою УБД схильні до мінімізації страждань (дисимуляції), тоді як після війни – до виставляння їх на показ (часто – симуляції)
Frommberger, U., Frommberger, H., & Maercker, A. [8]	DPTSD, а саме – окремі симптоми ПТСР, які виявляються у різний період після травми, але не порушують функціонування людини. Частіше зустрічається серед військових, на відміну від цивільних (38,2% і 15,3% відповідно)
Wintermann, G. B., Rosendahl, J., Weidner, K., Strauß, B., & Petrowski, K. [21]	Хронічні хвороби провокують появу DPTSD. При цьому факторами ризику є: тяжкість соматичної хвороби, суб'єктивний страх смерті у відділенні інтенсивної терапії, кількість травматичних спогадів про відділення інтенсивної терапії та наявність ішемічної хвороби серця
Mota, N., Tsai, J., Kirwin, P. D., Harpaz-Rotem, I. [14]	У одного із 10 ветеранів у похилому віці виявлено DPTSD, який переважно пов'язаний із соціальною ізоляцією, браком підтримки, порушенням спілкування
Waller, M., Charlson, F. J., Ireland, R. E. E., Whiteford, H. A., & Dobson, A. J. [19]	Чим більше стресових ситуацій у житті людини, тим вища ймовірність виникнення у неї DPTSD, при цьому окремі симптоми під впливом стресів з часом можуть посилюватися і часто – з'являтися нові, насамперед інтрузії. Вживання алкоголю не впливає на розвиток DPTSD, однак це припущення ще потребує підтверджень
Utzon-Frank, N., Breinegaard, N., Bertelsen, M., Borritz, M., Eller, N. H., Nordentott, M., ... & Bonde, J. P. [18]	DPTSD виявлено у 50% амбулаторних та 35% стаціонарних пацієнтів через шість років після повернення із зони бойових дій. Пацієнти стаціонару – це особи, які регулярно звертаються за медичною допомогою та лікуються у спеціалізованих закладах для ветеранів. Поява симптомів зумовлена погіршенням соматичного здоров'я та численними стресовими ситуаціями у повоєнному житті
Karstoft, K-I., Armour, C., Elklit, A.,	Існує чотири траєкторії життя після травми: резилентність, відновлення, затримка появи симптомів ПТСР і хронічний

& Solomon, Z. [12]	ПТСР. Брак соціальної підтримки найбільше позначається на хронізації ПТСР та затримці появи симптомів ПТСР
Goodwin, L., Jones, M., Rona, R. J., Sundin, J., Wessely, S., & Fear, N. T. [7]	DPTSD зумовлений вживанням алкоголю та наркотичних речовин і не залежить від проблем у сімейному та професійному житті (за винятком смерті близької людини)
Herrmann, N., & Eryavec, G. [11]	DPTSD не досліджувався у ветеранів Другої світової війни. Описано два випадки посттравматичного стресового розладу у ветеранів Другої світової війни, чий ПТСР затягнувся на понад 30 років. Ці ветерани мали типові стреси людей похилого віку, соціальну ізоляцію та хронічні медичні хвороби

Дослідження, охарактеризовані у мета-аналізі, проведені переважно на вибірках учасників бойових дій США, Австралії, Ізраїлю та Великобританії, встановлено, що відтермінований ПТСР характерний для учасників війни у В'єтнамі, виявлено також культуральну специфіку даного розладу, зокрема те, що у військових Ізраїлю формується так звана бойова ідентичність, коли проявляти слабкість, у тому числі психічні порушення на полі бою вважається неприпустимим, тоді як після демобілізації – цілком схвалюється соціальним оточенням. Для проведення подібних лонгітюдних досліджень використано такі діагностичні методики як PTSD inventory (за DSM-III), Solomon and Flum's Life Events Questionnaire, The Trauma Assessment for Adults – Self Report Version (TAA), CAPS, Short-Form Health Survey (SF-36), Impact of Events Scale (IES), SCL-90, Perceived Self-Efficacy in Combat (PSE).

В Україні натеper лише проводяться поодинокі дослідження ПТСР в учасників бойових дій на Сході України, рекомендованою методикою діагностики згідно медичних протоколів є PCL-5. Так, за даними С.О.Лукомської та О.В. Мельник [13], найменше симптоми ПТСР виражені у досліджуваних віком 31-45 років (5,42), а найбільше – у молодших за 30 років (7,54), в учасників бойових дій старших за 45 років сумарний показник складає 6,06 балів. За методикою PCL-5 травматичну подію (критерій А) найчастіше зазначали учасники бойових дій молодші 30 років (66,3%) і від 31 до 45 років (79,8%), а рідше – найстарші учасники бойових дій (19,5%). Достатній рівень адаптації спостерігається у 87,7% досліджуваних незалежно від віку, однак для 11,4% учасників бойових дій старших 45 років, попри відсутність травматичної події та виражені симптоми ПТСР, характерне порушення адаптації. Зазначимо, що дане дослідження проводилося через рік-два після травматичної події, враховуючи нестабільну соціально-політичну ситуацію в нашій країні, недоступність якісної медико-психологічної допомоги для УБД та продовження бойових дій, існує велика ймовірність того, що відтермінований ПТСР проявиться через декілька років.

Наш досвід роботи з учасниками бойових дій та можливість довготривалого періодичного їх спостереження дає підстави стверджувати, що після демобілізації військові скаржаться на проблеми у чотирьох базових галузях – родини (наприклад, розлучення), роботи (звільнення, неможливість працевлаштування), здоров'я (серйозна хвороба) та особисті події (нещасний

випадок), однак у більшості з них наявні адаптивні копінги, що дозволяють успішно справлятися із зазначеними проблемами, до того ж високий і помірний рівень посттравматичного зростання убезпечують учасників бойових дій від посттравматичних розладів на ранніх етапах після демобілізації. Водночас, нами доведено, що найкращий рівень адаптації спостерігається у бійців віком від 20 до 45 років, а у старших – суттєво знижується. Все це дає підстави припускати ймовірність появи відтермінованого ПТСР у ветеранів старших 60 років.

Однією з сучасних методик діагностики ПТСР є *Міжнародний опитувальник травми* (The International Trauma Questionnaire, ITQ), розроблений у 2017 р. М. Cloitre, С. R. Brewin [5]. Методика містить дві діагностичні частини – ПТСР і ПТСР-комплексний, які охоплюють три кластери симптомів даного розладу – повторне переживання травматичної події, уникнення думок і переживань, пов'язаних із травмою та надмірне відчуття загрози (гіперпильність), для діагностики вираженості кластерів симптомів достатньо того, аби щонайменше один із симптомів отримав оцінку більшу за 2. Діагностика комплексного ПТСР окрім трьох базових симптомів інтрузій, уникнення та гіперпильності вимагає наявності так званого DSO-кластеру – порушення самоорганізації, який складається із порушення емоційної саморегуляції, негативної Я-концепції та порушень у стосунках з іншими людьми. Досліджуваний оцінює кожне твердження опитувальника за 5-бальною шкалою Лайкерта, де 0 – ніколи, 1 – рідко, 2 – іноді, 3 – часто, 4 – дуже часто. Ми зазначаємо, що дана методика призначена не лише для діагностики ПТСР і ПТСР-комплексного, а й для відтермінованого ПТСР, оскільки на початку опитувальника досліджуваний зазначає, коли травматична подія сталася (від дня тому до 20 років тому). Діагноз ПТСР ставиться при наявності критеріїв ПТСР та при відсутності порушень самоорганізації. Комплексний ПТСР діагностується якщо виражені і критерії ПТСР і критерії порушення самоорганізації.

Вибірка. У дослідженні, проведеному з метою адаптації Міжнародного опитувальника травми (ITQ) до україномовної вибірки взяли участь 118 учасників бойових дій, з них 74 (62,71%) чоловічої та 44 (37,29%) жіночої статі. Середній вік досліджуваних становить $41,9 \pm 10,27$. Практично всі учасники бойових дій вже демобілізовані – 111 (94,07%) і лише 7 осіб (5,93%) продовжують служити у лавах ЗСУ. Із 111 демобілізованих 69 (62,18%) продовжують працювати офіційно, 17 (1,53%) не працюють, мають 1-2 групи інвалідності, отримують пенсійне забезпечення та 25 (36,29%) працюють не офіційно або ж займаються волонтерською діяльністю.

Методики. Для україномовної адаптації Міжнародного опитувальника травми ми використали також наступні методики: PCL-5, LEC-5, Діагностика міжособистісних стосунків (тест Т.Лірі в адаптації Л. Собчик), Опитувальник самоствалення (В. Столін, С.Пантисєв).

PCL-5 (F. W. Weathers, V. T. Litz, T. M. Keane, 2013) [20]. Дані методики спрямовані на моніторинг симптомів посттравматичного

стресового розладу в процесі медико-психологічної реабілітації і часто використовується для попередньої постановки діагнозу ПТСР. Опитувальник PCL-M містить 17 пунктів, які досліджуваний оцінює за 5-бальною шкалою (наскільки часто симптоми, подані в методиці, у нього виявлялися протягом останнього місяця, де 0 – ніколи, 4 – дуже часто). Опитувальник PCL-5 складається із 20-пунктів, які досліджуваний оцінює за 5-бальною шкалою, де 0 – ніколи, 4 – дуже часто, аналогічно до PCL-M оцінюється вираженість симптомів протягом останнього місяця.

LEC-5. Самозвіт, спрямований на визначення потенційно травматичних подій у житті респондента (F.W.Weathers, D.D.Blake, P.P.Schnurr, D.G.Kaloupek, B.P.Marx, T.M.Keane, 2013) [1], [20]. Використовується як для оцінки загальної кількості потенційно травматичних подій у житті людини, так і для кращого визначення проблем респондента, окреслених у методиці CAPS. Анкета містить 16 категорій потенційно психотравматичних подій і пунктів, де респондент може самостійно описати найбільш значущу психотравматичну подію у своєму житті. Потенційно психотравматичними подіями вважаються: природне лихо, пожежа/вибух, нещасний випадок на роботі чи вдома, отруєння токсичними речовинами, збройний напад, звалтування/примус до сексу, бойовий досвід, позбавлення волі, хвороба, травма, сильний біль, раптова насильницька чи випадкова смерть близької людини, матеріальна та фізична шкода, заподіяна іншими людьми.

Діагностика міжособистісних стосунків (тест Т.Лірі в адаптації Л. Собчик). Опитувальник містить 128 оціночних суджень, в кожному з яких є 8 типів відносин утворюються 16 пунктів, упорядкованих за висхідною інтенсивністю. Методика побудована так, що судження, спрямовані на з'ясування певного типу відносин, розташовані не підряд, а особливим чином: вони групуються по 4 і повторюються через рівну кількість визначень. При обробці підраховується кількість відносин кожного типу. Згідно із Л. Собчик, дана методика спрямована на аналіз самооцінки досліджуваних за вісьмома варіантами міжособистісних стосунків: владний-лідеруючий, незалежний-домінуючий, прямолінійний-агресивний, недовірливий-скептичний, покірний-сором'язливий, залежний-слухняний, співробітницький-конвенціональний, відповідальний-великодушний. Перші чотири типи міжособистісних стосунків характеризуються переважанням доміантних тенденцій, тоді як останні чотири варіанти демонструють конформність у взаємодії з оточуючими.

Опитувальник самоствавлення (В. Столін, С.Пантилєєв). Методика містить 110 тверджень, які мають два варіанти відповідей – «згоден» і «не згоден». Всі твердження розподілено на 9 шкал: відкритість (внутрішня чесність), впевненість у собі, самокерівництво, дзеркальне Я (відображене самоствавлення), самоцінність, самоприйняття, самоприв'язаність, внутрішня конфліктність, самозвинувачення.

З метою визначення латентної структури опитувальника ICD-TQ і навантаження змінними його факторів було використано конфірматорний факторний аналіз (CFA), де сім альтернативних моделей оцінювалося відповідно до критеріїв ПТСР і ПТСР-комплексного. Кожна модель аналізувалася за допомогою моделі для *порядкових* змінних WLSMV, що базується поліхронічній кореляційній матриці змінних латентного континууму відповідей респондентів (табл. 2). За методикою PCL-5 ПТСР виявлено у 9,32% досліджуваних, натомість за ITQ – у 5,93%, до того ж констатовано комплексний ПТСР у 5,93%, відповідно за даними опитувальника ITQ ПТСР та комплексний ПТСР діагностовано у 9,32%, що відповідає результатам методики PCL-5. Кореляційний аналіз зазначених методик за критерієм Пірсона показав високі статистично значущі кореляції ($r=0,962$, $p=0,001$), які були підтверджені Cohen's kappa коефіцієнтом ($k=0,25$, $p=0,004$ $k=0,12$, $p=0,001$ для ПТСР і комплексного ПТСР відповідно). За методикою LEC-5 в середньому досліджувані зазначали 5 травматичних подій: участь у бойових діях (94,07%), вибух (75,42%), травма (72,88%), вбивство (60,07%), побиття (57,63%). Застосування Cohen's kappa коефіцієнту дозволило визначити зв'язок між LEC-5 і ITQ ПТСР і комплексним ПТСР ($k=0,16$, $p=0,001$ $k=0,18$, $p=0,001$ відповідно), тобто травматичні події зумовлюють як ПТСР, так і комплексний ПТСР, подібні результати отримані й у дослідженні О.В. Мельник, де умовою виникнення ПТСР є наявність травматичної події (A+ за DSM-5 і PCL-5) в анамнезі.

Таблиця 2

Моделі конфірматорного факторного аналізу опитувальника ITQ

Модель	χ^2	RMSEA	CFI	TLI
1	863,12 ($p<0,05$)	0,183	0,846	0,838
2	400,88 ($p<0,05$)	0,064	0,942	0,940
3	463,19 ($p<0,05$)	0,075	0,947	0,941
4	371,64 ($p<0,05$)	0,063	0,953	0,950
5	459,25 ($p<0,05$)	0,082	0,984	0,982
6	592,11 ($p<0,05$)	0,094	0,937	0,929
7	593,87 ($p<0,05$)	0,103	0,941	0,936

χ^2 – хі-квадрат критерій; RMSEA – середньоквадратична помилка апроксимації; CFI –індекс порівняльної відповідності; TLI – критерій Такера-Льюїса

Хоча хі-квадрат критерій статистично значущий для всіх семи моделей, він значною мірою зумовлений величиною вибірки, а тому не може використовуватися для визначення факторної структури без застосування інших критеріїв. За індексом порівняльної відповідності (CFI) та критерієм Такера-Льюїса (TLI) всі моделі також є прийнятними у визначенні факторної структури, однак за показником RMSEA для цього придатні лише друга, третя, четверта і п'ята моделі, при цьому друга і четверта моделі мають найнижчі індекси RMSEA. Застосування DIFFTEST (WLSMV) дозволило визначити четверту модель як найбільш доцільну у факторній структурі ITQ. Факторне навантаження четвертої моделі представлено у табл. 3.

Таблиця 3

Факторне навантаження четвертої моделі опитувальника ІТQ

Твердження опитувальника	I	У	ГП	ПЕС	НЯ	ПС
P1. Вам часто сняться сни про травматичну подію?	0,76					
P2. Вам здається, що Ви знову переживаєте травматичну подію?	0,67					
P3. Ви уникаєте думок, почуттів, всього, що пов'язано із травматичною подією?		0,73				
P4. Ви уникаєте ситуацій, людей, розмов, які нагадують про травматичну подію?		0,79				
P5. Ви відчуваєте надмірну пильність?			0,69			
P6. Ви готові миттєво реагувати: бігти, ховатися, стріляти?			0,71			
S1. Коли я засмучений, мені потрібно багато часу щоб заспокоїтись				0,86		
S2. Мені складно відчувати різні емоції				0,73		
S3. Я відчуваю себе невдахою					0,91	
S4. Я відчуваю сильну дистанцію з іншими людьми, я – самотній					0,89	
S5. Мені складно виявляти позитивні емоції щодо інших людей, бути близьким із ними						0,75
S6. Чи вплинули ці проблеми на Ваші стосунки та соціальне життя?						0,82

Шкали: I – інтрузії, У – уникнення, ГП – гіперпильність, ПЕС – порушення емоційної саморегуляції, НЯ – негативна Я-концепція, ПС – порушення стосунків.

Як видно з табл. 3, в результаті факторного аналізу було сформовано три шкали для діагностики ПТСР і три шкали для діагностики ПТСР комплексного, де ключовим є не посттравматичні симптоми (ПТС), а їх поєднання із порушенням самоорганізації (ПО). Кореляційний аналіз з використанням r -критерію Пірсона показав наявність позитивних статистично значущих кореляцій між шкалами ПТС і ПО ($r=0,899$, $p=0,002$), що свідчить про узгодженість шкал методики між собою.

У табл. 4 представлено результати кореляційного аналізу методик ІТQ, PCL-5 і LEC-5 для ПТСР і відтермінованого ПТСР.

Таблиця 4

Результати кореляційного аналізу методик ІТQ, PCL-5 і LEC-5

ІТQ	r	PCL-5	r	LEC-5
ПТСР				
Інтрузії	0,907	Інтрузії	0,836	Вибух
Уникнення	0,988	Уникнення	0,920	Участь у бойових діях
			0,896	Вбивство
			0,711	Позбавлення

				волі
Гіперпильність	0,861	Збудливість	0,602	Вибух
			0,735	Травма
			0,909	Збройний напад
Функціональні порушення	0,508	Інтрुзії	0,648	Вибух
	0,496	Уникнення		
	0,612	Збудливість	0,721	Участь у бойових діях
Відтермінований ПТСР				
Інтрुзії	0,873	Інтрुзії	0,925	Участь у бойових діях
			0,619	Побиття
Уникнення	0,916	Уникнення	0,911	Участь у бойових діях
			0,928	Вбивство
Гіперпильність	0,837	Збудливість	0,827	Збройний напад
			0,803	Вибух
			0,842	Травма
Функціональні порушення	0,617	Інтрुзії	0,816	Участь у бойових діях
	0,503	Уникнення		
	0,528	Збудливість		

Всі кореляційні зв'язки статистично значущі при $p < 0,05$

Як видно з табл. 4 методики ITQ, PCL-5 і LEC-5 для ПТСР і відтермінованого ПТСР мають високі позитивні кореляції, однак, як свідчить наш досвід, ПТСР, комплексний і відтермінований ПТСР частіше діагностується при використанні опитувальника PCL-5 (табл. 5), насамперед це стосується симптому інтрुзій, який за PCL-5 статистично значуще (за критерієм Манна-Вітні) вищий, ніж за ITQ (11,02% і 5,08% відповідно, $U=13,588$, $p=0,002$). Відмінності зумовлені визначеннями даними інтрузій у DSM-5 і МКХ-11, а саме: За іншими симптомами відмінностей не виявлено. Стосовно переліку життєвих подій (LEC-5), то ПТСР пов'язаний із власне участю у бойових діях, збройним нападом, вибухом і відповідно – мінно-вибуховими травмами.

Таблиця 5

Відмінності у діагностиці ПТСР опитувальниками ITQ і PCL-5

Діагноз ПТСР	Чоловіки	Жінки	Загалом	χ^2 р
PCL-5 (DSM-5)	9 (7,63%)	4 (3,39%)	13 (11,02%)	30,06 (0,002)
ITQ (МКХ-11)	5 (4,23%)	1 (0,85%)	6 (5,08%)	37,11 (0,004)

Загалом, у даній вибірці лише 11,02% (5,08%) досліджуваних мають діагноз ПТСР за методиками та підтверджений лікарями-психіатрами, подібна тенденція виявлена і у роботі О.В. Мельник, де доведено, що серед учасників бойових дій ПТСР як медичний діагноз із вираженими усіма посттравматичними симптомами встановлено у менш як 10% досліджуваних. У табл. 6 представлено результати кореляційного аналізу методик ITQ та «Діагностика міжособистісних стосунків» (тест Т.Лірі, в адаптації Л.Собчик)

та опитувальника самоствавлення (В. Столін, С.Пантисєєв). Якщо кореляції з PCL-5 дозволили вважати опитувальник ITQ доцільним для діагностики ПТСР, то із зазначеними методиками – уможлиблюють діагностику ПТСР комплексного та відтермінованого, оскільки характеризують саме аспект порушення системи міжособистісних стосунків в наслідок дії психотравмуючих чинників.

Таблиця 6

Кореляційний зв'язок методик ITQ та «Діагностика міжособистісних стосунків» (тест Т.Лірі, в адаптації Л.Собчик) та опитувальника самоствавлення (В. Столін, С.Пантисєєв)

ITQ	r	ДМС	r	ОС
Порушення емоційної саморегуляції	0,612	Прямолійний-агресивний	-0,902	Відкритість
	0,603	Недовірливий-скептичний	-0,816	Самоприйняття
	0,579	Залежний-слухняний	0,910	Самозвинування
Негативна Я-концепція	0,624	Недовірливий-скептичний	0,736	Впевненість у собі
	-0,816	Владний-лідуючий	0,831	Самоприйняття
	0,859	Покірний-сором'язливий	0,739	Внутрішня конфліктність
Порушення стосунків	0,899	Недовірливий-скептичний	-0,730	Відкритість
	-0,874	Співробітницький-конвенціональний	-0,771	Самоприйняття

Отже, порушення самоорганізації негативно впливає на міжособистісні стосунки і ставлення учасників бойових дій до себе. Зокрема, формується негативне самоприйняття, людина замикається у собі, не довіряє іншим, дуже обережна у встановленні близьких і дружніх стосунків. Загалом, за даними нашого дослідження опитувальник ITQ можна ефективно застосовувати для діагностики ПТСР, ПТСР відтермінованого і ПТСР комплексного.

На нашу думку, діагностика відтермінованого ПТСР має проводитися насамперед для учасників бойових дій різного віку, при цьому особливу увагу слід звертати на кількість складних життєвих ситуацій у повоєнному житті. Ми вважаємо, що слід з'ясувати, (а) чи пов'язана кількість життєвих подій (подій перед війною, на війні та у післявоєнному житті) із затримкою настання ПТСР? та (б) який відносний внесок різних видів життєвих подій (перед-, на війні та після війни) до затримки настання ПТСР?

Крім методик на ПТСР має проводитися опитування з приводу соматичних хвороб: онкології, діабету, проблем з ходінням, серцево-судинні, ендокринологічні, неврологічні хвороби, особливу увагу приділяють інсультам та інфарктам в повоєнному анамнезі. Крім того, слід вивчити, хто допомагає ветеранам справитися з соматичними хворобами: дружина, діти, брати/сестри, друзі, соціальні служби. В якості ресурсів визначаються

основні хоббі ветеранів: рибалка, полювання, подорожі, читання тощо. Таким чином проблема відтермінованого ПТСР виходить за межі суто психологічної, а стає медико-соціальною, відповідно, до діагностики розладу та його корекції слід залучати як психологів, так і лікарів та соціальних працівників.

Висновки і подальші перспективи досліджень. Успішна адаптація учасників бойових дій до мирного життя визначається як продуктивність у різних галузях життя, зумовлена усвідомленням нових можливостей, набутих в результаті бойового досвіду.

За результатами мета-аналізу емпірично підтверджено гіпотезу про те, що відтермінований ПТСР провокується численними травматичними, стресовими подіями у повоєнному житті. Чим більше стресових подій, тим менший ресурс людини (тим швидше ресурс вичерпується) і, відповідно, вища ймовірність появи симптомів відтермінованого ПТСР. На відтермінований ПТСР найбільше впливають нещодавні негативні життєві події, а найменше – події дитинства. Тобто, його появу провокують сильні стреси, кризові ситуації, які сталися через значний час після травматичної події.

Результати адаптації Міжнародного опитувальника травми (ITQ) до україномовної вибірки свідчать про можливість його ефективного застосування для діагностики комплексного і відтермінованого ПТСР учасників бойових дій. Враховуючи, що в усіх популярних нині в Україні методиках визначення ПТСР відсутній компонент порушення системи міжособистісних стосунків в наслідок дії психотравмуючих чинників, то опитувальником ITQ цей компонент враховано, до того в ньому враховано так званий проміжний між нормою та патологією стан функціональних порушень, що унеможливорює гіпердіагностику ПТСР, що особливо актуально в українських реаліях.

Перспективними подальших досліджень є лонгітудне вивчення вікових особливостей адаптації учасників бойових дій до мирного життя, дослідження адаптації і дезадаптації у випадку повторної мобілізації після тривалого демобілізаційного періоду, довготривалого впливу медико-психологічної реабілітації на повоєнну реінтеграцію учасників бойових дій різного віку та статі.

Список використаних джерел

1. Євдокимова Н.О. Особистість у кризових ситуаціях: огляд сучасних психодіагностичних методик / Н.О. Євдокимова, В.Л. Зливков, С.О. Лукомська, О.В. Федан. – К.: Педагогічна думка, 2016. – 229 с.
2. Anders S. L. Beyond criterion A1: The effects of relational and non-relational traumatic events / S. L. Anders, S. L. Shallcross, P. A. Frazier // *Journal of Trauma & Dissociation*. – 2012. – Vol. 13(2). – P. 134-151.
3. Andrews B. Delayed-onset posttraumatic stress disorder: a systematic review of the evidence / B. Andrews, C. R. Brewin, R. Philpott, L. Stewart // *American Journal of Psychiatry*. – 2007. – Vol. 164(9). – P. 1319-1326.

4. Archibald H. C. Persistent stress reaction after combat: A 20-year follow-up / H. C. Archibald, R. D. Tuddenham // *Archives of General Psychiatry*. – 1965. – Vol. 12(5). – P. 475-481.
5. Brewin C. R. A review of current evidence regarding the ICD-11 proposals for diagnosing PTSD and complex PTSD / C. R. Brewin, M. Cloitre, P. Hyland // *Clinical Psychology Review*. – 2017. – Vol. 58. – P. 1-15
6. Bryant R. A. Post-traumatic stress disorder: a state-of-the-art review of evidence and challenges / R. A. Bryant // *World Psychiatry*. – 2019. – Vol. 18(3). – P. 259-269.
7. Goodwin L. Prevalence of delayed-onset posttraumatic stress disorder in military personnel: Is there evidence for this disorder? Results of a prospective UK cohort study / L. Goodwin, M. Jones, R. J.Rona // *The Journal of nervous and mental disease*. – 2012. – Vol. 200(5). – P. 429-437.
8. Frommberger U. Comparison between paroxetine and behaviour therapy in patients with posttraumatic stress disorder (PTSD): a pilot study / U. Frommberger, R. D. Stieglitz, E. Nyberg // *International Journal of Psychiatry in Clinical Practice*. – 2004. – Vol. 8(1). – P. 19-23.
9. Frueh B. C. Delayed-onset post-traumatic stress disorder among war veterans in primary care clinics / B. C. Frueh, A. L. Grubaugh, D. E. Yeager, K. M. Magruder // *The British Journal of Psychiatry*. – 2009. – Vol. 194(6). – P. 515-520.
10. Hendin H. The reliving experience in Vietnam veterans with posttraumatic stress disorder / H. Hendin, A. P. Haas, P. Singer // *Comprehensive Psychiatry*. – 1984. – Vol. 25(2). – P. 165-173.
11. Herrmann N. Delayed onset post-traumatic stress disorder in World War II veterans / N. Herrmann, G. Eryavec // *The Canadian Journal of Psychiatry*. – 1994. – Vol. 39(7). – P. 439-441.
12. Karstoft K-I. Long-Term Trajectories of Posttraumatic Stress Disorder in Veterans: The Role of Social Resources / K-I. Karstoft, C. Armour, A. Elklit, Z. Solomon // *Journal of Clinical Psychiatry*. – 2013. – Vol. 74(12). – P. e1163-e1168
13. Melnik O. The post-traumatic growth of ATO combatants in the context of their social adaptation / O. Melnik // *Science Review*. – 2018. – №5(12). – P. 210-221
14. Mota N. Late-life exacerbation of PTSD symptoms in US veterans: results from the National Health and Resilience in Veterans Study / N. Mota, J. Tsai, P. D. Kirwin, I. Harpaz-Rotem // *The Journal of clinical psychiatry*. – 2016. – Vol. 77(3). – P. 348-354.
15. Reed G. M. Innovations and changes in the ICD-11 classification of mental, behavioural and neurodevelopmental disorders / G. M. Reed, M. B. First, C. S. Kogan // *World Psychiatry*. – 2019. – Vol. 18(1). – P. 3-19.
16. Ruzich M. J. Delayed onset of posttraumatic stress disorder among male combat veterans: a case series / M. J. Ruzich, J. C. L. Looi, M. D. Robertson // *The American journal of geriatric psychiatry*. – 2005. – Vol. 13(5). – P. 424-427.
17. Solomon Z. Delayed and immediate onset posttraumatic stress disorder / Z. Solomon, M. Mikulincer, M. Waysman, D. H. Marlowe // *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*. – 1991. – Vol. 26(1). – P. 1-7.
18. Utzon-Frank N. Occurrence of delayed-onset post-traumatic stress disorder: a systematic review and meta-analysis of prospective studies / N. Utzon-Frank, N. Breinegaard, M. Bertelsen // *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*. – 2014. – P. 215-229.
19. Waller M. Time-course of PTSD symptoms in the Australian Defence Force: a retrospective cohort study / M. Waller, F. J. Charlson, R. E. E. Ireland, H. A. Whiteford, A. J. Dobson // *Epidemiology and psychiatric sciences*. – 2016. – Vol. 25(4). – P. 393-402.
20. Weathers F. Psychometric review of PTSD Checklist (PCL-C, PCL-S, PCL-M, PCL-PR) / F. Weathers, J. Ford // *Measurement of stress, trauma, and adaptation*. – 1996. – Vol. 1. – P. 250-251.

21. Wintermann G. B. Risk factors of delayed onset posttraumatic stress disorder in chronically critically ill patients / G. B. Wintermann, J. Rosendahl, K. Weidner // *The Journal of nervous and mental disease*. – 2017. – Vol. 205(10). – P. 780-787.

References transliterated

1. Yevdokymova, N.O., Zlyvkov, V.L., Lukomska, S.O., Fedan, O.V. (2016) *Osobystist u kryzovykh sytuatsiiakh: ohliad suchasnykh psykhhodiahnostychnykh metodyk* [Personality in crisis situations: a review of current psychodiagnostic techniques]. K. 229 p. (in Ukrainian)

2. Anders, S. L., Shallcross, S. L., & Frazier, P. A. (2012). Beyond criterion A1: The effects of relational and non-relational traumatic events. *Journal of Trauma & Dissociation*, 13(2), 134-151.

3. Andrews, B., Brewin, C. R., Philpott, R., & Stewart, L. (2007). Delayed-onset posttraumatic stress disorder: a systematic review of the evidence. *American Journal of Psychiatry*, 164(9), 1319-1326.

4. Archibald, H. C., & Tuddenham, R. D. (1965). Persistent stress reaction after combat: A 20-year follow-up. *Archives of General Psychiatry*, 12(5), 475-481.

5. Brewin, C. R., Cloitre, M., Hyland, P., Shevlin, M., Maercker, A., Bryant, R. A., ... & Somasundaram, D. (2017). A review of current evidence regarding the ICD-11 proposals for diagnosing PTSD and complex PTSD. *Clinical Psychology Review*, 58, 1-15

6. Bryant, R. A. (2019). Post-traumatic stress disorder: a state-of-the-art review of evidence and challenges. *World Psychiatry*, 18(3), 259-269.

7. Goodwin, L., Jones, M., Rona, R. J., Sundin, J., Wessely, S., & Fear, N. T. (2012). Prevalence of delayed-onset posttraumatic stress disorder in military personnel: Is there evidence for this disorder? Results of a prospective UK cohort study. *The Journal of nervous and mental disease*, 200(5), 429-437.

8. Frommberger, U., Stieglitz, R. D., Nyberg, E., Richter, H., Novelli-Fischer, U., Angenendt, J., ... & Berger, M. (2004). Comparison between paroxetine and behaviour therapy in patients with posttraumatic stress disorder (PTSD): a pilot study. *International Journal of Psychiatry in Clinical Practice*, 8(1), 19-23.

9. Frueh, B. C., Grubaugh, A. L., Yeager, D. E., & Magruder, K. M. (2009). Delayed-onset post-traumatic stress disorder among war veterans in primary care clinics. *The British Journal of Psychiatry*, 194(6), 515-520.

10. Hendin, H., Haas, A. P., Singer, P., Houghton, W., Schwartz, M., & Wallen, V. (1984). The reliving experience in Vietnam veterans with posttraumatic stress disorder. *Comprehensive Psychiatry*, 25(2), 165-173.

11. Herrmann, N., & Eryavec, G. (1994). Delayed onset post-traumatic stress disorder in World War II veterans. *The Canadian Journal of Psychiatry*, 39(7), 439-441.

12. Karstoft, K-I., Armour, C., Elklit, A., & Solomon, Z. (2013). Long-Term Trajectories of Posttraumatic Stress Disorder in Veterans: The Role of Social Resources. *Journal of Clinical Psychiatry*, 74(12), e1163-e1168

13. Melnik, O. (2018) The post-traumatic growth of ATO combatants in the context of their social adaptation. *Science Review*, 5(12), 210-221.

14. Mota, N., Tsai, J., Kirwin, P. D., Harpaz-Rotem, I., Krystal, J. H., Southwick, S. M., & Pietrzak, R. H. (2016). Late-life exacerbation of PTSD symptoms in US veterans: results from the National Health and Resilience in Veterans Study. *The Journal of clinical psychiatry*, 77(3), 348-354.

15. Reed, G. M., First, M. B., Kogan, C. S., Hyman, S. E., Gureje, O., Gaebel, W., ... & Claudino, A. (2019). Innovations and changes in the ICD-11 classification of mental, behavioural and neurodevelopmental disorders. *World Psychiatry*, 18(1), 3-19.

16. Ruzich, M. J., Looi, J. C. L., & Robertson, M. D. (2005). Delayed onset of posttraumatic stress disorder among male combat veterans: a case series. *The American journal of geriatric psychiatry*, 13(5), 424-427.

17. Solomon, Z., Mikulincer, M., Waysman, M., & Marlowe, D. H. (1991). Delayed and immediate onset posttraumatic stress disorder. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 26(1), 1-7.

18. Utzon-Frank, N., Breinegaard, N., Bertelsen, M., Borritz, M., Eller, N. H., Nordentott, M., ... & Bonde, J. P. (2014). Occurrence of delayed-onset post-traumatic stress disorder: a systematic review and meta-analysis of prospective studies. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 215-229.

19. Waller, M., Charlson, F. J., Ireland, R. E. E., Whiteford, H. A., & Dobson, A. J. (2016). Time-course of PTSD symptoms in the Australian Defence Force: a retrospective cohort study. *Epidemiology and psychiatric sciences*, 25(4), 393-402.

20. Weathers, F. W. F. J., & Ford, J. (1996). Psychometric review of PTSD Checklist (PCL-C, PCL-S, PCL-M, PCL-PR). *Measurement of stress, trauma, and adaptation*, 250-251.

21. Wintermann, G. B., Rosendahl, J., Weidner, K., Strauß, B., & Petrowski, K. (2017). Risk factors of delayed onset posttraumatic stress disorder in chronically critically ill patients. *The Journal of nervous and mental disease*, 205(10), 780-787.

Зливков В.Л., Лукомская С.А., Котух А.В., Мельник А.В. Международный опросник травмы (ITQ): адаптация украиноязычной версии и возможности использования для диагностики комплексного и отложенного ПТСР. Данная статья посвящена результатам адаптации украиноязычной версии Международного опросника травмы. Методика содержит две диагностические части – ПТСР и ПТСР комплексный, охватывающие три кластера симптомов данного расстройства - повторное переживание травматического события, избегание мыслей и переживаний, связанных с травмой и чрезмерное ощущение угрозы (гипернастороженность). Нашими исследованиями подтверждено возможности использования данного опросника для диагностики отложенного ПТСР, поскольку перед тестированием участник боевых действий отмечает, когда произошёл травматическое событие (два дня назад и до 20 лет назад). ПТСР диагностируется при наличии критериев ПТСР и при отсутствии нарушений самоорганизации, зато для комплексного - важны как критерии ПТСР, так и показатели нарушения самоорганизации, при отсроченом ПТСР критерии избегания, интрузий и гипернастороженности выражены, однако нарушения самоорганизации часто не наблюдаются. По результатам мета-анализа установлено, что отсроченный ПТСР провоцируется многочисленными травматическими, стрессовыми событиями в послевоенной жизни, то есть, его появление провоцируют сильные стрессы, кризисные ситуации, произошедшие спустя значительное время после травматического события, при этом травматические события детства его практически не вызывают.

Ключевые слова: ПТСР, ПТСР комплексный, ПТСР отсроченный, травматическое событие, мета-анализ, участники боевых действий.

Zlyvkov V., Lukomskaya S., Kotukh O., Melnyk O. International Trauma Questionnaire (ITQ): Adaptation of the Ukrainian-language version and its use for the diagnosis of complex and delayed PTSD. This article is devoted to the results of the adaptation of the Ukrainian-language version of the International Trauma Questionnaire. The technique consists of two diagnostic parts, PTSD and PTSD, which cover three clusters of symptoms of the disorder - relapse of the traumatic event, avoidance of thoughts and feelings related to the trauma, and excessive feeling of threat (hyper-dust). Our research confirmed the possibility of using this questionnaire for the diagnosis of delayed PTSD, since before the test, the combatant indicates when a traumatic event occurred (from a day to 20 years ago). PTSD is diagnosed in the presence of PTSD criteria and in the absence of violations of self-organization, while for the complex - both the criteria of PTSD and indicators of impaired self-organization are important, with delayed PTSD the criteria of avoidance, intrusions and hyperpulse are expressed, but violations of self-organization are frequent. According to the results of the meta-analysis, it is established that delayed PTSD is provoked by numerous traumatic, stressful events in post-war

life, that is, its occurrence is provoked by severe stresses, crises that occurred after a considerable time after the traumatic event, thus traumatic events of childhood practically do not cause it.

Keywords: PTSD, complex PTSD, delayed PTSD, traumatic event, meta-analysis, combatants.

УДК: 159.9 : 612.017 : 37.091.212

ІВАНЦАНИЧ В.І.

здобувач Інституту професійної освіти і освіти дорослих імені І. Зязюна НАПН України, м. Київ

СТРЕСОСТІЙКІСТЬ У СТРУКТУРІ ОСОБИСТОСТІ ШКОЛЯРА

Іванцанич В.І. Стресостійкість в структурі особистості школяра. У статті акцентується увага на важливому завданні соціальних інституцій різного рівня, що займаються вихованням підростаючого покоління, – сприяння розвитку таких характеристик молоді, які б забезпечували високий рівень її стресостійкості.

Зауважується, що здатність особистості протистояти стресам, яким би терміном вона не позначалась (стресостійкість, резилієнс, адаптивний потенціал), є інтегративною якістю особистості, що уміщує чималу кількість компонентів.

Зазначається, що на сьогоднішній день природа стресостійкості особистості розглядається в основному з позиції її інтегративності, однак недостатньо уваги приділено вивченню її як складової чи похідної більш широких і глибоких конструктів. Зокрема, мало дослідженим залишається питання впливу світогляду особистості на рівень її стресостійкості, системна природа якого зумовлює його генералізуючий вплив на сприймання та оцінку довколишнього та поведінку.

Констатується, що світогляд як психологічне утворення складає підґрунтя таких уявлень особистості, що є визначальними для формування її стресостійкості.

Ключові слова: стресостійкість, резилієнс, адаптаційний потенціал, світогляд, особистість школяра.

Постановка проблеми та її зв'язок з важливими практичними завданнями. Період навчання дитини у школі характеризується інтенсивним становленням її особистості й активним її включенням у різноманітні соціальні процеси, що часто викликають емоційні та інформаційні стреси. Загально визнаним на сьогодні є уявлення про те, що існують характеристики особистості, які визначають успішність її адаптації у найрізноманітніших умовах. Важливе завдання соціальних інституцій різного рівня, що займаються вихованням підростаючого покоління, – сприяння розвитку таких характеристик молоді, які б забезпечували високий рівень її стресостійкості.

Останні дослідження і публікації, виділення невирішених питань загальної проблеми, якій присвячується стаття. У сучасній науковій літературі для позначення стресостійкості особистості використовується низка синонімічних понять. Серед них відносно новим є поняття «резилієнс», що, за В. Чернобровкіною, описує, з одного боку, індивідуально-психологічну характеристику людини (дитини), яка виявляється у здатності

до позитивного, конструктивного опанування важкою (травмуючою) ситуацією, з іншого боку, процес використання, задіяння особистістю (або громадою, групою) внутрішніх і зовнішніх ресурсів такого опанування та підтримування своєї цілісності, повноцінного функціонування, рівноваги [4].

Д. Романовська зауважує, що у науковій літературі відсутнє єдине трактування терміну «стресостійкість», тому більшість дослідників уживають його як синонім поняття «емоційна стійкість» (Романовська, 2014). Під емоційною стійкістю дітей молодшого шкільного і підліткового віку авторка розуміє здатність їхньої психіки долати стан надмірного емоційного тиску під час виконання складної діяльності, не піддаючись деструктивним емоційним навантаженням і зберігаючи стабільну позитивну спрямованість емоційних переживань [7].

В. Маклаков як синонім терміну «стресостійкість» використовує поняття «особистісний адаптаційний потенціал», що є інтегральним поєднанням рівня нервово-психічної стійкості, самооцінку, відчуття своєї значущості для оточуючих, рівня конфліктності, досвід спілкування, моральної орієнтації, орієнтації на вимоги найближчого оточення [1].

Сутність кожного із зазначених вище понять розкривається через їхню структуру.

В. Чернобровкіна описує такі складники психологічної резилієнс у дітей:

1. Базова позитивна життєва позиція: спокійно-позитивний емоційний фон життя; базове почуття безпеки та суб'єктивне благополуччя; позитивне мислення.

2. Оптимістична налаштованість, життєстійкість, самоефективність: оптимізм, здатність зберігати відчуття перспективи та надію; використання активних і продуктивних стратегій опанування; участь, контроль, прийняття ризику; самоефективність (як усвідомлення власної здатності впоратися зі складною ситуацією, довіра до себе, впевненість у собі).

3. Навички та якості, що допомагають розв'язанню проблем: інтелект, конструктивне мислення, інтелектуально-особистісний потенціал подолання; здатність знаходити альтернативи, різні варіанти розв'язання проблеми, гнучкість, креативність; здатність формувати план дій, наполегливість і поступовість в його реалізації.

4. Соціальні зв'язки, стосунки з оточенням, здатність надавати та отримувати допомогу: участь та почуття приналежності; здатність до підтримування стосунків, дружби, кооперації, солідарності; соціальна компетентність та просоціальна поведінка (відповідальність, емпатія і турбота, навички спілкування, почуття гумору, легкість у спілкуванні з іншими людьми); здатність розуміти почуття інших людей.

5. Автономія, самостійність, самоконтроль: самостійність, певна незалежність у думках та вчинках; інтернальний локус контролю; здатність піклуватись про себе, розвинена ідентичність, здатність діяти незалежно;

саморегуляція, самоактивація, самоконтроль; усвідомлення здатності контролювати результати своїх рішень.

6. Наявність прагнень та орієнтація на майбутнє: здорові очікування, планування, постановка завдань; спрямованість на діяльність, працелюбність і працездатність; успішність у навчанні та соціальній активності; спрямованість у майбутнє [4].

За Д. Романовською, важливим чинником розвитку емоційної стійкості в дітей молодшого шкільного і підліткового віку є зміст і рівень їхніх емоцій, почуттів та переживань під час напруженої ситуації. Компонентами емоційної стійкості авторка називає:

1) мотиваційний – сила мотивів значною мірою визначає емоційну стійкість, тому змінюючи мотивацію, можна, відповідно, збільшити/зменшити емоційну стійкість;

2) емоційний – досвід особистості, набутий у процесі подолання негативних впливів екстремальних ситуацій;

3) вольовий – виражається у свідомій саморегуляції дій відповідно до ситуації; інтелектуальний – оцінювання і визначення умов ситуації, прогнозування її можливих змін, прийняття рішень про способи дій [7].

Стресостійкість – це таке поєднання особистісних якостей людини, що дає їй змогу витримувати стресові ситуації, уникаючи негативних наслідків як для життєдіяльності, так і для оточення [6].

У наукових дослідженнях стресостійкість розглядають як якість особистості, що складається з таких компонентів:

1) психофізіологічна якість – тип, властивість нервової системи;

2) мотивація – сила мотивів, яка значною мірою визначає емоційну стійкість;

3) емоційний – досвід особистості, накопичений під час подолання негативних впливів екстремальних ситуацій;

4) вольовий – свідомо саморегуляція дій відповідно до ситуації;

5) інформованість – професійна підготовленість і готовність особистості до виконання тих або інших завдань;

6) інтелектуальний – оцінювання і визначення умов ситуації, прогнозування її можливих змін, прийняття рішень про способи дій [7].

Як бачимо із вищезазначеного, здатність особистості протистояти стресам, яким би терміном вона не позначалась, є інтегративною якістю особистості, що уміщує чималу кількість компонентів.

Виділення невирішених раніше частин загальної проблеми, яким присвячується стаття. На сьогоднішній день природа стресостійкості особистості розглядається в основному з позиції її інтегративності, однак недостатньо уваги приділено вивченню її як складової чи похідної більш широких і глибоких конструктів. Зокрема, мало дослідженим залишається питання впливу світогляду особистості на рівень її стресостійкості, системна природа якого зумовлює його генералізуючий вплив на сприймання та оцінку довколишнього та поведінку.

Формулювання цілей і постановка завдань статті.

Мета дослідження полягає в аналізі можливих взаємозв'язків стресостійкості та світогляду особистості.

Завдання: проаналізувати складові світогляду школярів; описати види світогляду школярів; намітити шлях розвитку стресостійкості школярів.

Виклад основного матеріалу дослідження з повним обґрунтуванням отриманих наукових результатів.

За І. Надольним, світогляд – це спосіб інтерпретації буття людини, форма духовного засвоєння і розуміння навколишнього світу, реальних існуючих цінностей, знань, уявлень людини про світ та їх цілісне, практичне спрямування. Світогляд передбачає також уявлення людини про себе. Так, В. Петрушенко розглядає його як сукупність узагальнених уявлень людини про себе, світ, свої взаємини із світом, про своє місце в світі та своє життєве призначення [3].

Провівши детальний аналіз поглядів різних учених на складові світогляду О. Кузнецов, К. Фоменко зазначають, що його доцільно розглядати як системне явище, що включає ціннісні та світоглядні орієнтації, систему уявлень, поглядів та переконань [8].

В. Петрушенко пояснює, що світогляд – не просто знання, а деяке інтегральне духовне утворення, оскільки:

а) він повинен надавати людині не стільки поглиблені знання про закони тих чи інших сфер реальності, а знання разом із оцінкою, відношенням, людським ставленням до явищ дійсності;

б) предмет світогляду – відношення «людина – світ» постає майже неозорим, безмежним і тому до певної міри невизначеним. Звідси і впливає те, що світогляд ніби синтезує цілу низку інтелектуальних утворень, таких як знання, бажання, інтуїцію, віру, надію, життєві мотиви, мету та ін. Через те складовими світогляду постають: погляди, переконання, принципи, ідеали, цінності, вірування, життєві норми та стереотипи [3].

А. Іванченко, О. Дубасенюк розглядають світогляд як узагальнену систему поглядів, переконань, ідеалів, в яких людина виражає своє ставлення до оточуючого її природного й соціального середовища, та які визначають її суспільно-політичну та морально-естетичну позицію й поведінку в різних сферах життя [5]. Автори зазначають, що специфіка світогляду – в цілісному, осмисленому відображенні дійсності опосередкованому суспільними та індивідуальними потребами, інтересами, завданнями, ідеалами. Орієнтуючи свідомість людини в системі суспільних відносин і природних взаємозв'язків, світогляд задає сукупність вихідних даних цінностей та установок, які впливають на поведінку та спосіб життя соціальних класів, груп та індивідів. Уявлення та ідеї, що входять до складу світогляду, стають переконаннями людини, беруть активну участь у формуванні її позиції відносно всіх життєво важливих явищ і подій у навколишньому житті.

Світогляд – це складне, неоднорідне, багатопланове утворення. Воно має досить складну структуру. Різні компоненти цієї структури виконують специфічні функції й разом з тим взаємно переплітаються.

Залежно від того, які погляди домінують у тій чи іншій сукупності уявлень про світ у цілому, а також залежно від способу включення відповідних поглядів та уявлень у структуру світогляду, способу їхнього обґрунтування можна говорити про різні типи світогляду (міфологічний, релігійний, науковий).

Найважливішим **компонентом структури** світогляду є: 1) система наукових знань; 2) погляди; 3) переконання; 4) ідеали людини. У свою чергу структурні елементи світогляду можна розділити на дві групи: об'єктивні (наукові знання) та суб'єктивні (погляди, переконання та ідеали).

Знання як об'єктивний компонент світогляду є системою наукових істин, що мають форму описово-констатуючого судження особи. Вони пов'язані з осмисленням і розумінням об'єктивної сторони природних і суспільних явищ. Тому, зважаючи на це, можна стверджувати, що оволодіння науковими знаннями створює основу для вироблення в собі кожною особистістю наукового світогляду. Однак для того, щоб знання сприяли формуванню та розвитку світогляду, вони повинні набувати для людини об'єктивного смислу, тобто перетворюватись на її погляди та переконання, ставати основою вироблення її ідеалів [5].

Погляд – це судження, умовивід людини, пов'язаний з тлумаченням тих або інших природних чи суспільних явищ, вираження свого ставлення до них. Нерідко, наприклад, матеріалісти та ідеалісти одні й ті самі явища тлумачать по-різному. Погляди мають величезне значення для людини й відповідно впливають на її поведінку [5].

Більш дієвим компонентом світогляду людини є **переконання**. Вони, як правило, характеризуються певним впливом ідейних збуджень (ідей) на діяльність, поведінку та особистісний розвиток людини. Під переконаннями розуміють сукупність глибоко осмислених та емоційно пережитих ідей, що головним чином стосуються ідеології, політики, моралі та мистецтва, які визначають стійкість життєвого досвіду особи, характер її діяльності та поведінки. Переконання є наслідком виробленого інтелектуального емоційного процесу та життєвого досвіду особи, внаслідок яких засвоювані знання (ідеї) набувають сили глибоких внутрішніх мотивів і стимулів поведінки й служать основою зміцнення її вольових зусиль. Переконання – це те, що людина глибоко осмислила та пережила й що вона готова відстоювати за будь-яких умов [5].

Органічним компонентом світогляду є й ідеали особи – це усвідомлення вищої досконалості, те, що стає метою діяльності, життєвим устремлінням особи [5], [2].

У сучасній школі система світоглядних ідей у змісті освіти створює всі можливості формування в учнів наукових поглядів, переконань та ідеалів.

Світогляд особистості поєднаний з її віковими особливостями. Він формується з розвитком інтелектуальної сфери, мотиваційної та дієво-практичної.

Становлення світогляду розпочинається буквально з перших кроків шкільної освіти, однак найбільш інтенсивно цей процес відбувається у старшому шкільному віці, коли виробляється власна світоглядна позиція молодшої людини [5], [2].

Для молодшого школяра та підлітка характерне:

1. Збагачення науковими знаннями, здатність оперувати вміннями в зв'язку з особистим усвідомленням картини світу (природи, суспільства й самої людини з її психічними особливостями);
2. Становлення та розвиток власних особливостей, усвідомлення цих особливостей через оволодіння вміннями бачити себе збоку (самосвідомість);
3. Розвиток і прояв рефлексивних особливостей, що визначаються сформованістю самокритичності, самоконтролю та саморегуляції [5].

Ці лінії поступово вдосконалюються в процесі навчальної та громадсько-корисної діяльності.

У підлітковому віці учень на більш високому рівні, який ще недавно був йому недоступним, осмислює нові сторони дійсності, прагне виразити своє ставлення до них. Однак розвиток абстрактного мислення, мотиваційної сфери підлітка самі по собі ще не можуть привести до більш інтенсивного процесу формування світогляду на наступному ступені вікового розвитку. Вирішальний поштовх цей процес дістане в зв'язку з необхідністю самовизначення, самосвідомості, контролю за своїм навчанням і поведінкою [5].

Активізації процесу формування світогляду крім внутрішніх мотивів і потреби самовизначення сприяють також міжпредметні зв'язки в системі навчально-виховної діяльності, які ведуть до того, що фрагментарні уявлення розпочинають у підлітка складатися в загальну картину світу. Таким чином, у 14-15-річному віці в підлітка завершується індивідуально-психологічна підготовка до наступного вікового періоду, коли в основному завершується становлення світогляду [5].

Юнацький вік у педагогічній і психологічній літературі визначається як вік інтелектуальної та громадянської зрілості. В цей період відбувається вироблення ціннісних орієнтацій і цілісної системи світоглядних поглядів на світ і своє місце в ньому. Розвивається тенденція до узагальнення, глибокого внутрішнього синтезу наявних теоретичних знань, складається ідейна спрямованість людини, її ідеали. Вироблений раніше інтерес до світоглядних проблем поєднується з прагненням настирливо реалізувати свої переконання у практичних справах і вчинках, оскільки діяльність старшого школяра все більше регулюється поставленими цілями та завданнями, звернутими не тільки до сучасного, а й до майбутнього. В індивідуальному стилі поведінки чітко простежується певний спосіб пізнання, ставлення до навколишнього світу й самого себе.

На формування світогляду сучасних школярів великий вплив має не лише школа, а й представники різних екосистем. Серед них – релігійні громади, що сприяють формуванню релігійного світогляду.

Фоменко К. І., Кузнецов О. І. виокремлюють такі змістовні компоненти релігійного світогляду: віра у вищі сили (переконаність у існуванні Бога), релігійні цінності, містичні та езотеричні погляди, вірування та переконання, моральна спрямованість та ідеалістичні філософські погляди [8].

Основними функціями світогляду є орієнтаційна, інформаційно-відображуюча й оцінююча [8].

Світогляд загалом виконує роль адаптації особистості у світі. Зокрема, В. Петрушенко зазначає, що за своїми функціями світогляд постає такою формою духовного засвоєння світу, яка покликана:

- а) інтегрувати людину у світ;
- б) надати їй найперших життєвих орієнтирів та цінностей;
- в) подати дійсність у її людських вимірах та виявленнях.
- г) прилучити людину до історичного досвіду людства.

Досить часто формування світогляду відбувається стихійно: людина народжується, входить у життя і засвоює через батьків оточення, соціальні зв'язки, світоглядні уявлення і світоглядні переконання. Більше того, людина інколи навіть не знає про існування світогляду, проте у деяких ситуаціях життя уникнути зустрічі з ним просто неможливо. Загалом подібні ситуації називають екстремальними, тобто крайніми, такими, що вимагають від людини кардинальних невідкладних рішень. Це може бути ситуація, коли людину ставлять на межу життя та смерті, коли вона змушена брати на себе відповідальність за життя інших людей та ін. Але світоглядні питання можуть поставати перед людиною і у більш простих та буденних ситуаціях, наприклад, коли йдеться про виховання дітей, неодмінно постають питання, чому вчити дитину, які якості прищеплювати їй насамперед; інколи, коли заходить мова про оцінку дій якоїсь людини, часто звучать слова: «Людина не повинна так робити», тобто при цьому керуються загальними уявленнями проте, якою повинна бути людина, що гідно її, а що не гідно [3].

Загалом, світогляд як психологічне утворення особистості складає підґрунтя усвідомлення її екзистенції: хто я, що можу знати і робити, як маю чинити, на що я можу сподіватись. Такі уявлення є визначальними для формування стресостійкості особистості.

Це, у свою чергу, обумовлює необхідність врахування світогляду особистості під час цілеспрямованого розвитку її стресостійкості.

Висновки і подальші перспективи досліджень. Наведене вище дає підстави для висновку про зумовленість особливостей стресостійкості особистості її світоглядом. Відтак, індивідуальні особливості стресостійкості школяра значною мірою визначаються тим світовідчуттям та світорозумінням, що формується у нього представниками різних екосистем. Перевірка такого висновку емпіричним шляхом складає перспективу досліджень даного напрямку.

Список використаних джерел

1. Маклаков А. Г. Общая психология: учеб. для вузов / А.Г. Маклаков. – Санкт-Петербург: Питер, 2005. – 466 с.
2. Марусинець М.М. Педагог – уособлення духовності нації / М.М. Марусинець // Дошкільне виховання. – 2004. – №. – С. 7.
3. Петрушенко В. Л. Специфіка філософського осмислення світу / В.Л. Петрушенко // Філософія: підр. Львів: Магнолія-2006, 2018. – 506 с. Електронний Ресурс: URL: <https://vuzme.pp.ua/181-specificka-filosofskogo-osvoienntia-svtu.html>
4. Підготовка вчителів до розвитку життєстійкості/стресостійкості у дітей в освітніх навчальних закладах: навчально-методичний посібник / Авт. кол.: Богданов С. О., Гірник А. М., Залеська О. В., Іванюк І. В., Соловійова В. В., Чернобровкіна В. А., Чернобровкін В. М. Київ: Українське видавництво ПУЛЬСАРИ, 2017. – 208 с.
5. **Практикум з педагогіки:** навч. посіб. [вид. 2-ге, доп. і переробл.] За заг. ред. О. А. Дубасенюк, А. В. Іванченка. Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т, 2002. – 482 с.
6. Профілактика посттравматичних стресових розладів: психологічні аспекти. Методичний посібник / Упор. Д. Д. Романовська, О. В. Ілащук. Чернівці: Технодрук, 2014. – 133 с.
7. Романовська Д. Д. Профілактика та корекція посттравматичних стресових розладів: психологічні аспекти: навч. Посібник / Д.Д. Романовська. – Чернівці: Технодрук, 2014. – 133 с.
8. Фоменко К. І. Психологічна структура релігійного світогляду особистості / К. І. Фоменко, О. І. Кузнецов // Психологічні технології ефективного функціонування та розвитку особистості : монографія / [за ред. : С. Д. Максименка, С. Б. Кузікової, В. Л. Зливкова]. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2019. – 540 с.

References transliterated

1. Maklakov, A. H. (2005) *Obshchaia psikhologhiya: ucheb. dlia vuzov* [General psychology: textbook]. Sankt-Peterburg 466 p. (in Russian)
2. Marusynets, M.M. (2004) *Pedahoh – uosoblennya dukhovnosti natsiyi* [The teacher - the embodiment of the spirituality of the nation]. *Doshkilne vykhovannya* [Preschool education]. N. 4. P. 7. (in Ukrainian)
3. Petrusenko, V. L. (2018) *Spetsyfika filosofskoho osmyslennia svitu* [The specifics of philosophical understanding of the world]. Lviv. 506 p. Electronic resource. Access mode: URL: <https://vuzme.pp.ua/181-specificka-filosofskogo-osvoienntia-svtu.html> (in Ukrainian)
4. *Pidhotovka vchyteliv do rozvytku zhyttiostiikosti/stresostiikosti u ditei v osvitynykh navchalnykh zakladakh: navchalno-metodychnyi posibnyk* [Preparing teachers for the development of life-sustainability / stress resistance in children in educational institutions: a teaching manual] (2017) / Ed. Bohdanov S. O., Hirnyk A. M., Zaleska O. V., Ivaniuk I. V., Soloviova V. V., Chernobrovkina V. A., Chernobrovkin V. M. K. 208 p. (in Ukrainian)
5. *Praktykum z pedahohiky: navch. posib.* [Pedagogy Workshop: Teaching tool.]. (2002) Ed. O. A. Dubaseniuk, A. V. Ivanchenka. Zhytomyr. 482 p. (in Ukrainian)
6. *Profilaktyka posttravmatychnykh stresovykh rozladiv: psikhologichni aspekty. Metodychnyi posibnyk* [Prevention of post-traumatic stress disorders: psychological aspects. Guide] (2014) / Ed. D. D. Romanovska, O. V. Iashchuk. Chernivtsi. 133 p. (in Ukrainian)
7. Romanovska, D. D. (2014) *Profilaktyka ta korektsiia posttravmatychnykh stresovykh rozladiv: psikhologichni aspekty: navch. posibnyk* [Prevention and correction of post-traumatic stress disorders: psychological aspects: textbook]. Chernivtsi. 133 p. (in Ukrainian)
8. Fomenko, K. I., Kuznetsov, O. I. (2019) *Psikhologichna struktura relihiinoho svitohliadu osobystosti* [Psychological structure of the religious outlook of the individual]. *Psikhologichni tekhnolohii efektyvnoho funktsionuvannia ta rozvytku osobystosti : monohrafiia* [Psychological technologies of effective functioning and development of personality:

monograph]. [Ed. : S. D. Maksymenka, S. B. Kuzikovoі, V. L. Zlyvkova]. Sumy. 540 p. (in Ukrainian)

Иванцанич В.И. Стрессоустойчивость в структуре личности школьника. В статье акцентируется внимание на важной задаче социальных институтов разного уровня, занимающихся воспитанием подрастающего поколения, – содействию развитию таких характеристик молодежи, обеспечивающие высокий уровень ее стрессоустойчивости.

Отмечается, что способность личности противостоять стрессам, каким бы термином она не характеризовался (стрессоустойчивость, резилиенс, адаптивный потенциал), является интегративным качеством личности, которое состоит из большого количество компонентов.

Указано, что на сегодняшний день природа стрессоустойчивости личности рассматривается в основном с позиции ее интегративности, однако недостаточно внимания уделено изучению ее как составляющей или производной более широких и глубоких конструкторов. В частности, мало исследованными остается вопрос влияния мировоззрения личности на уровень ее стрессоустойчивости, системная природа которого приводит его генерализующее влияние на восприятие и оценку окружающей и поведение.

Констатируется, что мировоззрение как психологическое образование составляет основу таких представлений личности, которые являются определяющими для формирования его стрессоустойчивости.

Ключевые слова: стрессоустойчивость, резилиенс, адаптационный потенциал, мировоззрение, личность школьника.

Ivantsanych V. Stress resistance in the structure of the student's personality. The article focuses on the important task of social institutions of different levels involved in the upbringing of the younger generation – to promote the development of such characteristics of youth, providing a high level of stress resistance.

It is noted that the ability of a person to withstand stresses, no matter what the term is (stress resistance, resilience, adaptive potential), is an integrative quality of a person, contains a large number of components.

It is noted that to date, the nature of personality stress tolerance is considered mainly from the perspective of its integrativity, but insufficient attention has been paid to studying it as a component or derivative of wider and deeper constructs. In particular, the question of the influence of a person's worldview on the level of its stress resistance, the systemic nature of which leads its generalizing effect on the perception and assessment of the environment and behavior, remains little studied.

It is stated that the worldview as a psychological entity forms the basis of such representations of the personality that are decisive for the formation of its stress resistance.

Keywords: stress tolerance, resilience, adaptive potential, worldview, personality of a student.

КОПИЛОВ С.О.

кандидат філологічних наук, старший співробітник лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ

ЛОГІКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ІНТЕГРАЦІЇ ПСИХОЛОГІЧНИХ КУЛЬТУР

Копилов С.О. Логіко-методологічні проблеми інтеграції психологічних культур. Труднощі інтеграції психологічного знання великою мірою зумовлені відсутністю релевантної загально-логічної моделі сполучення його компонентів та аспектів, зокрема на рівні цілісних систем (підходів) як унікальних психологічних культур. Ця модель має на онтологічному рівні відображати надскладні внутрішньо-психічні відношення та стосунки психіки з неспіхливою дійсністю, а на методологічному – відповідні відношення між підходами, кожен з яких акцентує певне начало (атрибут) психічного життя та певний спосіб його дослідження. У статті розвинуто припущення, що ці реалізовані чи можливі стосунки можуть бути описані у термінах «групи логічних перетворень» (В.С. Біблер) - логіки парадоксу, логіки начала буття і мислення, логіки трансдукції (граничного переходу) та логіки діалогу. З цих позицій окреслено методіку й напрями аналізу відношень між логічними осередками провідних систем новітньої психології, в відтак – шляхи їх інтеграційного діалогу.

***Ключові слова:** логічна модель інтеграції, психологічна культура, інтеграційний діалог.*

Постановка проблеми. На нашу думку, гарним введенням у проблему інтеграції психологічного знання (із практикою включно) є опис його нинішнього стану психології, даний А.В. Юревичем: «Вона і надалі виглядає як мозаїка конкуруючих підходів, шкіл та концепцій, у ній, як і раніше, страждає на дефіцит “твердого”, загальноприйнятого знання... Кількість (теорій) не переходить у якість (психологічного знання й т.п.), і давно зрозуміло, що з’ява одного-другого десятка нових теорій навряд чи покращить ситуацію. Властиві 70-м рр. минулого століття надії на появу певної єдиної та загальноприйнятої теорії, яка інтегрує психологічне знання й водночас об’єднає психологів, виявилися нездійсненими мріями... Все це неминуче породило... відчуття, що психології для розв’язання її “одвічних” методологічних проблем потрібне щось інше, а не чергова теорія» [11, 3; 7].

Відтак можна виокремити провідні ознаки кризи психологічного знання: 1) *мозаїчність* (велике розмаїття й фрагментація) та внутрішня суперечливість; 2) *релятивність*, *непевність* (брак усталених загальноприйнятих теорій, постулатів, методик тощо); 3) *переважання кількісного, екстенсивного* аспекту розвитку над *якісним* – над *інтенсивним* осягненням масиву теоретичних конструкцій, емпіричних даних та методів; 4) *переважання конкурентних, агонічних* (або *індиферентних*) стосунків між дослідниками над продуктивною комунікацією, співпрацею; 5) *стагнація* в опрацюванні *провідних методологічних проблем* (колізій); 6) *відсутність реалістичної, дійової моделі інтеграції* психологічного знання, зокрема недостатність для цієї мети суто теоретичного розмислу у класичному або й

некласичному розумінні, а отже - 7) нагальна потреба у *трансформації всезагальних засад науково-психологічної раціональності*.

Цей «вузол» питань інтеграції має розв'язуватися одразу на декількох взаємопов'язаних *рівнях* - «внутрішньо» - теоретичному, міжпарадигмальному, міждисциплінарному і, нарешті, на рівні взаємодії психології з іншими галузями людинознавства, культури. Окрім того, доцільно вслід за Г.О. Баллом виокремлювати (водночас усвідомлюючи їх єдність) *онтологічний* аспект інтеграції (план єдності, цілісності *предмета* психології) та аспект *гносеологічний* або методологічний - єдність *методу*, способу розуміння предмета та дій щодо нього. Нарешті, знов-таки вживаючи терміни Юревича, слід розрізняти інтеграцію *стихийну* та *цілеспрямовану* (точніше, на наш погляд, - *спонтанний* і *рефлексивний* плани будь-якої інтеграційної діяльності), а також її *когнітивний* і *соціальний* (конкретніше, за визначенням В.А. Мазилова [7], - *соціально-комунікативний*) аспекти.

Останні дослідження і публікації. Необхідність врахування всіх цих відношень, багатовимірність проблеми інтеграції як пріоритетного предмета сучасних методологічних досліджень породили низку підходів до її розв'язання, часом не менш протилежних, ніж провідні орієнтації новітньої психології. Зокрема, зберігає актуальність протиставлення методологічного *монізму* та *плюралізму*, хоча ці категорії наразі постають доволі неоднозначними, вимагають переосмислення (стисло кажучи, окреслюється логічно суперечливий ідеал сучасної психології як «плюралістичної» – оскільки реальне розмаїття підходів не може й не повинно зникнути – і водночас «моністичної» у тому сенсі, що ці підходи (орієнтації, системи) мають кожен у свій спосіб покладати *єдиний*, цілісний *предмет* і, відповідно, *метод* пізнання). У якості окремих орієнтацій виділяють методологічний лібералізм та – як його крайню форму - анархізм; подеколи з ними пов'язаний принциповий *еклектизм*, який, однак, може виступати і як самостійна позиція. Загалом же різні підходи до розв'язання (або й «зняття») вищезгаданої антитези монізму та плюралізму певною мірою узагальнюються в настановленнях *постнекласичної раціональності* на «мережеву» будову знання (на противагу системності), на його «багатовимірність», «плинність» тощо. Однак, на нашу думку, сама ця парадигма наразі не є достатньо окресленою й сформованою; зокрема, самі вищезгадані категорії й постулати потребують ґрунтового аналізу й «довизначення» (якого прибічники цієї орієнтації часом принципово уникають).

Незвідною до перелічених підходів можна вважати *комунікативну* орієнтацію, яка, втім, нині також є недостатньо окресленою й усталеною [7; 9]. Декларації щодо необхідності «продуктивного спілкування» чи «діалогу» (у чому сходяться практично всі, хто розглядає проблеми інтеграції) найчастіше не супроводжуються визначенням конкретних засад та форм цього спілкування. Головне ж, немає чіткого уявлення про те, які суттєво

нові способи мислення й діяльності науковців та форми «продукту» (знання) мають виникнути у жаданому діалозі. Одним з рідких винятків у цьому плані, на який варто спертися, є праці Г.О. Балла, де розлого розкривається сенс *діалогічних універсальї* соціальної взаємодії, зокрема інтеграційної комунікації науковців [1], та значною мірою намічено її стратегію.

Цілі і завдання статті. У підсумку на рівні «мета-методології» - рефлексії сутності інтеграційної діяльності - відтворюється те саме питання: в якому сенсі можлива (і чи потрібна взагалі) вищезгадана *єдина* модель інтеграції? Або, інакше кажучи: чи можуть реальний, неусувний плюралізм та суперечливість психологічного знання (зокрема, і на рівні «саморозуміння» психології) якимось чином обернутися цілісністю?

Виклад основного матеріалу дослідження. Можна завбачити, що ці питання стосуються не лише психології і значною мірою мають розв'язуватися на загально-епістемологічному рівні – як проблеми *логіки сучасного наукового* (і не лише наукового) *пізнання*. Водночас, природно, не можна ігнорувати специфіку людинознавства, де надскладність предмета, за думкою більшості методологів, зумовлює особливу структуру знання та способів його здобування. Тож, загалом вважаючи необхідним застосування у психології новітніх епістемологічних підходів та принципів, що виникли у природничих чи кібернетичних науках і пов'язуються зазвичай з поняттям некласичної та постнекласичної раціональності (до прикладу, синергетики та теорії неврівноважених систем, загальної теорії систем, когнітивістики), слід стерегтися неправомірних узагальнень і щоразу виробляти *особливу* стратегію застосування «іншонаукових» принципів та понять.

Це, зокрема, стосується тлумачення й використання *принципу доповняльності* радикально відмінних трактувань предмета (теорій, моделей тощо), що вперше був експліцитно сформульований Н.Бором й нині набуває дедалі більшої загальнонаукової ваги. У цьому контексті поставлені нами досі запитання можна переформулювати так: яким чином існуючі нині «складові» психологічного знання – а надто його цілісні системи, що часто суперечать одна одній на рівні «перших засад» - можуть постати «по-борівськи взаємодоповняльними» (В.С. Біблер) [3]? І, конкретніше, якою у світлі цього принципу може бути форма їх *дієвих* відношень (тобто стосунків між *суб'єктами* дослідницької та практично-психологічної діяльності) та форма їх доповняльності у покладеному *продукті* – науковому тексті, системі практичних дій тощо?

Методика і результати дослідження. Вищенаведене двоєдине запитання, власне, відповідає двом згаданим дещо раніше аспектам інтеграційної діяльності – соціально-комунікативному та когнітивно-логічному. Тож слід враховувати й конкретно осмислювати *взаємовизначення*, взаємне відображення *міжлюдських* стосунків, з одного боку, та *логічних* відношень між концептами, твердженнями, теоріями тощо – з іншого. Тут можна згадати дане В.С. Біблером та А.Г. Волинцем визначення *діалогу*: «спілкування людей як ідей та ідей як людей». При

цьому будь-яка інтеграція, як вказує О.В. Завгородня, являє собою взаємодію суб'єктів наукової діяльності [6, 4]. Відтак наперед виходить саме комунікативний аспект психологічного пізнання. Це водночас виключає два спрощених трактування доповняльності – 1) як «арифметичного» додавання (простого «викладання» поряд чи один за одним) різних трактувань предмета пізнання, що рівнозначне тому ж таки еклектизму при фактичній взаємній змістовій непроникності різних точок зору, та 2) як їх формального узагальнення - підведення під більш загальне поняття, що нівелює їх продуктивні риси як унікальних цілісностей. Адже стисло визначена вище регулятивна ідея діалогу спонукає розуміти будь-який підхід, теорію, концепцію як непіддатну редукції особисту «сміслову позицію», або ж «ідею, невіддільну від особистості» (у термінах філософії М.М. Бахтіна [2]; пор. також відому концепцію особистісного знання). Отже, така ідея, позиція має сприйматися як особлива (достатньо сформована чи потенційна) *культура мислення та практичної діяльності*. Саме в контексті орієнтації на поняття культури набуває строгого, неметафоричного сенсу поширена теза щодо «продуктивної комунікації теорій» (а не лише їх носіїв!). З іншого ж боку, спілкування (взаємодія) суб'єктів дослідницької та практично-психологічної діяльності має слідувати законам *логіки* - логіки формування та трансформації ідей, розвитку теорій та психологічної практики.

Відтак очевидно, що така двоєдина «діа-логіка» інтеграції (власне - існування й розвитку науки) не співпадає ані з *феноменологією* міжособового спілкування (зокрема й діалогічного), ані з уже розробленими формально- чи змістово-логічними (діалектичними) засобами створення й аналізу теоретичного знання. Отже, відповідна логічна модель ще підлягає розробці, що, на нашу думку, є одним з пріоритетних методологічних завдань у контексті розв'язання перелічених вище проблем інтеграції сучасної психології. Дана розвідка є спробою на основі розроблюваного нами *діалого-культурологічного підходу* попередньо окреслити засади й шляхи *інтеграційного діалогу науково-психологічних культур*.

Передусім слід зупинитися на двох вищезгаданих змістових планах інтеграційних стосунків між системами знання чи психологічної практики – онтологічному та методологічному. Очевидно, загальною об'єктивною підставою (онтологічним підґрунтям) та стимулом інтеграції психологічного знання є саме уявлення про *цілісність* предмета психології - індивідуальної психіки, психічного життя тощо. Ця єдність, як відомо, постулюється всіма значущими підходами класичної та некласичної психології, однак трактування її *характеру й природи* в цих напрямках відрізняються часом до протилежності. Саме це, поряд із контроверзами *методів* дослідження, дало підставу для поширених у постмодерністську добу тверджень про несумісність або й взагалі «неспівмірність» численних «психологій». Однак історія наукової психології являє не лише аутичне взаємозаперечення чи індиферентне співіснування, але й активну взаємодію (співвіднесення, плідний спір, «згоду» тощо) суттєво відмінних психологічних систем.

Яскравим прикладом цього є період так званої відкритої кризи, що робить його перспективним об'єктом історіологічного аналізу у контексті проблеми інтеграції. Саме у реальних колізіях та спорах «багатьох психологій», що майже одночасно постали у першій третині ХХ ст., а також у *можливих* або й логічно необхідних, але не здійснених варіантах розвитку й розв'язання цих колізій можна шукати шляхи «медіаційного опрацювання суперечностей» (Г.О. Балл), форми доповняльності систем.

Однак це передбачає аналіз характеру цих фундаментальних протиріч. Останні, як відомо, спонукали деяких істориків науки та методологів виокремити «діади» чи антиномічні пари категорій, що найчастіше виступали як *сутнісні атрибути* психічного та на різних етапах визначали розвиток психології ХХ ст. (див., напр. [11]). Та, всупереч поширеній думці, історія науки являє не лише конкуренцію й почергове домінування цих начебто взаємовиключних категорій, але й спонтанний або цілеспрямований пошук їх *взаємовизначення*, взаємопокладання.

Суттєво також, що у цих поняттях «сконцентровано» провідні питання психологічного пізнання – про сутність відношень психіки з непсихічним. Це, зокрема, такі традиційно виокремлювані проблеми, як *психофізична* (психіка та фізична реальність), *психофізіологічна* (психічне та організм), *психогностична* (психіка та світ як предмет «відображення»), «*психопрактична*» (за М.Г. Ярошевським – психіка та поведінка чи діяльність), *психосоціальна* (психіка та соціум); до них наразі, на нашу думку, слід додати *психоінформаційну* (психіка та інформаційні системи).

При цьому практично для всіх психологічних систем зворотнім боком вищезгаданих колізій - ще однією фундаментальною, хоч і не завжди чітко окреслюваною проблемою - постає *відношення психічного до самого себе*. Ці рефлексивні стосунки, - один з аспектів *самоспрямованості* як надскладної специфічної властивості людського буття, яка лежить, зокрема у підґрунті феноменів *свідомості* та *особистості*, - наразі постає одним з провідних предметів наукового дослідження. Новітні психологічні підходи (системи) суттєво по-різному тлумачать і сам цей факт самовідношення, самопокладання психічного, і його зв'язок з переліченими вище планами «зовнішніх» стосунків.

Отже, фундаментальні розбіжності між вищезгаданими науково-психологічними культурами полягають саме у характері постановки та розв'язання цих проблем, у переважному зосередженні на тій чи тій з них та у відповідній ієрархії напрямів та завдань досліджень. І з цим невід'ємно пов'язане вищезгадане трактування природи психіки як цілого – точніше, знов-таки тлумачення *проблеми* її цілісності. Кожна з систем акцентувала, як зазначалося вище, певний атрибут («начало», провідну сутнісну ознаку) психічного, який вкупі з відповідним «пояснювальним принципом» (Л.С. Виготський [4]) конституював єдність предмета психології й водночас окреслював *характер детермінації* психічного. Саме питання про детермінованість психіки - «класично»-причинну, цільову, «комплексну»

тощо – постало спільним стрижнем усіх вищезгаданих проблем та предметом сперечання різних систем. При цьому на тлі зіткнення й почергового домінування різних концепцій зовнішньої детермінації (фізичної, соціальної, біологічної, «технічно»-інформаційної...) протягом ХХ – початку ХХІ ст. зростає вага й змістовність ідеї *внутрішньої*, власне психічної причинності, поза якою психологія, за слушним зауваженням В.А. Роменця, взагалі позбавляється сенсу [8]. Отже, ключовою проблемою (і то не лише для психології, а й для людинознавства, для сучасної культури взагалі) постає співвідношення між різними типами зовнішніх детермінант, а надто – між зовнішньою детермінацією й *самодетермінаційною* (самовизначальною, само творчою) інтенцією та спроможністю людини.

Тепер можна констатувати, що фундаментальна суперечність різних підходів є неминучим наслідком *універсалізації*, генералізації ними певного «пояснювального принципу» та атрибутивного визначення психічного. Між тим саме на цьому принциповому «редукуванні» - зведенні психіки як логічного суб'єкта до певного *одного* атрибута - ґрунтується більшість вищезгаданих провідних орієнтацій (систем). Їхня «живучість» свідчить, що цей методологічний хід є загалом закономірним, продуктивним – поскільки, вочевидь, відбиває *дійсну* всезагальну, «суб'єктно»-конститутивну (а відтак – інтеграційну) роль відповідного атрибута («начала») у формуванні й функціонуванні психіки. Тобто, це начало (або правильно віднайдена «одинаця», якщо згадати ще одну методологічну ідею Л.С. Виготського) реально здатне «відображувати» у собі і породжувати з себе *всю психіку як ціле*. Парадоксальна ж ситуація *множинності* таких «першопочатків» свідчить про «плюралістичну» природу та устрій психічного (у М.Бахтіна: «Свідомість є *pluralia tantum*» [*множина*. – С.К; 2]). Точніше, беручи до уваги необхідність взаємовизначальних стосунків між цими одиницями – квазісуб'єктами, надскладна цілісність психічного життя має *діалогічний* характер. Саме це зумовлює рівноправність багатьох цілісних теоретичних «проекцій» психіки (див., напр., точку зору М.С. Гусельцевої [5]) та передбачає діалогічну форму їх гаданого сполучення.

При цьому історіологічний аналіз свідчить, що саме вільне, необмежене розгортання логіки певного психічного чи навіть «метапсихічного» феномену (спроба поширити її на все внутрішнє життя) та абсолютизація значущості відповідної категорії як універсального принципу кінець кінцем веде до віднайдення *межі* його застосування, тобто до іманентного (!) «виходу» на необхідність застосування іншого принципу, іншої логіки. Однак ці емпіричні ситуації, що повторювалися в психології, досі недостатньо осмислені саме у *логічному* плані. Між тим якраз тут слід шукати механізм доповняльності різних ідей психічного, які – подібно до відображуваних ними феноменів - виключають і водночас *покладають* одна одну. Механізм цього взаємопокладання, на нашу думку, може бути розкритий на шляху розробки «групи логічних перетворень», окресленої В.С. Біблером, - сполучення: 1) логіки *начала* буття й мислення; 2) логіки

парадоксу (взаємовиведення протилежних тверджень, ідей); 3) логіки *трансдукції* (граничного переходу) різних способів розуміння й, нарешті, 4) логіки їх *діалогу* [3]. Відтак перспективною є спроба реконструювати (власне, розбудувати) такі стосунки між «логічними осередками» (В.А. Роменець) різних психологічних систем.

Суттєво також, що, за концепцією В.С. Біблера, сукупність вищезгаданих відношень «само-та взаємопочинання», парадоксу, трансдукції та діалогу характеризує *буття в культурі*. Тому наш підхід має на меті послідовне трактування самої психіки та її наукового дослідження саме як феноменів культури. Остання тут розуміється у біблерівських змістових визначеннях – як *форма самодетермінації індивіда*, як *діалог культур*, як покладання «*світу вперше*» і нарешті (що є своєрідним фокусом попередніх визначень) – як *царина творів* [3, 227 - 231]. Відповідна модель психічного життя (і відтак – будови й розвитку психологічного знання), природно, постає *однією* з багатьох, але при цьому не просто «черговою» теорією. Адже, по-перше, ця модель має відобразити форму та зміст *взаємодії різних способів існування психіки* (!?) і водночас її різних існуючих та можливих трактувань; по-друге ж, як така, вона має постати не так завершеним знаннєвим продуктом, як гіпотезою-атрактором (предметно-змістовим осередком та стимулом) реального спілкування науковців.

У плані розбудови й застосування такої «метамоделі» слід проаналізувати деякі колізії психологічного пізнання, що найгостріше окреслилися у вищезгаданій період відкритої кризи. Так, нові системи першої третини ХХ ст. виникають передусім у запереченні *історично першого логічного осередку* наукової психології – категорії *свідомості* та відповідних пояснювальних принципів, які мали розкрити будову цього феномену, його засадничо-породжувальну (інтеграційну) роль у психічному житті. Ця критика була зумовлена неспроможністю класичної «свідомісної» парадигми побудувати концепцію дійсно *психологічної* (не суто філософської і не «органічної») цілісності буття індивіда, подолати розрив між постульованою ідеалізмом цілісністю свідомості як «духу» та природничо-науковим спрямуванням на вивчення доступних зовнішньому спостереженню окремих фізіологічних явищ. Завважимо, що психологія свідомості, водночас атестуючи себе як природничо-орієнтована - «фізіологічна», - фактично неявно висувала ще одну, альтернативну засадничо-пояснювальну категорію *організму*. Ця внутрішня суперечність спонукала засновників нових систем до методологічних рішень, які заперечували чи «оминали» ідею свідомості *в різний спосіб*, тобто протистояли також і одне одному. Цими шляхами, як показав наш історіологічний аналіз, були:

1) ствердження обмеженої, вторинної ролі суб'єктивно-усвідомлюваних процесів у психічному житті й, натомість, первинності *несвідомого* (психоаналітична парадигма);

2) затвердження у якості предмета психології не «чистого психічного» (ототожнюваного зі свідомістю і відтак буцімто непіддатного «об'єктивному» (зовнішньому) спостереженню), а зовнішніх феноменів: *поведінки*, зокрема як *рефлекторно-реактивної дії* (радикальний біхевіоризм, школа Павлова, рефлексологія); *предметної діяльності* (радянська психологія); *соціальної взаємодії* або *спілкування* (соціологічна школа, інтеракціонізм тощо);

3) затвердження у ролі провідних атрибутів (генералізація) феноменів, які до цього розглядалися як компоненти чи аспекти свідомості, – *мотиву* (Фрейд, Левін), *образу* (гештальтизм), *мислення* (вюрцбургська школа, згодом генетична епістемологія), *переживання* (екзистенційні та феноменологічні напрями, які, втім, і надалі використовували категорію свідомості) тощо;

4) заміна свідомості у ролі універсально-інтегративного та пояснювального поняття іншою «метапсихічною» (людиназнавчою) категорією – *особистості* («самості» тощо), *смислу*, *цінності* (персоналізм, дещо згодом – екзистенційна та гуманістична орієнтація).

Висновки і подальші перспективи досліджень. Відтак виникли суперечності різного типу: антитеза (конфлікт) *внутрішньо-психічних* начал, на якому наголошував психоаналіз; протилежність *внутрішнього* та *зовнішнього* з переносом локусу дослідницької уваги на останнє; протиставлення психіки (свідомості) як логічного суб'єкта її ж таки *атрибутам* (генералізованим аспектам); «сперечання» різних метапсихічних категорій як альтернативних начал психіки. При цьому, хоча спершу домінував саме агонічний, «конкурентний» план стосунків між провідними орієнтаціями, їхній подальший розвиток, на нашу думку явно чи латентно визначався спробами віднайти сутнісний взаємозв'язок між усіма цими протилежностями. До того ж, всі ці напрями, відкидаючи категорію свідомості як провідну, у підсумку так чи інакше «працювали» на її змістове збагачення й відтак готували її нову актуалізацію як інтегративної, що, на наше переконання, є наразі нагальною перспективою.

Отже, можна припустити, що в усіх цих процесах різні орієнтації шукали (найчастіше спонтанно) сполучення у формах *граничного переходу*, *взаємного й водночас автономного початку*, *парадоксального взаємовиведення*, *діалогічного спілкування* (питання – відповідь – нове запитання...; твердження – його заперечення чи розвиток...). Саме з цих позицій ми надалі продовжуватимемо ретроспективний (і водночас важливий для перспектив інтеграції психологічного знання) аналіз розвитку і здобутків новітньої психології.

Список використаних джерел

1. Балл Г.О. Раціогуманістична орієнтація в методології людиназнавства / Г.О. Балл. - К.: Видавництво ПП «СКД», 2017. – 204 с.
2. Бахтин М.М. Естетика словесного творчества / М.М. Бахтин. – М: Искусство, 1979. – 423 с.
3. Библер В.С. На гранях логики культуры / В.С. Библер. – М.: Рус. феном. общ., 1997. – 440 с.

4. Выготский Л.С. Психология развития как феномен культуры / Л.С. Выготский. – М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 512 с.
5. Гусельцева М.С. Проблема изучения психики как междисциплинарного феномена: культурно-аналитический подход / М.С. Гусельцева // Методология и история психологии. – 2009. – Том 4. Выпуск 1. – С.166 – 179.
6. Завгородня О.В. Розробка інструментальних можливостей інтегративно-екзистенційного підходу / О.В. Завгородня // Теоретичні дослідження у психології: Збірник статей. Впор. В.О. Медінцев. – Х.: Монограф, 2018. – Т.5. – С. 113-124
7. Мазилев В.А. Методологические проблемы психологии в начале XXI века / В.А. Мазилев // Психологический журнал. – 2006. – №1 (январь). – С.37–53.
8. Роменець В.А., Маноха І.П. Історія психології ХХ ст.: Навч. посібник / В.А. Роменець, І.П. Маноха. – К.: Либідь, 1998. – 992 с.
9. Флоренская Т.А. Диалог в практической психологии / Т.А. Флоренская. – М.: Институт психологии АН СССР, 1991. – 244 с.
10. Юревич А.В. Психология и методология / А.В. Юревич. – М.: Институт психологии РАН, 2005. – 312 с.
11. Ярошевский М.Г. Психология в XX столетии. Теоретические проблемы развития психологической науки / Ярошевский М.Г. – М.: Политиздат, 1974. – 447 с.

References transliterated

1. Ball, G.O. (2017) *Ratsiogumanistichna orientatsiya v metodologiyi lyudinoznavstva* [The Humanistic Orientation in the Methodology of Human Studies]. K. 204 p. (in Ukrainian)
2. Bahtin, M.M. (1979) *Estetika slovesnogo tvorchestva* [Aesthetics of verbal creativity]. M. 423 p. (in Russian)
3. Bibler, V.S. (1997) *Na granyah logiki kulturyi* [On the verge of the logic of culture]. M. 440 p. (in Russian)
4. Vyigotskiy, L.S. (1996) *Psihologiya razvitiya kak fenomen kulturyi* [Developmental psychology as a cultural phenomenon]. M. 512 p. (in Russian)
5. Guseltseva, M.S. (2009) *Problema izucheniya psihiki kak mezhdistsiplinarnogo fenomena: kulturno-analiticheskiy podhod* [The problem of the study of the psyche as an interdisciplinary phenomenon: cultural-analytical approach]. *Metodologiya i istoriya psihologii* [Methodology and the history of psychology]. N. 4 (1). P.166 – 179 (in Russian)
6. Zavgorodnya, O.V. (2018) *Rozrobka Instrumentalnih mozhlivostey integrativno-ekzistentsiynogo pidhodu* [Development of Instrumental Capabilities of an Integrative-Existential Approach]. *Teoretichni doslidzhennya u psihologiyi: Zbirnik statey* [Theoretical Research in Psychology: Collection of Articles]. N. 5. P. 113-124 (in Ukrainian)
7. Mazilov, V.A. (2006) *Metodologicheskie problemy psihologii v nachale XXI veka* [Methodological problems of psychology at the beginning of the XXI century]. *Psihologicheskii zhurnal* [Psychological journal]. N.1. P.37 – 53 (in Russian)
8. Romenets, V.A., Manoha, I.P. (1998) *Istoriya psihologiyi XX st.: Navch. posibnik* [History of psychology of the twentieth century. manual]. K. 992 p. (in Ukrainian)
9. Florenskaya, T.A. (1991) *Dialog v prakticheskoy psihologii* [Dialogue in practical psychology]. M. 244 p. (in Russian)
10. Yurevich, A.V. (2005) *Psihologiya i metodologiya* [Psychology and Methodology]. M. 312 p. (in Russian)
11. Yaroshevskiy, M.G. (1974) *Psihologiya v XX stoletii. Teoreticheskie problemy razvitiya psihologicheskoy nauki* [Psychology in the twentieth century. Theoretical problems of the development of psychological science]. M. 447 p. (in Russian)

Копылов С.О. Логико-методологические проблемы интеграции психологических культур. Трудности интеграции психологического знания во многом

обусловлены отсутствием релевантной общелогической модели сопряжения его компонентов и аспектов, в частности на уровне целостных систем (подходов) как уникальных психологических культур. На онтологическом уровне эта модель должна отображать сверхсложные внутренне-психические отношения и взаимоотношения психики с непсихической действительностью, а на методологическом – соответствующие отношения между подходами, каждый из которых акцентирует то или иное начало (атрибут) психической жизни и определенный способ его исследования. В статье розвита гипотеза, что эти реализованные или возможные взаимоотношения могут быть описаны в терминах «группы логических преобразований» (В.С. Библер) - логики парадокса, логики начала бытия и мышления, логики трансдукции (предельного перехода) и логики диалога. С этих позиций намечена методика й направления анализа отношений между логическими ядрами основных систем новейшей психологии, и соответственно – пути их интегративного диалога.

Ключевые слова: логическая модель интеграции, психологическая культура, интегративный диалог.

Kopylov S. Logical and methodological problems of integration of psychological cultures. *The difficulties of integrating psychological knowledge are largely due to the lack of a relevant general logical model of joining of its components and aspects, in particular at the level of holistic systems (approaches) as unique psychological cultures. At the ontological level, this model should reflect super-complex internal-mental relationships and relationships of the psyche with unmental reality, and on the methodological level - the corresponding relationship between approaches, each of which accentuates a particular beginning (attribute) of mental life and a certain way of its study. In the article, the hypothesis that these realized or possible relationships can be described in terms of "group of logical transformations" (V.S. Bibler) - the logic of paradox, logic of the beginning of existence and thinking, the logic of transduction (extreme transition) and logic of dialogue. From these positions, the methodology of the course of analysis of the relationship between the logical cores of the main systems of the latest psychology, and accordingly a way of its integrative dialogue.*

Keywords: logical model of integration, psychological culture, integrative dialogue.

159.923.2

КОТУХ О.В.

молодший науковий співробітник лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г.С. Костюка, м. Київ.

ОРГАНІЗАЦІЯ ТА СТРУКТУРА ПРОВЕДЕННЯ ЕМПІРИЧНОГО ЕТАПУ ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНОВЛЕННЯ АВТЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Котух О.В. Організація та структура проведення емпіричного етапу дослідження становлення автентичності майбутніх психологів. Статтю присвячено проблемі становлення автентичності майбутніх психологів. Представлено короткий аналіз наукових досліджень авторів які займались проблемою особистісного розвитку студента, само актуалізації та автентичності особистості студента. Складено програму констатувального експерименту в якій сформульовано мету, завдання та методи організації констатувального етапу дослідження становлення автентичності студента-психолога.

Дослідження становлення автентичності майбутнього психолога передбачало аналіз сформованості структурних компонентів: (мотиваційно-цінного (потреба успішно

вирішувати професійні завдання, прагнення досягти успіху і показати себе з кращого боку), рефлексивного (аналіз своєї діяльності), емоційного (почуття відповідальності, впевненість у власному успіху), когнітивного («Образ Я») автентичності. Запропоновано та обґрунтовано методичний інструментарій для проведення емпіричного етапу дослідження становлення автентичності у майбутніх психологів.

Ключові слова: автентичність, становлення, студент-психолог, методи дослідження, мотиваційно-оцінний компонент, рефлексивний компонент, когнітивний компонент, емоційно-оцінний компонент.

Постановка проблеми та її зв'язок з важливими практичними завданнями. Становлення автентичності особистості майбутнього психолога є однією з головних проблем сучасної психології. Оскільки мова йде про студента-психолога, тоді, під особистісним становлення майбутнього професіонала розглядатимемо розвиток особистості у процесі професійної освіти. З метою вивчення предмета дослідження необхідно вивчити спонукальні причини особистісного становлення майбутнього психолога.

Аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких розглянуто тенденції розв'язання даної проблеми. Сучасна українська психологія має в своєму арсеналі значну кількість наукових праць, присвячених особистісному розвитку студентів, зокрема дослідженням самоактуалізації та автентичності особистості студента (Г.О. Балл, І.Д. Бех, О.Ф. Бондарчук, Л. Божович, І.С. Булах, В.Л. Зливков, О.А. Донченко, Л.М. Карамушка, З.С. Карпенко, Г.С. Костюк, О.М. Кочубейник, С.Б. Кузікова, Г.В. Ложкін, С.Д. Максименко, Н.В. Чепелєва та ін.), проблема автентичності була позначена і в різних напрямках закордонної психології: екзистенційній (Д. Бьюдженталя, А. Ленгле), гуманістичній (К. Роджерс, С. Мадді, А. Маслоу, та ін.); психології буття (З.І. Рябікіна, Ю.В. Сорокіна, М.В. Рагуліна).

Формулювання цілей та завдань статті. Метою статті виступає обґрунтування організації констатувального етапу дослідження становлення автентичності майбутнього психолога.

Метою констатувального етапу роботи було визначення становлення автентичності майбутніх психологів задля подальшого розроблення концепції, змісту, структури, методів, форм та моделі становлення автентичності майбутніх психологів.

У процесі емпіричного дослідження вирішувалися такі завдання:

- дослідити особливості становлення автентичності майбутніх психологів;
- визначити чинники становлення автентичності майбутніх психологів;
- окреслити можливості розвитку автентичності майбутніх психологів.

Для вирішення поставлених завдань та перевірки висунутих гіпотез застосовувалися різноманітні методи, зокрема:

- методи збирання інформації (психодіагностика, анкетне опитування, експертне оцінювання);

- кількісні (математичні та статистичні методи) та якісні (аналіз, синтез, порівняння) методи опрацювання експериментальних даних;
- інтерпретаційні методи (визначення закономірностей, формулювання підсумків та висновків).

Вклад основного матеріалу дослідження. Аналіз вищезазначених авторів свідчить, що проблема становлення автентичності у майбутніх психологів залишається ще недостатньо досліджуваною.

Дослідники визначають поняття автентичність по-різному: як оптимізацію духовно-морального розвитку і теорії особистісно-зорієнтованого виховання (І.Д. Бех); процес життєтворення особистості пов'язує автентичність (Т.М. Титаренко); як, структурування особистісного досвіду методами психологічної герменевтики з метою перетворення людини на «автора своєї долі» (Н.В. Чепелева); як «справжність» особистості, її «тотожність» самій собі (К. Роджерс, А. Маслоу); як синонім «Я» людини в контексті психології самосвідомості (К. Юнг); як категорію «автентичний спосіб буття» розглядають представники психології буття (З.І. Рябікіна, Ю.В. Сорокіна, М.В. Рагуліна).

Ключовим у дослідженні впливу чинників на становлення автентичності студента-психолога є розуміння активності суб'єкта як сутнісної форми та умови реалізації особистості (М.Й. Боришевський, Г.С. Костюк, С.Д. Максименко та ін.), зв'язку між поведінкою, діяльністю й особистістю (О.М. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн, Г.С. Костюк, та ін.), позицію людини у світі, що задана системою загальних смислових утворень (Б.С. Братусь), мотиваційного стрижня особистості (Г.О. Балл, О.П. Саннікова та ін.), значущість професійної підготовки та взаємообумовленість професійної підготовки і особистісного становлення майбутнього фахівця (А.К. Маркова, О.П. Саннікова, В.Л. Зливков, С.О. Лукомска та ін.), а також статусно-рольовими соціальними характеристиками життя (Б.Г. Ананьєв) [5, 9].

Для збору первинної емпіричної інформації використовувалися психодіагностичні методики. Для опрацювання дослідницьких даних і розрахунку статистичних показників використовувалася прикладна комп'ютерна програма SPSS 21.00, зокрема непараметричні статистичні критерії. Програма констатувального етапу дослідження подана у таблиці 1.

Таблиця 1.

Програма констатувального етапу експериментального дослідження

Назва етапу	Зміст експериментальної роботи
Підготовчий	- аналіз наукової літератури з проблеми автентичності майбутніх психологів; - обґрунтування поняття, структури та рівнів становлення автентичності майбутніх психологів; - підбір методик дослідження розвитку автентичності майбутніх психологів
Констатувальний	- дослідити особливості становлення автентичності майбутніх психологів;

	- визначити чинники становлення автентичності майбутніх психологів; - окреслити можливості розвитку автентичності майбутніх психологів.
Результуючий	- узагальнення результатів констатувального етапу експерименту; - створення моделі становлення автентичності майбутніх психологів

Констатувальний етап дослідження, метою якого було визначення особливостей становлення автентичності у майбутніх психологів, проводилося протягом 2017 - 2018 років. Дослідження проводилось на базі: Київського університету імені Бориса Грінченка, Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова та Національної авіаційного університету віком (від 18 до 22 років).

Вибіркову сукупність утворили студенти педагогічних університетів 1 – 5 курсів (226 осіб). У дослідженні ми прагнули охопити студентів усіх років навчання. Отже вибірка з 1 курсу становить – 79 осіб (34,9%); 2 курсу – 66 осіб (29,2%); 3 курсу – 34 особи (15,1%); 4 курсу - 34 особи (15,1%); 5 курсу – 13 осіб (5,7%). Серед досліджуваних було 98 чоловіків та 128 жінок, що у процентному відношенні становить 56,6 % та 43,4 % відповідно.

Організація дослідження становлення автентичності майбутніх психологів також передбачала аналіз сформованості мотиваційного, рефлексивного, когнітивного, емоційного компонентів. В таблиці 2 наведено критерії, показники, і, відповідно, методики діагностики дослідження становлення автентичності майбутнього психолога.

Таблиця 2.

Методи дослідження емпіричних показників становлення автентичності майбутніх психологів

Компонент	Критерій	Показники	Методики
Мотиваційно-ціннісний	Потреба успішно вирішувати професійні завдання, інтерес до процесу їх вирішення, прагнення досягти успіху і показати себе з кращого боку і тощо.	Інтерес майбутніх психологів до професійного розвитку та зростання	опитувальник «Мотивація успіху і боязнь невдачі» А.А. Реан.
Рефлексивний та когнітивний	«Образ Я», готовність до пошуку вирішення проблем, аналіз своєї діяльності	- уявлення майбутнім психологом своїх здібностей, зовнішність,	методика «Шкала автентичності особистості (The Authenticity Scale, А.М. Wood, Р.А.

		соціальну значущість; - актуалізували рефлексивну позицію майбутнього психолога, формували його позитивне самосприйняття, стимулювали процеси самоствердження	Linley, 2008)»; Самоактуалізаційний тест» (САТ) в адаптації Ю.Є. Альшиної, Л.Я. Гозмана, М.В. Загики та М.В. Кроз; методика дослідження особистісної ідентичності (МДОІ) Л.Б. Шнейдер
Емоційно-оцінний	Почуття відповідальності, натхнення та впевненість у власному успіху	Прагнення до самовдосконалення, самокритичності, впевненість у собі, почуття власної гідності, прояв вольових зусиль у розв'язанні навчальних і професійних проблем	опитувальник «Шкала емоційного відгуку» А. Меграбяна і Н. Епштейна в адаптації Орлова Ю.М. і Емельянова Ю.Н.

Для дослідження мотиваційно-ціннісного компонента було обрано опитувальник Реан А.О. «Мотивація успіху і боязнь невдачі».

Методика складається із 20 запитань, на кожне з яких необхідно дати позитивну або негативну відповідь. Провідною функцією мотиву досягнення є спонукання працівника до досягнення успіху в діяльності, а мотиву уникнення невдач – у спонуканні особи до запобігання неуспіху, поразки. У результаті дослідження А.О. Реана встановлено, що мотивація досягнення успіху має позитивний характер. При такій мотивації студент спрямовує свої дії на досягнення конструктивних, вагомих й позитивних результатів. В основі активності особистості функціонує її надія на успіх та потреба в досягненні успіху [8].

Мотивація є однією з складових професійної компетентності майбутніх психологів, оскільки від мотивації залежить активність особистості в опануванні нею необхідного рівня професійної підготовки. Адже успіх у певному виді діяльності (в тому числі і навчальній) залежить не лише від здібностей студентів, отриманих ними знань і вмінь, а й від прагнення здобути належний рівень професійної підготовки, щоб досягти успіху у майбутній роботі за фахом. Індивіди з високим рівнем мотивації більше працюють над власним самовдосконаленням і професійним становленням і, як правило, досягають кращих результатів [3].

Якісна характеристика мотивів, перш за все, пов'язана з виділенням мотивів зовнішніх і внутрішніх. До зовнішніх відносять: покарання і нагорода, загроза і висування вимог, матеріальна вигода, внутрішньо груповий тиск, очікування майбутніх благ і т.д. До внутрішніх мотивів

відносять орієнтацію на процес і результат, які спонукають людину до досягнення своєї мети, наприклад, інтерес до самих знань і допитливість, прагнення підвищити культурний і професійний рівень.

Наведемо узагальнений портрет представників двох типів мотивації, орієнтованих відповідно на успіх чи невдачу.

Мотивація успіху - однозначно позитивна. При такій мотивації дії людини спрямовані на досягнення конструктивних, позитивних результатів. Особистісну активність визначає потребу в досягненні успіху.

Особи цього типу зазвичай активні, ініціативні. Якщо зустрічаються перешкоди, шукають способи їх подолання. Продуктивність діяльності і ступінь її активності меншою мірою залежать від зовнішнього контролю. Відрізняються наполегливістю в досягненні мети. Схильні планувати своє майбутнє на великі часові інтервали. Вважають за краще брати на себе середні за рівнем труднощів або дещо завищені, хоча і здійсненні зобов'язання. Ставлять перед собою реалістичні цілі; якщо ризикують, то ощадливо. Зазвичай, такі якості забезпечують позитивний результат, істотно відмінний як від незначних досягнень при занижених зобов'язаннях, так і від випадкового везіння - при завищених. Схильні до перебільшення своїх невдач в світлі досягнутих успіхів. При виконанні завдань проблемного характеру, а також в умовах дефіциту часу результативність діяльності, як правило, покращується. Схильні до сприйняття і переживання часу як «цілеспрямованого і швидкого». Привабливість завдання зростає пропорційно її складності. Особливо це проявляється на прикладі добровільних, а не нав'язаних ззовні зобов'язань. У разі ж невдалого виконання такого «нав'язаного» завдання його привабливість залишається, тим не менш, на колишньому рівні.

Мотивація боязні невдачі відноситься до негативної сфери. При даному типі мотивації людина прагне, перш за все, уникнути зриву, невдачі, осуду, покарання. Очікування негативних наслідків стає в даному випадку визначальним. Ще нічого не зробивши, людина вже боїться можливого провалу і думає про шляхи його запобігання, а не про способи досягнення успіху.

2. Когнітивний компонент та рефлексивний компонент уявлення індивідом про свої здібності, зовнішність, соціальну значущість, розуміння себе, формування індивідуального стилю, досягнення адекватної професійно-особистісної самооцінки, прогнозування й аналіз результатів своєї праці та вдосконалення професійної діяльності.

Так, Р.В. Каламаж розглядає когнітивний компонент як взаємозв'язок, взаємопроникнення, взаємопроекція різномодальних та різноаспектних «Образів Я». Р.В. Каламаж також зауважує, що диференціація цілісного «Я-образу» відбувається відповідно до потреб, бажань, можливостей, здібностей, цінностей, цілей, знань особистості, що забезпечує основу особистісного самовизначення й дієвість «Я-образу» в плані самовдосконалення, саморозвитку та самопроектуванні [4].

Показником рефлексивного компонента в структурі готовності до професійної діяльності є сформованість рефлексивної позиції (характер оцінки педагогом себе як суб'єкта інноваційної діяльності). Функції рефлексивного компонента включають в себе: вироблення навичок самоконтролю та самооцінки, уміння об'єктивно усвідомлювати рівень розвинутості особистісних якостей, що забезпечують готовність до майбутньої професійної діяльності. Таким чином, рефлексивний компонент виконує функцію контролю і спрямований на об'єктивацію і операційну корекцію процесу підготовки студента-психолога до майбутньої професійної діяльності [6].

Діагностичним інструментарієм для дослідження когнітивного та рефлексивного компонентів було визначено такі методики:

1) методика «Шкала автентичності особистості (The Authenticity Scale, A.M. Wood, P.A. Linley, 2008)»[12] яка складається із 12 тверджень. Методику поділено на три шкали: «Необмеженість іншими» (в оригіналі Сприймання зовнішніх впливів), «Знання та прийняття себе» (Самовідчуження) і «Автентичний самовираз» (Автентичне життя).

Методика дослідження автентичності значною мірою базується на ідеях гуманістичної психології К. Роджерса, зокрема на концепції Barrett-Lennard's (1998), згідно з якою автентичність полягає у знанні й прийнятті себе (Я контактую із «справжнім» собою); автентичному самовиразі (Я завжди роблю те, у що вірю) та необмеженості іншими (Інші люди не можуть сильно впливати на мене). Для оцінки виразності автентичності як риси особистості підраховуються бали за кожною шкалою окремо та визначається сума балів за усіма шкалами. Чим вищий загальний показник тим вищий рівень автентичності особистості.

2) Самоактуалізаційний тест» (САТ) в адаптації Ю.Є. Альшиної, Л.Я. Гозмана, М.В. Загики та М.В. Кроз.[2] Тест складається з 126-ти пунктів, кожен з яких містить два судження ціннісного чи поведінкового характеру. За допомогою «САТ» в нашому дослідженні було визначено рівень самоактуалізації особистості студентів-психологів, що включає механізм самовизначення особистості, що безпосередньо співвідноситься з ціннісно-сисловою ієрархією особистості, внаслідок чого розкривається і актуалізується її внутрішній потенціал, усвідомлюються та відкриваються емоційні, інтелектуальні та орієнтувально-адаптаційні можливості особистості;

3) методика дослідження особистісної ідентичності (МДОІ) Л.Б. Шнейдер [11, С. 64]. Методика дослідження особистісної ідентичності дозволяє виявити тип особистісної ідентичності. Згідно з визначенням Л.Б. Шнейдер «особистісна ідентичність є самореферентність, тобто відчуття і усвідомлення унікальності» Я »в його екзистенції і неповторності особистісних якостей, при наявності своєї приналежності соціальної реальності». Особистісна ідентичність конструється з наступних складових:

спілкування, досвід і ролі, які породжують ідентичність, а також мова, через яку ідентичність має свій прояв.

Дослідження *емоційно-оцінного компонента* включає здатність розуміти власний емоційний стан у ситуації пошуку та перетворення потрібної інформації; здатність достойно переживати відсутність результату, долати різноманітні перешкоди у процесі роботи; здатність відкрито ділитися своїми почуттями і переживаннями; цілеспрямованість дій; терпіння і володіння собою в стресових або критичних ситуаціях; наполегливість в опануванні знань у галузі психології, умінь та навичок у використанні нових інформаційних технологій у професійній сфері; наполегливість у досягненні цілей самоактуалізації та саморозвитку; прояв вольових зусиль у розв'язанні навчальних і професійних проблем; прояв ініціативності, сміливості, принциповості в розробці і здійсненні навчальних і професійних проєктів.

Для дослідження емоційного компонента обрано опитувальник А. Меграбяна і Н.Епштейна «Шкала емоційного відгуку» [9] який дозволяє проаналізувати загальні емпатичні тенденції досліджуваного, такі її параметри, як рівень вираженості здатності до емоційного відгуку на переживання іншого і ступінь відповідності/невідповідності знака переживань об'єкта і суб'єкта емпатії.

Діагностика здатності до емпатії дуже важлива при професійній підготовці майбутніх психологів. Методика «Шкала емоційного відгуку» дозволяє проаналізувати загальні емпатичні тенденції респондента, такі його параметри, як рівень вираженості здатності до емоційного відгуку на переживання іншої і ступінь відповідності/невідповідності знака переживань об'єкта і суб'єкта емпатії

Опитувальник складається з 25 суджень закритого типу - як прямих, так і зворотних. Випробований повинен оцінити ступінь своєї згоди / незгоди з кожним із них. Шкала відповідей (від «повністю згоден» до «повністю не згоден») дає можливість виразити відтінки відношення до кожної ситуації спілкування. В порівнянні з вихідним варіантом опитувальника дещо змінена шкала відповідей, складені таблиці перерахунку «сирих» балів у стандартні оцінки.

Висновки. Організація вищенаведеного емпіричного дослідження становлення автентичності студента-психолога надає можливість побудувати програму констатувального експерименту, структурувати його етапи, та обґрунтувати методи дослідження емпіричних показників становлення автентичності особистості майбутніх психологів. Таким чином, сформована стратегія дослідження дозволяє визначити зміст та завдання експериментальної роботи.

Список використаних джерел

1. Аврамчук Л. А. Формування активної пізнавальної діяльності студентів / Л.А. Аврамчук // Педагогіка і психологія. - 2007. - № 3. - С. 122-125.
2. Алешина Ю.Е., Гозман Л.Я., Дубовская Е.М. Социально – психологические методы исследования супружеских отношений. (Спецпрактикум по социальной психологии). – М.: Изд-во Моск. Унив-та, 1987. – 120 с.

3. Божович Л. И. Проблемы формирования личности / Под. ред. Д. И. Фельдштейна. – М.: Ин-т практической психологии, Воронеж: НПО «МОДЕК», 1997. – 352 с
4. Каламаж Р.В. Психологія формування професійної Я-концепції майбутніх юристів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : спец. 19.00.07 «вікова та педагогічна» / Р.В Каламаж. – Київ, 2010. – 45 с.
5. Котух О.В. Інтегративний підхід до дослідження особливостей становлення автентичності майбутніх психологів / О.В. Котух // Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Том XIV: Методологія і теорія психології. – Випуск 1. Київ – Ніжин. Видавництво « ПП Лисенко М.М.». 2018. – С. 165-174.
6. Кулаківська Ю. С. Педагогічна рефлексія як засіб формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови ДНЗ [Електронний ресурс] / Ю. С. Кулаківська // Вісник психології і педагогіки : Збірник наук. праць / Педагогічний інститут Київського університету імені Бориса Грінченка, Інститут психології і соціальної педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка. – Випуск 7. – К., 2012. – Режим доступу до збірника : http://www.psyh.kiev.ua/Збірник_наук._праць._-__Випуск_7 Дата доступу: 18.03.2013
7. Методологічні закономірності формування автентичності фахівців соціономічних професій: монографія / В.Л. Злишков, С.О. Лукомська, С.О. Копилов [та ін.] ; за ред. В.Л. Злишкова. – К.: Видавничий дім “Слово”, 2017. – 336с.
8. Реан А.А., Коломинский Я.Л. Социальная педагогическая психология. / А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. - СПб.: Издательство «Питер», 2000. - 416 с.
9. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: Учеб. пособие: В 2 кн. – М.: Владос- Пресс, 2003. – Кн. 2: Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражне- ния. – 480 с.
10. Філоненко М.М. Психологія особистісного становлення майбутнього лікаря : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора. псих. наук : спец. 19.00.07 «вікова та педагогічна» / М.М. Філоненко. – Київ, 2016. – 42 с.
11. Шнейдер, Л.Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики : пособие / Л.Б. Шнейдер. – Москва : МПСИ, 2007. – 128 с.
12. Wood A.M., Linley A., Maltby J. and etc. The Authentic Personality: A Theoretical and Empirical Conceptualization and the Development of the Authenticity Scale // Journ. of Counseling Psychology, - 2008. - V. 55. № 3. - P. 385399.

References transliterated

1. Avramchuk L.A. (2007) *Formuvannya aktivnoi' p'iznaval'noi' d'iyal'nosti studentiv* [Formation of active cognitive activity of students] *Pedagogika i psikhologiya*. № 3. P.122-125. (in Ukrainian)
2. Aleshina YU.Ye., Gozman L.YA., Dubovskaya Ye.M. (1987) *Sotsial'no – psikhologicheskkiye metody issledovaniya supruzheskikh otnosheniy*. [Socio - psychological methods for the study of marital relations] Moscow. (in Russian)
3. Bozhovich L.I. (1997) *Problemy formirovaniya lichnosti* [Problems of personality formation] Moscow «МОДЕК» (in Russian)
4. Kalamazh R.V. (2010) *Psykhohohiya formuvannya profesynoyi YA-kontseptsiyi maybutnikh yurystiv* [Psychology of Formation of Professional Self-Concept of Future Lawyers] *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv. (in Ukrainian).
5. Kotukh O.V. (2018) *Integratyvnyy pidkhid do doslidzhennya osoblyvostey stanovlennya avtentychnosti maybutnikh psykhohohiv* [An integrative approach to the study of the features of becoming the authenticity of future psychologists] *Aktualni problemy psykhohohiyi*, 1, 65-174. (in Ukrainian).

6. Kulakivs'ka YU. S. (2012) *Pedahohichna refleksiya yak zasib formuvannya profesinyoi kompetentnosti maybutnoho vchytelya inozemnoyi movy DNZ* [Pedagogical reflection as a means of forming the professional competence of a future teacher of a foreign language at preschool educational institution] *Visnyk psykholohiyi i pedahohiky*. [7http://www.psyh.kiev.ua/Збірник наук. праць. - Випуск 7](http://www.psyh.kiev.ua/Збірник_наук._праць._Випуск_7) Data dostupu: 18.03.2013
7. Zlivkov V.L., Lukoms'ka S.O., Kopilov S.O. (et al.) (2017) *Metodologíchní zakonómírností formuvannya avtentichností fakhívtsív sotsíonomíchnikh profesíy* [Methodological zakonómírností formuvannya avtentichností fakhívtsív sotsíonomíchnikh profesíy] Kyiv (in Ukrainian)
8. Rean A.A., Kolominskiy YA.L. (2000) *Sotsial'naya pedagogicheskaya psikhologiya*. [Social pedagogical psychology] St. Petersburg (in Russian)
9. Rogov E.I. (2003). *Nastol'naya kniga prakticheskogo psikhologa* [Handbook of Practical Psychology]. Moscow, Vldos-Press (In Russian)
10. Filonenko M.M. (2016) *Psykholohiya osobystisnoho stanovlennya maybutnoho likarya* [Psychology of personal formation of the future doctor] *Extended abstract of Doctor's thesis*. Kyiv. (in Ukrainian)
11. Shneyder, L.B. (2007) *Lichnostnaya, gendernaya i professional'naya identichnost': teoriya i metody diagnostiki* [Personal, gender and professional identity: theory and methods of diagnosis], Moscow (in Russian)
12. Wood A.M., Linley A., Maltby J. and etc. (2008) *The Authentic Personality: A Theoretical and Empirical Conceptualization and the Development of the Authenticity Scale // Journ. of Counseling Psychology*, - 2008. - V. 55. № 3. - P. 385399.

Котух Е.В. Организация и структура проведения эмпирического этапа исследования становления подлинности будущих психологов. *Статья посвящена проблеме становления аутентичности будущих психологов. Представлены краткий анализ научных исследований авторов которые займались проблемой личностного развития студента, самоактуализации и аутентичности личности студента. Составлена программа констатирующего эксперимента в которой сформулированы цель, задачи и методы организации констатирующего этапа исследования становления аутентичности студента-психолога.*

Исследование становления аутентичности будущего психолога предусматривало анализ сформированности структурных компонентов: (мотивационно-ценного (потребность успешно решать профессиональные задачи, стремление добиться успеха и показать себя с лучшей стороны), рефлексивного (анализ своей деятельности), эмоционального (чувство ответственности, уверенность в собственном успехе) , когнитивного («Образ Я») аутентичности. Предложено и обоснованно методический инструментаций для проведения эмпирического этапа исследования становления аутентичности в будущих психологов.

Ключевые слова: *аутентичность, становление, студент-психолог, методы исследования, мотивационно-оценочный компонент, рефлексивный компонент, когнитивный компонент, эмоционально-оценочный компонент.*

Kotukh O. Organization and structure of the empirical stage of the study of the authentication of future psychologists. *The article deals with the problem of authentication of future psychologists. A short analysis of the scientific researches of the authors who dealt with the problem of the student's personal development, actualization and authenticity of the student's personality is presented. The program of the ascertaining experiment in which the purpose, tasks and methods of organizing the ascertaining stage of the study of the authentication of the student-psychologist is formulated.*

The study of becoming authentic future psychologist involved the analysis of the formation of structural components: (motivational-value (the need to successfully solve

professional tasks, the desire to succeed and show themselves for the best), reflexive (analysis of their activities), emotional (sense of responsibility, confidence in their own), Cognitive ("I Am") Authenticity: Methodical tools have been proposed and substantiated for conducting the empirical phase of future authentication research psychologists.

Keywords: *authenticity, becoming, student-psychologist, research methods, motivational-evaluation component, reflexive component, cognitive component, emotional-evaluation component.*

УДК 159.922

КОШЕЛЬ В.А.

кандидат філософських наук, доцент кафедри реклами, дизайну та зв'язків із громадськістю Російського економічного університету імені Г.В. Плеханова, Москва

НАКОНЕЧНА М.М.

кандидат психологічних наук, докторант кафедри загальної та соціальної психології та психотерапії Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова, доцент кафедри загальної та практичної психології Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя, м. Ніжин

ОСНОВНІ СУПЕРЕЧНОСТІ СУЧАСНОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ ТА ОСОБИСТІСНИЙ РОЗВИТОК

Кошель В.А., Наконечна М.М. Основні суперечності сучасної системи освіти та особистісний розвиток. Стаття розглядає основні протиріччя сучасної системи освіти, зокрема ті, які стосуються стратегічних цілей освітньої діяльності, прагнення до суб'єкт-суб'єктних стосунків, соціального статусу викладача. Аналізується, як вказані суперечності впливають на особистісний розвиток суб'єктів освітньої системи. Наголошується, що немислима раніше динаміка сучасних соціальних перетворень обумовлена епохою переходу від індустріального суспільства до цифрової цивілізації (інформаційного суспільства). Ці зміни мають глобальний характер та відповідно є значущими для розвитку цілого людства. Підкреслюється, що в сучасному суспільстві функція викладача вже не в тому, аби передати (переказати) інформацію, але в тому, щоб запросити учнів до суб'єкт-суб'єктного діалогу і дати можливість творчо помислити над нестандартними завданнями. Обґрунтовується, що середовище соціальних комунікацій, яке змінюється буквально на наших очах, не просто обумовлює прагнення до творчої самореалізації особистості, але і висуває нові вимоги до постановки стратегічних цілей в системі освіти, а саме цілі формування творчих особистостей. Доводиться, що кліпово-фрагментарне компонування інформації у навчальних програмах, зорієнтоване на формування стандартизованих і легко вимірюваних «компетенцій», оцінка роботи шкіль і ВНЗ на основі формалізованих процедур і кількісних критеріїв ефективності - все це виступає закономірним проявом «суб'єкт-об'єктної тенденції» в сучасній освіті. Підсумовується, що антитезою суб'єкт-об'єктних стосунків є стосунки інтросуб'єктності - такі суб'єкт-суб'єктні стосунки, результатом яких є зростання суб'єктних тенденцій учасників, а також розвиток креативності, активності, рефлексивності і відповідальності усіх причетних до інтросуб'єктної взаємодії. Робиться висновок, що у освітньому процесі інтросуб'єктна взаємодія стає можливою при націленості учасників на творче, діалогічне спілкування, спілкування рівноправних особистостей.

Ключові слова: *освіта, суперечності, взаємодія, суб'єкт-суб'єктні стосунки, особистість, розвиток, суспільство.*

Постановка проблеми. Особистісний розвиток в освітньому процесі – це надзвичайно актуальна проблема сучасності. Л.С. Виготський зазначав: «Навчання не є розвитком, але правильно zorganizоване навчання скеровує дитячий розумовий розвиток, викликає до життя низку таких процесів, які поза навчанням взагалі зробилися б неможливими» [3, с. 416]. Відома теза Л.С. Виготського про те, що навчання повинне забігати наперед розвитку, а не плентатися у нього в хвості [3]. Закономірно постає питання - як у сучасних умовах інформаційного суспільства вибудувати навчання і, в ширшому сенсі, освітній процес так, аби вони вели за собою розвиток і були важливими умовами творчого становлення особистості?

Немислима раніше динаміка сучасних соціальних перетворень обумовлена епохою переходу від індустріального суспільства до цифрової цивілізації (інформаційного суспільства). Ці зміни мають глобальний характер та відповідно є значущими для розвитку цілого людства.

В умовах глобальної інформатизації та перенасичення цифровими технологіями особливо актуальним є живе, творче спілкування людей. Адже для того, щоб розвиватися як особистість, людина повинна взаємодіяти з іншими особистостями, переживати радість діалогічного спілкування. І це задає один із орієнтирів сучасної освіти – функція викладача вже не в тому, аби передати (переказати) інформацію, але в тому, щоб запросити учнів до суб'єкт-суб'єктного діалогу і дати можливість творчо помислити над нестандартними завданнями. Водночас надзвичайно важливо розуміти основні суперечності сучасної освіти, аби усвідомлено йти у напрямку їх подолання та зняття.

Останні дослідження і публікації. Незважаючи на те, що ми, кажучи словами Маршалла Маклюєна, «маємо можливість поширити на усю планету нашу центральну нервову систему і наближаємося до заключної стадії цього «поширення людського» - технологічної імітації свідомості, коли творчий процес пізнання перестане бути вотчиною індивіда і стане колективним процесом» [9], ми не можемо не відтворювати колективний, шаблонно-стереотипний процес світосприйняття і світовідчуття. А цей процес детермінує систему освіти «масового суспільства», суспільства капіталізму, з неминучим відтворенням стандартизованої свідомості, орієнтованої не на творчість, а на виконавчу дисципліну, яка забезпечує і розширене відтворення капіталу, і технологічний розвиток сучасної промисловості.


Не заперечуючи тих соціально-історичних детермінант, які обумовлюють необхідність відтворення працівника-виконавця, ми не можемо не бачити в сучасному капіталістичному суспільстві зародження іншого, полярно протилежного тренду - затребуваності захопленого своєю діяльністю суб'єкта-творця - особистості, здатної ставити цілі.

Мета статті – виявити закономірні, соціально обумовлені суперечності в розвитку сучасної системи освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. З усієї складності, з усього різноманіття соціально обумовлених процесів еволюції сучасної освіти виділимо такі ключові суперечності.

Перша стосується *стратегічних цілей освітньої діяльності*. З одного боку, прагматизм суспільства ринкової конкуренції диктує необхідність *відтворення працівників виконавчої праці*, соціально пасивних осіб, котрі однак активно прагнуть до вражень, споживачів. А з іншого - в сучасних умовах зростає необхідність готувати компетентних і *творчих фахівців*, суб'єктів цілепокладання.

Друга характеризує *взаємовідношення між суб'єктами системи освіти різного рівня* і насамперед між вчителями та учнями. З одного боку, ми можемо фіксувати *прагнення суб'єктів навчання зберегти у сфері освіти суб'єкт-об'єктні стосунки*, а з іншого - прагнення учнів до суб'єкт-суб'єктного формату комунікацій в освітньому процесі. Так само суб'єкти організаційно-управлінського рівня системи освіти прагнуть зберегти суб'єкт-об'єктне ставлення до викладачів/вчителів, а останні зорієнтовані на актуалізацію власної суб'єктності і, відповідно - на *затвердження суб'єкт-суб'єктних стосунків* з представниками менеджменту в системі освіти. Актуалізувати власну суб'єктність можливо в такій надзвичайно сприятливій ситуації для освіти, як інтерсуб'єктна взаємодія, в якій учасники не лише виявляють себе як рівні суб'єкти цілепокладання, але й можуть знайти потенціал для натхнення, ініціативи, внутрішньої особистісної активності.

Третя суперечність характеризує *соціальний статус викладача/вчителя, ставлення суспільства до освітньої діяльності*. З одного боку, через тотальну технологізацію формування компетенцій майбутніх фахівців і, відповідно,  адміністративного контролю над процесом викладання, соціальне значення викладацької діяльності знижується. Принципи вузько-прагматичної стратегії економічної ефективності освітньої установи (максимізації повернення інвестицій у діяльність учбового закладу і мінімізації «витрат») призводять до *зведення місії викладача до ролі мережевого предметного методиста* або куратора, який інтерпретує створені експертами методичні посібники з самоосвіти учнів.

З іншого боку, *соціальне значення викладацької діяльності (і особливо її педагогічної складової) зростає і гуманітарна компонента в системі освіти стає усе більш затребуваною*.

В якості засадничого методологічного принципу дослідження і розв'язку сформульованої задачі ми розглядаємо соціально-історичну обумовленість освіти.

Оскільки міняється зміст людської діяльності, остільки змінюються і стратегії особистісного розвитку, і формати самоідентифікації особистості, і мотивації людської поведінки. Зважаючи на ці умови, чи можна засумніватися в необхідності глибокого реформування усієї системи виховання і освіти? Чи можна готувати підрастаюче покоління до нових

видів і форм людської діяльності (і зокрема до таких професій, яким зараз навіть назви немає) традиційними способами, керуючись методологією, актуальною для індустріального суспільства?

Система освіти, яка в своїй основі зберігається понині, формувалася в умовах того самого індустріального суспільства, коли велике машинне виробництво сприймалося не просто як основний, домінуючий тип діяльності, але і як соціально престижна та перспективна сфера зайнятості. Стратегічна мета системи освіти в цих умовах була зорієнтована на формування людини, яка підпорядковувала третину свого життя логіці і дисципліні індустріального виробництва, сприймаючи таку самореалізацію як природну і доцільну необхідність.

Домінуючий тип масових комунікацій індустріальної епохи також обумовлював відтворення переважно дисциплінованих виконавців і пасивних споживачів. Незважаючи на те, що в ХХ столітті планета вже почала перетворюватися на глобальне село [9], людина (завдяки електронним ЗМІ, радіо і TV) ще тільки починала відчувати свою причетність до світу, інформація про світ сприймалася переважно пасивно-споглядално. Змістом і формою трансльованої інформації розпоряджалися суб'єкти масових комунікацій. Сама ж «маса» споживачів залишалася переважно в ролі сприймаючого об'єкта. Значною мірою і нині «маса» споживачів продовжує пасивно сприймати інформацію, залишаючись жертвою маніпулятивних комунікацій і занурюючись у фейкову свідомість.

Промислове виробництво, хоч і видозмінюється, проте логіка менеджменту індустріальної епохи ще зберігає свою життєздатність, вимагаючи, як і раніше, відтворення слухняних виконавців.

У епоху тотальної інформатизації і глобалізації виробництва засобів виробництва, а також виробництва товарів і послуг, роль особистості в продуктивній діяльності помітно міняється. Колосальне зростання економіки послуг (недостатнє або некоректне регулювання якої багате істотними соціальними ризиками) і особливо розвиток сфери фрілансу актуалізує значущість творчого потенціалу людини, когнітивно-комунікаційну сферу особистості.

У новопосталій цифровій цивілізації, з появою нових каналів комунікації та розвитком комунікаційних технологій міняється не лише форма і зміст людського спілкування, але й значення останнього [7]. Вже 10-12-річні діти, заводячи в соціальних мережах по декілька облікових записів, вибудовують комунікації з різними сегментами цільової аудиторії, позиціонуючи відповідно різні моделі власної особистості. Це означає, що нові можливості мережевої комунікації відкривають немислимі раніше перспективи багатогранної і творчої самоідентифікації особистості вже на ранніх стадіях її соціалізації.

Таким чином, середовище соціальних комунікацій, яке змінюється буквально на наших очах, не просто обумовлює прагнення до творчої самореалізації особистості, але і висуває нові вимоги до постановки

стратегічних цілей в системі освіти, а саме цілі формування творчих особистостей.

Характеризуючи другу суперечність переломної епохи, вкажемо на дві полярно протилежні тенденції, які визначають стосунки у сфері освіти: суб'єкт-об'єктний і суб'єкт-суб'єктний характер стосунків (під суб'єктами тут маються на увазі і люди, які приймають рішення в організації та адмініструванні освітнього процесу, і фахівці, що безпосередньо здійснюють процес навчання (які у свою чергу можуть бути і об'єктами дії), і учні (які також можуть бути об'єктами дії з боку вчителів).

Перша тенденція (яка стверджує суб'єкт-об'єктні стосунки у сфері освіти) обумовлена пріоритетом приватного інтересу суб'єктів у соціально економічній і політичній діяльності загалом та суб'єктів освітньої діяльності зокрема.

Все повсякденне життя в сучасному капіталістичному суспільстві з його «базальною тривожністю» [12], формуючи у людей хаотичну, ірраціональну свідомість, є саме тим середовищем, яке консервує суб'єкт-об'єктні стосунки.

Комерціалізація освітніх послуг, ставлення до школярів та студентів як до клієнтів, орієнтація формування компетенцій на задоволення потреб ринкової економіки у вузькокваліфікованих найманих працівниках-виконавцях, і усі ці значущі параметри сучасної освіти детермінують суб'єкт-об'єктний характер стосунків як всередині навчального закладу, так і в системі організації освітнього процесу [8]. Особливо слід відзначити, що клієнт-орієнтованість сучасної комерціалізованої освіти при першому наближенні може бути сприйнята як показник суб'єкт-суб'єктних стосунків, проте в умовах панування капіталістичних стосунків пріоритетною потребою суб'єктів освітнього менеджменту учні та студенти виступають як засоби забезпечення доходів освітньої установи, тобто як об'єкти.

Кліпово-фрагментарне компонування інформації у навчальних програмах, зорієнтоване на формування стандартизованих і легко вимірюваних «компетенцій», оцінка роботи шкіл і ВНЗ на основі формалізованих процедур і кількісних критеріїв ефективності - все це виступає закономірним проявом «суб'єкт-об'єктної тенденції» в сучасній освіті.

Антитезою суб'єкт-об'єктних стосунків є стосунки інтерсуб'єктності - такі суб'єкт-суб'єктні стосунки, результатом яких є зростання суб'єктних тенденцій учасників, а також розвиток креативності, активності, рефлексивності і відповідальності усіх причетних до інтерсуб'єктної взаємодії [10]. У освітньому процесі інтерсуб'єктна взаємодія стає можливою при націленості учасників на творче, діалогічне спілкування, спілкування рівноправних особистостей.

Незважаючи на збереження вказаних соціально-економічних детермінант розвитку освітньої діяльності, прийдешня ера цифрової цивілізації та глобалізація сфери комунікацій відкривають не лише

перспективи формування суб'єктності людини (вище ми відзначали цю тенденцію при характеристиці стратегічних цілей освітньої діяльності), але і визрівання мотивацій і відповідно, ☒ прагнення учнів до суб'єкт-суб'єктного характеру комунікацій у сфері освіти [5]. Практично безмежна скарбниця знань, накопичених усім людством, яка стала легкодоступною для всіх користувачів інтернету, сприймається учнями як «мозок, винесений назовні». В зв'язку з цим проста трансляція в процесі викладання будь-якого потенційно доступного знання викликає відторгнення з боку учнів, бо сприймається ними як необхідність механічного запам'ятовування, «наповнення інформацією», яка завтра може і не згодитися. Інакше кажучи, суб'єкт-об'єктний формат в освіті-навчанні сприймається як явно застарілий, як такий, що спонукає не до саморозвитку і творчого засвоєння-осмислення знання, а до пасивного «споживання» загальнодоступної інформації. Критичність і закономірний нігілізм у світосприйнятті молодого покоління, особливо в перехідну (кризову) епоху призводять до природного питання: якщо цей, далеко не досконалий світ, створений за допомогою наявного знання, ☒ чи варто це знання так некритично-пасивно засвоювати?

Зважаючи на такий значущий чинник сучасного освітнього середовища, як сфера інтернет-комунікацій, ми не можемо не враховувати її роль у формуванні очікувань та установок учнів щодо характеру ставлення до них з боку вчителів. Ледь не кожен користувач інтернету вже з підліткового віку відчуває потенційну можливість стати блогером або суб'єктом комунікації зі всім світом, а тому бачить перспективу формування своїх здібностей і справді актуальних компетенцій вже з позицій особистого цілепокладання у сфері комунікацій. Чи збережеться у таких особистостей/учнів/студентів мотивація до сприйняття суб'єкт-об'єктного формату стосунків у сфері освіти? Питання, звичайно, риторичне, і в умовах актуалізації педагогічних технологій в найпрогресивніших освітніх установах це питання вирішується практично - шляхом реалізації інтерактивних технологій [4] та проектного навчання [1], тобто особистісно орієнтованих технологій, які втілюють форми суб'єкт-суб'єктних освітніх комунікацій.

Нарешті, звертаючись до третьої підставової суперечності сучасної освіти, розглянемо ставлення суспільства до професії викладача/вчителя. Свідчення безпосередніх учасників і представників освітньої діяльності характеризують соціальний статус професії як дуже невисокий. У числі причин падіння привабливості педагогічної професії респонденти називають надмірне навчальне навантаження з одночасною низькою оплатою праці, велику відповідальність вчителя/викладача і формалізацію вимог до результатів роботи.

Впроваджена сьогодні у капіталістичному світі неоліберальна політика щодо державних систем освіти, яка призводить до прекарізації (прекарізація (від англ. і лат. сумнівний, небезпечний, ризикований, негарантований, нестабільний, такий, що стоїть на піску) - в загальному розумінні трудові

відносини, які можуть бути розірвані працедавцем у будь-який час; також термін означає дерегуляцію трудових відносин та утиснену правову і соціальну гарантію зайнятості) зайнятості викладача/вчителя, до сильного збільшення його робочого навантаження, до встановлення системи бюрократичного контролю над навчальною діяльністю, до сильного професійного стресу і невпевненості в завтрашньому дні - усі ці закономірні наслідки зниження статусу викладача/учителя руйнують психіку працівників освіти і принципово підривають здійснювану ними викладацьку та педагогічну діяльність.

Проте в умовах викликів ери цифрової цивілізації перед усією системою сучасної освіти проблема соціального статусу викладача/учителя набуває все більшої значущості. Найбільш затребуваним стає відтворення творчого потенціалу особистості і вмінь приймати рішення, керуючись ціннісними орієнтирами [6]. Причому орієнтирами, заснованими на розумінні перспективи соціального прогресу. Роль вчителя, викладача і особливо педагога у формуванні цих здібностей неоціненна. Розвиток емоційних і когнітивних здібностей особистості до її соціально-психологічної адаптації [11] стає більш значущим, аніж формування навичок і вмінь виконувати повторювані механічні дії.

Інтелектуалізація праці в умовах цифрової ери ☒ абсолютно очевидна тенденція. Систематичне формування особистісних якостей або, інакше кажучи, всебічно розвинутої творчої особистості, стають соціально необхідними, коли системне концептуальне знання, саме як спонука і вказівка до дії, проникає в сферу матеріального виробництва і соціальних технологій, а також практично в усі сфери громадського життя. З цієї точки зору висока соціальна значущість освіти і відповідно статус викладача/вчителя стають все більш і більш актуальними.

Розглянуті таким чином суперечливі тенденції формування системи освіти в епоху переходу людства до ери цифрової цивілізації характеризують передусім процес зародження цілком відчутних передумов перетворення суспільних відносин. Саме у системі освіти ми бачимо симптоми нових форм розвитку соціального організму. Новизна цих форм відображається в соціально обумовленому (закономірному) **виникненні необхідності** переважно **свідомих** (на відміну від неусвідомлених, таких, які стихійно склалися) **відносин** між різноманітними суб'єктами людської діяльності.

Перше. Ми вважаємо, що у зв'язку з істотним ускладненням форм соціальної діяльності і виникненням немислимим раніше соціальних ризиків виникає необхідність готувати компетентних і творчих фахівців, суб'єктів цілепокладання. У міру того, як історична необхідність формування суб'єктів цілепокладання втілюється в стратегії освітньої діяльності, розкриваються передумови свідомих стосунків у формуванні суспільства.

Друге. Беручи до уваги два чинники соціальних трансформацій, які впливають на зміну парадигми сучасної освіти ☒ глобалізацію спілкування (глобалізація комунікацій спостерігається на *всіх рівнях: від*

міжособистісного спілкування до спілкування індивіда потенційно з усім людством, в контексті розвитку нових видів інтернет-комунікацій) і миттєвий доступ до практично необмеженої бази знань, вироблених усім людством, [2] ми можемо констатувати появу нових, особистісно орієнтованих комунікацій в системі освіти. Ці комунікації принципово зорієнтовані на суб'єкт-суб'єктні відносини між вчителями та учнями, і оскільки такі відносини забезпечують самореалізацію особистості учня, оскільки вони ж і актуалізують розвиток самосвідомості суспільства. Максимальним вираженням суб'єкт-суб'єктних стосунків є стосунки інтерсуб'єктності як такого тісного зв'язку двох суб'єктів цілепокладання, в результаті якого вони починають ще більше відшукувати підстави власної активності всередині себе, реалізуючи при цьому свій потенціал суб'єктності.

Третє. Сьогодні ми можемо доволі впевнено стверджувати, що в цифрову епоху формування у людей тих навичок і вмінь, якими успішно наділяються роботи, нестримно втрачає пріоритетну значущість. Але при цьому виховання особистісних якостей - емоційного інтелекту, соціальної відповідальності і творчих здібностей, навпаки, стає усе більш актуальним. І завдання виховання цих якостей особистості здатні виконати тільки глибоко мотивовані професіонали-педагоги. Саме їх роль в розвитку соціального прогресу, тобто зрілішого, більш свідомого власних перспектив суспільства стає вкрай значущою. Поки статус професії педагога знаходиться ще далеко не на належному рівні, проте затребуваність формування соціально зрілої особистості виступає передумовою зростання соціальної значущості викладацької діяльності.

Висновки та подальші перспективи досліджень. Таким чином, соціально детерміновані суперечності системи освіти характеризують спрямованість і зміст змін сучасного суспільства. У цих змінах виявляється співіснування відносин передісторії, які вже доживають віку, та передумов соціального прогресу, які щойно народжуються, - справжньої людської історії. Передісторію розвитку людського суспільства характеризує передусім «споживання людини людиною», або закономірне використання людини людиною в самокорисливих інтересах, а справжню людську історію зумовлюють стосунки розвиваючого взаємовпливу особистостей як суб'єктів цілепокладання. Щодо найважливішого суб'єкта системи освіти – педагогічної спільноти, - то її місія полягає у випереджальному подоланні суперечностей, окреслених у цій статті.

Перспективи подальших досліджень полягають в теоретичному та емпіричному розкритті потенціалу суб'єкт-суб'єктних стосунків в освітній системі.

Список використаних джерел

1. Ахаржанова Б. В. Проектное обучение как основной метод современного образования [Електронний ресурс] / Баярма Викторевна Ахаржанова. – 2018. – Режим доступу до ресурсу: <https://nsportal.ru/shkola/rodnoy-yazyk-i-literatura/library/2018/01/19/proektное-obuchenie-kak-osnovnoy-metod>.

2. Бредберри Т. Эмоциональный интеллект 2.0 [Электронный ресурс] / Т. Бредберри, Д. Гривз // Москва: ООО «Манн, Иванов и Фербер». – 2017. – Режим доступа до ресурсу: <https://coollib.net/b/380416>.
3. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Лев Семенович Выготский, под ред. В.В. Давыдова. – М.: АСТ Астрель Хранитель, 2008. – 671, [1] с.
4. Ключина Е. В. Интерактивные формы организации учебного процесса [Электронный ресурс] / Елена Валентиновна Ключина. – 2001. – Режим доступа до ресурсу: <https://nsportal.ru/blog/nachalnaya-shkola/all/2011/11/02/interaktivnye-formy-organizatsii-uchebnogo-protssesa>.
5. Кошель В.А. О предпосылках формирования субъекта социальных преобразований / В.А. Кошель // Альтернативы. – 2015. – № 3. – С. 168-177.
6. Кошель В.А. Проблемы современных трансформаций субъекта знания и процесса познания / В.А. Кошель, А.П. Сегал // Профессиональное образование в современном мире. Издательство Сибирского отделения РАН (Новосибирск). – 2016. – Т. 6, №4. – С. 664-669. Режим доступа: <http://elibrary.ru/contents.asp?titleid=32632>.
7. Кошель В.А. Современные коммуникации как предмет социальной ответственности / В.А. Кошель, А.П. Сегал // Credo new. – 2016. – № 3. – С. 10.
8. Кошель В.А. О стратегии субъекта системы образования на переломе эпох / В.А. Кошель // Вестник МГУП имени Ивана Федорова. – 2011. – № 4. – С. 226-230.
9. Маклюэн Г.М. Галактика Гутенберга. Сотворение человека печатной культуры / Г.М. Маклюэн: пер. с англ. и прим.: А. Юдин [Электронный ресурс]. – М.: Центр гуманитарных технологий, 2003. – Режим доступа: <http://gtmarket.ru/laboratory/basis/3568>.
10. Наконечна М.М. Інтерсуб'єктність у психології: до постановки проблеми / М.М. Наконечна // Проблеми сучасної психології : Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. – Вип. 34. – Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2016. – С. 365-374.
11. Панченко Т. Эмоциональный интеллект [Электронный ресурс] / Татьяна Панченко. – 2017. – Режим доступа до ресурсу: <https://psychologytoday.ru/public/emotsionalnyy-intellekt/>.
12. Хорни К. Невротическая личность нашего времени [Электронный ресурс] / Карен Хорни // К.: Psylib. – 2006. – Режим доступа до ресурсу: <http://psylib.org.ua/books/hornk02/index.htm>.

References transliterated

1. Aharzhanova, B. V. (2018) *Proektnoe obuchenie kak osnovnoj metod sovremennogo obrazovaniya* [Design training as the main method of modern education]. Electronic resource. Access mode: <https://nsportal.ru/shkola/rodnoy-yazyk-i-literatura/library/2018/01/19/proektnoe-obuchenie-kak-osnovnoy-metod>. (in Russian)
2. Bredberri, T. (2017) *Emocional'nyj intellekt 2.0* [Emotional Intelligence 2.0]. Electronic resource. Access mode: <https://coollib.net/b/380416>. (in Russian)
3. Vygotskij, L.S. (2008) *Pedagogicheskaja psihologija* [Pedagogical Psychology]. M. 671 p. (in Russian)
4. Kljushina, E. V. (2001) *Interaktivnye formy organizacii uchebnogo processa* [Interactive forms of organization of the educational process]. Electronic resource. Access mode: <https://nsportal.ru/blog/nachalnaya-shkola/all/2011/11/02/interaktivnye-formy-organizatsii-uchebnogo-protssesa>. (in Russian)
5. Koshel', V.A. (2015) *O predposylkah formirovaniya sub'ekta social'nyh preobrazovanij* [On the prerequisites for the formation of the subject of social transformation]. *Al'ternativy* [Alternatives]. N. 3. P. 168-177. (in Russian)
6. Koshel', V.A., Segal, A.P. (2016) *Problemy sovremennyh transformacij sub'ekta znaniya i processa poznaniya* [Problems of modern transformations of the subject of knowledge]

and the process of cognition]. *Professional'noe obrazovanie v sovremennom mire. Izdatel'stvo Sibirskogo otdelenija RAN (Novosibirsk)* [Vocational education in the modern world. Publishing House of the Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences (Novosibirsk)]. N. 6 (4). Electronic resource. Access mode: <http://elibrary.ru/contents.asp?titleid=32632> (in Russian)

7. Koshel', V.A., Segal, A.P. (2016) *Sovremennye kommunikacii kak predmet social'noj otvetstvennosti* [Modern communications as a subject of social responsibility]. *Credo new* [Credo new]. N. 3. P. C. 10. (in Russian)

8. Koshel', V.A. (2011) *O strategii sub'ekta sistemy obrazovaniya na perelome jepoh* [On the strategy of the subject of the education system at the turn of the eras]. *Vestnik MGUP imeni Ivana Fedorova* [Vestnik MGUP named after Ivan Fedorov]. N. 4. P. 226-230. (in Russian)

9. Makl'ujen, G.M. (2003) *Galaktika Gutenberga. Sotvorenje cheloveka pechatnoj kul'tury* [Gutenberg Galaxy. The Creation of Man by Print Culture]. M. Electronic resource. Access mode: <http://gtmarket.ru/laboratory/basis/3568>. (in Russian)

10. Nakonechna, M.M. (2016) *Intersub'ektnist' u psihologiji: do postanovki problemi* [Intersubjectivity in Psychology: Before the Problem Formation]. *Problemi suchasnoji psihologiji: Zbirnik naukovih prac' Kam'janec' - Podil's'kogo nacional'nogo universitetu imeni Ivana Ogienka, Institutu psihologiji imeni G.S. Kostjuka NAPN* [Problems of Modern Psychology: Collection of Scientific Papers of Kamianets-Podilsky National University named after Ivan Ogienko, GS Psychology Institute. Kostyuk NAPN of Ukraine]. N. 34. P. 365-374. (in Ukrainian)

11. Panchenko, T. (2017) *Jemocional'nyj intellekt* [Emotional intelligence]. Electronic resource. Access mode: <https://psychologytoday.ru/public/emotsionalnyy-intellekt/>. (in Russian)

12. Horni, K. (2006) *Nevroticheskaja lichnost' nashego vremeni* [Neurotic personality of our time]. Electronic resource. Access mode: <http://psylib.org.ua/books/hornk02/index.htm>. (in Russian)

Кошель В.А., Наконечная М.М. Основные противоречия современной системы образования и личностное развитие. Статья рассматривает основные противоречия современной системы образования, в частности касающиеся стратегических целей образовательной деятельности, стремления к субъект-субъектным отношениям, социального статуса преподавателя. Анализируется, как указанные противоречия влияют на личностное развитие субъектов образовательной системы. Отмечается, что немислимая ранее динамика современных социальных превращений обусловлена эпохой перехода от индустриального общества к цифровой цивилизации (информационному обществу). Эти изменения имеют глобальный характер и соответственно являются значимыми для развития целого человечества. Подчеркивается, что в современном обществе функция преподавателя уже не в том, чтобы передать (пересказать) информацию, но в том, чтобы пригласить учеников к субъект-субъектному диалогу и дать возможность творчески размыслить над нестандартными заданиями. Обосновывается, что среда социальных коммуникаций, которая изменяется буквально на наших глазах, не просто обуславливает стремление к творческой самореализации личности, но и выдвигает новые требования к постановке стратегических целей в системе образования, а именно цели формирования творческих личностей. Доказывается, что клипово-фрагментарная компоновка информации в учебных программах, сориентированная на формирование стандартизированных и легко измеряемых «компетенций», оценка работы школ и ВУЗов на основе формализованных процедур и количественных критериев эффективности - все это выступает в качестве закономерного проявления «субъект-объектной тенденции» в современном образовании. Подытоживается, что антитезой субъект-объектных отношений являются отношения интерсубъектности - такие субъект-субъектные отношения, результатом которых

является рост субъектных тенденций участников, а также развитие креативности, активности, рефлексивности и ответственности всех причастных к интересубъектному взаимодействию. Сделан вывод, что в образовательном процессе интересубъектное взаимодействие становится возможным при нацеленности участников на творческое, диалогическое общение, общение равноправных личностей.

Ключевые слова: образование, противоречия, взаимодействие, субъект-субъектные отношения, личность, развитие, общество.

Koshel V., Nakonechna M. The main contradictions of the modern education system and personal development. The article examines basic contradictions of the modern education system, particularly those related to strategic aims of educational activity, quest for subject-subject relations, social status of a teacher. It is analysed how these contradictions influence on personality development of subjects within educational system. It is noted that previously unimaginable pace of modern social transformations is conditioned by transition from industrial society era to digital civilization (informative society) era. These changes have global character and accordingly are meaningful for development of whole humanity. It is underlined that in modern society function of teacher is not just to pass (to retell) any information, but rather to invite students to subject-subject dialogue, providing possibility to think creatively on non-standard tasks. The article grounds that social communications environment, that changes right before our very eyes, not just stipulates aspirations to creative self-realization of a personality, but also institutes new requirements to strategic goal-setting in education system, namely formation of creative personalities. It is proven that clip-fragmentary arrangement of information in on-line tutorials, focused on forming of standardized and easily measureable «competences», as well as estimation of operational effectiveness of schools and higher educational institutions on the basis of formalized procedures and quantitative criteria of efficiency, all together comes forward as the appropriate manifestation of «subject-object tendency» in modern education. It is summarized that intersubjectivity relations are antithesis of subject-object relations; the former means such subject-subject relations that result in an increase of subject tendencies, as well as further development of creativity, activity, reflexivity and responsibility of participants involved in intersubject interaction. Conclusion is drawn that in educational process intersubject cooperation becomes possible when participants aim to creative, dialogic communication, communication of equal personalities.

Keywords: education, contradictions, cooperation, subject-subject relations, personality, development, society.

УДК 923.2:[316:61]:331.54

КРАЄВА О. А.

кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології Київського університету імені Бориса Грінченка, Інституту людини, м. Київ

РОМАНЕНКО Н. В.

магістерка Київського університету імені Бориса Грінченка, Інституту людини, м. Київ

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТАНУ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МЕДИЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ПІД ЧАС ТРАНСФОРМАЦІЙНИХ ЗМІН СУСПІЛЬСТВА

Краєва О.А., Романенко Н.В. Психологічні особливості стану професійної ідентичності медичних працівників під час трансформаційних змін суспільства. У статті здійснено спробу розгляду психологічних особливостей професійної ідентичності медичних працівників в контексті реформування медичної галузі. Запропоновано загальну модель ідентичності фахівця, яка презентує компоненти професійної ідентичності

(змістовий, структурний, динамічний) на стику дотичності видів ідентичності особистісної та соціальної, що логічно імплементується у розроблену модель. Представлено статистичну значущу відмінність у статусах професійної ідентичності медичних працівників двох досліджуваних різновікових груп: фахівців віком до 35 років та віком після 35 років, поряд із шкалами ідентифікаційних характеристик за особистісною ідентичністю, таких як: невротизм, спонтанна агресивність, дратівливість, товариськість, врівноваженість тощо.

Ключові слова: ідентичність, криза ідентичності, особистісна ідентичність, професійна ідентичність, соціальна ідентичність; змістовий компонент, структурний компонент, динамічний компонент.

Постановка проблеми та її зв'язок з важливими практичними завданнями. Становлення професійної ідентичності фахівця є одним із центральних аспектів вдалого подолання кризи ідентичності, пов'язаної із трансформаційною невизначеністю суспільства. Проблема професійної ідентичності суб'єктів медичної галузі актуалізується завдяки гострим питанням сучасності та обумовлюється змінами у різних сферах життя громадянського суспільства. В нових соціально-економічних умовах, враховуючи реформування медичної системи, сучасний професіонал намагається швидкоплинно усвідомити власну професійну ідентичність, чітко ідентифікувати себе із професією та набути спрямованості на безперервний розвиток у соціальному середовищі, яке від нього вимагає неабияких зусиль.

Під час трансформаційної невизначеності суспільства, особливого значення набуває проблема ефективності особистості у здійсненні власної професійної діяльності. Успішність у цій діяльності вимагає від спеціаліста не лише глибоких професійних знань, умінь та навичок, а й усвідомлення складових своєї особистісної ідентичності, поряд із власне комплементарною структурою професійної ідентичності.

Особливої уваги під час дослідження ідентичності медичних працівників, заслуговує на врахування кризових аспектів цієї структури, пов'язаної із нестабільністю політичної, соціально-економічної ситуації в державі, що заглиблює невизначений вплив на професійну діяльність фахівця.

У зв'язку з вищевказаним, подібні тенденції можуть викликати необхідність у професійній переорієнтації, яка, в свою чергу, вступатиме у конфлікт із суб'єктивною потребою в збереженні набутої попередньої ідентичності за рахунок ідентифікаційних процесів. Вищезначені факти обумовлюють актуальність проблеми дослідження професійної ідентичності в контексті розгляду проблематики сьогодення.

Останні дослідження і публікації, виділення невирішених питань загальної проблеми, якій присвячується стаття. Дослідженню проблеми набуття професійної ідентичності медичними працівниками присвячені численні праці науковців, у яких так чи так відображені ключові методологічні аспекти.

Оскільки мета презентованої статті не передбачає детальний теоретичний аналіз власне різноманітних наукових позицій вчених щодо досліджуваного явища, вважаємо за необхідне надати лише короткий загальний погляд на представлення проблеми психологічних особливостей професійної ідентичності фахівців, як об'єкта спеціального дослідження, яке широко вивчається у науковій літературі та пов'язується передусім із наступними персоналіями: Е.Г. Еріксон, С.Л. Рубінштейн, Г.С. Костюк, Р.М. Андреева, О.М. Леонтьєв, Н.В. Чепелева, Т.М. Буякас, Ж.П. Вірна, А.К. Маркова, В.Л. Зливков тощо.

Формулювання цілей і постановка завдань статті. Отже, враховуючи вищезазначене, метою статті є представлення емпіричних результатів дослідження психологічних особливостей професійної ідентичності медичних працівників завдяки певній репрезентації складових особистісної ідентичності. Відповідно до мети нашої статті, було визначено наступні завдання, а саме: коротке окреслення теоретичних підходів до вивчення професійної ідентичності зазначеної вибірки; представлення емпіричних результатів дослідження психологічних особливостей професійної ідентичності медичних працівників, які так чи так обґрунтовують розроблену тренінгову програму «Віднайди своє професійне покликання».

Інтерес до проблеми професійної ідентичності медичних працівників обумовлений перш за все тим фактом, що у нових трансформаційних умовах сучасний професіонал у сфері медицини має не лише чітко усвідомлювати власну структуру ідентичності, а й вміти вдало та ефективно долати чергові кризи ідентичності на етапі професійного зростання та набуття власне професійної майстерності.

У нашому баченні сенсу та змістового наповнення поняття «професійна ідентичність» долучаємося до думки О.П. Єрмолаєвої, яка розглядає його в якості пов'язаного компоненту із особистісною ідентичністю, що забезпечує успішну професійну адаптацію, як домінуючий фактор професійної кар'єри, що ґрунтується на компетентності, інтересі до роботи та балансі зі середовищем [2].

Доречною для нашого дослідження, виступає думка Л.Б. Шнейдер, за якою професійна ідентичність є більш вузьким поняттям за змістом, оскільки є категорією професійної самосвідомості, відображає єдність людини і її справи, професійну майстерність, породжується професійним досвідом і професійним спілкуванням. Учена також дотримується думки, що професійна ідентичність є продовженням особистісного самовизначення людини, коли професія виступає одним із засобів соціалізації та індивідуалізації. Професійна ідентичність завжди розвивається в умовах визначеної професійної спільноти, з якою особистість себе ідентифікує, приймаючи норми, правила, цінності тощо [5].

Процес формування професійної ідентичності особистості загалом, на думку Г.В. Гарбузової, починається з упевненості в правильності вибору професії та позитивного ставлення до себе як до суб'єкта навчально-

професійної діяльності й майбутньої професійно-виробничої діяльності. Професійна ідентичність (усвідомлення своєї totoжності з професійним Я-образом) ґрунтується на формуванні образу професії, осмисленні професійного Я-образу, формуванні позитивної Я-концепції, аналізу Я-образу: ідеального, нормативного, реального [1].

На процес формування професійної ідентичності фахівця загалом впливає широкий спектр механізмів, які умовно можна розділити на дві великі групи, тісно пов'язані між собою: *внутрішні (особистісні) та зовнішні (соціальні)*. До *внутрішніх факторів*, що впливають на формування професійної ідентичності, можна віднести: систему цінностей, норм і правил, яких дотримується особистість, її життєві цілі, орієнтації, бачення світу тощо. До *зовнішніх входять*: система суспільних стереотипів й установок, зокрема про престижність тих чи тих професій, затребуваність фахівців певного профілю навчання на ринку праці, перспективність працевлаштування тощо.

Отже, професійна ідентичність, яка безпосередньо пов'язана із набутою особистісною ідентичністю медичного працівника являє собою динамічну систему, яка починає формуватися у процесі професійної освіти та має подальший розвиток у професійній діяльності.

Коротко представлений аналіз вищенаведеного теоретичного узагальнення дозволив нам розробити та обґрунтувати загальну **модель ідентичності медичного працівника** (рис. 1), яка втілює, поряд із особливостями досліджуваної нами професійної ідентичності, дотичні складові двох видів ідентичності, а саме особистісної та соціальної, що безпосередньо логічно імплементується у розроблену модель.

Презентована модель (рис.1) дозволила нам обґрунтувати специфіку ідентичності досліджуваної вибірки загалом, розкрити її структурні компоненти, поглибити розуміння сутності процесу формування та розвитку професійної ідентичності медичного працівника саме в межах здобутого фаху.

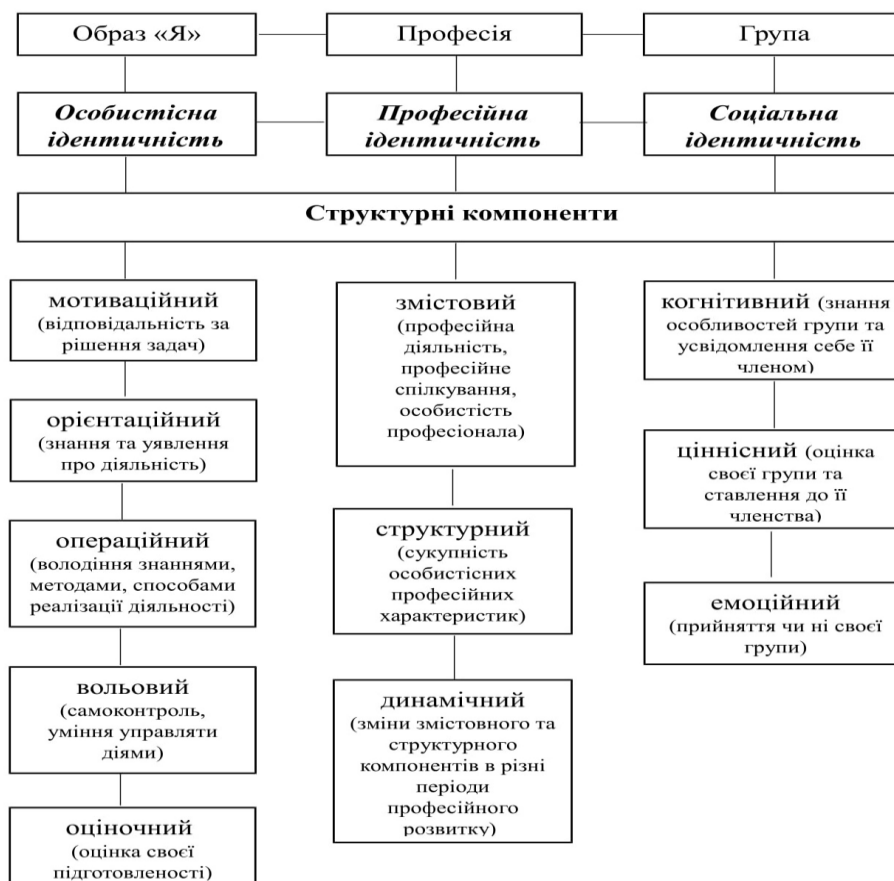


Рис 1. Загальна модель ідентичності медичного працівника

Представлена модель ідентичності фахівця, пов'язує безпосередньо три зазначених види ідентичності, а саме особистісну, професійну та соціальну, включає вищенаведені власні окремі структурні компоненти.

Так, *професійна ідентичність* медичного працівника може включати в себе три компоненти, такі як змістовий, структурний та динамічний. *Змістовий компонент* передбачає узгодження професійної діяльності, професійне спілкування, особистість професіонала, його професійні погляди тощо. *Структурний компонент* розглядається, як сукупність особистісних професійних характеристик (компетентність, працьовитість, відповідальність, пунктуальність, ініціативність, комунікативність, вміння працювати в команді тощо). *Динамічний компонент* у свою чергу нами обґрунтовується, як зміни змістового та структурного компонентів в різні періоди професійного розвитку.

Наступними видами ідентичності, зазначеними в моделі, є особистісна та соціальна ідентичність. Розглядаючи їх більш детально, слід зазначити, що особистісна ідентичність розуміється як набір рис або інших індивідуальних характеристик, що відрізняються певною постійністю або, принаймні, спадкоємністю в часі, просторі, що дозволяє диференціювати окремого індивіда від інших. Іншими словами, особистісна ідентичність представляє певну матрицю ідентифікацій та складових характеристик, що робить індивіда подібним самому собі (тотожним у часі та просторі) і в той же час відмінним від інших (Краєва О.А.). Соціальна ж ідентичність, в свою чергу,

виявляється сумою окремих типізацій особи іншими на основі атрибутів соціальної групи, до якої вона належить [3].

Тож, **особистісну ідентичність**, на нашу думку, можуть складати мотиваційний, орієнтаційний, операційний, вольовий та оціночний компоненти. *Мотиваційний компонент* у цьому контексті передбачає відповідальність особистості за рішення задач, які перед нею постають в різні періоди життя, наявність мотивації переборювати труднощі. *Орієнтаційний компонент* включає в себе знання та уявлення про діяльність, не лише професійну, а будь-яку діяльність в контексті життєвого процесу. *Операційний компонент* в нашій моделі передбачає володіння специфічними знаннями, методами, способами реалізації будь-якої діяльності. *Вольовий компонент* полягає у наявності самоконтролю в разі необхідності, вміння управляти власними діями, вчинками та відповідати за них. *Оціночний компонент* розглядається, як власне оцінка своєї підготовленості виконувати певний вид діяльності: чи то професійний, чи то повсякденний, враховуючи рефлексивні знання та вміння, які знадобляться в процесі реалізації діяльності [4; 5].

Відповідно, **соціальну ідентичність** складають когнітивний, ціннісний та емоційний компоненти. *Когнітивний компонент*, який висвітлений у моделі, означає наявність знань щодо особливостей професійної групи фахівців та усвідомлення себе її членом, яке також може охоплювати самосвідомість, як усвідомлення людиною себе суб'єктом діяльності. *Ціннісний компонент*, який відноситься до соціальної ідентичності, трактується нами, як оцінка своєї групи та ставлення до її членства, тобто, в цілому являє собою соціальну перцепцію. *Емоційний компонент* включає в себе оцінку прийняття чи неприйняття своєї професійної групи, яке виникає на основі симпатій та переконань особистості, власних норм та цінностей.

Отже, з представленого теоретичного матеріалу, професійна ідентичність безпосередньо пов'язана із двома зазначеними видами ідентичності, такими як особистісна та соціальна, включає в себе структурні компоненти та обумовлюється ставленням людини до професійної діяльності як засобу соціалізації, самореалізації, задоволення власного рівня домагань, а також позитивного ставлення до себе як професіонала.

Виклад методики і результатів дослідження. Враховуючи різноманітність емпіричних методів дослідження зазначеної проблеми, виокремлено до застосування наступні психодіагностичні методики: «Методика вивчення професійної ідентичності» Л.Б. Шнейдер; методика «Фрайбургський багатофакторний особистісний опитувальник «FPI»; методика «Хто Я?» М. Куна та Т. Макпартленда; поряд із математично-статистичним методом: критерієм кутового перетворення Фішера для обрахування різниці серед отриманих результатів. Вибірка досліджуваних включала дві групи респондентів: медичних працівників віком до 35 років; друга частина загальної вибірки складала групу респондентів віком від 35 років.

Так, емпіричні результати за статусами професійної ідентичності «Методики вивчення професійної ідентичності» Л.Б. Шнейдер наведені у таблиці 1.

Таблиця 1

Результати дослідження статусів професійної ідентичності медичних працівників за методикою Л. Б. Шнейдер

Статус ідентичності	До 35 років		Від 35 років		φ**емп
	Абс	%	Абс	%	
Передчасна ідентичність	0	0	3	16,6	-
Дифузна ідентичність	2	16,7	2	11,1	0,437
Мораторій ідентичності	6	50,0	6	33,4	0,587
Досягнута позитивна ідентичність	3	25,0	4	22,3	0,137
Псевдопозитивна ідентичність	1	8,3	3	16,6	0,531
Всього	12	100	18	100	

Примітка: $\phi^*_{емп} > \phi^*_{крит}$ ($p \leq 0,05$), $\phi^*_{крит} = \{2,16$ ($p \leq 0,05$), $2,71$ ($p \leq 0,01$)

Згідно отриманих даних, статистично достовірних відмінностей у розподілі значень серед статусів ідентичності між двома групами нами не було виявлено. Проте, отримані емпіричним шляхом результати дозволили виявити наявність кризи ідентичності у переважної більшості медичних працівників (50% - до 35 років та 33,4% - від 35 років) (про це свідчить статус мораторію), що дає нам змогу зробити висновок про загальне слабе усвідомлення власної приналежності до професії й певного професійного співтовариства або про можливий вплив трансформаційних суспільних процесів, пов'язаний із реформуванням медичної галузі.

Наступною методикою, застосованою нами, була методика М. Куна та Т. Макпартленда «Хто Я?» (Тест двадцяти суджень), результати дослідження ідентифікаційних характеристик якої представлено у таблиці 2.

Таблиця 2

Результати дослідження ідентифікаційних характеристик за методикою «Хто Я?»

Показник	До 35 років		Від 35 років		φ**емп
	К-сть слів	%	К-сть слів	%	
Соціальне «Я»	24	41,3	32	31,2	1,31
Комунікативне «Я»	2	3,44	17	16,5	2,839**
Матеріальне «Я»	0	0	0	0	-
Фізичне «Я»	3	5,1	1	0,9	1,584
Діяльнісне «Я»	8	13,7	23	22,3	1,358
Перспективне «Я»	1	1,7	0	0	-
Рефлексивне «Я»	20	34,4	30	29,1	0,707
Всього	58	100	103	100	

Примітка: $\phi^{**}_{емп} > \phi^{**}_{крит}$ ($p \leq 0,01$), $\phi^{**}_{крит} = \{2,16$ ($p \leq 0,5$), $2,71$ ($p \leq 0,01$)

У результаті обрахунку отриманих даних, виявлено статистично достовірно значущу відмінність результатів за показником «Комунікативне Я», серед досліджуваних двох груп, що включає в себе аспекти спілкування з оточуючими та професійною спільнотою. Згідно з цим, можна зробити висновок, що для осіб другої групи фахівців віком від 35 років більш

характерне відкрите спілкування, швидке входження в контакт із іншими людьми та високий рівень комунікабельності, ніж для осіб першої групи респондентів віком до 35 років. За всіма іншими Я-репрезентаціями, статистично достовірної відмінності не було виявлено.

Результати дослідження (Таблиця 3-7) за наступною методикою «Фрайбургський багатофакторний опитувальник «FPI» представлені задля розуміння вивчення загальних складових особистісної ідентичності медичних працівників, пов'язаних із професійною ідентичністю фахівців.

Отже, за першою *шкалою «Невротизм»*, згідно отриманих емпіричним шляхом результатів, були виявлені статистично достовірно значущі відмінності серед показників двох досліджуваних груп, характерних саме для середнього рівня невротизму респондентів (для першої групи – 33,3%, для другої – 75%).

Таблиця 3

Результати дослідження за першою шкалою «Невротизм»

Шкала I «Невротизм»	До 35 років		Від 35 років		φ* емп
	Абс	%	Абс	%	
Високий рівень	6	40,0	3	18,7	1,313
Середній рівень	5	33,3	12	75,0	2,404*
Низький рівень	4	26,7	1	6,3	-
Всього	15	100	16	100	

Примітка: $\phi^*_{\text{емп}} > \phi^*_{\text{крит}} (p \leq 0,05)$, $\phi^*_{\text{крит}} = \{2,16 (p \leq 0,05), 2,71 (p \leq 0,01)\}$

Згідно з результатами статистичного обрахунку, першій групі респондентів (до 35 років) притаманний середній рівень невротизму в меншій мірі, на відміну від другої групи осіб віком від 35 років. Для другої групи такий рівень більш характерний, що може означати умовно відносну емоційну стійкість, несхильність до перебільшень та помірну чутливість до негативних емоцій ($p \leq 0,05$).

За наступною *шкалою «Спонтанна агресивність»* достовірно значущі відмінності, представлені у таблиці 4.

Для першої групи осіб віком до 35 років притаманний середній рівень спонтанної агресивності – 83,4% більшою мірою, у порівнянні з другою групою, де показники середнього рівня відповідають 29,41%. Цей факт може свідчити про активність та азартність медичних працівників першої групи респондентів, імпульсивність їх власних дій, відсутність вивільнення негативних емоцій, які можуть стати на заваді роботи ($p \leq 0,01$).

Таблиця 4

Результати дослідження за другою шкалою «Спонтанна агресивність»

Шкала II «Спонтанна агресивність»	До 35 років		Від 35 років		φ** емп
	Абс	%	Абс	%	
Високий рівень	0	0	3	17,6	-
Середній рівень	10	83,4	5	29,41	3,061**
Низький рівень	2	16,6	9	53,0	2,087
Всього	12	100	17	100	

Примітка: $\phi^{**}_{\text{емп}} > \phi^{**}_{\text{крит}} (p \leq 0,01)$, $\phi^{**}_{\text{крит}} = \{2,16 (p \leq 0,05), 2,71 (p \leq 0,01)\}$

Узагальнюючи дані, отримані за допомогою статистичного обрахунку, слід зазначити, що за шкалою «Спонтанна агресивність» серед двох досліджуваних груп для першої групи респондентів віком до 35 років більш характерна така агресивна поведінка, яка здійснюється під впливом внутрішніх імпульсів та невмотивованого бажання проявити негативні емоції по відношенню до когось із оточення.

У результаті статистичного обрахунку за *шкалою «Дратівливість»* (Таблиця 5.) серед досліджуваних обох груп достовірно значущі відмінності були виявлені за низьким рівнем дратівливості, а саме: для 20,0% фахівців із першої групи віком до 35 років, та 66,6% серед респондентів другої групи, до якої належать особи віком від 35 років. Зазначений факт може вказувати на більш врівноважену поведінку представників другої групи віком від 35 років, їх самоконтроль, спокійне ставлення до певної моралі та правил, які потрібно сумлінно виконувати.

Таблиця 5

Результати дослідження за шкалою «Дратівливість»

Шкала IV «Дратівливість»	До 35 років		Від 35 років		φ* емп
	Абс	%	Абс	%	
Високий рівень	3	30,0	3	16,7	0,262
Середній рівень	5	50,0	3	16,7	1,224
Низький рівень	2	20,0	8	66,6	2,298*
Всього	10	100	12	100	

Примітка: φ* емп > φ* крит (p≤0,05), φ* крит = {2,16 (p≤0,05), 2,71 (p≤0,01)}

Ідентичність зазначеної групи професіоналів характеризується як неконфліктна (недратівлива) у стосунках із оточуючими, в тому числі, з професійним співтовариством (p≤0,05).

Емпіричні дані, отримані в результаті аналізу проведеного дослідження за *шкалою «Товариськість»* показали, що різниця за значним відсотком серед досліджуваних груп презентована середнім рівнем (для першої групи – 54,6%, для другої – 68,75%) (p≤0,01), наведена у таблиці 6.

Таблиця 6

Результати дослідження за шкалою «Товариськість»

Шкала V «Товариськість»	До 35 років		Від 35 років		φ** емп
	Абс	%	Абс	%	
Високий рівень	5	45,4	3	18,75	1,491
Середній рівень	6	54,6	11	68,75	4,929**
Низький рівень	0	0	2	12,5	-
Всього	11	100	16	100	

Примітка: φ** емп > φ** крит (p≤0,01), φ** крит = {2,71 (p≤0,05), 4,39 (p≤0,01)}

Згідно отриманих даних, для другої групи фахівців віком від 35 років більш притаманна товариськість та бажання до знаходження нових контактів, ніж для осіб першої групи. Саме тому ми робимо висновок, що для другої групи респондентів може бути характерна висока потреба в професійному спілкуванні та інтерес до спільної професійної діяльності.

За наступною *шкалою «Врівноваженість»* емпіричні результати представлені таблицею 7.

Результати дослідження за шкалою «Врівноваженість»

Шкала VI «Врівноваженість»	До 35 років		Від 35 років		φ* емп
	Абс	%	Абс	%	
Високий рівень	1	9,09	7	43,75	2,127
Середній рівень	8	72,81	5	31,25	2,183*
Низький рівень	2	18,1	4	25,0	0,424
Всього	11	100	16	100	

Примітка: $\phi^*_{\text{емп}} > \phi^*_{\text{крит}}$ ($p \leq 0,05$), $\phi^*_{\text{крит}} = \{2,16$ ($p \leq 0,05$), $2,71$ ($p \leq 0,01$)

У процесі статистичного обрахунку різниці даних, отримані результати за середнім рівнем шкали «Врівноваженість» досягли рівня статистичної значущості $p \leq 0,05$ (72,81% осіб першої групи досліджуваних віком до 35 років та 31,25% осіб другої групи віком від 35 років), що може свідчити про те, що респонденти першої групи більш схильні відчувати: певну захищеність по відношенню до впливу стрес-факторів, відносну впевненість у собі та власних силах ($p \leq 0,05$), обумовлену віковими особливостями, ніж представники другої групи фахівців віком від 35 років.

В цілому, здійснене емпіричне дослідження допомогло з'ясувати умовну сукупність кризових показників ідентичності серед досліджуваних груп медичних працівників, які стосуються невротизму, спонтанної агресивності, депресивності, дратівливості, відчуженості, реактивної агресивності, сором'язливості, надмірної збудливості.

Зокрема, виходячи з урахування виявлених показників кризи ідентичності досліджуваних груп медичних працівників, були з'ясовані позитивні ознаки, які, згідно нашої думки, сприятимуть черговому гармонійному перебігу та подоланню кризи ідентичності у зрілому віці. Серед яких можна виокремити: товариськість, врівноваженість, відкритість, високий життєвий тонус, енергійність, активність, впевненість, оптимістичність тощо.

Висновки і подальші перспективи досліджень. Узагальнюючи отримані емпіричним шляхом дані, виокремлено статистично значущу різницю у статусах та показниках ідентичності двох груп працівників медичної сфери, одні з яких сприятимуть підвищенню статусу професійної ідентичності фахівців до досягнутої, а інші (їх ми називаємо кризовими показниками) – навпаки будуть знижувати статус до невизначеної професійної ідентичності.

В процесі емпіричного дослідження виокремлено статистично значущу відмінність за показниками ідентичності серед двох груп медичних працівників щодо наступних шкал: невротизм, спонтанна агресивність, дратівливість, товариськість, врівноваженість. Згідно з отриманих результатів вдалося виявити, що для осіб другої групи (віком від 35 років) більш характерні вище зазначені показники, ніж для осіб першої групи.

Враховуючи отримані дані, вдалося розробити тренінгову програму «Віднайди своє професійне покликання», яка передбачає формування професійної ідентичності, позитивного сприйняття себе в межах обраного

фаху, розвиток Я-концепції тощо. Також слід зазначити, що результати надали змогу обґрунтувати практичні рекомендації щодо подолання кризи професійної ідентичності медичних працівників у зрілому віці.

Список використаних джерел

1. Гарбузова Г.В. Социально-профессиональная идентичность будущих специалистов как предмет педагогического анализа / Г.В. Гарбузова // Актуальные проблемы педагогики и образования. – Брянск: Изд-во БГУ, 2005. – С. 106-108
2. Ермолаева Е.П. Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность (статья первая) / Е.П. Ермолаева // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – № 4. – С. 51–59
3. Краєва О.А. Подолання кризи ідентичності в підлітковому віці: монографія / О.А. Краєва. – Харків: Видавництво Іванченка І.С., 2018. – 218 с.
4. Поваренков Ю. П. Психологическое содержание профессиональной идентичности // Ю. П. Поваренков / Сибирский психологический журнал. – 2006. – № 24. – С. 53-58.
5. Шнейдер Л. Б. Профессиональная идентичность: Монография / Л.Б. Шнейдер. – М.: МОРУ, 2001. – 600 с.

References transliterated

1. Garbuzova, G.V. (2005) *Sotsial'no-professional'naya identichnost' budushchikh spetsialistov kak predmet pedagogicheskogo analiza* [Social and professional identity of future specialists as a subject of pedagogical analysis]. *Aktual'nyye problemy pedagogiki i obrazovaniya* [Actual problems of pedagogy and education]. Bryansk. P. 106-108. (in Russian)
2. Yermolayeva, Ye.P. (2001) *Professional'naya identichnost' i marginalizm: kontseptsiya i real'nost' (stat'ya pervaya)* [Professional identity and marginalism: concept and reality (article one)]. *Psikhologicheskii zhurnal* [Psychological journal]. Vol. 22. N. 4. P. 51–59 (in Russian)
3. Krajeva, O.A. (2018) *Podolannja kryzy identychnosti v pidlitkovomu vici: monoghrafija* [Overcoming Identity Crisis in Adolescence: A Monograph]. Kharkiv. 218 p. (in Ukrainian)
4. Povarenkov, YU. P. (2006) *Psikhologicheskoye sodержaniye professional'noy identichnosti* [Psychological content of professional identity]. *Sibirskiy psikhologicheskii zhurnal* [Siberian Psychological Journal]. N. 24. P. 53-58. (in Russian)
5. Shneyder, L. B. (2001) *Professional'naya identichnost': Monografiya* [Professional Identity: Monograph]. M. 600 p. (in Russian)

Краєва О.А., Романенко Н.В. Психологические особенности состояния профессиональной идентичности медицинских работников во время трансформационных изменений общества. В статье предпринята попытка рассмотрения психологических особенностей профессиональной идентичности медицинских работников, учитывая современный контекст реформирования медицинской отрасли. Предложена общая модель идентичности специалиста, представляющая компоненты профессиональной идентичности (содержательный, структурный и динамический) на стыке соприкосновения личностной и социальной идентичности, что логично имплементируется в разработанную модель. Представлены статистические отличия в статусах профессиональной идентичности медицинских работников двух исследуемых разновозрастных групп специалистов: до 35 лет и старше 35 лет, наряду со шкалами идентификационных характеристик личностной идентичности, таких как: невротизм, спонтанная агрессивность, раздражительность, общительность, уравновешенность и тому подобное.

Ключевые слова: *идентичность, кризис идентичности, личностная идентичность, профессиональная идентичность, социальная идентичность; содержательный компонент, структурный компонент, динамический компонент.*

Kraieva O., Romanenko N. Psychological peculiarities of professional identity of medical workers during a transformational change of society. *In the article the attempt of consideration of psychological features of professional identity of medical workers is carried out in the context of reformation of medical industry. Proposed general model of the identity of the specialist, that represents the components of professional identity (semantic, structural, dynamic) at the junction of the touching of the two types of identity personal and social, which makes sense implementerade in the developed model.*

The article presents statistically significant difference in the status of professional identity of medical workers of the two age groups studied: specialists under the age of 35 years and over 35 years, along with scales of identification characteristics with personal identity.

Empirical data are presented that bring closer to understanding the conditional set of crisis indicators of identity of the two groups of medical workers, concerning neuroticism, spontaneous aggressiveness, depression, irritability, estrangemen, reactive aggressiveness, shyness, excessive excitability and others like that.

Positive signs that are found out can help to overcome the next crisis of identity on the whole in mature age, among which are the following identification characteristics: sociability, balance, openness, high vitality, energy, activity, confidence, optimism and the like, are found out.

Keywords: *identity, crisis of identity, personal identity, professional identity, social identity; semantic component, structural component, dynamic component.*

УДК 378.147:37.091.12-051]:[316.6 -044.332+159.9.018.2]:316.48

КУЗИКОВА С. Б.

доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Навчально-наукового інституту педагогіки і психології Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, м. Суми

ПУХНО С. В.

кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології Навчально-наукового інституту педагогіки і психології Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка, м. Суми

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ТА САМООЦІНКА РАЦІОНАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ В КОНФЛІКТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Кузікова С. Б., Пухно С. В. Особливості соціально-психологічної адаптації та самооцінка раціональної поведінки в конфлікті майбутніх педагогів. *У статті представлено теоретичний аналіз понять «соціально-психологічна адаптація», «самооцінка раціональної поведінки в конфлікті», «психологічна культура особистості», «компетентність», «комунікативна компетентність», «конфліктна компетентність» та взаємозв'язок цих психологічних феноменів. Показано, що проходження соціально-психологічної адаптації першокурсників закладу вищої освіти, майбутніх педагогів, є складним процесом, на які впливає значна кількість факторів, що вимагає ґрунтовного наукового аналізу, оскільки від успішності проходження соціально-психологічної адаптації залежить опанування студентом системи знань та набутті необхідних професійних компетентностей. Крім цього визначено, що особливості адаптації*

позначаються на динаміці формування у майбутніх педагогів складових психологічної культури, як того особистісного феномену, що забезпечує ефективність виконання завдань професійної діяльності, особистісний і професійний розвиток людини. В статті представлено аналіз визначених понять в сучасних наукових дослідженнях, їх специфіку, значення особливостей вказаних психологічних феноменів для навчально-виховного процесу закладу вищої освіти в цілому. У результаті проведеного експериментального дослідження, визначені особливості проходження соціально-психологічної адаптації студентів першого курсу Сумського Державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка – майбутніх педагогів та показники самооцінки раціональної поведінки в конфлікті першокурсників. Показано, що формування складових психологічної культури особистості майбутнього педагога, зокрема, – конфліктної компетентності, складовими якої є навички раціональної поведінки в конфлікті, взаємопов'язані з процесом проходження студентами соціально-психологічної адаптації.

Ключові слова: компетентність, комунікативна компетентність, конфліктна компетентність, психологічна культура особистості, самооцінка раціональної поведінки в конфлікті, соціально-психологічна адаптація.

Постановка проблеми. Педагогічна діяльність на сьогодні є однією з найбільш складних, ефективність виконання якої залежить від компетентності педагога, що набувається тривалий час в ході навчання в закладі вищої освіти, процесі безперервної самоосвіти, проходження різних видів практики і продовжується вже в процесі входження в професійну діяльність. За О. М. Марущак, питання формування компетенцій майбутнього педагога продовжують бути актуальними в сучасних дослідженнях тривалий час [6]. Проблеми формування особистості майбутнього вчителя, компонентів психологічної культури педагога, на сьогодні все ще продовжують вимагати значної дослідницької уваги, оскільки до завдань закладів освіти відноситься формування компетентної у професійній діяльності особистості зі сформованою психологічною культурою, відповідно, – визначення чинників ефективного проходження молодими людьми соціально-психологічної адаптації до навчання, формування складових психологічної культури, які є своєрідним здобутком розвинених компетентностей, повинні сприяти процесам розробки та впровадження в навчально-виховний процес ефективних технологій навчання. Згідно В. В. Семакіну, розвиток психологічної культури особистості полягає у набутті людиною психологічної грамотності – оволодінні знаннями з психологічних дисциплін, відповідними вміннями та навичками, необхідними для професіоналізації та, надалі, – формування психологічної компетентності, що полягає у можливості практичної реалізації визначеного. Таким чином, психологічна культура постає головним чинником формування особистості майбутнього педагога, його компетентностей [13, с. 33]. Відповідно, організація навчально-виховного процесу закладів вищої освіти з метою формування компонентів психологічної культури майбутнього педагога, потребує продовження дослідницьких пошуків, зокрема, – з проблем соціально-психологічної адаптації молоді на навчання у закладах освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування компонентів психологічної культури майбутнього педагога і їх складових – компетентностей фахівця педагогічної діяльності, присвячена значна кількість сучасних досліджень. Так, проблемам вивчення поняття «психологічна культура особистості» присвячено праці Т. І. Артем'євої, Г. А. Балла, Г. С. Батищева, Л. П. Буєвої, В. П. Вовк, С. В. Гальцової, Т. В. Іванової, Н. І. Ісаєвої, М. С. Каган, Л. М. Карамушки, Л. С. Колмогорової, Г. М. Кот, В. І. Кузіна, О. І. Моткова, С. О. Ніколаєнко, Л. О. Нестеренко, М. М. Обозова, А. А. Осипової, О. М. Попенко, І. В. Савельєва, А. І. Салтикова, В. В. Семікіна, Л. В. Семененко, В. А. Сластьоніна, Т. Б. Тарасової, В. В. Тушевої, Г. Є. Улунової, Л. О. Хомич, Н. В. Чепелевої, Е. Н. Шмяхова та ін. Згідно досліджень науковців, психологічна культура – це комплексне динамічне утворення, що позначається на якості професійного зростання та самореалізації людини [13, с. 19].

Серед дослідників феномену компетентності – О. Є. Антонова, Н. М. Авшенюк, Н. М. Бібік, С. Бондар, С. С. Вітвицька, Н. П. Волкова, М. С. Головань, Т. М. Десятов, Л. М. Дяченко, О. А. Дубасенюк, І. А. Зимня, І. А. Зязюн, В. Кальней, К. Я. Климова, Л. П. Маслак, О. Пометун, Н. О. Постригач, Л. П. Пуховська, Г. Селевко, Н. Г. Сидорчук, О. В. Сулима, Ю. Г. Татур, А. В. Хуторський, Ф. В. Шаріпов, С. Е. Шишов та ін. [6]. Компетентності особистості фахівця полягають у готовності до конкретної діяльності, що позначається на динаміці особистісного розвитку та продуктивної участі людини в суспільному житті. Набуття компетентностей надає можливість людині орієнтуватися в сучасному інформаційному просторі, позначається на усвідомленні особистістю необхідності освіти і самоосвіти, орієнтації на динамічному ринку праці [6].

Проблемам адаптації першокурсників закладів вищої освіти присвячені дослідження Т. В. Алексєєвої, Л. М. Балабанової, Ю. О. Бохонкової, Т. П. Браун, М. П. Будовського, В. Г. Васянович, О. Є. Галус, С. А. Гапонової, В. І. Гордієнко, С. О. Гури, В. М. Духневич, Л. І. Дябел, А. Ц. Ердинєєва, І. В. Жадан, І. Іваненко, В. П. Каземіренко, Ю. С. Колесникова, Н. Л. Коломінського, В. П. Кондрашової, Н. В. Кузнецової, Г. П. Левківської, В. Ю. Лесового, Г. П. Медведєва, О. Г. Мороз, Л. А. Найдьонової, Д. Д. Наурузбаєва, Л. Л. Петльової, А. Першиної, О. Плотнікової, С. І. Сільверстова, В. Скрипник, В. Є. Сорочинської, В. Ю. Стрельцова, О. О. Стягунової, В. А. Фрицюк, Ф. Г. Хайрулліна, І. В. Холіч, В. П. Шпак, В. Є. Штифурак, Ю. О. Юсипук та багатьох інших. Дослідженню психологічних особливостей першокурсників, що виникають на початковому етапі навчання, присвячені авторські дослідження [11; 13].

Серед дослідників проблем конфліктної, як складової комунікативної, компетентності особистості, – М. В. Башкін, Є. М. Богданов, І. В. Ващенко, А. А. Деркач, В. Г. Зазикін, М. М. Кашапов, М. Кляп, А. Ю. Куліков, Л. А. Онуфрієва, Л. А. Петровська, С. Р. Петрухіна, С. О. Ренке, В. В. Рогачев, С. С. Філь, Б. Й. Хасан, Л. Н. Цой, А. І. Шипілов, О. І. Щербакова та ін. Згідно

ґрунтовному аналізу поняття «комунікативна компетентність», представленого в праці О. І. Муравйової, сучасні дослідники розглядають вказаний феномен як комунікативність, гнучкість, мобільність суб'єкта, який визначається наявністю у особистості всіх можливих комунікативних установок та стратегій та навичок їх реалізації, що ґрунтуються на аналізі та оцінці конкретної ситуації спілкування та сприяють вирішенню міжособистісних проблем. Також, до комунікативної компетентності відносяться адекватність використання тих чи інших прийомів, технік спілкування, що відповідають конкретному моменту самого процесу спілкування [7]. Конфліктна компетентність полягає у вміннях конструктивної взаємодії, що ґрунтуються на психологічних знаннях та навичках ефективного спілкування в ході конфліктної взаємодії.

Мета статті полягає у дослідженні особливостей соціально-психологічної адаптації першокурсників педагогічних спеціальностей закладу вищої освіти та взаємозв'язку цього процесу з самооцінкою раціональної поведінки в конфлікті як показника рівня конфліктної компетентності (складової психологічної культури) студентів – майбутніх педагогів. Відповідно, до завдань дослідження відноситься теоретичний аналіз наукової літератури з виділених проблем, організація і проведення серії експериментів щодо визначення показників адаптації першокурсників до навчання у закладі вищої освіти та рівня самооцінки раціональної поведінки в конфлікті майбутніх педагогів; аналіз отриманих результатів, формулювання узагальнюючих висновків та виділення перспектив подальших наукових розвідок.

Методи дослідження. Для досягнення мети дослідження використані методи комплексного теоретичного аналізу; в емпіричній частині дослідження використовувались психологічні методики «Адаптованість студентів у ВНЗ» (Т. Д. Дубовицька, А. В. Крилова) [2] та «Самооцінка раціональної поведінки в конфлікті» [3].

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Психологічна культура постає вагомим чинником ефективності професійної діяльності, оскільки забезпечується наявністю необхідних професійних характеристик особистості, зокрема, – сформованими особистісними професійними компетентностями. Позиції дослідників щодо поняття «компетентність» неоднозначні: деякі ототожнюють їх з компетенціями – сукупністю знань, умінь, навичок, готовністю до виконання діяльності; інші вважають, що ця категорія є окремим особистісним утворенням. Згідно наукових розвідок О. М. Марущак, представлений аналіз поняття «компетентність» розглядається дослідниками як: 1) поінформованість, обізнаність, авторитетність; 2) інтегрована (загальна) здатність особистості успішно (кваліфіковано) здійснювати діяльність; 3) готовність до діяльності; 4) особистісна якість (сукупність якостей); 5) інтегральна властивість особистості; 6) поєднання знань, умінь і навичок, норм, емоційно-ціннісного ставлення та рефлексії; 7) результативно-діяльнісна характеристика освіти; 8)

результати досягнень в освіті, тощо. [6]. Неодмінними компонентами компетентності, згідно науковому доробку дослідників, визначаються знання, уміння, навички, досвід, особистісні цінності й ставлення до діяльності в певній галузі. Підсумовуючи результати розвідок, компетентність визначається як цілісна якість особистості, що містить знання, уміння, навички, досвід, особистісні якості; цей особистісний феномен відображає прагнення, готовність і здатність розв'язувати завдання практичної діяльності і полягає в прийнятті відповідальності за ефективність власної діяльності [6].

Згідно теоретичного аналізу наукових досліджень з проблем комунікативної та конфліктної компетентності, а також взаємозв'язку цих психологічних феноменів, проведеному С. С. Філь, конфліктна компетентність полягає у наявності психологічних знань, зокрема, – в галузі конфліктології, вмінь конструктивної взаємодії в конфліктах, навичок ефективного спілкування; вмінь регулювання суперечностей; навичок визначати емоційні стани учасників конфліктної взаємодії; ступінь розвитку у людини діапазону можливих стратегій у конфліктній взаємодії, уміння реалізації вказаного в реальних ситуаціях з урахуванням динаміки умов проходження конфлікту і особливостей конфліктуючих та ефективного використання технологій запобігання конфлікту, його конструктивного розв'язання [14, с. 20-21]. Серед методів розвитку та формування конфліктної компетентності дослідники визначають ігроводелювання конфліктних ситуацій.

Процес формування конфліктної компетентності майбутнього педагога – тривалий динамічний процес набуття молодого людиною системи психологічних знань і відповідних навичок, що набувається, зокрема, під час вивчення дисципліни «Психологія», що містить складові загальної, соціальної та педагогічної психології. Початок вивчення дисципліни співпадає з процесом адаптації першокурсників до навчання і тому до завдань вивчення дисципліни відноситься і оволодіння студентами комунікативних, організаційних навичок, навичок самопрезентації та емоційного самоконтролю, тощо. Соціально-психологічна адаптація є одним з найскладніших процесів. Значення адаптаційного періоду на перших курсах вищих навчальних закладах зумовлює актуальність вивчення механізмів керування процесами соціальної адаптації та розробки засобів формування і корекції соціально-психологічної адаптованості студентів в цей період [9, с. 183]. За Т. В. Алексєєвою, адаптація студентів – це процес пристосування до умов конкретного закладу вищої освіти і формування на цій основі нових особистісних соціально і професійно значущих якостей, що забезпечують реалізацію особистісного потенціалу [1]. Серед форм адаптації першокурсників дослідницею визначені пізнавально-інформаційна (пристосування до нового соціального інституту); соціально-психологічна (внутрішня інтеграція членів академічної групи та більш широкого соціального конгломерату студентської спільноти (факультет, університет,

інститут); дидактична (адаптація до форм і методів навчальної роботи) [1]. Згідно теоретичним розвідкам А. В. Першиної, в дослідженнях В. П. Каземіренко представлено, що, соціально-психологічна адаптація студентів в закладі вищої освіти включає: професійно-фахову адаптацію (приспособування до змісту, умов та самостійної організації навчальної діяльності, формування навичок навчальної та наукової роботи); приспособування молодшої людини до нового соціуму, побудови взаємин в студентських групах, формування стилю особистісної поведінки; соціально-фахову адаптацію, що полягає у прийнятті суспільних вимог до майбутньої професійної діяльності [10, с. 127].

Серед труднощів першокурсників – переживання пов'язані з періодом переходу до професійного навчання (відсутність сформованих навичок виконання самостійної навчально-дослідницької та науково-дослідної роботи); несформованість професійної мотивації, непідготованість до самостійного життя, складнощі (неможливість) самостійного прийняття рішень; відсутність навичок раціонального розподілу часу, низький рівень самоконтролю, саморегуляції поведінки і діяльності [9, с. 182]. До наслідків переживання адаптаційних процесів відносяться зміни емоційного стану студентів, астения, високі показники тривожності, неможливість формування комунікативних вмінь та навичок, зниження мотивації до навчання, тяжіння до формування мікрогруп, протестні форми поведінки, конфліктність, погіршення показників успішності навчання, тощо. Сучасність вимагає від людини комунікативних вмінь, навичок ефективного спілкування, відповідно, комунікативна компетентність є необхідною умовою ефективного виконання завдань професійної діяльності. Набуття навичок конструктивної взаємодії, раціональної поведінки в конфлікті, забезпечує ефективність проходження адаптації першокурсників закладів вищої освіти, набуття ними складових комунікативної та конфліктної компетентності як складових психологічної культури.

З метою визначення особливостей адаптації першокурсників – майбутніх вчителів іноземних мов, інформатики, математики, мистецтв, фізики, протягом II семестру 2018-2019 н.р. на базі Сумського Державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка було проведено дослідження, в якому приймали участь 30 першокурсників. На першому етапі дослідження визначались показники адаптації студентів за методикою «Адаптованість студентів у ВНЗ» (Т. Д. Дубовицька, А. В. Крилова) [2], на другому, – вивчались показники самооцінки раціональної поведінки в конфлікті на основі однойменної методики [3]. Відповідно до результатів аналізу першої частини дослідження визначено, що у 73,3% першокурсників високі і 26,7% низькі показники за шкалами адаптованості до навчальної діяльності. Це свідчить про відсутність переживання більшістю молодих людей особливих труднощів у засвоєнні знань, задовільний рівень виконання завдань навчальній діяльності. У цих студентів сформовані навчально-організаційні, навчально-інтелектуальні, навчально-інформаційні і навчально-комунікативні вміння. Певна частина студентів (з низькими

показниками за шкалами адаптованості до навчальної діяльності) відчують труднощі навчання, не на достатньому рівні володіють сформованими комунікативними навичками, для них наявні комунікативні бар'єри. Ці студенти потребують додаткової консультаційної роботи з викладачами, виконання завдань індивідуальної самостійно-дослідної роботи, відвідування тренінгів ефективної комунікації, тощо [11]. В результаті аналізу експериментальних даних, 80% першокурсників продемонстрували високі і 20% низькі показники за шкалами адаптованості до навчальної групи. Високі показники за цією шкалою – свідчення переживання психологічного комфорту особистості під час групової діяльності, взаємодії; ініціативність; відсутності яскраво виражених комунікативних бар'єрів або труднощів спілкування; прийняття першокурсниками норм і цінностей як академічної, так і великої соціальної групи – факультету, інституту, університету; дотримання правил, тощо. Для студентів з низькими показниками за цією шкалою адаптації характерні труднощі взаємодії з іншими – як студентами, так і викладачами, вони не підтримують норми нової соціальної групи, демонструють конформність. Крім того, цінності цих студентів не завжди співпадають з груповими. Вони не зацікавлені у спільній діяльності, переживають труднощі при необхідності взаємодії з одногрупниками, представниками адміністрації, професорсько-викладацького складу, тощо. Також, ці студенти схильні до формування мікрогруп і демонстрації протестних форм поведінки, для них характерною є високий рівень конфліктності [12]. Згідно авторських розвідок, серед причин конфліктності студентів – труднощі переживання процесів адаптації, незадоволеність комунікаціями, низький рівень соціально-психологічної компетентності, відсутність навичок емоційного самоконтролю [4, с. 74].

В другій серії експерименту проведено дослідження показників рівня самооцінки раціональної поведінки в конфлікті першокурсників СумДПУ імені А. С. Макаренка. В результаті проведеного дослідження визначено, що для 73,3% студентів характерні високі і для 26,7% майбутніх педагогів низькі показники самооцінки раціональної поведінки в конфлікті. Результати дослідження свідчать про сформованість комунікативних навичок та вмінь, можливостей організації і підтримки конструктивного діалогу, рефлексію, навички самоаналізу власної поведінки, емоційний самоконтроль та володіння різними стратегіями поведінки під час міжособистісної взаємодії. Порівняльний аналіз результатів першої і другої серії експерименту свідчить про те, що для студентів з низькими показниками адаптації характерні низькі показники раціональної поведінки в конфлікті. Це пов'язане з недостатністю комунікативних вмінь і навичок, відсутністю навичок самоаналізу, тривожністю, низьким рівнем емоційного самоконтролю, конфліктністю, наявністю комунікативних бар'єрів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Конфліктна компетентність є умовою ефективності виконання майбутнім педагогом своїх професійних функцій. Розвиток цієї складової психологічної культури

особистості є складним динамічним процесом і відбувається не лише внаслідок набуття базових знань, вмінь та навичок, але й трансформації особистісних характеристик майбутніх фахівців, що, на сьогодні, неможливо без впровадження в навчальний процес закладів освіти інноваційних технологій. Важливість першого періоду навчання майбутніх педагогів пов'язана з проходженням адаптаційного періоду входження в професійне життя. Вважаємо, що низькі показники адаптації та низькі показники раціональної поведінки в конфлікті є результатом відсутності сформованих комунікативних вмінь та навичок, що вимагає активізації психологічної просвіти, впровадження в навчальний процес закладів вищої освіти тренінгів ефективної взаємодії, створення сприятливих соціально-педагогічних умов навчання, організації активної співпраці з соціально-психологічними центрами та громадськими організаціями. Результати дослідження свідчать про сформованість у більшості студентів складових конфліктної компетентності, оскільки високі показники самооцінки раціональної поведінки в конфлікті є свідченням психологічної грамотності, сформованих комунікативних вмінь та навичок. Потребує подальшої дослідницької уваги вивчення особливостей соціально-психологічної адаптації студентів закладів вищої освіти – майбутніх вчителів з метою створення сприятливих умов щодо формування психологічної культури фахівців педагогічної діяльності.

Список використаних джерел

1. Алексеева Т. В. Психологичні фактори та прояви процесу адаптації студентів до навчання у вищому навчальному закладі / Т. В. Алексеева // Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.01. – К.: Київський Національний університет імені Т. Г.Шевченка, 2004. – 20 с.
2. Дубовицкая Т. Д. Методика исследования адаптированности студентов в вузе / Т. Д. Дубовицкая, А. В. Крылова // Психологическая наука и образование (электронный журнал) www.psyedu.ru / ISSN: 2074-5885 / – 2010. – № 2.
3. Емельянов С. М. Практикум по конфликтологии / С. С. Емельянов. – 2-е изд., перераб. – СПб.: Питер, 2001. – 400 с.
4. Кузікова С. Б. Конфліктність майбутніх педагогів як психологічна проблема / С. Б. Кузікова, С. В. Пухно // Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць Державного вищого навчального закладу «Запорізький національний університет» та Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України за ред. С. Д. Максименка, Н. Ф. Шевченко, М. Г. Ткалич. – Запоріжжя: ЗНУ, 2019. – № 1(15), 2019. – С. 72-78.
5. Мачинська Н. І. Психологічна культура як складник професіоналізму викладача / Н. І. Мачинська, В. Б. Лагутін // Психологічна культура як складник професіоналізму викладача – Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ – 2011 – №2 – С. 229-241.
6. Марущак О. М. Поняття компетентності у педагогічній діяльності / О. М. Марущак // Креативна педагогіка: [наук.-метод. журнал] / Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки «Полісся». – Житомир, 2016. – Вип. 11. – С. 97-108.
7. Муравьева О. И. Психология коммуникативной компетентности: Учебник / О. И. Муравьева. – Томск. Изд-во Том. ун-та, 2012 – 160с.
8. Мухіна Л. Структура конфліктологічної компетентності майбутнього вчителя / Людмила Мухіна // Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. – Психологічні науки. – 2016. – № 1 (16), травень 2016. – С. 142-146.

9. Овсяннікова В. В. Особливості процесу адаптації студентів - першокурсників до навчання у вищому навчальному закладі / В. В. Овсяннікова // Вісник Запорізького національного університету. – 2014. – №2 (23). – С. 179-189.

10. Першина А. В. Психологічні чинники адаптації студентів до навчання у ВНЗ / А. В. Першина // Міжнародний науковий форум: соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент: збірник наукових праць. – 2011. – Вип. 5. – С. 124-135.

11. Пухно С. В. Значення тренінгової роботи в процесі формування психологічної культури майбутніх вчителів фізико-математичних дисциплін / С. В. Пухно // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». – Додаток 2 до Вип. 37: Тематичний випуск «Проблеми емпіричних досліджень у психології». – Випуск 14. – К. : Гнозис, 2017. – С. 103-111.

12. Пухно С. В. Стратегії поведінки в конфлікті першокурсників закладів вищої освіти / С. В. Пухно // Психологічний часопис : збірник наукових праць / за ред. С.Д. Максименка. – 2019. – № 3.– Вип. 23. – Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України. – С. 194-210.

13. Улунова Г. Є. Психологічна культура як інваріант загальної та професійної культури / Г. Є. Улунова // Психологічна культура: види, інваріанти, розвиток : монографія / кол. авт.; відп. ред. Г. Є. Улунова. – Суми : ВВП «Мрія», 2014. – С. 8-36.

14. Філь С. С. Визначення, зміст та структура конфліктологічної компетентності студентів – майбутніх фахівців соціономічних професій / С. С. Філь // Наукові записки НаУКМА. – 2011. – Том 123. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. – С. 20-24.

References transliterated

1. Aleksieieva, T. V. (2004) *Psykhologhichni faktory ta proiavy protsesu adaptatsii studentiv do navchannia u vyshchomu navchalnomu zakladi* [Psychological factors and those manifest the process of adaptation of students before starting at the beginning of the initial mortgage]. K. 20 p. (in Ukrainian)

2. Dubovitskaya T. D., Krylova A. V. (2010) *Metodyka yssledovanyia adaptirovannosti studentov v vuze* [Methodology for Studying the Adaptability of Students at a University]. *Psykhologhycheskaia nauka y obrazovanye* [Psychological Science and Education]. N. 2. (in Russian)

3. Emelyanov, S. M. (2001) *Praktykum po koflyktolohyy* [Workshop on conflict resolution]. SPb. 400 p. (in Russian)

4. Kuzikova, S. B., Pukhno, S. V. (2019) *Konfliktnist maibutnikh pedahohiv yak psykhologhichna problema* [Conflict of the Mayobut educator as a psychological problem]. *Problemy suchasnoi psykhologii: zbirnyk naukovykh prats Derzhavnoho vyshchoho navchalnoho zakladu «Zaporizkyi natsionalnyi universytet» ta Instytutu psykhologii imeni H.S. Kostiuka* [Problems of current psychology: the companion of science and technology of the State Independent Psychology Institute of Ukraine]. N. 1(15). N. 72-78 (in Ukrainian)

5. Machynska, N. I. (2011). *Psykhologhichna kultura yak skladnyk profesionalizmu vykladacha* [Psychology culture as a storehouse for professionalism in education]. *Naukovyi visnyk Lvivskoho derzhavnoho universytetu vnutrishnikh sprav* [Science Newsletter of the Lviv Sovereign University of Internal Affairs]. N. 2. P. 229-241 (in Ukrainian)

6. Marushchak, O. M. (2016) *Poniattia kompetentnosti u pedahohichnii diialnosti* [Understanding the competence of the teacher]. *Kreatyvna pedahohika: nauk.-metod. zhurnal* [Creative pedagogy: science.-method. journal]. N. 11. P. 97-108. (in Ukrainian)

7. Muraveva, O. Y. (2012) *Psykhologhiya kommunykativnoi kompetentnosti: Uchebnyk* [The Psychology of Communicative Competence: A Textbook]. Tomsk. 160 p. (in Russian)

8. Mukhina, L. (2016) *Struktura konfliktolohichnoi kompetentnosti maibutnoho vchytelia* [The structure of conflicting competence of the future teacher]. *Naukovyi visnyk MNU*

imeni V. O. Sukhomlynskoho. *Psykholohichni nauky* [Science News of MNU imeni V. O. Sukhomlynsky. Psychological sciences]. N. 1 (16). P. 142-146. (in Ukrainian)

9. Ovsianikova, V. V. (2014) *Osoblyvosti protsesu adaptatsii studentiv - pershokursnykiv do navchannia u vyshchomu navchalnomu zakladi* [Special features in the process of students adaptation]. *Visnyk Zaporizkoho natsionalnoho universytetu* [Bulletin of Zaporizhzhya National University]. N. 2 (23). P. 179-189 (in Ukrainian)

10. Pershyna, A. V. (2011) *Psykholohichni chynnyky adaptatsii studentiv do navchannia u VNZ* [Psychological factors of students' adaptation to higher education]. *Mizhnarodnyi naukovyi forum: sotsiologhiia, psykholohiia, pedahohika, menezhment* [International Science Forum: Sociology, Psychology, Pedagogy, Management]. N. 5. P. 124-135 (in Ukrainian)

11. Pukhno, S. V. (2017). *Znachennia treninhovoi roboty v protsesi formuvannia psykholohichnoi kultury maibutnikh vchyteliv fizyko-matematychnykh dystsyplin* [The importance of training work in the process of forming the psychological culture of future teachers of physical and mathematical disciplines]. *Humanitarnyi visnyk DVNZ «Pereiaslav-Khmelnytskyi derzhavnyi pedahohichnyi universytet imeni Hryhoriia Skovorody»* [Humanitarian Bulletin of the Pereiaslav-Khmelnytsky State Pedagogical University named after Grigory Skovoroda]. N. 37. P. 103-111 (in Ukrainian)

12. Pukhno, S. V. (2019) *Stratehii povedinky v konflikti pershokursnykiv zakladiv vyshchoi osvity* [Behavior strategies in the conflict of first-year higher education institutions]. *Psykholohichni chasopys : zbirnyk naukovykh prats* [Psychological journal: a collection of scientific works]. N. 3 (23). P. 194-210 (in Ukrainian)

13. Ulunova, H. Ye. (2014). *Psykholohichna kultura yak invariant zahalnoi ta profesiinoi kultury* [Psychological culture as an invader of the foreign and professional culture]. Sumy. P. 8-36 (in Ukrainian)

14. Fil, S. S. (2011) *Vyznachennia, zmist ta struktura konfliktolohichnoi kompetentnosti studentiv – maibutnikh fakhivtsiv sotsionomichnykh profesii* [Definition, content and structure of conflicting competence of students - future specialists of socio-economic professions]. *Naukovi zapysky NaUKMA* [Science notes of UUKMA]. N. 123. P. 20-24 (in Ukrainian)

Кузикова С.Б. Пухно С. В. Особенности социально-психологической адаптации и самооценка рационального поведения в конфликте будущих педагогов. В статье представлен теоретический анализ понятий «социально-психологическая адаптация», «самооценка рационального поведения в конфликте», «психологическая культура личности», «компетентность», «коммуникативная компетентность», «конфликтная компетентность» и взаимосвязь этих психологических феноменов. Показано, что социально-психологическая адаптация первокурсников высшего учебного заведения – будущих педагогов, является сложным процессом, на которые влияет значительное количество факторов, требует серьёзного научного анализа, так как от успешности прохождения социально-психологической адаптации зависит овладение студентом системы знаний и формирования необходимых профессиональных компетентностей. Кроме этого определено, что особенности адаптации влияют на динамику формирования у будущих педагогов составляющих психологической культуры как того феномена, который обеспечивает эффективность выполнения заданий профессиональной деятельности, личностное и профессиональное развитие человека. В статье представлен анализ указанных понятий в современных научных исследованиях, их специфику, значение особенностей указанных психологических феноменов для учебно-воспитательного процесса высшего учебного заведения. В результате проведённого экспериментального исследования определены особенности прохождения социально-психологической адаптации студентов первого курса Сумского Государственного педагогического университета имени А. С. Макаренко – будущих педагогов и показатели самооценки рационального поведения в конфликте первокурсников. Представлено, что

формирование компонентов психологической культуры личности будущего педагога, в частности, – конфликтной компетентности, составляющими которой являются навыки рационального поведения в конфликте, взаимосвязаны с процессом прохождения студентами социально-психологической адаптации.

Ключевые слова: компетентность, коммуникативная компетентность, конфликтная компетентность, психологическая культура личности, самооценка рационального поведения в конфликте, социально-психологическая адаптация.

Kuzikova S., Pukhno S. Social-psychological adaptation features and self-esteem of rational behavior in the future teachers' conflict. The theoretical analysis of the concepts of "socio-psychological adaptation", "self-esteem of rational behavior in conflict", "personality psychological culture", "competence", "communicative competence", "conflict competence" and these psychological phenomena relationship are presented in the article. It is shown that the socio-psychological adaptation of freshmen of the higher educational institution – future teachers, is a complex process that is influenced by a significant number of factors and requires serious scientific analysis, since the students' knowledge system and the necessary professional competencies formation depend on the socio-psychological adaptation success. However, it was determined that the adaptation peculiarities affect the dynamics of future teachers' psychological culture components formation as a phenomenon that ensures the effectiveness of fulfilling the tasks of professional activity, personal and professional development. These concepts analysis in modern scientific research, their specifics, the significance of these psychological phenomena features for the educational process of the higher educational institution are highlighted in the article. As a result of the conducted experimental study, the passage of socio-psychological adaptation features of the freshmen of Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko – future teachers and indicators of self-esteem of rational behavior in the freshmen conflict are determined. It is presented that psychological culture components formation of the future teacher personality, in particular, of conflict competence, the components of which are the skills of rational behavior in the conflict, are interconnected with the students' progress in socio-psychological adaptation.

Keywords: competence, communicative competence, conflict competence, personality psychological culture, self-esteem of rational behavior in a conflict, socio-psychological adaptation.

УДК 159.98

ЛУКОМСЬКА С.О.

кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ

ПСИХОСОЦІАЛЬНІ РЕСУРСИ ОНКОЛОГІЧНИХ ХВОРИХ

Лукомська С.О. Психосоціальні ресурси онкологічних хворих. Дану статтю присвячено визначенню психосоціальних ресурсів онкологічних хворих. Проаналізовано історію становлення онкопсихології, її відмінності від психоонкології, сучасний стан онкопсихологічних досліджень. Охарактеризовано основні поняття ресурсної моделі адаптації особистості до онкології, висвітлено стадії адаптації та психологічний зміст кожного етапу лікування, акцентовано, що у випадку онкологічної хвороби мова йде не про одужання, а про короткотривалу і довготривалу ремісію, відповідно визначено психологічні особливості онкохворих у різних видах ремісії. Визначено особливості посттравматичного зростання і резилентності та види соціальної підтримки онкохворих. Окреслено компоненти психоонкологічної моделі консультативної допомоги як короткотермінового втручання, яке базується на припущенні про тривалість і

виснажливості медикаментозного лікування, що вимагає від онкохворого активізації всіх його ресурсів.

***Ключові слова:** онкологія, психосоціальні інтервенції, психоонкологія, клінічне консультування, особистість.*

Постановка проблеми та її зв'язок з важливими практичними завданнями. Згідно із Національним карцер-реєстром в Україні станом на 1 січня 2019 року на обліку перебуває 1 254 700 онкохворих, зокрема у Черкаській області 3 930, для порівняння у Київській області – 55500, у м. Київ – 95 700, в Одеській – 70 700 та Харківській області – 82 600. За даними Національного інституту раку у віковій групі 18-29 років найбільшу питому вагу мають: у чоловіків – хвороба Ходжкіна і злоякісні новоутворення яєчка; у жінок – хвороба Ходжкіна і злоякісні новоутворення шийки матки. У віці 30-74 років найбільш поширені :у чоловіків – злоякісні новоутворення легенів і шлунку; у жінок – злоякісні новоутворення молочної залози. У віковій групі понад 75 років найбільш поширений: у жінок – рак шкіри; у чоловіків – рак легенів і шкіри.

До 1950-х років онкохворі традиційно лікувалися у лікарів загальної практики. Ця патологія розглядалася фахівцями як безперспективна з точки зору вивчення її в наукових дослідженнях, а пацієнти відчували себе значною мірою нехтуваними та безнадійними, оскільки лікарі проводили з ними менше часу, ніж із хворими інших нозологій, цуралися їх, уникали спілкування, не обговорювали діагноз і прогноз. Дослідження психологічних реакцій на хворобу у пацієнтів в онкології стали вперше проводитися за кордоном в середині ХХ століття і були спрямовані на вирішення суто етичного питання – чи варто повідомляти онкологічним хворим правду про діагноз. У 1960-ті роки психіатр Е. Кюблер-Росс висловила проти заборони обговорювати з хворими на рак прогнозований смертельний результат, рекомендувала лікарям і медсестрам не уникати спілкування з цими пацієнтами, звертати увагу на їх емоційні переживання. Дещо згодом глибший інтерес дослідників проявився до вивчення психосоціальних реакцій пацієнтів на різних етапах онкологічного захворювання. Офіційне визнання психоонкології в світі почалося в 1975 році, коли з'явилася можливість відкритого діалогу лікарів з пацієнтами про хворобу і її наслідки для подальшого життя. Це співпало із декількома соціальними змінами. По-перше, громадськість різних країн відчула впевненість в можливості лікування раку, зумовлену, головним чином, збільшенням кількості виживших, таких, що перейшли у стан ремісії, що свідчило про розвиток ефективних методів терапії. По-друге, засоби масової інформації в усьому світі істотно ширше стали висвітлювати інформацію про онкологічні захворювання, діагностику, успішні випадки лікування раку. В результаті всіх цих факторів, злоякісна патологія перестала бути прихованою, і відкрилися можливості для дослідження психологічного аспекту злоякісного процесу. Розвиток когнітивно-поведінкового напрямку психотерапії та впровадження його в світову медицину в кінці 1970-х років сприяло появі нової хвилі досліджень соціально-психологічних аспектів раку. З'явилися

роботи, що описують теоретичні моделі подолання стресу і копінг-механізмів, серед яких визначалися найбільш ефективні; розроблялися когнітивно-поведінкові стратегії психологічних втручань, що набули широкого поширення і підтвердили свою ефективність [1].

Одним із сучасних напрямків у розвитку теорії психологічного стресу є ресурсний підхід, пов'язаний зі здатністю людини використовувати свої особистісні якості, соціальну підтримку, можливості громади у подоланні екстремальних, стресових життєвих ситуацій. Особливо актуальною проблема ресурсів постає при важких, інвалідизуючих, загрозливих для життя хворобах, насамперед онкологічних. Окремою галуззю міждисциплінарних досліджень і клінічної практики, що сформувалася на перетині психології, онкології і соціології є психоонкологія.

Останні дослідження і публікації, виділення невирішених питань загальної проблеми, якій присвячується стаття. Перші кроки до розуміння онкології зроблено після появи якісної анестезії, що дозволила видаляти пухлини до того, як вона поширяться всім організмом, відповідно шанси на виживання онкохворих значно зростали. Опромінення стало наступним кроком у лікуванні пухлин, особливо ефективним воно було у випадку невдалої хірургічної операції, тобто у пацієнта з'являвся шанс на одужання й після неможливості видалення пухлини за допомогою скальпелю. У 1937 р. Національний інститут раку був створений як перший Національний інститут здоров'я, а у 1948 р. з'явилися перші повідомлення про тривалу ремісію гострої лейкемії та хвороби Ходжкіна, відтоді розпочалися активні пошуки ефективних хіміотерапевтичних препаратів, які також давали онкохворим шанс на подальше життя.

Слід зазначити, що до ХХ-го століття діагноз «рак» вважався еквівалентом смерті, його причини були незрозумілі, а лікування – невідомим, відповідно, негуманним вважалося і використання слова «рак» у розмові з пацієнтом, звідси й виникло поняття «білої брехні» або «брехні во благо», коли родичі знаючи діагноз, не говорили його пацієнтові аби не позбавляти останньої надії на одужання. Дуже яскраво ця ситуація описана у романі Л. Толстого «Смерть Івана Ілліча» (1886 р.). Намагаючись показати будівельникам, як слід вішати гардини, Іван Ілліч впав з драбини. Це падіння стало початком його хвороби, що спочатку виражалася тупим болем в боці, а згодом переросла в те, що нині називають онкологією. Поки Іван Ілліч самотійно боровся зі своїм болем і усвідомленням, що він смертельно хворий, його сім'я і лікар брали участь у змові мовчання. Як зазначав відомий хірург А. Лідський, кожен лікар будь-якої спеціальності повинен уважно прочитати цей роман для того, щоб зрозуміти, який жах переживають хворі на рак, лишаючись сам на сам зі своєю хворобою. Пройшли роки, а ситуація не змінилася. Лікарі та родичі вважають, що краще розуміються на тому, що потрібно онкохворому і часто не повідомляють йому про всю складність ситуації і діагноз «рак» [4].

У 50-ті роки ХХ ст. вперше з'явилося поняття «інформованої згоди пацієнта на лікування», що можлива лише в контексті відкритого діалогу з лікарем з приводу діагнозу та варіантів лікування. Якщо в 70-х роках ХХ ст. в США було визнано право пацієнтів знати свій діагноз, прогноз і можливості одужання, то в Україні й понині «біла брехня» є дуже поширеним явищем.

Формулювання цілей і постановка завдань статті. Метою даної статті є визначення ролі психосоціальних ресурсів у медико-психологічній роботі із онкохворими.

Виклад методики і результатів досліджень. Базуючись на результатах наукових досліджень [3], [5], [6] й на власних спостереженнях ми виділяємо наступні стадії адаптації людини до онкологічної хвороби.

1. *Психотравматичний шок.* Зумовлений отриманням інформації про наявність захворювання. Відбувається втрата почуття безпеки, пацієнт знаходиться в стані розгубленості, відчаю, паніки, виникає відчуття безвиході, глухого кута, людина не може адекватно сприймати ні слова лікаря, ні реальність навколо себе. Основна емоція – сильний, паралізуючий страх. *Функцією даної стадії є психологічний захист від стресу.* Бажано, щоб у момент оголошення діагнозу з хворим був хтось поруч, принаймні чекав його в коридорі, соціальна підтримка у цей момент людині життєво необхідна.

2. *Заперечення.* Запускаються психологічні захисні механізми, що знижують травматизацію від отриманої інформації про наявність захворювання, хвороба або цілком заперечується, або заперечується зляканий характер новоутворення. Зовні людина здається спокійною, зосередженою, однак віддає перевагу численним консультаціям з лікарями в надії почути, що онкології в неї немає, звертається до знахарок, екстрасенсів, священників, парапсихологів, лікується содою, чистотілом, чагою, схильна пов'язувати свій стан із психосоматикою, сподіваючись, що вилікується без медикаментозних і, особливо, без хірургічних втручань. *Функцією даної стадії є адаптація до діагнозу, пошук альтернатив лікування.* Анозогностичне ставлення до хвороби.

3. *Агресія.* Пацієнт визнає серйозність ситуації, шукає причини хвороби, нерідко – звинувачує оточуючих і життєві обставини у її виникненні, але значно частіше – сприймає онкологію як покарання (за гріхи, спосіб життя тощо). Типовими реакціями онкохворих на даному етапі є «мене зараз дратує абсолютно все», «я зриваюсь на дітях, дружині», «я винен в тому, що захворів і маю нести за це покарання». Онкохворий агресивно реагує на типові слова «заспокойся, все буде добре, зберись», тому тут дуже важливо дати людині виговоритись, слухати і чути її. Особливо дратує онкопацієнтів, коли здорова людина говорить їм «як я тебе розумію». Насправді, коли реакція йде зовні – це вважається нормальною реакцією, незважаючи на те, що може призводити до серйозних конфліктів і проблем у відносинах, гірше, коли людина спрямовує агресію на себе. *Функцією даної*

стадії є мобілізація ресурсів, активізація діяльності. По суті, людина визнає свою хворобу, але відчуваючи безсилля перед нею, страх болю, каліцтва в наслідок лікування, виражає свої переживання в агресії. На цій стадії також дуже важлива соціальна підтримка з можливістю проговорити свої страхи, сумніви.

4. *Торг або самосугестія або стадія магічного мислення.* Для цієї стадії характерні спроби «виторгувати» якомога більше часу у найрізноманітніших інстанцій: лікарів, Бога тощо. Людина схильна використовувати різні способи продовжити життя за принципом: «якщо я зроблю це, чи продовжить мені це життя?», «я згоден на все, лише тільки вилікуйте». Лікарі відмічають, що онкохворі часто витримують дуже сильні больові навантаження, не скаржачись, не панікуючи, це також є проявом фази торгу, оскільки пацієнт терпить біль, сподіваючись на одужання. На цій стадії вперше від моменту діагностування хвороби людина намагається контролювати ситуацію, відповідально приймає зважені рішення. Агресія, страх поступаються надії. На цій фазі важливо демонструвати приклади одужання пацієнтів з подібним діагнозом, спілкування за принципом «рівний рівному». *Функцією даної стадії є позитивне ставлення до процесу лікування, надія на одужання.* Важливо знайти свій власний ресурс, який стане внутрішньою опорою у лікуванні.

5. *Депресія.* Часто проявляється після виписки зі стаціонару, коли людина лишається віч-на-віч зі своїми проблемами. Зазвичай тригером, або провокуючим фактором стає фраза лікаря «я зробив все, що зміг, тепер все залежить виключно від вас». За таких умов онкохворий всі погіршення самопочуття пов'язує із власними помилками, з'являється гіперуважність до сигналів організму, бажання жити «правильно» (наприклад, відмовитися від м'ясних страв чи від хліба). При аналізі чинників ризику розвитку клінічної депресії відзначені погано контрольований больовий синдром; психопатологічні розлади в анамнезі пацієнта, не пов'язані з онкопатологією (не менше двох депресивних епізодів, суїцидальні спроби, алкоголізм), наявність супутніх захворювань, пов'язаних з високим ризиком депресії (інсульт, інфаркт міокарда та інші), а також депресії або суїцидальні спроби в сімейному анамнезі. У випадку ж відсутності клінічної депресії відбувається переосмислення сенсу життя, адаптація до нового тіла (після операції), до певних обмежень в способі життя, зумовлених онкологією. *Функцією даної стадії є переосмислення життя, прийняття факту хвороби.*

6. *Прийняття хвороби або стадія посттравматичного зростання.* Зазвичай дана стадія характеризується наступною установкою пацієнта «я хворий, але хвороба мені не заважає». Однак, на мою думку вихід з онкології – це посттравматичне зростання: що нового я дізналася про себе завдяки хворобі? Чому хвороба мене навчила? В чому сенс хвороби особисто для мене? *Функцією даної стадії є посттравматичне зростання, усвідомлення позитивних змін, які відбулися завдяки онкології.*

Окрім традиційних стадій прийняття хвороби ми визначаємо ще й психологічні особливості пацієнтів на різних етапах лікування онкології.

1. *Поліклінічний (діагностичний)* – перший контакт пацієнта з онкологами, триває до моменту госпіталізації. Найбільш психотравматичний з усіх етапів, у понад 70% пацієнтів спостерігається тривожно-депресивний синдром. Збігається зі стадією прийняття хвороби – психологічний шок. Характерні переживання: виражена тривога, відчуття безнадії, апатія, психомоторне збудження.

2. *Госпітальний* – перші 7 днів від моменту госпіталізації. При госпіталізації спостерігається зниження інтенсивності переживань «я не сам, є люди з таким самим діагнозом», «я в лікарні, тут мені допоможуть». Важливе значення має активна участь пацієнта в оглядах, діагностичних процедурах, насичені подіями дні перебування в стаціонарі, це дає відчуття захищеності. Тривога, на відміну від попереднього етапу, пов'язана не зі страхом смерті, а із бажанням якнайшвидше почати лікування (особливо оперативне).

3. *Передопераційний* – триває від моменту прийняття рішення про оперативне втручання до власне переміщення в операційний блок. Спостерігається різке підвищення інтенсивності психогенних переживань, які часто сильніші за ті, що були на діагностичному етапі. Відповідно, виникає бажання відмовитися від операції, сподівання на інші, нетравматичні способи лікування. Особливо негативно на пацієнта впливає спілкування із нещодавно прооперованими людьми, які зазнали сильних післяопераційних каліцтв і ще не усвідомлюють своїх подальших ресурсів. За нашими спостереженнями, саме у передопераційному етапі сильні ритуали, стереотипні дії, активізується магічне мислення. Переконувати пацієнта у тому, що байдуже ногами чи головою вперед його завезуть в операційну на цьому етапі неефективно, набагато кориснішими виявляються релаксаційні, візуалізаційні психотерапевтичні техніки.

4. *Післяопераційний* – час після завершення оперативного втручання до відновлення можливості обслуговувати себе. Інтенсивність негативних переживань значно знижується, пацієнти радіють вдалій операції, видаленню пухлини, поживлені, комунікабельні, оптимістично сприймають своє майбутнє. Зазначимо, що на даному етапі психічний стан пацієнтів значною мірою зумовлений заспокійливими препаратами та знеболенням, втім по мірі зниження дози медикаментів, пацієнти дедалі більше виявляють астено-невротичні симптоми, тривожаться про результати оперативного втручання та своє подальше життя.

5. *Післягоспітальний* – виписка зі стаціонару, перші 7 днів адаптації вдома. Попри відчуття полегшення від того, що людина їде додому, у неї відбувається фіксація на своїх соматичних відчуттях, виражена тривога за всі сигнали свого тіла, особливо в районі оперативного втручання. Негативні переживання посилюють ще й від усвідомлення необхідності продовжувати

лікування: ставати на облік до онколога, вирішувати питання із хіміотерапією та опроміненням.

б. *Катамнестичний* – перебування пацієнта вдома, амбулаторне лікування. Даний етап характеризується прагненням до самоізоляції, негативним ставленням до звичної раніше активності, особливо пов'язаної із сильними фізичними навантаженнями та емоційними переживаннями. Особливо це позначається на стосунках в родині, часто від людини на цьому етапі можна почути «ви мене не розумієте, мені погано». Слід підкреслити й те, що ці особливості поведінки не залежать від стану соматичного здоров'я і спостерігаються навіть у випадку задовільного фізичного самопочуття. Період психосоціального переходу людини від «хворої на рак» до «людини із досвідом онкохвороби» передбачає завершення основних етапів лікування раку і зазвичай виявляється не в радості від ремісії, а у безпорадності, незрозумінні того, що чекає на неї далі. Патерналістська модель в медицині сприяє розвитку пасивності, цілковитій довірі авторитету лікаря, що по завершенні лікування зумовлює панічний страх і неможливість самотійно, без приписів лікарів, справлятися зі своїм життям (А. L. Stanton, J. H. Rowland, P. A. Ganz) [6].

Ми акцентуємо, що на катамнестичному етапі виникає виражена потреба спілкування із «собі подібними», людьми, які мають схожий онкологічний досвід. Повертаючись до історії становлення психоонкології, слід наголосити, що психологічна допомога онкохворим розпочиналась із груп взаємопідтримки, насамперед для осіб із ларингектомією (видаленою гортанню) та колостомою внаслідок травматичних операцій на кишківнику, згодом подібні групи почали створюватися і для жінок після мастектомії (зазвичай радикальної). Вважається, що психоонкологія як галузь знань виникла у 1975 р. саме завдяки активній діяльності груп самопомоги, а перший підручник із психоонкології вийшов у 1989 р. (*Handbook of psychooncology: psychological care of the patient with cancer*). Проаналізувавши численні наукові дослідження, ми вважаємо за необхідне розділити психоонкологію та онкопсихологію, якщо остання більше стосується розуміння психологічних (і психіатричних) реакцій онкопацієнтів на свою хворобу, то психоонкологія акцентує на можливостях психологічної підтримки онкопацієнтів, стимулюванні їх посттравматичного зростання та резилентності. На рис. 1 зображено евристичну модель шляху онкохворої людини в ремісії.

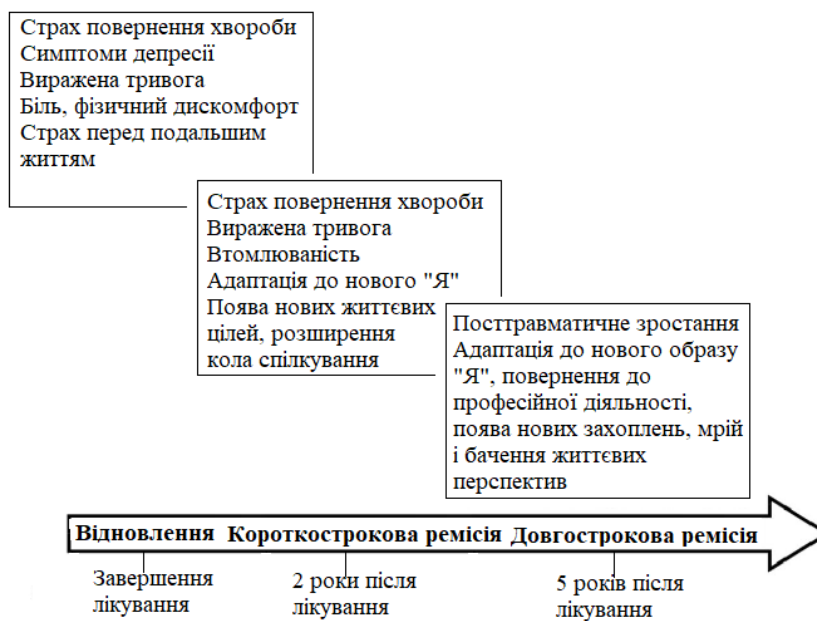


Рис. 1 Евристична модель шляху онкохворої людини в ремісії

Психологічна допомога спрямована насамперед на підвищення якості життя пацієнта на всіх етапах лікування, у тому числі й на етапі профілактики (робота із онкофобією, з анозогнозією), діагностування, активного лікування, реабілітації, паліативу та завершення життя.

Психоонкологічна модель консультативної допомоги (РОСМ, Т. L Deshields, S. K.Nanna, 2010) – це короткотермінове втручання, яке базується на припущенні про тривалість і виснажливість медикаментозного лікування, що вимагає від онкохворого активізації всіх його ресурсів. Модель спрямована на сприяння ефективному спілкуванню між пацієнтом та лікарями; виявлення психосоціальних потреб (таких як інформаційна підтримка, допомога в поточних справах та доступі до логістичних ресурсів), акцентування на сильних якостях онкохворого, розвиток адаптивних копінгів та резилентності. У табл. 1 представлено цілі даної програми відповідно до передбачених нею конкретних втручань [2].

Таблиця 1

Цілі та інтервенції психоонкологічної моделі консультативної допомоги

Інтервенції	Цілі допомоги				
	Мінімізація дистресу	Акцент на сильних якостях	Розвиток самоефективності	Розвиток адаптивних копінгів	Задоволення інформаційних потреб
Вислухати історію					
Зрозуміти ресурси					
Дати можливість пацієнту					

проаналізувати його досвід					
Нормалізувати стан пацієнта					
Провести психоедукацію					
Сприяти розумінню пацієнтом його ресурсів					
Допомогти пацієнту прийняти рішення					
Рекомендувати спеціальні додаткові інтервенції					

Як вже зазначалося, онкологічна хвороба є сильним стресом для людини, тому головною метою усіх видів допомоги є зменшення страждань, як соматичних, так і психологічних. В нашому суспільстві домінує стереотип, що онкологія відноситься до психосоматичних хвороб («багато ображався», «часто сердився», «жив в негативі»), відповідно, допомога часто базується на негативних аспектах досвіду пацієнта або на його обмеженнях або слабких місцях, натомість для успішного лікування наголос потрібно робити саме на сильних якостях онкохворого, його досягненнях і минулому вдалому досвіді подолання складних ситуацій. Дійсно, згідно із медичною моделлю допомоги, пацієнт вважається хворим, залежним, некомпетентним, натомість у психосоціальной моделі підкреслюється необхідність підвищення його самоефективності, як запоруки активної, усвідомленої участі в лікувально-реабілітаційному процесі. Дуже важливим моментом підвищення самоефективності онкохворого є ознайомлення та тлумачення медичної термінології, зазвичай у лікарів на це немає часу, тому психолог і соціальний працівник повинні пояснити пацієнтові основні поняття, що стосуються його хвороби, інформувати про доступ до якісних ресурсів, у тому числі й груп самопомоги чи спільнот осіб із подібним досвідом.

Проаналізуємо інтервенції, передбачені психоонкологічною моделлю консультативної допомоги. Першою, дуже важливою процедурою є *активне слухання історії пацієнта* (не лише історії його хвороби, але і життя в цілому). Слухаючи, фахівець звертає увагу на те, що важливо для онкохворого, які сфери життя найбільше потерпають від хвороби, його він найбільше боїться і до чого прагне. Важливо *визначити наявні ресурси*, які допоможуть в адаптації до онкохвороби, особливу увагу слід приділити ресурсам соціальним: до кого пацієнт може звернутися за допомогою, чи обмежується соціальна підтримка сім'єю, і чи є сім'я джерелом соціальної підтримки, яку саме підтримку надає сім'я – матеріальну, емоційну, інформаційну, чи зміниться коло спілкування онкохворого після того, як рідні і друзі дізнаються про його діагноз, хто може потенційно надати допомогу онкохворому, як можна розширити його коло спілкування, які навички для цього йому потрібні, яким чином забезпечити доступ до усіх можливих джерел підтримки. Розвиток адаптивних копінгів відбувається шляхом усвідомлення ресурсів, підвищення самоконтролю та впевненості у прийнятті рішень, *позитивне переструктурування* сприяє розвитку ефективних копінгів і налаштовує онкохворого на подальше лікування («так, у мене рак, але...», «завдяки хворобі я...»).

Висновки і подальші перспективи досліджень. Отже, самодопомога та професійна допомога онкохворим базується на п'яти принципах: безпеки, спокою, самоефективності і колективної ефективності, залученості до спілкування і надії. Відчуття безпеки формується на індивідуальному (розвиток адаптивних копінгів і когніцій, формування безпечного фізичного простору), груповому (обговорення ресурсів подолання негативних наслідків стресів у мікрогрупах), організаційному (створення безпечного фізичного середовища для великих груп, розвиток моделей підтримки і допомоги на випадок травмуючих ситуацій) рівнях і рівні громади (організація системи охорони здоров'я і соціального захисту, яка забезпечить допомогу усім членам спільноти). Принцип спокою стосується насамперед, профілактики афективних, панічних реакцій на стреси та травмуючі ситуації, крім того, це надання можливостей для безпечного сну та відпочинку і, за потреби, фармакологічна підтримка, спрямована на подолання інсомнії. Одним із наслідків травми є відчуття своєї некомпетентності («я безсилий», «я не здатен це зробити») відповідно, існує потреба в підвищенні відчуття власної самоефективності шляхом успішного виконання спочатку нескладних завдань, а потім і складніших, що вимагають від високої відповідальності; до колективної самоефективності ми відносимо людини ефективність функціонування родини, малої групи, вона формується аналогічно із самоефективністю. Залученість до спілкування це профілактика самотності, формування відчуття соціальної підтримки, яка складається із емоційної близькості, мережі соціальних зв'язків, фізичної та матеріальної підтримки. Принцип надії полягає насамперед у формуванні оптимізму як адаптивного емоційного копінгу у теорії Е. Хейма, зміні життєвих пріоритетів, усвідомленні нових можливостей і сили власної особистості. У випадку організованої та самодопомоги за окресленими принципами, у онкохворого формуються кореляти адаптації.

Список використаних джерел

1. Демин Е.В. Психоонкология: становление и перспективы развития / Е.В. Демин, А.В. Гнездилов, В.А. Чулкова // Вопросы онкологии. – 2011. – №1. – С.86-91
2. Deshields T. L. Providing care for the “whole patient” in the cancer setting: The psycho-oncology consultation model of patient care / T. L. Deshields, S. K. Nanna // Journal of clinical psychology in medical settings. – 2010. – Vol. 17(3). – P. 249-257
3. Hagopian G. A. Cognitive strategies used in adapting to a cancer diagnosis / G. A. Hagopian // Oncology Nursing Forum. – 1993. – Vol. 20 (5). – P. 759-763.
4. Holland J. C. History of psycho-oncology: overcoming attitudinal and conceptual barriers / J. C. Holland // Psychosomatic medicine. – 2002. – Vol. 64(2). – P. 206-221
5. Kiecolt-Glaser J. K. Psycho-oncology and cancer: psychoneuroimmunology and cancer / J. K. Kiecolt-Glaser, T. F. Robles, K. L. Heffner // Annals of Oncology. – 2002. – Vol. 13(suppl 4). – P. 165-169.
6. Stanton A. L. Life after diagnosis and treatment of cancer in adulthood: Contributions from psychosocial oncology research / A. L. Stanton, J. H. Rowland, P. A. Ganz // American Psychologist. – 2015. – Vol. 70(2). – P. 159-174.

References transliterated

1. Demin E.V., Gnezdilov A.V., Chulkova V.A. (2011) *Psihoonkologiya: stanovlenie i perspektivy razvitiya* [Psycho-oncology: formation and development prospects]. *Voprosy onkologii* [Questions of oncology]. N. 1. P. 86–91 (in Russian)
2. Deshields, T. L., & Nanna, S. K. (2010). Providing care for the “whole patient” in the cancer setting: The psycho-oncology consultation model of patient care. *Journal of clinical psychology in medical settings*, 17(3), 249-257.
3. Hagopian, G. A. (1993). Cognitive strategies used in adapting to a cancer diagnosis. In *Oncology Nursing Forum* (Vol. 20, No. 5, pp. 759-763).
4. Holland, J. C. (2002). History of psycho-oncology: overcoming attitudinal and conceptual barriers. *Psychosomatic medicine*, 64(2), 206-221.
5. Kiecolt-Glaser, J. K., Robles, T. F., Heffner, K. L., Loving, T. J., & Glaser, R. (2002). Psycho-oncology and cancer: psychoneuroimmunology and cancer. *Annals of Oncology*, 13(suppl_4), 165-169.
6. Stanton, A. L., Rowland, J. H., & Ganz, P. A. (2015). Life after diagnosis and treatment of cancer in adulthood: Contributions from psychosocial oncology research. *American Psychologist*, 70(2), 159-174.

Лукомская С.А. Психосоциальные ресурсы онкологических больных. Данная статья посвящена определению психосоциальных ресурсов онкологических больных. Проанализирована история становления онкопсихологии, ее отличия от психоонкологии, современное состояние онкопсихологических исследований. Охарактеризованы основные понятия ресурсной модели адаптации личности к онкологии, освещены стадии адаптации и психологическое содержание каждого этапа лечения, акцентировано, что в случае онкологической болезни речь идет не о выздоровлении, а об кратковременной и долговременной ремиссии, соответственно определены психологические особенности онкобольных в различных видах ремиссии. Определены особенности посттравматического роста, резилентности и виды социальной поддержки онкобольных. Сформулированы компоненты психоонкологической модели консультативной помощи как краткосрочного вмешательства, базирующегося на предположении о продолжительности и истощаемости медикаментозным лечением, требующим от онкобольного активизации всех его ресурсов.

Ключевые слова: онкология, психосоциальные интервенции, психоонкология, клиническое консультирование, личность.

Lukomska S.O. Cancer patients psychosocial resources. This article is devoted to determining the psychosocial resources of cancer patients. The history of formation of oncopsychology, its differences from psycho-oncology, current state of oncological and psychological researches are analyzed. The basic concepts of the resource model of adaptation of personality to oncology are described, the stages of adaptation and the psychological content of each stage of treatment are highlighted, it is emphasized that in the case of oncological illness it is not about recovery, but about short and long-term remission, respectively, the psychological peculiarities of different types of cancer. The features of post-traumatic growth and resistance and the types of social support for cancer patients are identified. The components of the psycho-oncological model of counseling help as a short-term intervention, based on the assumption of the duration and exhaustion of drug treatment, which requires the activation of all its resources, are outlined.

Keywords: cancer, psychosocial interventions, psychooncology, clinical consultation, personality.

ЛУНЬОВ В.Є.

кандидат психологічних наук, провідний науковий співробітник Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ

ФЕСЕНКО Я.В.

здобувач Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ

ЕФЕКТИВНІСТЬ КОМПЛАЄНС-ТЕРАПІЇ ЯК ЗАСОБУ КОРЕКЦІЇ БАТЬКІВСЬКИХ НАСТАНОВЛЕНЬ ЩОДО ДІТЕЙ ІЗ ВАДАМИ РОЗВИТКУ

Луньов В.Є., Фесенко Я.В. Ефективність комплаєнс-терапії як засобу корекції батьківських настановлень щодо дітей із вадами розвитку. Статтю присвячено проблемі визначення ефективності комплаєнс-терапії батьківських настановлень щодо дітей із вадами розвитку, зокрема, мовленнєвого. Метою статті є теоретичне обґрунтування та емпіричне дослідження впливу комплаєнс-терапії на батьківські настановлення. Переваги комплаєнс-терапії полягають у тому, що для її здійснення потрібно 6-12 психотерапевтичних сесій, це практичне і легко реалізоване втручання в реальних клінічних умовах, до того ж його успішно можна застосовувати для роботи з батьками психічно хворих дітей. Результатами дослідження встановлено, що комплаєнс-терапія разом із тренінгом соціальних навичок є ефективним засобом корекції батьківських настановлень щодо логопедичної корекції дітей із мовленнєвими вадами.

***Ключові слова:** комплаєнс, комплаєнтність, комплаєнс-терапія, батьківські настановлення, тренінг соціальних навичок.*

Постановка проблеми. В сучасній практиці організації допомоги дітям з психофізичними вадами основна увага приділяється роботі з родиною, в якій виховується така дитина. Оскільки успішність реабілітаційної роботи визначається створенням спеціального коригуючого середовища саме в умовах родини. Сім'ї потребують психотерапевтичної допомоги в тих випадках, коли можливості подолання проблем є недостатніми в порівнянні з існуючими навантаженнями. Загальні цілі психотерапії полягають у тому, щоб звільнити можливості для розвитку в рамках сім'ї, збільшити ресурси для подолання проблем, перетворити "заважаючі фактори" у "фактори розвитку".

З метою поліпшення взаємин батьків і дітей та комплаєнтності батьків і фахівців використовуються різні методики, що включають психоедукацію, сімейну терапію, бігевіоральну терапію, психопедагогічні і власне дидактичний підходи. Найбільш ефективні стратегії, такі, як - комплаєнс-терапія, що базується на когнітивно-поведінкової терапії та мотиваційному інтерв'ю, конкорданс-терапія (concordance therapy), з її акцентами на подоланні амбівалентності і опору були розроблені для психіатричних контингентів, переважно для хворих на шизофренію, а нині успішно застосовуються у клінічній та педагогічній психології.

Незважаючи на те, що дослідження ефективності психологічних стратегій для підвищення комплаєнтності продемонстрували обмежену ефективність психоедукаційних програм, в соматичній клініці домінує саме психоосвітній підхід, який до теперішнього часу вважається однією з

найважливіших стратегій підвищення прихильності до лікування у пацієнтів з хронічними станами та їхніх родичів. Дослідження ефективності психоедукаційних програм для пацієнтів з соматичною патологією демонструють, що психічні складності пацієнтів, які обумовлюють їх небажання лікуватися та проходити реабілітацію, зачіпаються ними досить поверхово, і часто існує розрив між тим, чого пацієнтів навчили і тим, що вони насправді роблять. Так, на словах батьки дітей із мовленнєвими вадами все розуміють, знають, але навідріз відмовляються виконувати рекомендації фахівців чи ігнорують їх. В останні роки у вітчизняній психіатрії та спеціальній психології все більшого поширення набувають психоедукаційні групи. У багатьох моделях психоедукації навички управління медикаментозною терапією та психокорекцією є важливою складовою частиною загального процесу реабілітації. Результати досліджень, спрямованих на підвищення готовності хворих з психотичними розладами лікуватися, свідчать про те, що тільки просвіта та дидактичний підхід мали обмежену ефективність. Інтерактивні, структуровані методи поведінкової психотерапії в поєднанні з психоедукацією більш перспективні, зокрема у випадку батьків, які виховують дітей з порушеннями розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. За результатами проведеного нами дослідження доведено, що у батьків дітей з мовленнєвими вадами спостерігається низький рівень психологічного благополуччя, неадаптивні і відносно адаптивні копінги, невміння ефективно поводитися у різних соціальних ситуаціях, у тому числі при комунікації із фахівцями, які допомагають їхній дитині.

Найбільш поширеною моделлю групової роботи з родичами дітей із вадами розвитку, починаючи з 1970-х років і до сьогоднішнього дня, є тренінг соціальних навичок, який розглядається як найважливіша складова частина будь-якої лікувально-реабілітаційної програми. Тренінг соціальних навичок визначається як структурована навчальна програма, яка формує навички соціальної поведінки, які необхідні для створення певної мережі соціальних контактів і зменшення стресу як наслідку інтерперсональних конфліктів і невдач.

Ефективність тренінгу соціальних навичок корелює з чіткою структурованістю і тривалістю терапевтичної програми (за деякими даними не менше року), обов'язковим повторним проходженням курсу (тому що навички можуть поступово втрачатися), інтеграцією з іншими тривалими підтримують формами психотерапії (в т.ч. і сімейної), психосоціальної терапії. Виникає потреба в таких самих ефективних, але більш короткострокових методах психотерапії, які можуть бути здійснені, в тому числі і в індивідуальній формі.

Р. Керр з співавт. розробили метод комплаєнс-терапії для лікування хворих з гострими змішаними психотичними станами, спрямований на поліпшення виконання пацієнтами лікарських рекомендацій, що стосуються психофармакотерапії. Переваги комплаєнс-терапії полягають у тому, що для

її здійснення потрібно 6-12 психотерапевтичних сесій, це практичне і легко реалізоване втручання в реальних клінічних умовах, до того ж його успішно можна застосовувати для роботи з батьками психічно хворих [1]. Акцент на співпрацю в рамках терапевтичної взаємодії добре узгоджується зі зростаючою зацікавленістю медичних працівників в дотриманні прав пацієнтів і, одночасно, з розумінням необхідності підвищення повноважень користувачів психіатричної допомоги. Метод комплаєнс-терапії мало відомий вітчизняним фахівцям, хоча в рандомізованих контрольованих дослідженнях отримані дані про його ефективність (S.Leucht, T.Burkard, J.Henderson, M.Maj, N.Sartorius) [3].

Насамперед, визначимо поняття комплаєнсу, як ключове в техніці комплаєнс-терапії. Найпоширеніше визначення комплаєнсу розуміється як згода на лікування, співпраця з лікарем і виконання рекомендацій лікаря в процесі лікування [5], саме воно здебільшого зустрічається у науковій і практичній літературі в контексті підвищення ефективності медикаментозної терапії. I.E. Leppik дає досить широке визначення комплаєнсу, що містить три складові: тип поведінки, ступінь комплаєнтності і рівень цілеспрямованості пацієнта. При цьому тип поведінки включає прийом препарату, регулярність візитів до лікарів і правильне виконання інших медичних рекомендацій. Ступінь комплаєнтності – це ступінь, з яким пацієнт дотримується рекомендацій лікаря, а рівень цілеспрямованості є характеристикою особистості та визначає не лише цілеспрямованість в досягненні вагомих життєвих цілей, а й в подоланні хвороби, корекції певних особливостей, які суттєво впливають на соціальне функціонування людини [2].

Однією із дуже значущих груп факторів, що впливають на комплаєнтність, є мікросоціальне середовище людини, яка включає в себе сім'ю, сусідів по будинку, друзів, колег по роботі тощо. Чи може йти мова про комплаєнс логопеда та батьків, якщо останні за порадою сусідів більше довіряють гірудотерапевтам, астрологам, ніж спеціальним, корекційним педагогам? Взаємодія в сім'ї, яка перебуває в стані функціонального рівноваги, забезпечує всім її членам емоційну і фізичну стабільність. У кризовій, стресовій ситуації сім'я втрачає усталеність. Дитина із мовленнєвими вадами, якщо до того ж має серйозні відставання у фізичному та розумовому розвитку, суттєво порушує сформований уклад сім'ї, потребує створення для неї особливого режиму прийому препаратів, виконання логопедичних вправ, перерозподілу обов'язків, змушує змінювати плани на майбутнє, відчувати почуття страху, невизначеності, безпорадності у її батьків. Ефективна логопедична корекція багато в чому залежить від того, яке відношення членів сім'ї до логопедичної допомоги, наскільки успішно долаються негативні стереотипи поведінки, серед яких досить часто виявляються вороже ставлення до медичного персоналу і логопедів, звинувачення в упередженості, неуважності, що, безумовно, негативно позначається на взаєминах між логопедом і клієнтами, а ми наголошуємо, що клієнтами логопедів є не лише діти з мовленнєвими вадами, а й їх батьки.

Серед основних причин низького рівня комплаєнсу фахівців і батьків дітей з мовленнєвими вадами слід виділити наступні: наявність психологічних проблем, насамперед депресивний стан, когнітивні порушення, відсутність впевненості у результативності втручань і ефективності лікування, довогоровалість корекції, її висока вартість [4].

Комплаєнс-терапія являє собою короткострокову психотерапію, що проводиться в три стадії, кожна з яких передбачає 2-3 зустрічі, тривалістю до 1 год двічі в тиждень. Через 3, 6 і 12 міс. пропонуються додаткові індивідуальні сесії психотерапії. Переваги комплаєнс-терапії полягають у тому, що для її здійснення потрібно мало часу, вона є практичним і досить легко реалізованим втручанням в реальних клінічних умовах.

Метою даної статті є емпіричне дослідження впливу комплаєнс-терапії на батьківські настановлення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Психоедукаційна та психоконсультативна робота з батьками складалася із трьох блоків.

Блок № 1 «Робота з батьками та фахівцями реабілітаційних центрів»:

- інформування педагогів і батьків про особливості психології дітей з порушенням мовлення;

- підвищення педагогічної компетенції батьків у питаннях виховання дітей з порушенням мовлення;

- обмін досвідом у вихованні дітей між батьками і педагогами реабілітаційного закладу;

- вивчення засобів взаємодії з дітьми із вадами мовлення.

2. Блок № 2 «Робота з батьками»:

- індивідуальне та групове консультування батьків про потреби дітей з вадами мовлення;

- опрацювання з батьками емоційної і когнітивної складових батьківських настановлень;

- формування у батьків умінь і навичок встановлення конструктивних взаємин з дитиною, подолання кризових ситуацій;

- підвищення самооцінки батьків;

- навчання батьків прийомам слухання, вибудовування грамотних відносин з дитиною, прийомам корекції емоційного стану і безконфліктного спілкування.

3. Блок № 3 «Робота з батьками і дітьми»:

- відпрацювання отриманих знань і навичок з вибудовування грамотних взаємин з дитиною;

- застосування навичок активного слухання і безконфліктного спілкування в процесі взаємодії з дитиною;

- здійснення спільної діяльності батьків і дітей як засіб розвитку особистості дитини в процесі вибудовування соціальних взаємин.

Результивність формувальної програми нами перевірено за допомогою методик: PARI, опитувальника самоствавлення Р.Пантисєва, опитувальника психологічного благополуччя та структурного інтерв'ю

ставлення до логопедичної корекції. У формувальному експерименті було сформовано експериментальну і контрольну групи, до експериментальної групи увійшло 38 батьків, і до контрольної – 38. В усіх досліджуваних родин виховуються діти дошкільного та молодшого шкільного віку з помірними вадами мовлення.

Насамперед проаналізуємо результати дослідження за методикою самоствавлення. До участі у комплаєнс-терапії представники експериментальної групи характеризувалися більшим рівнем відкритості, впевненості у собі, самоцінності та самоприв'язаності, натомість батьки контрольної групи мали дещо вищий рівень внутрішнього контролю, частіше коригували свою поведінку у відповідь на реакції значущих інших. Загалом усі показники ставлення до себе до участі у програмі відповідають нижній межі норми, а у деяких випадках, наприклад із впевненістю у собі, то ці показники нижче статистичної норми. Отримані відмінності між ставленням до себе ЕГ і КГ є статистично незначущими (при $p=0,503$). Після проведення комплаєнс-терапії у контрольній групі змін практично не відбулося, дещо зменшилася внутрішня конфліктність, натомість в експериментальній групі батьки стали характеризуватися вищим рівнем самоприйняття, крім того у них знизилася показники за шкалою внутрішньої конфліктності та самозвинування. Статистично значущі відмінності між ЕГ і КГ у ставленні до себе після участі в тренінгу були виявлені ($p=0,005$).

Порівняння результатів тестування до та після участі в комплаєнс-терапії свідчать про існування значущих відмінностей у результатах (за t-критерієм Стьюдента при $p<0,05$) за шкалами відкритості, впевненості у собі, самокерівництва, дзеркального «Я», самоцінності, самоприйняття, внутрішньої конфліктності і самозвинування.

За результатами структурного інтерв'ю було визначено настановлення батьків експериментальної та контрольної груп до логопедичної корекції (табл. 1)

Таблиця 1

Настановлення батьків експериментальної та контрольної груп до логопедичної корекції (до та після комплаєнс-терапії)

Настановлення до логопедичної корекції	ЕГ до КТ	ЕГ після КТ	КГ до КТ	КГ після КТ
Вороже	2 (5,3%)	0	3 (7,9%)	4 (10,5%)
Відсторонене	11 (28,9%)	4 (10,5%)	10 (26,3%)	10 (26,3%)
Маніпулятивне	16 (42,1%)	2 (5,3%)	17 (44,7%)	12 (31,6%)
Підтримуюче	9 (23,4%)	32 (84,2%)	8 (21,05%)	12 (31,6%)

Отже, в експериментальній групі настановлення щодо логопедичної корекції у батьків суттєво змінилися, так ворожого ставлення вже не спостерігалось, натомість втричі зросли показники за ставленням підтримуючим. В контрольній групі зміна показників не виявлена. Статистичний аналіз за допомогою статистичного Хі-квадрат критерію Пірсона показало статистичну значущість позитивної динаміки батьківських настановлень щодо логопедичної корекції в експериментальній групі (при

$p=0,001$) і відсутність статистично значущих відмінностей в контрольній групі (при $p>0,05$).

Висновки. Отже, формування конструктивних батьківсько-дитячих відносин та настановлень батьків на логопедичну і психологічну корекцію забезпечується реалізацією комплексної програми, яка сприяє оволодінню системою знань (про соціальну роль «батьківства» та її значення в психічному розвитку дитини, про стилі виховання, раціональні способи управління поведінкою дитини, ефективні способи комунікації на основі емоційного прийняття); усвідомлення власних батьківських настановлень, власного стилю відносин з дитиною, в тому числі стереотипів і неефективних способів виховання; формування уявлень про реальний образ своєї дитини, її почуття і потреби; розвитку у батьків прагнення змінити тактики виховного впливу і свій стиль відносин з дитиною з урахуванням соціально-психологічного типу її особистості та особливостей її психофізичного розвитку. Результатами формувальної програми, нами простежувалася динаміка зміни особистісного стилю спілкування батьків із дітьми з мовленнєвими вадами.

Список використаних джерел

1. Кемп Р. Комплаєнс-терапія: [пер. с англ.] / Р. Кемп, А. Девид, П. Хейворд (R. Kemp, A. David, P. Hayward) // *Обзор современ. психиатрии.* – 2000. – Вып. 5. – С. 91-101
2. Coleman C. I. Dosing frequency and medication adherence in chronic disease / C. I. Coleman, B. Limone, D. M. Sobieraj, S. Lee // *Journal of Managed Care Pharmacy.* – 2012. – № 18(7). – P. 527-539
3. Leucht S. Physical illness and schizophrenia: a review of the literature / S. Leucht, T. Burkard, J. Henderson, M. Maj, N. Sartorius // *Acta Psychiatrica Scandinavica.* – 2007. – Vol. 116(5). – P. 317-333
4. Osterberg L. Adherence to medication / L. Osterberg, T. Blaschke // *New England Journal of Medicine.* – 2015. – № 353(5). – P. 487-497
5. Pusey-Murray A. E. Medication compliance among mentally ill patients in public clinics in Kingston and St. Andrew, Jamaica / A. E. Pusey-Murray, P. A. Bourne, S. Warren, J. LaGrenade, C. A. Charles // *Journal of Biomedical Science and Engineering.* – 2010. – № 3(06). – P. 602-70

References transliterated

1. Coleman, C. I., Limone, B., Sobieraj, D. M., Lee, S., Roberts, M. S., Kaur, R., & Alam, T. (2012). Dosing frequency and medication adherence in chronic disease. *Journal of Managed Care Pharmacy*, 18(7), 527-539.
2. Kemp, R., Hayward, P., Applewhaite, G., Everitt, B., & David, A. (1996). Compliance therapy in psychotic patients: randomised controlled trial. *Bmj*, 312(7027), 345-349.
3. Leucht, S., Burkard, T., Henderson, J., Maj, M., & Sartorius, N. (2007). Physical illness and schizophrenia: a review of the literature. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 116(5), 317-333.
4. Osterberg, L., & Blaschke, T. (2005). Adherence to medication. *New England journal of medicine*, 353(5), 487-497.
5. Pusey-Murray, A. E., Bourne, P. A., Warren, S., LaGrenade, J., & Charles, C. A. (2010). Medication compliance among mentally ill patients in public clinics in Kingston and St. Andrew, Jamaica. *Journal of Biomedical Science and Engineering*, 3(06), 602-702.

Лунев В.Е., Фесенко Я.В. Эффективность комплаенс-терапии как средство коррекции родительских установок в отношении детей с недостатками развития. Статья посвящена проблеме определения эффективности комплаенс-терапии родительских установок в отношении детей с недостатками развития, в частности, речевого. Целью статьи является теоретическое обоснование и эмпирическое исследование влияния комплаенс-терапии на родительские установки. Преимущество комплаенс-терапии состоит в том, что для ее осуществления нужно 6-12 психотерапевтических сессий, это практическое и легко реализованное вмешательство в реальных клинических условиях, к тому же его успешно можно применять для работы с родителями психически больных детей. Результатами исследования установлено, что комплаенс-терапия в сочетании с тренингом социальных навыков является эффективным средством коррекции родительских установок к логопедической коррекции детей с речевыми нарушениями.

Ключевые слова: комплаенс, комплаентность, комплаенс-терапия, родительские установки, тренинг социальных навыков.

Lunov V., Fesenko Y. Efficiency of compliance therapy as a means of correction of parental attitudes towards children with developmental disabilities. The article deals with the problem of determining the effectiveness of parental care compliance therapy for children with developmental disorders, in particular, speech. The purpose of the article is to provide a theoretical substantiation and empirical study of the impact of compliance therapy on parental guidance. The benefits of compliance therapy are that it requires 6-12 psychotherapy sessions, a practical and easily implemented intervention in real clinical settings, and can also be successfully used to work with parents of mentally ill children. The results of the study found that compliance therapy, together with social skills training, is an effective means of correcting parental attitudes towards speech-correcting children with speech impairments.

Keywords: compliance, adherence, compliance therapy, parental guidance, social skills training.

УДК 377.3.015.31:614.253.5-056.87

МАРУСИНЕЦЬ М.М.

доктор педагогічних наук, професор, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова, м. Київ

ШЕВЧЕНКО О.Т.

проректор з навчально-методичної роботи, Черкаська медична академія, м. Черкаси

КОМУНІКАТИВНО-РЕГУЛЯТИВНА СКЛАДОВА РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ СЕСТЕР У РОБОТІ З ВАЖКИМИ СОМАТИЧНИМИ ХВОРИМИ

Марусинець М.М., Шевченко О.Т. Комуникативно-регулятивна складова резильєнтності майбутніх медичних сестер у роботі з важкими соматичними хворими. У статті представлено результати емпіричного дослідження комуникативно-регулятивного компоненту резильєнтності майбутніх медичних сестер у роботі з важкими соматичними хворими. Наведено критерій (саморегуляція проявів резильєнтності в комунікації з важкими соматичними хворими), показники (готовність гнучко діяти в непередбачуваних умовах спілкування з важкими соматичними хворими; проявляти толерантність у складних умовах спілкування з важкими соматичними хворими, особливо терпимість до їх дискомфортних (хвороба) станів; здатність до швидкого відновлення після спілкування з важкими соматичними хворими тощо).

Обґрунтовано методика та психодіагностичний інструментарій емпіричного дослідження комунікативно-регулятивного компоненту резильєнтності майбутніх медичних сестер у роботі з важкими соматичними хворими. Проаналізовано результати дослідження особливостей комунікативної толерантності, виявлено суттєві прояви комунікативної інтолерантності досліджуваних, здійснено розподіл досліджуваних за рівнями ригідності та особистісної готовності до змін, за яким констатовано недостатню готовність майбутніх медичних сестер гнучко діяти в непередбачуваних умовах спілкування з важкими соматичними хворими; швидко відновлюватися після цього.

За узагальненням даних дослідження визначено недостатній рівень розвитку комунікативно-регулятивного компоненту резильєнтності майбутніх медичних сестер у роботі з важкими соматичними хворими загалом та курсу навчання зокрема.

Зроблено висновок про актуальність організації спеціального психологічного навчання, спрямованого на розвиток комунікативно-регулятивного компонента резильєнтності майбутніх медичних сестер у роботі з важкими соматичними хворими.

***Ключові слова:** майбутні медичні сестри, резильєнтність, важкі соматичні хворі, комунікативна толерантність, ригідність, особистісна готовність до змін, комунікативно-регулятивний компонент.*

Постановка проблеми та її зв'язок з важливими практичними завданнями. Соціальні зміни, які масштабно відбуваються як в українському суспільстві, потребують нагального вивчення збереження психологічного здоров'я осіб, особливо тих, хто безпосередньо перебуває у травмівних ситуаціях і ситуаціях хронічного стресу та хвороби. Саме тому перед фахівцями в галузі психологічних наук актуалізується потреба в системному вивченні такої особистісної якості як резильєнтність. Сутність цього феномену має незаперечну значущість, оскільки вихідними референтами є: формування у людей здатності до успішної адаптації, до несприятливих факторів, які загрожують функціонуванню системи життєздатності або розвитку; вміння захищатися, сприяти розвитку або оволодіти технікою перешкоджання посттравматичним симптомам. Для майбутніх медичних сестер, діяльність яких пов'язана з роботою в складних життєвих ситуаціях, резильєнтність є вирішальною умовою їхньої успішної адаптації, накопиченням зовнішніх ресурсів і соціального капіталу у формі підтримки всередині та інших учасників взаємодії.

Останні дослідження і публікації, виділення невирішених питань загальної проблеми, якій присвячується стаття. Поняття резильєнтність увійшло в науковий обіг понад 40 років тому, завдячуючи працям Е. Werner, R. Smith, K. Bolton. Предметом вивчення були природа та лікування патологій, різноманітних розладів тощо. Як міждисциплінарна дефініція резильєнтність набуває все більшого зорієнтування на вивченнях її проявів у людей різного віку, професій та пережитих ними особистісних та життєвих ситуацій. Особливий інтерес у логіці розгортання нашого дослідження представляють дані про підходи та концептуальні основи етимології поняття (Д. Зубровські, Г.Лазос, С.Максименко, Т.Титаренко, О. Хамініч й ін.), як якості та процесу (G.Richardson, A. Masten, K. Bolton, S. Southwick, D. Charney та ін.) ; встановлення кореляційних зв'язків між резильєнтністю та емоційним інтелектом, захисними механізмами, самооцінкою та впевненістю

у своїй ефективності, позитивній взаємодії тощо. Натомість, питання професійної діяльності, виявленні комунікативного та регулятивного її компонентів у майбутніх медичних сестер на рівні експериментального вивчення представлено недостатньо.

Незважаючи на достатній масив даних з окресленої проблематики, питання комунікативно-регулятивного компоненту резильєнтності майбутніх медичних сестер у роботі з важкими соматичними хворими у теорії і практиці психологічної науки залишається недостатньо вивченим.

Формулювання цілей статті. Емпірично дослідити комунікативно-регулятивний компонент резильєнтності майбутніх медичних сестер у роботі з важкими соматичними хворими та визначити особливості комунікативної інтолерантності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Психодіагностичний інструментарій у своєму арсеналі налічує чималий перелік методик, які дають можливість вивчити різні якості, процеси, чинники резильєнтності. У контексті нашого дослідження ми застосовуємо найуживаніші методиками, які дадуть можливість вивчити комунікативно-регулятивний компонент досліджуваної якості у майбутніх медичних сестер за визначеними нами критеріями (саморегуляція проявів резильєнтності в комунікації з важкими соматичними хворими) та показниками – готовність гнучко діяти в непередбачуваних умовах спілкування з важкими соматичними хворими; проявляти толерантність у складних комах спілкування з важкими соматичними з хворими, особливо терпимість до їх дискомфортних (хвороба та ін.) станів; здатність до швидкого відновлення після спілкування з важкими соматичними хворими тощо.

Відповідно до авторського підходу рівні розвитку комунікативно-регулятивного компоненту резильєнтності медичних сестер визначалися за методиками «Комунікативна толерантність (В. Бойко) [3], «Діагностика ригідності» (Г. Айзенк) [3] і «Особистісна готовність до змін» (А. Роднік та ін., адаптація Н. Бажанової, Г. Бардієр)[4].

За методикою В. Бойка виявлено прояви комунікативної інтолерантності досліджуваних, зокрема: 1) неприйняття або нерозуміння індивідуальності людини; 2) використання себе в якості еталону при оцінках інших; 3) категоричність або консерватизм в оцінках людей; 4) невміння приховувати або згладжувати неприємні почуття; 5) прагнення переробити, перевиховати партнера по спілкуванню; 6) прагнення підігнати інших учасників комунікації під себе; 7) невміння прощати іншому помилки; 8) нетерпимість до дискомфортним (хвороба та ін.) станів партнера по спілкуванню; 9) невміння пристосовуватися до інших учасників спілкування.

При цьому особливу увагу звернено на аналіз відповідей за шкалою 8 «Нетерпимість до дискомфортним (хвороба та ін.) станів партнера по спілкуванню», як таких, що безпосередньо характеризують комунікативну толерантність медичних сестер у роботі з важкими соматичними хворими.

У цілому визначалися високий, середній і низький рівні комунікативної толерантності досліджуваних відповідно до ключа методики.

За допомогою методики «Діагностика ригідності» (Г. Айзенк) [3] визначалася ригідність респондентів, низький рівень якої лежить як в основі готовності гнучко діяти в непередбачуваних умовах спілкування з важкими соматичними хворими, так і здатності швидкого відновлення в них, в той час, як середній і, особливо, високий рівні ригідності значно їх утруднюють.

Більш поглиблений аналіз було здійснено за допомогою методики «Особистісна готовність до змін» (А. Роднік та ін., адаптація Н. Бажанової, Г. Бардієр) [3], за якою вивчалися особливості протистояння досліджуваних змінам, що допомагає їм захистити себе від стресу в тих ситуаціях, в яких вони найбільш уразливі завдяки їх пристрасності, винахідливості, оптимізму, сміливості, адаптивності, впевненості та толерантності до двозначності. Відповідно визначалися рівні прояву кожного з параметрів особистісної готовності до змін.

За узагальненням результатів трьох вищезазначених методик визначалися рівні комунікативно-регулятивного компоненту резильєнтності: високий, середній, низький. Високий рівень комунікативно-регулятивного компоненту констатувався в разі високого рівня особистісної готовності респондентів до змін і низьких рівнів ригідності і комунікативної інтолерантності; низький рівень компоненту – в разі низького рівня особистісної готовності респондентів до змін і високих рівнів ригідності і комунікативної інтолерантності. Усі інші співвідношення рівнів було віднесено до середнього рівня розвитку даного компоненту.

У дослідженні взяли участь 386 респондентів – майбутніх медичних сестер, які навчаються у медичних коледжах м. Берегова, Черкас, Чернігова.

Опрацювання масиву емпіричних даних здійснювалася за допомогою комп'ютерного пакету статистичних програм SPSS (версія 17.0) з використанням процедур кореляційного, факторного, кластерного і дисперсійного аналізів.

За результатами емпіричного дослідження за методикою «Комунікативна толерантність (В. Бойко)» встановлено недостатній рівень комунікативної толерантності за всіма її показниками та в цілому (табл. 1).

Таблиця 1

Розподіл досліджуваних за рівнями комунікативної інтолерантності

Прояви комунікативної інтолерантності	Рівні комунікативної толерантності, кількість досліджуваних у %		
	низький	середній	високий
неприйняття або нерозуміння індивідуальності людини	15,1	56,1	28,8
використання себе в якості еталону при оцінках інших	22,8	59,8	17,4
категоричності або консерватизму в оцінках людей	22,8	53,3	23,9
невміння приховувати або згладжувати	10,3	63,0	26,8

неприємні почуття			
прагнення переробити, перевиховати партнера по спілкуванню	22,8	55,8	21,4
прагнення підігнати інших учасників комунікації під себе	16,3	44,3	39,4
невміння прощати іншому помилки	19,9	53,0	27,1
нетерпимість до дискомфортних (хвороба та ін.) станів партнера по спілкуванню	21,9	24,3	53,8
невміння пристосовуватися до інших учасників спілкування	19,7	41,3	39,0
рівні комунікативної інтолерантності у цілому	19,7	53,4	26,9

Як видно з табл. 1, низькі рівні комунікативної інтолерантності за всіма її проявами виявлено лише у приблизно п'ятій частині майбутніх медичних сестер. Близько половини досліджуваних властивий середній рівень прояву досліджуваної властивості, а третині – високий.

Особливу тривогу викликає такий показник комунікативної толерантності, як «нетерпимість до дискомфортних (хвороба та ін.) станів партнера по спілкуванню», високий рівень якого виявлено у 53,8% досліджуваних майбутніх медичних сестер, особливо старших за курсом навчання (рис. 1).

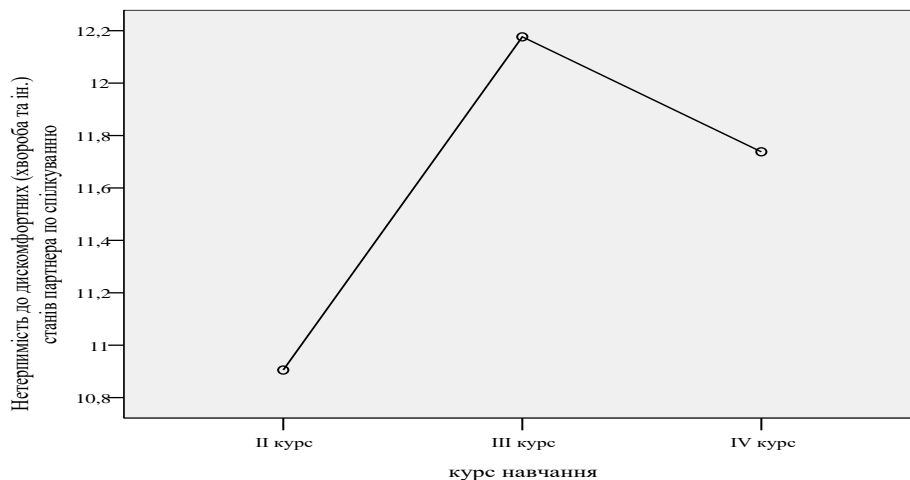


Рис. 1. Особливості нетерпимості досліджуваних медичних сестер до дискомфортних (хвороба та ін.) станів партнера по спілкуванню залежно від курсу навчання

Результати дисперсійного аналізу показників комунікативної толерантності свідчать, що старшокурсники виявляють більшу комунікативну інтолерантність ніж студенти молодших курсів. Зокрема, як видно з рис. 1, студенти-старшокурсники є менш толерантними ніж студенти другого курсу до дискомфортних фізичних і психічних станів важких соматичних хворих ($p < 0,05$).

Це може самим несприятливим чином позначитися не лише на їх резильєнтності, але й на психологічній готовності до роботи з важкими соматичними хворими в цілому. Фактично йдеться про явно недостатній

рівень професійно важливої якості медичних сестер: приймати хвороби важких соматичних хворих – партнерів по спілкуванню, яка до того ж практично не розвивається у процесі традиційного навчання.

Також привертають увагу прояви комунікативної інтолерантності досліджуваних за прагненням підігнати інших учасників комунікації під себе і невмінням пристосовуватися до них, високі рівні яких виявлено у 39% респондентів.

Ці загрозливі тенденції в спілкуванні медичних сестер з важкими соматичними хворими посилюються через їх ригідність і особистісну неготовність діяти в умовах змін.

Так, зокрема, визначено середні і високі рівні ригідності у 41,2% і 58,8% респондентів, натомість досліджуваних з низьким рівнем ригідності виявлено практично не було.

Що ж до особистісної готовності діяти в умовах змін, виявлено явно недостатні її рівні для переважної більшості респондентів (табл. 2).

Таблиця 2

Розподіл досліджуваних за рівнями особистісної готовності діяти в умовах змін

Прояви особистісної готовності діяти в умовах змін	Рівні особистісної готовності діяти в умовах змін, кількість досліджуваних у %		
	низький	середній	високий
пристрастність	31,0	66,5	2,5
винахідливість	89,6	7,9	2,5
оптимізм	89,0	10,5	0,5
сміливість	95,3	4,7	0,0
адаптивність	95,6	4,4	0,0
упевненість	48,8	49,8	1,4
толерантність до двозначності	97,5	2,5	0,0
рівні особистісної готовності діяти в умовах змін у цілому	65,8	34,2	0,0

З даних наведених у табл. 2 випливає, що середній, оптимальний рівень особистісної готовності діяти в умовах змін властивий лише третині (34,2%) досліджуваних медичних сестер. При цьому основну вагу в даному випадку мають такі її показники, як «пристрастність» (енергійність, невтомність, підвищений життєвий тонус), оптимальний рівень якої виявлено у 66,5% досліджуваних і «упевненість» (ґрунтується на вірі у себе, у свою гідність та свої сили) з оптимальним рівнем у 49,8% респондентів.

Інші ж показники особистісної готовності потребують спеціального розвитку, особливо «толерантність до двозначності», що базується на самовладанні в ситуаціях, коли суть того, що відбувається незрозуміла, або результат справи непередбачуваний, коли не визначені цілі й очікування, коли почата справа залишається незавершеною, «адаптивність» (вміння змінювати свої плани та рішення, перебудовуватися в нових ситуаціях) і

«сміливість» (як тяга до нового, невідомого, відмова від випробуваного і надійного), оптимальні значення яких виявлено у 2,5%, 4,4% і 4,7% досліджуваних відповідно.

За узагальненням результатів визначено рівні розвитку комунікативно-регулятивного компоненту резильєнтності медичних сестер (табл. 3).

Таблиця 3

Розподіл досліджуваних медичних сестер за рівнями розвитку комунікативно-регулятивного компоненту резильєнтності

Рівні розвитку комунікативно-регулятивного компоненту	Кількість досліджуваних у%
низький	44,3
середній	50,9
високий	4,7

Як видно з табл. 3, дуже мала кількість (4,7%) досліджуваних майбутніх медичних сестер мають високий рівень розвитку комунікативно-регулятивного компоненту резильєнтності. Вони виявляють комунікативну толерантність, особливо щодо хворих осіб; готовність гнучко діяти в непередбачуваних умовах спілкування з важкими соматичними хворими; здатність до швидкого відновлення після спілкування з ними.

Половині респондентів (50,9%) властивий середній рівень розвитку комунікативно-регулятивного компоненту резильєнтності. Такі майбутні медичні працівники недостатньо толерантні; посередньо готові гнучко діяти в непередбачуваних умовах спілкування з важкими соматичними хворими й здатні до відновлення після спілкування з ними.

Разом з тим доволі велика кількість респондентів характеризується низьким рівнем розвитку даного компоненту резильєнтності, вони виявляють комунікативну інтолерантність, не готові гнучко діяти в непередбачуваних умовах спілкування з важкими соматичними хворими й нездатні до відновлення після спілкування.

Висновки. Виявлено недостатній рівень розвитку комунікативно-регулятивного компоненту резильєнтності переважної кількості майбутніх медичних сестер, які характеризуються низьким або середнім його рівням. Особливу тривогу викликає факт нетерпимості до дискомфортних (хвороба та ін.) станів партнера по спілкуванню, виявлений практично у половини досліджуваних, особливо старших за курсом.

Натомість високий рівень його розвитку виявлено лише у двадцятої частини респондентів, які виявляють комунікативну толерантність, особливо щодо хворих осіб; готовність гнучко діяти в непередбачуваних умовах спілкування з важкими соматичними хворими; здатні швидко відновлюватися після спілкування з ними.

Такі дані свідчать про актуальність організації спеціального психологічного навчання медичних сестер, спрямованого на розвиток комунікативно-регулятивного компоненту резильєнтності.

Список використаних джерел

1. Дзюба Т. М. Комплекс методик для діагностики психологічної готовності керівника школи до взаємодії в умовах конфлікту / Т. М. Дзюба; за наук. ред. Л. М. Карамушки. Полтава : ПОІППО. – 2005. – С. 57-60.
2. Зубровський Д.С. Феномен посттравматичного зростання як перспективний напрямок досліджень у вітчизняній психології. Електронний ресурс. Режим доступу: <http://nuczu.edu.ua/sciencearchive/ProblemsOfExtremeAndCrisisPsychology/vol20/Zubovskui.PDF>].
3. Методика діагностики комунікативної установки за В. В. Бойком / Технології роботи організаційних психологів; за наук. ред. Л. М. Карамушки. – К. : Інкос, 2005. – С. 209-214.
4. Психолого-педагогічний супровід обдарованої дитини / Укл.: В.С.Бондар. – Миколаїв : РМК, 2012. – С. 19-27.
5. Титаренко Т. М. Життєстійкість особистості: соціальна необхідність та безпека: навч. посіб / Т. М. Титаренко, Т. О. Ларіна. – К. : Марич, 2009. – 104 с.
6. Хамініч О.М. Резильєнтність: життєстійкість, життєздатність або резильєнтність? / О.М. Хамініч // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». – 2016. – Вип. 6, Т. 2. – С. 160- 165
7. Richardson G. E. The resiliency model / G. E. Richardson, B. Neiger, S. Jensen, K. Kumpfer // Health Education. – 1990. – N. 21. – P. 33- 39.
8. Reid D. Resilience Theory: What Research Articles in Psychology Teach Us / Dysheada Reid. – 2019. – Електронний ресурс. Режим доступу: <https://positivepsychology.com/resilience-theory/>
9. Rutter M. Resilience, competence, and coping / M. Rutter // Child Abuse & Neglect. – 2007. – № 31(3). – P. 205–209.

References transliterated

1. Dziuba, T. M. (2005) *Kompleks metodyk dlia diahnostryky psykhologichnoi hotovnosti kerivnyka shkoly do vzaiemodii v umovakh konfliktu* [Complex of methods for diagnostics of psychological readiness of the head of the school for interaction in conflict]. Poltava. P. 57-60 (in Ukrainian)
2. Zubrovskiy, D.S. *Fenomen posttravmatychnoho zrostannia yak perspektyvnyi napriamok doslidzhen u vitchyzniani psykhologii* [The phenomenon of post-traumatic growth as a promising area of research in domestic psychology]. Electronic resource. Access mode: <http://nuczu.edu.ua/sciencearchive/ProblemsOfExtremeAndCrisisPsychology/vol20/Zubovskui.PDF>]. (in Ukrainian)
3. *Metodyka diahnostryky komunikatyvnoi ustanovky za V. V. Boikom* [Methodology of diagnostics of communicative installation by VV Boyko] (2005) / *Tekhnologii roboty orhanizatsiinykh psykhologiv* [Technologies of work of organizational psychologists]. ed. L. M. Karamushka. K. P. 209-214 (in Ukrainian)
4. *Psykhologo-pedahohichnyi suprovit obdarovanoi dytyny* [Psychological-pedagogical support of the gifted child] (2012) / Ed. V.S.Bondar. Mykolaiv. P. 19-27 (in Ukrainian)
5. Tytarenko, T. M., Larina, T. O. (2009) *Zhyttiistiikist osobystosti: sotsialna neobkhdnist ta bezpeka: navch. posib*. [The vitality of the individual: social necessity and safety: textbook]. K. 104 p. (in Ukrainian)
6. Khaminich, O.M. (2016) *Reziliientnist: zhyttestiikist, zhyttiezdatnist abo reziliientnist?* [Resilience: Viability, Viability or Resilience?]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Seriiia "Psykhologichni nauky"* [Scientific Bulletin of Kherson State University. Psychological Sciences Series]. N. 6 (2). P. 160-165 (in Ukrainian)
7. Richardson, G. E., Neiger, B. L., Jensen, S., & Kumpfer, K. L. (1990). The resiliency model. *Health education*, 21(6), 33-39.

8. Reid, D. (2019) Resilience Theory: What Research Articles in Psychology Teach Us Electronic resource. Access mode: <https://positivepsychology.com/resilience-theory/>

9. Rutter, M. (2007). Resilience, competence, and coping. *Child Abuse & Neglect*. 31(3) 205–209.

Марусинец М.М., Шевченко А.Т. Коммуникативно-регулятивная составляющая резильентности будущих медицинских сестер в работе с тяжелыми соматическими больными. В статье представлены результаты эмпирического исследования коммуникативно-регулятивного компонента резильентности будущих медицинских сестер в работе с тяжелыми соматическими больными. Определены критерии (саморегуляция проявлений резильентности в коммуникации с тяжелыми соматическими больными), показатели (готовность гибко действовать в непредсказуемых условиях общения с тяжелыми соматическими больными, проявлять толерантность в сложных условиях общения с тяжелыми соматическими с больными, особенно терпимость к их дискомфортных (болезнь) состояний; способность к быстрому восстановлению после общения с тяжелыми соматическими больными и т.д.).

Обоснована методика и психодиагностический инструментарий эмпирического исследования коммуникативно-регулятивного компонента резильентности будущих медицинских сестер в работе с тяжелыми соматическими больными. Проанализированы результаты исследования особенностей коммуникативной толерантности, выявлены существенные проявления коммуникативной интолерантности испытуемых, осуществлено распределение испытуемых по уровням ригидности и личностной готовности к изменениям, по которому констатировано недостаточную готовность будущих медицинских сестер гибко действовать в непредсказуемых условиях общения с тяжелыми соматическими больными; быстро восстанавливаться после этого.

По обобщением данных исследования определены недостаточный уровень развития коммуникативно-регулятивного компонента резильентности будущих медицинских сестер в работе с тяжелыми соматическими больными целом и курса обучения в частности.

Сделан вывод об актуальности организации специального психологического обучения, направленного на развитие коммуникативно-регулятивного компонента резильентности будущих медицинских сестер в работе с тяжелыми соматическими больными.

Ключевые слова: будущие медицинские сестры, резильентность, тяжелые соматические больные, коммуникативная терпимость, ригидность, личностная готовность к изменениям, коммуникативно-регулятивный компонент.

Marusinet M., Shevchenko O. The communicative and regulatory component of future nurses' resilience in dealing with severe somatic patients. The article presents the results of an empirical study of the communicative-regulatory component of future nurses' resilience in dealing with severe somatic patients. The criterion (self-regulation of manifestations of resistance in communication with severe somatic patients), indicators (readiness to act flexibly in unpredictable conditions of communication with severe somatic patients; tolerance in difficult conditions of communication with severe somatic patients, especially tolerance to their uncomfortable (illness etc) states; ability to recover quickly after dealing with severe somatic patients, etc.) are presented.

The methodology and psychodiagnostic tools of empirical research of the communicative-regulatory component of the resistance of future nurses in work with severe somatic patients are explained. The results of the study of the features of communicative tolerance of future nurses are analyzed. Significant manifestations of communicative intolerance of the investigated nurses in work with severe somatic patients were revealed. The distribution of the investigated by the levels of rigidity and personal readiness for change is analyzed. quickly recover afterwards.

Summarizing the research data, the insufficient level of development of the communicative-regulatory component of the resistance of future nurses in the work with severe somatic patients in general and depending on the training course in particular was determined.

The conclusion is made on the relevance of the organization of special psychological training aimed at the development of the communicative and regulatory component of the resistance of future nurses in the work with severe somatic patients.

Keywords: *nurses, resistance, severe somatic patients, communicative tolerance, rigidity, personal readiness for change.*

УДК 159.97

МАРЦИНЯК-ДОРОШ О.М.

кандидат психологічних наук, доцент кафедри теоретичної та практичної психології Львівської Політехніки, м. Львів

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ КОРЕКЦІЇ ПОРУШЕНЬ ХАРЧОВОЇ ПОВЕДІНКИ У ЮНАКІВ ІЗ НАДЛИШКОВОЮ МАСОЮ ТІЛА

Марциняк-Дорош О.М. Особливості психологічної корекції порушень харчової поведінки у юнаків із надлишковою масою тіла. У статті досліджуються теоретико-методологічні основи порушень харчової поведінки. Доведено, що надмірна вага та ожиріння серед осіб юнацького віку є ключовою проблемою на сьогодні, що призводить до виникнення ряду захворювань та зниження якості життя. Автор аналізує вплив і особливості психокорекції при роботі з особами юнацького віку, що мають надлишок маси тіла. За основу авторської психокорекційної програми було взято твердження, що переїдання є фундаментальною ознакою подальшого набирання маси тіла, яке зумовлене у гладких осіб запізнілою реакцією на відчуття ситості. При цьому велика кількість різноманітних дієт, що, переважно, характеризують обмежувальний тип порушення харчової поведінки, ще більше ускладнюють проблему. Гіпотезою експерименту є припущення, що психокорекція харчової поведінки із надлишковою масою тіла тільки тоді може бути ефективною, коли використовується як інструмент зміни смисложиттєвих орієнтацій особи та її емоційних переживань. Виявлено статистично достовірне покращення якості життя в експериментальній групі за наступними показниками: рольове функціонування, обумовленого фізичним станом, загальне здоров'я, рольове функціонування обумовленого емоціями, життєва активність, психічне здоров'я. Згідно із отриманими результатами автор робить висновок, що результативність застосування різних методів корекції маси тіла є досить ефективною. Однак не є самодостатнім методом.

Ключові слова: *харчування, порушення харчової поведінки, вага, маса тіла, надлишкова маса тіла, надмірна вага, ожиріння, юнацький вік, психологічна корекція.*

Постановка проблеми. Останнім часом проблема ваги (як зниженої, так і підвищеної) є досить частою причиною звернення за психологічною і медичною допомогою. За даними деяких науковців, повнота – це «соматичний дефект», що впливає на психічне функціонування людини, передусім на емоційну та суспільну сфери. Самооцінка людей з надлишковою масою тіла є низькою, вони часто переживають депресивні стани, а у суспільстві відчувають ізоляцію та сум. Їх характеризує негативне ставлення до власного зовнішнього вигляду, власних можливостей та

вчинків. Особа, яка має надлишкову вагу, часто демонструє недостатність психічної, фізичної та суспільної атракційності.

За даними різних авторів [1-7] результативність застосування різних методів корекції маси тіла не ефективна, та складає від 5% до 20% позитивних результатів у віддаленому періоді. Адже більшість таких програм недостатньо враховує вплив психічної діяльності на фізіологічні системи організму (підвищення й зниження апетиту, виникнення почуття насиченості й голоду тощо). Зокрема, контроль над харчовою поведінкою й масою тіла вимагає враховувати типи харчової поведінки (обмежувальний, емоціогенний та екстернальний), які ми розглядаємо як субклінічні форми розладів харчової поведінки.

Останні дослідження і публікації, виділення не вирішення питань загальної проблеми, якій присвячена стаття. Питання різних феноменів, що виникли під впливом культурно-історичного розвитку людства, зокрема харчова поведінка людини та їх наслідків (зайва або недостатня вага) обговорюються як зарубіжними, так й вітчизняними дослідниками різних наукових дисциплін гуманітарного знання – філософії, психології, соціології та ін. (Г. Апполонська, А.К. Байбурін, Р. Барт, Ф. Бродель, П. Бурдьє, А.В. Володькіна, М.М. Гінзбург, Н.М.Зубар С.О. Кириленко, К. Леві-Стросс, Т.Ф. Мельничук, О.А. Присяжнюк, І.В. Сохань, Т.М. Титаренко, В.В. Фетісова, М. Фуко та ін.). Вивченню психологічних аспектів харчової поведінки, її розладів та порушень також присвятили свої роботи багато дослідників, зокрема: Г.Ш. Ашурова, А.В. Вахмістров, Б.А. Девіс, Х.Е. Долл, Н.Ю. Красноперова, І.Г. Малкіна-Пих, А.А. Марков, В.Д. Менделевич, П. Норман, К. Пайк, Ю.Л. Савчикова, В.Я. Семке, Дж. Терренс Уілсон, І.І. Федорова С.Дж. Фрайберн, та інші.

Сучасні способи корекції харчової поведінки можна об'єднати у два основні напрями. Перший – охоплює корекцію форми тіла на основі дієтотерапії (з урахуванням закономірностей фізіології й гігієни харчування). Зокрема, відзначимо корекційні програми А.В. Володькіної, Л.О. Єфімової, Н.М. Зубар, Т. Малахової. Інший – на основі психологічного підходу (Т.Г. Вознесенська, В.А. Сафонова, Н.Г. Платонова та ін.). Однак незважаючи на те, що накопичено досить великий досвід психологічної корекції харчової поведінки, ця проблема ще не достатньо вивчена, що й обумовлює актуальність дослідження.

Формування цілей і завдань статті. Метою роботи є визначення особливостей психокорекційної роботи з молодими людьми юнацького віку із порушеннями харчової поведінки, зокрема із надлишковою масою тіла. У відповідності з метою роботи перед нами стоять такі завдання: дослідити теоретико-методологічні основи дослідження порушень харчової поведінки; визначити вплив і особливості психологічної корекції на порушення харчової поведінки (надлишкової маси тіла); визначити ефективність психологічної корекції при порушеннях харчової поведінки у осіб з надлишковою масою тіла.

Виклад основного матеріалу дослідження. Маса тіла – один з інтегральних біологічних параметрів, що однаково є важливим як показник здоров'я, так і хвороби. Кожний третій житель Землі має надлишкову масу тіла. Стрімко зростає кількість асоційованих із цим захворювань. Загалом раціональне харчування – це основа здорового способу життя і, як наслідок, здоров'я в цілому; фундамент успішної профілактики та ефективного лікування практично всіх соматичних захворювань [2].

Тож у дослідженні ми за основу беремо твердження, що переїдання є фундаментальною ознакою подальшого набирання, яке зумовлене у гладких осіб запізнілою реакцією на відчуття ситості. При цьому велика кількість різноманітних дієт, що, переважно, характеризують обмежувальний тип порушення харчової поведінки, ще більше ускладнюють проблему надмірної маси тіла та ожиріння. Адже надмірні або хаотичні харчові обмеження, порушення режиму та об'єму їжі, що час від часу характерні для усіх хворих, ще більше погіршують обмін речовин та негативно впливають не тільки на метаболізм, а й на загальний психосоматичний стан людей не тільки з надмірною масою тіла, але й із іншими нозологіями.

Метою нашого експериментального дослідження є визначення ефективності використання психологічної корекції порушення харчової поведінки, зокрема надлишкової маси тіла.

Гіпотезою дослідження є припущення, що психокорекція харчової поведінки із надлишковою масою тіла тільки тоді може бути ефективною, коли використовується як інструмент зміни смисложиттєвих орієнтацій особи та її емоційних переживань, що відображається у стабільних стійких змінах до пошуку оновлення смислу життя та у прагненні до перебування у позитивних емоційних станах. Для досягнення поставленої дослідницької мети та перевірки гіпотези нами було обстежено 131 особу віком 16-17 років. Після констатувального етапу експерименту серед респондентів були відібрані 50 осіб з надлишковою масою тіла.

Умовами включення до програми психокорекції були: вік 16-17 років; наявність надлишкової маси тіла; відсутність супутньої патології. Шляхом простої сліпої рандомізації всіх осіб, які були включені в формуючий етап експерименту було розподілено на дві групи: I група (експериментальна) $n = 25$ особи, 10 чоловіків та 15 жінки середній вік $16,6 \pm 2,5$; II група (контрольна) $n = 25$ особи, 9 чоловіків та 16 жінок середній вік $16,5 \pm 2,5$.

Всі респонденти були інформовані щодо завдань та процедури дослідження та дали згоду на участь у ньому. Респонденти обиралися, виходячи з таких міркувань: саме в юнацькому віці особам більш притаманна схильність до порушення харчової поведінки.

2. Зазвичай саме у цьому віці велика увага приділяється власній зовнішності, всі недоліки якої, реальні чи вигадані, найчастіше вирішуються за рахунок зміни (не завжди вдалої) харчової поведінки; у цей віковий період відбувається активне формування не тільки всіх функціональних систем організму, але й стилю та способу життя людини.

На першому етапі (констатувальний) було проведено вивчення поширеності надмірної ваги серед осіб молодого віку, вивчено якість життя, рівень їх фізичної активності, визначена залежність між якістю життя, рівнем фізичної активності та індексу маси тіла (далі – ІМТ), вивчено режим харчування та харчова поведінка осіб юнацького віку.

На другому етапі (формулюючий) особи з надмірною вагою шляхом простої рандомізації були поділені на дві групи експериментальну та контрольну для заміру ефективності тих форм психокорекції, що ми застосували в авторській програмі. Після закінчення роботи було повторно проведена оцінка показників та якості життя (контрольний етап). Проведена оцінка ефективності запропонованої програми психокорекції маси тіла та профілактики ожиріння у досліджуваних, проводилась шляхом аналізу динаміки антропометричних показників та якості життя.

З метою оцінки результатів дослідження ми застосовували методи варіаційної статистики. Для аналізу якісних клінічних параметрів проводили розрахунок частотних характеристик досліджуваних показників та оцінку їх розподілу (у %). Узагальнення кількісних показників проводили з використанням середніх величин (середньої арифметичної маси тіла – M) з оцінкою їх варіабельності (середнє квадратичне відхилення) та середніх похибок відповідних показників – m) для оцінки довірчих інтервалів (далі – ДІ).

Для порівняння середніх величин проводили попередню оцінку характеру розподілу первинних даних (оцінка нормальності розподілу) за критерієм Шапіто-Уїлка, що послужило основою для вибору параметричних та непараметричних критеріїв оцінки суттєвості різниці між групами порівняння (Т-критерій та критерій Манна-Уїтні відповідно).

Для визначення ефективності програми психокорекції надмірної ваги було застосовано показник відношення шансів (OR). Статистичну значимість різниці між групами оцінювали при заданому граничному рівні похибки першого роду (α) не вище 5,0 % ($p < 0,05$).

Первинну базу для аналізу сформовано в комп'ютерній програмі Microsoft Excel. Статистичну обробку проводили з використанням ліцензійного пакету статистичного аналізу STATISTICA. Вона володіє графікою і дуже добре поєднується з програмою Excel (Windows).

Зазначимо, що нові харчові навички бажано давати клієнту не всі відразу, а поступово – по одній-дві на тиждень або повільніше. Поступове, а не одномоментне виключення з раціону висококалорійних продуктів дає змогу уникнути дієтичної депресії, яка обов'язково виникає при різкій зміні звичного стилю їди і часто потребує участі психотерапевта.

Слід поступово привчати клієнта їсти в суворо певний час, дуже повільно, в одному і тому ж зручному місці, за добре сервірованим столом, у кімнаті, а не на кухні, – це виключає можливість переїдання. Щоб клієнт зумів виконати цю дуже важливу рекомендацію, треба надати конкретні поради, наприклад, нарізати їжу на дуже маленькі шматочки; повільно і

ретельно пережовувати їжу до стану однорідної маси; з'ївши половину порції, зробити перерву на 3-5 хвилин і тільки потім продовжити їсти; під час їди думати про їжу й отримувати від неї задоволення.

У перші тижні психокорекції, коли харчові обмеження даються тяжко і ще не ввійшли в звичку, слід уникати ситуацій, що сприяють переїданню (наприклад, не ходити в гості і не приймати гостей). Всі харчові обмеження клієнта рекомендується обов'язково поширювати на всю сім'ю. Крім того, у холодильнику пацієнта в жодному разі не повинні перебувати продукти, які йому заборонені. Ця рекомендація дає змогу знизити екстернальні поведінкові реакції, уникнути непотрібної напруженості в сім'ї і зробити близьких не пасивними спостерігачами, а однодумцями й активними учасниками лікування.

Потрібно намагатися зупинити у клієнта звичний стереотип «заїдати» стреси. Щоб зменшити вияви емоційної харчової поведінки, слід навчити розрізняти стан голоду й емоційного дискомфорту; запропонувати відмінні від прийому їжі способи розслаблення – це можуть бути фізичне навантаження, прогулянки, автогенне тренування, танці, дихальні вправи,

В ході психокорекційного (психотерапевтичного) процесу має бути створена нова (інша) більш гармонійна впорядкованість смислових подій, що це сприяє трансформації ідентичності суб'єкта. В свою чергу, це дозволяє гармонізувати відносини (з тілом, їжею, собою й іншими), що стає опорою суб'єкта під час вирішення психотравмуючої ситуації хронічної незадоволеності, дозволяє вийти із кризи та нормалізувати харчову поведінку.

Варто зазначити, організаційна робота програми психологічної корекції при порушеннях харчової поведінки включає кілька етапів. На попередньому етапі збирається анамнез (для виключення церебральних й ендокринних форм ожиріння), проводиться клінічна бесіда та діагностуються особливості харчування та типи харчової поведінки. Розроблена програма є варіантом соціально-психологічного тренінгу як форми активного навчання, метою якого є перш за все, передача психологічних знань, розвиток певних умінь та навичок. За формою проведення він є груповим, за кількістю учасників він є тренінгом для малої групи, за принципом формування складу учасників – тренінгом відкритого формату (доступний для всіх бажуючих), за композицією – однорідні групи (за віком), за віковим рівнем – це тренінг для осіб юнацького віку, за авторством – є авторським, за критеріями результативності – тренінг з переважно суб'єктивними критеріями, за рівнем домінування тренера – тренінг, центрований на керівникові (останній керує групою динамікою), за організацією – програмований тренінг.

Для вивчення поширеності надмірної ваги серед осіб юнацького віку на етапі констатуючого експерименту було проведено вимірювання за методом ІМТ. Усього було обстежено 131 старшокласників віком 16-17 років, з них 74 респонденти жіночої статі (57%) та 57 – чоловічої (43%). Виявлено, що 55% обстежених мали нормальний ІМТ, 39% надмірну вагу (за рахунок показника

у респондентів жіночої статі), 3% ожиріння I ступеня, 2% ожиріння II ступеня. Цікавим був той факт, що 3% обстежених мали недостатню масу тіла. Надмірна маса тіла серед чоловіків зустрічається у 33% обстежених, недостатня маса тіла у 2%. Виявлено, що серед жінок молодого віку надмірна вага зустрічалася також у 42%, а недостатня маса тіла у 4%.

Також була досліджена якість життя у осіб юнацького віку в залежності від ІМТ. Для цього було застосовано метод опитування за допомогою опитувач якості життя SF-36 (*Medical Outcomes Study – Short Form*). Опитування було проведено серед 121 учнів 11 класів загальноосвітніх шкіл.

Досліджувані за даними ІМТ були поділені на дві групи. Перша група – 71 респондент з нормальною масою тіла (ІМТ 18-24,9 кг/м²), із них: 35 чоловічої статі та 37 жіночої. Друга група – 50 досліджуваних з надмірною вагою (ІМТ 25-30 кг/м²), із них: 19 – хлопців та 31 – дівчина.

Було виявлено достовірне зниження фізичного компоненту здоров'я якості життя осіб з надмірною вагою на 9% в порівнянні з особами з нормальною вагою ($p = 0,003$). Для осіб з надмірною вагою характерним є незначне, але достовірне зниження фізичного функціонування на 3% ($p = 0,001$). Рольове функціонування обумовлене фізичним станом було значно знижене у осіб з надмірною вагою на 12 % ($p = 0,0001$).

Тож безперечним фактом є те, що надмірна вага спричиняє обмеження у виконанні певної повсякденної роботи, виникають труднощі при її виконанні. Показник інтенсивності болі не мав достовірної різниці між групами.

Надмірна вага достовірно також ($p = 0,0001$) впливала на показник загального здоров'я, оскільки він був на 17 % нижчим у відповідній групі. Особи з надмірною вагою, вважали себе більш хворобливими, схильними до розвитку хвороб, ніж інші, частіше мали песимістичний настрій щодо власного здоров'я.

Психологічний компонент здоров'я на 7% нижче у осіб з надмірною вагою ($p = 0,001$), таким чином надмірна вага достовірно впливала на психологічний стан осіб юнацького віку. Показник рольового функціонування обумовленого емоційним станом, був на 25 % нижчим серед осіб з надмірною вагою, що підтверджує негативний вплив надмірної ваги на емоціональний стан осіб молодого віку. Показник життєвої активності був в однаковій мірі зниженим серед досліджуваних обох груп та не був пов'язаний з надмірною вагою. Соціальне функціонування також мало схожу тенденцію в групах.

Показник, який характеризує настрій та наявність депресивних станів, тривоги, негативних емоцій – психічне здоров'я. Нами було виявлено достовірний ($p = 0,001$) вплив надмірної ваги на психічне здоров'я. Цей показник на 17 % нижче в групі з надмірною вагою в порівнянні з групою з нормальною вагою. Це вказує на те, що особи з надмірною вагою більше схильні до депресивних станів, їх частіше турбує відчуття нервозності, втомленості, нестачі енергії, відчуття розпачу. Таким чином було виявлено,

що особи з надмірною вагою мали достовірно нижчі показники фізичного та психологічного компоненту здоров'я.

Також всім юнакам було проведено опитування щодо режиму харчування та харчової поведінки. Встановлено, що 94% осіб з надмірною вагою мали 2-3 разовий прийом їжі, на відміну від респондентів з нормальною вагою, де цей показник був нижчим за рахунок більшої кількості осіб у яких спостерігався 4 разовий прийом їжі ($p = 0,004$).

У 22% осіб з надмірною вагою проміжки між основними прийомами їжі були більше 6 годин, що на 12% більше ніж у опитуваних з нормальною вагою. Серед респондентів з надмірною вагою 22% не вживали сніданок. В групі опитуваних з нормальною вагою цей показник склав 7% ($p = 0,004$). Середній час останнього прийому їжі у респондентів з нормальною вагою склав 19.00, у опитуваних з надмірною вагою 20.00.

При аналізі продуктів харчування, якими зловживали досліджувані, виявлено, що відсоток осіб, які зловживали легкими вуглеводами (мучні продукти, солодощі) був майже однаковим в обох групах. Зловживання жирами та солодкими напоями було більшим в групі осіб з надмірною вагою.

Виявлено, що 82% респондентів з надмірною вагою вважали своє харчування не раціональним, що на 19% більше в порівнянні з групою опитуваних з нормальною вагою ($p = 0,005$), 96% осіб з надмірною вагою вважали, що потребують корекції в режимі харчування. Було встановлено, що у осіб з надмірною вагою спостерігалось порушення харчової поведінки за трьома типами, але обмежувальний та екстернальний тип мали статистично достовірний характер ($p = 0,0001$ $p = 0,0002$). Лише у 11% респондентів спостерігалась нормальна харчова поведінка, у 43% встановлено змішаний тип порушення харчової поведінки, 7% обмежувальний, 4% обмежувальний та емоційний, 10 % обмежувальний та екстернальний, 14% екстернальний, 11% емоційний та екстернальний тип порушення харчової поведінки.

На контрольному етапі експерименту ми відслідковували динаміку показників якості життя у двох групах. Тобто до та після психокорекції надмірної ваги (формулюючий етап). При аналізі результатів було виявлено, що в обох групах спостерігалось підвищення якості життя майже за всіма шкалами. Це ми пов'язуємо із тим, що на констатуючому етапі більшість осіб юнацького віку двох груп замислилися над оцінкою харчової поведінки у себе. Необхідно зазначити, що достовірний характер мали лише окремі шкали.

Показник фізичного функціонування в експериментальній групі підвищився на 8% у контрольній групі на 4% різниця не мала статистично достовірного характеру в групах ($p > 0,05$, $p > 0,05$). Показник рольового функціонування, обумовленого фізичним станом в експериментальній групі підвищився на 8% ($p < 0,01$) у контрольній групі на 4% ($p > 0,05$), різниця між групами була статистично значима ($p < 0,05$). Показник інтенсивності болі не мав достовірної динаміки в обох групах.

Також в експериментальній групі спостерігався суттєвий приріст показника загального здоров'я на 12% ($p < 0,01$) у контрольній групі аналогічний показник склав 4% ($p < 0,05$), різниця між групами була вірогідною ($p < 0,01$). Показник рольового функціонування, обумовленого емоційним станом також мав суттєвий приріст в експериментальній групі 20% ($p < 0,01$) у контрольній групі 8% ($p < 0,05$), різниця між групами була достовірною ($p < 0,01$).

Приріст показника життєвої активності в експериментальній групі склав 12% ($p < 0,01$), контрольній групі 4% ($p < 0,05$), різниця між групами була достовірною ($p < 0,05$). Показник соціального функціонування мав позитивну динаміку в обох групах, але не мав статистично достовірний характер ($p > 0,05$). Приріст психічного здоров'я мав динаміку в експериментальній групі 20% ($p < 0,01$) у контрольній групі 4% ($p < 0,05$), різниця між групами була статистично достовірною ($p < 0,01$).

Тож при порівнянні показників якості життя у двох групах після психокорекції з особами із надмірною вагою, виявлено статистично достовірне покращення якості життя в експериментальній групі за наступними показниками: рольове функціонування, обумовленого фізичним станом, загальне здоров'я, рольове функціонування обумовленого емоціями, життєва активності, психічне здоров'я.

Залучення до програми психокорекції, нами було виявлено позитивну динаміку показників досліджуваних експериментальної групи. На користь цього свідчить зниження маси тіла як у жінок, так й у чоловіків експериментальної групи на 8% та 4% відповідно. За показниками якості життя в експериментальній групі спостерігалось статистично достовірне покращення наступних шкал: рольове функціонування обумовленого фізичним станом, рольове функціонування обумовленого емоціями, загальне здоров'я, життєва активності, психічне здоров'я.

Висновки та подальші перспективи дослідження. Під харчовою поведінкою ми розуміємо ціннісне ставлення до їжі та її вживання, стереотип харчування в звичайних умовах та умовах стресу, поведінку, орієнтовану на образ власного тіла і формування цього образу; харчова поведінка включає індивідуальні установки, звички, емоції та форми поведінки стосовно їжі. При цьому надмірна вага та ожиріння серед осіб юнацького віку є ключовою проблемою на сьогодні, що призводить до виникнення ряду захворювань та зниження якості життя.

Згідно із отриманими результатами можна стверджувати, що результативність застосування різних методів корекції маси тіла є досить ефективною. Однак, на наш погляд, це не є самодостатнім методом. Саме тому подальші наукові розвідки вважаємо за доцільне спрямувати на подальше удосконалення психокорекційної роботи на основі комплексного та злагодженого підходу з особами із порушеннями харчової поведінки.

Список використаних джерел

1. Аравіцька М.Г. Становлення особливостей харчової поведінки як визначальний фактор розробки програми фізичної реабілітації хворих ожирінням / М.Г. Аравіцька // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. – 2015. – Випуск 3К (56). – С 29-32.
2. Вознесенская Т. Г. Расстройства пищевого поведения при ожирении и их коррекция / Т.Г. Вознесенская // Фарматека. – 2014. – № 12. – С. 91-94.
3. Волевач Л. В. Особенности пищевого поведения у лиц молодого возраста с патологией билиарной системы при избыточном весе / Л. В. Волевач, Г. Я. Хисматуллина, В. В. Улямаева // Эксперимент. и клин. гастроэнтерол. – 2014. – № 11. – С. 38-41.
4. Дудар Л. В. Роль харчової поведінки та режиму харчування в розвитку надлишкової маси тіла в осіб молодого віку / Л. В. Дудар, М. О. Овдій // Сучас. гастроентерологія. – 2013. – № 4. – С. 31-35.
5. Нижник А. Є. Харчова поведінка молоді як предмет психологічного дослідження / А.Є. Нижник // Наукові записки Національного університету "Острозька академія". Психологія і педагогіка. – 2013. – Вип. 22. – С. 136-140.
6. Соловьева А. В. Факторы риска формирования нарушений пищевого поведения у лиц с избыточной массой тела и ожирением / А. В. Соловьева // Мед. альманах. – 2013. – № 6 (30). – С. 178-180.
7. Шебанова В. І. Перекручені патерни харчової поведінки як невротичний ритуал / В. І. Шебанова, С. Г. Шебанова // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Психологічні науки. – 2014. – Вип. 2(1). – С. 148-155

References transliterated

1. Aravits'ka, M.H. (2015) *Stanovlennyya osoblyvostey kharchovoyi povedinky yak vyznachal'nyy faktor rozrobky prohramy fizychnoyi reabilitatsiyi khvorykh ozhyrinnyam* [Formation of features of eating behavior as a determining factor of development of the program of physical rehabilitation of patients with obesity]. *Naukovyy chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova* [Scientific journal of NPU named after M.P. Drahomanov]. N. 3K (56). P. 29-32 (in Ukrainian)
2. Voznesenskaya, T. H. (2014) *Rasstroystva pyshchevoho povedenyya pry ozhyrennyy u ykh korrektsyya* [Obesity eating disorders and their correction]. *Farmateka* [Pharmacy]. N. 12. P. 91-94 (in Russian)
3. Volevach, L. V., Khysmatullyna, H. YA., Ulyamaeva, V. V. (2014) *Osobennosty pyshchevoho povedenyya u lyts molodoho vozrasta s patolohyey bylyarnoy systemy pry yzbytochnom vese* [Features of eating behavior in young people with pathology of the biliary system at overweight]. *Éksperyment. y klyn. Gastroénterol* [Experiment. and a wedge. gastroenterone]. N. 11. P. 38-41 (in Russian)
4. Dudar, L. V., Ovdiy, M. O. (2013) *Rol' kharchovoyi povedinky ta rezhymu kharchuvannya v rozvytku nadlyshkovoyi masy tila v osib molodoho viku* [The role of eating behavior and diet in the development of excess body weight in young people]. *Suchas. Gastroenterolohiya* [Modern. gastroenterology]. N. 4. P. 31-35 (in Ukrainian)
5. Nyzhnyk, A. YE. (2013) *Kharchova povedinka molodi yak predmet psykholohichnoho doslidzhennya* [Nutritional behavior of young people as a subject of psychological research]. *Naukovi zapysky Natsional'noho universytetu "Ostroz'ka akademiya". Psykholohiya i pedahohika* [Scientific Notes Ostroh Academy National University. Psychology and pedagogy]. N. 22. P. 136-140 (in Ukrainian)
6. Solov'eva, A. V. (2013) *Faktory ryska formirovaniya narushenyy pyshchevoho povedenyya u lyts s yzbytochnoy massoy tela y ozhyrenyem* [Risk factors for the formation of eating disorders in persons with overweight and obesity]. *Med. al'manakh* [Med. almanac]. N. 6 (30). P. 178-180 (in Russian)
7. Shebanova, V. I., Shebanova, S. H. (2014) *Perekrucheni paterny kharchovoyi povedinky yak nevrotychnyy ritual* [Distorted patterns of eating behavior as a neurotic ritual].

Naukovyy visnyk Khersons'koho derzhavnoho universytetu. Seriya : Psykholohichni nauky [Scientific Bulletin of Kherson State University. Series: Psychological Sciences]. N. 2(1). P. 148-155 (in Ukrainian)

Марциняк-Дорош О.М. Особенности психологической коррекции нарушений пищевого поведения у юношей с избыточной массой тела. В статье исследуются теоретико-методологические основы нарушений пищевого поведения. Доказано, что избыточный вес и ожирение среди лиц юношеского возраста является ключевой проблемой на сегодняшний день, что приводит к возникновению ряда заболеваний и снижению качества жизни. Автор анализирует влияние и особенности психокоррекции при работе с лицами юношеского возраста, которые имеют избыток массы тела. За основу авторской психокоррекционной программы было взято утверждение, что переедание является фундаментальным признаком дальнейшего набора массы тела, которое обусловлено у тучных лиц запоздалой реакцией на чувство сытости. При этом большое количество разнообразных диет, преимущественно характеризует ограничительный тип нарушения пищевого поведения, еще больше усложняют проблему. Гипотезой эксперимента есть предположение, что психокоррекция пищевого поведения с избыточной массой тела только тогда может быть эффективной, когда используется как инструмент изменения смысложизненных ориентаций личности и ее эмоциональных переживаний. Выявлено статистически достоверное улучшение качества жизни в экспериментальной группе по следующим показателям: ролевое функционирование, обусловленного физическим состоянием, общее здоровье, ролевое функционирование обусловленного эмоциями, жизненная активность, психическое здоровье. Согласно полученным результатам автор делает вывод, что результативность применения различных методов коррекции массы тела является достаточно эффективной. Однако не самодостаточно методом.

Ключевые слова: питание, нарушение пищевого поведения, вес, масса тела, избыточная масса тела, избыточный вес, ожирение, юношеский возраст, психологическая коррекция.

Martsyniak-Dorosh O. Features of psychological correction of eating disorders in overweight young men. The article examines the theoretical and methodological foundations of eating disorders. It is proved that overweight and obesity among adolescents is a key problem today, leading to a number of diseases and a decrease in quality of life. The author analyzes the influence and peculiarities of psycho correction when working with adolescents who have excess body weight. The author's psycho-corrective program was based on the statement that overeating is a fundamental sign of further weight gain, which is caused by a delayed response to a feeling of satiety in obese individuals. However, a large number of diets, which mainly characterize the restrictive type of eating disorders, further complicate the problem. The hypothesis of the experiment is the assumption that psycho-correction of m overweight eating behavior can only be effective when used as a tool to change a person's life-orientation and emotional experiences. A statistically significant improvement in the quality of life in the experimental group was found by the following indicators: role functioning, conditioned by physical condition, general health, role function caused by emotions, life activity, mental health. According to the results obtained, the author concludes that the effectiveness of using different methods of weight correction is quite effective. However, it is not a self-sufficient method.

Keywords: nutrition, eating disorders, weight, body weight, overweight, overweight, obesity, adolescence, psychological correction.

МОТРУК Т.О.

кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка, м. Суми

ПАСЬКО К.М.

кандидат філософських наук, доцент, доцент кафедри психології Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка, м. Суми

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОСОМАТИЧНИХ ПОРУШЕНЬ У ВИКЛАДАЧІВ ВНЗ ТА ВЧИТЕЛІВ ЗОШ: АНАЛІЗ РЕЗУЛЬТАТІВ ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

Мотрук Т.О., Пасько К.М. Особливості психосоматичних порушень у викладачів ВНЗ та вчителів ЗОШ: аналіз результатів експериментального дослідження. У статті розглядається тема психосоматичних порушень на прикладі викладачів ЗОШ та ВНЗ. Визначено, що вчителі, викладачі становлять професійну групу, що відрізняється дуже низькими фізичними і психічними параметрами здоров'я. В роботі викладені результати обстеження вчителів ЗОШ та викладачів вищої школи, проведені для виявлення і порівняння особливостей психосоматичних проявів. Дослідження дозволило з'ясувати взаємозалежність поведінки, типу реагування та виникнення психосоматичних розладів у одних випадках, та їх мінімальну кількість в інших, більш адаптивних варіантах взаємодії зі світом.

Ключові слова: здоров'я, психосоматика, психосоматичні розлади, вчителі, викладачі, соматичні скарги, поведінка, тип реагування, алекситимія.

Постановка проблеми. Тема здоров'я і хвороби завжди будуть актуальними для суспільства. Особливий інтерес у сучасному світі викликає саме взаємозалежність між діяльністю людини, її ставленням до цієї діяльності, рівнем пережитого стресу та загальним психологічним станом. Сучасні наукові дослідження відкидають сумніви у тому, що соматичне і психічне, хоча і є якісно відмінними явищами, реально лише репрезентують різні сторони конкретної особистості. Термін «психосоматика» вперше ввів у загальний науковий обіг Іоган Хейнрот ще у 1818 році. Він вважав, що головну роль відіграють психологічні причини, які проявляються тілесними симптомами.

Останні дослідження і публікації. Визначним кроком у появі наукового інтересу до цієї проблеми стали роботи психоаналітиків у напрямку вивчення психологічного конфлікту як вирішального фактору соматичного порушення. Так, З. Фройд, досліджуючи істеричні розлади, які не мають адекватного вираження, зазначав, що енергія невирішеного емоційного конфлікту переводиться у тілесну сферу та може породжувати конверсійні симптоми, які символічно виражають подавлені, неприємні почуття. Психоаналітична психосоматика виникла у 1913 році, коли Поль Федерн представив у психоаналітичній спільноті звіт про успішне лікування хворого на бронхіальну астму за методом З. Фрейда. У 1922 році В. Штекель ввів термін «соматизація» для позначення соматовегетативних розладів, виявлених при неврозах. До теорій цього напрямку відносяться також: теорія де- і ресоматизації Шура, модель відмови від віри в майбутнє Енгеля і

Шмале, концепція втрати об'єкта Фрайбергера, концепція двофазного захисту, або двофазного витіснення Мітчерліха. І, звичайно, роботи Франца Александера. Він запропонував теорію, в якій симптоми вегетативного неврозу не є спробою висловлення прихованого почуття, а фізіологічним супроводом конкретних емоційних станів [3, 4].

Акцент на зв'язку особливостей характеру та соматичних розладів зробила у своїх роботах Ф. Данбар. Вона визначила характерний особистісний профіль, який назвала «особистість, схильна до нещастя». Вважалося, що кожне соматичне захворювання, яке розвилось внаслідок не опрацьованого психологічного конфлікту, пов'язане з цілком певним набором характерологічних рис і патернів міжособистісної взаємодії.

Термін «алекситимія» було запропоновано у 1978 році П. Сіфнеосом саме у контексті спроби дати пояснення психосоматичним розладам. На його думку, обмеження здатності людини сприймати власні почуття та емоції, називати їх, при цьому вміти їх експресивно переживати призводять до відчуття напруження, змореності, надмірного збудження, пустоти. Ці фізичні відчуття часто не пов'язані із виявленим захворюванням. Провідний образ життя таких особистостей – дія. Запропонована П. Сіфнеосом «модель дефіциту» пояснює алекситимію як відсутність деяких психічних функцій, що не дозволяє символізувати (описати, дати назву) інстинктивним потребам та фантазувати. Обмежене усвідомлення емоцій і когнітивного опрацьовання афекту призводить до концентрації на тілесній складовій емоційного збудження та його підсиленні.

Звичайно, перелік видатних науковців, які зробили свій внесок у сучасне розуміння зв'язку між психічною і соматичною складовими хвороби не обмежується наведеними іменами. Однак у цій роботі ми звертаємо увагу саме на ці прізвища з метою обумовлення вибору інструментарію для виявлення рівня особливостей психосоматичних порушень у нашому невеликому експериментальному дослідженні.

Метою статті ми вважаємо виявлення та порівняння особливості психосоматичних проявів у вчителів загальноосвітніх шкіл (ЗОШ) та викладачів вищих навчальних закладів (ВНЗ).

Виклад основного матеріалу дослідження. Безперечно, професія викладача є однією з найскладніших та найвідповідальніших, вона потребує значних фізичних і нервових затрат. Її обов'язковою складовою є процес саморозвитку та самовдосконалення. У цій роботі потрібно вміти виходити зі складних стресових ситуацій, що виникають регулярно.

Необхідність адаптації до постійно зростаючих соціально-професійних вимог несе багато ризиків для здоров'я людини, як в соматичних, так і в психологічних аспектах. Сильний стрес, пов'язаний з роботою, призводить до появи синдрому вигорання. Особи, які відносяться до так званих допоміжних професій (вчителі також належать до цієї особливої групи), як правило, вразливі до синдрому професійного вигорання. А емоційне

вигорання, в основі якого лежать психосоматичні прояви, веде, в свою чергу, до стресу та хронічної депресії. Вчителі загальноосвітніх шкіл, викладачі вищих навчальних закладів становлять професійну групу, що відрізняється дуже низькими фізичними і психічними параметрами здоров'я. Іншим важливим фактором є те, що різні параметри фізичного і психічного здоров'я вчителів, як правило, погіршуються зі зростанням їх професійної кар'єри. Зрозуміло, що непродуктивний рівень стресу є шкідливим і може вплинути на професійну діяльність, особисте життя і безпосередньо на учнів. Специфіка професії шкільних вчителів обумовлена її загальними характером і вимогами з одного боку, і соціально-економічними умовами в тій чи іншій країні на певному етапі її соціально-історичного розвитку, з іншого. Взаємодія з учнями та їх батьками виступає одним з найбільш значущих джерел педагогічного стресу.

При цьому, тема високої стресовості роботи учителів не є особливою лише для пострадянських країн. На сайті [2], що посилається на дослідження Національного фонду Освітнянських досліджень (NFER) Великобританії, знаходимо інформацію про те, що викладачі (Великобританії) демонструють більш високі показники стресу, пов'язаного з роботою, ніж представники інших професій. «Причини, за якими багато вчителів так швидко залишають професію, не є для нас загадкою», – зазначила Д-р Мері Бустед, спільний генеральний секретар Національної спілки освіти. За її словами, зіткнувшись з неможливими робочими навантаженнями, нескінченною звітністю, постійним тестуванням, невеликою зарплатнею, висококваліфіковані вчителі часто залишають професію.

На думку дослідників, наслідком вищезгаданого підвищеного рівня стресу, властивого педагогічній професії, у багатьох вчителів проявляється зниженою задоволеністю роботою, підвищеною тривожністю, розчаруванням, образами, втому, частими головними болями і безсонням.

Нами було проведено пілотажне дослідження наявності психосоматичних розладів у вчителів ЗОШ та викладачів ВНЗ з метою перевірки припущення про відмінність психосоматичних проявів у вчителів загальноосвітніх шкіл та вищих навчальних закладів.

Експериментальне дослідження проводилося на базі ЗОШ м. Суми та ЗОШ Полтавської області (сmt. Котельва) та на базі СумДПУ імені А. С. Макаренка. У дослідженні брали участь 60 респондентів: 30 – учителі ЗОШ, 30 – викладачі ВНЗ. У нашому дослідженні ми не враховували такі характеристики як вік, стать, досвід роботи. Група викладачів ВНЗ була представлена саме працівниками Інституту педагогіки і психології СумДПУ імені А. С. Макаренка, що обумовлює певну специфічність вибірки, а саме обізнаність у проблемі формування психосоматичної симптоматики. Фактично, це виявилось спробою визначити цінність освітньо-профілактичної роботи у виникненні подібних розладів.

З метою виявлення рівня особливостей психосоматичних проявів у вчителів ЗОШ та ВНЗ, нами були використані такі методики, як

«Гіссенський опитувальник соматичних скарг», який виявляє інтенсивність емоційно забарвлених скарг з приводу стану фізичного здоров'я, копінг-тест «Оцінка поведінки у важкій життєвій ситуації», методика «Торонтська шкала алекситимії», опитувальник В. І. Гарбузова «Виявлення домінуючого інстинкту».

В. І. Гарбузов у книзі «Концепція інстинктів та психосоматична патологія» [1] виділяє сім поведінкових типів, які він називає інстинктами: самозбереження, продовження роду, альтруїстичний, дослідницький, домінування, свободи і збереження гідності. Хоча застосування терміну «інстинкт» до людини має досить дискусійний характер, ми, називаючи їх за авторським визначенням В. І. Гарбузова саме інстинктами або типами, будемо розглядати як фіксовану у генетичному коді програму пристосування, самозбереження і продовження роду, ставлення до себе і до інших, що включає індивідуальний стиль адаптації і первинну спеціалізацію людини.

З метою перевірки припущення про рівність середніх у досліджуваних вибірках, ми застосовували t-критерій Стьюдента. Досліджувані вибірки були також перевірені за критеріями нормальності (метод Колмогорова-Смирнова) та на рівність генеральних дисперсій (критерій Ливеня). З'ясовано, що отримані дані відповідають нормальному розподілу та вимозі рівності дисперсій, що дає нам можливість посылатись на отриману статистичну інформацію. Середні статистичні показники висвітлено у таблиці 1. Для визначення міри ступеня і напрямку зв'язку між значеннями двох змінних, ми застосували метод кореляції Спірмена. Кількісні показники статистично достовірних відмінностей на 5% рівні значущості ($p < 0,05$) та на 1% рівні значущості ($p < 0,01$) прямих та зворотних кореляцій окремих шкал представлено у таблиці 2.

За копінг-тестом Лазаруса «Оцінка поведінки у важкій життєвій ситуації» викладачі ЗОШ мають середні та низькі показники загалом по всіх шкалах: самоконтроль, пошук соціальної підтримки, прийняття відповідальності, планування вирішення проблеми, позитивна оцінка, конфронтація, дистанціювання, уникнення.

За Гіссенським опитувальником скарги на здоров'я у викладачів ЗОШ та викладачів ВНЗ розподілились у такій послідовності. Найбільше викладачі обох груп скаржились на проблеми з тиском, далі скарги на різноманітні болі у викладачів ВНЗ і скарги на загальне виснаження у викладачів ЗОШ. Четверте місце в обох групах респондентів закріпилося за шлунковими скаргами. Свідчимо, що при схожій картині скарг у вчителів ЗОШ показники за шкалою виснаження випереджають такі у викладачів ВНЗ (табл.1).

Опитувальник В. І. Гарбузова «Виявлення домінуючого інстинкту» дає змогу порівняти провідні типи особистості наших респондентів. Так, домінуючий «генофільний» тип у викладачів ВНЗ так і викладачів ЗОШ ілюструє своєрідний рівень егоцентризму, коли «Я» заміщується поняттям «Ми» (під «Ми» мається на увазі сім'я) аж до заперечення «Я». Цінності, цілі, життєвий задум підпорядковані одному – інтересам дітей, сім'ї. Вибір

альтруїстичного типу викладачами ЗОШ при попередньому виборі генофільного типу створює образ людини, що попереднє «Ми» приростили до прагнення присвятити життя громадським інтересам. Що пояснює відомі вислови, на кшталт: «Школа – мій другий дім!». Для таких осіб характерні доброта, емпатія, турботливість, здатність віддати іншому останнє. У викладачів ВНЗ на другій позиції знаходиться лібертофільний тип.

Таблиця 1

Результати порівняння середніх показників рівня психосоматичних проявів у викладачів ВНЗ та вчителів ЗОШ

	Назва шкал	ранги	Вчителі ЗОШ	ранги	Викладачі ВНЗ	Знач.(2-х стор.)
Гіссенський опитувальник	Виснаження	2	11,87	3	6,87	0,002**
	Шлункові скарги	4	5,20	4	1,93	0,000**
	Болі	3	10,47	2	8,33	0,040*
	Тиск	1	33,13	1	21,00	0,000**
Виявлення домінуючого інстинкту	Егофільний_тип	6	1,53	3,5	1,6	0,88
	Генофільний_тип	1	4,14	1	3,3	0,19
	Альтруїстичний тип	2	2,67	5,5	1,40	0,009**
	Дослідний_тип	4,5	1,8	3,5	1,6	0,65
	Домінантний тип	7	1,33	7	0,67	0,072
	Лібертофільний_тип	3	1,93	2	2,3	0,58
	Дігнітофільний_тип	4,5	1,8	5,5	1,4	0,45
Алекситимія			79,2		69,0	0,000**
Оцінка поведінки у важкій життєвій ситуації	Конфронтаційний копінг	8	6,7	5,5	9,4	0,005**
	Дистанціювання	7	7,3	7	8,8	0,19
	Самоконтроль	1	10,7	3,5	10,9	0,8
	Пошук соціальної підтримки	4	8,6	3,5	10,9	0,068*
	Прийняття відповідальності	5	8,1	8	8,3	0,82
	Втеча	6	7,9	5,5	9,4	0,11
	Планування вирішення проблеми	2	10,4	1	12,5	0,045*
	Позитивна переоцінка	3	10,1	2	11,9	0,067

Примітка:* - відмінність на 5% рівні значущості ($p<0,05$); ** - відмінність на 1% рівні значущості ($p<0,01$).

У поєднанні із першим вибором це може значить, що при первинному виборі суспільних цінностей, ці респонденти чітко

усвідомлюють власні кордони і прагнуть самостійності у прийнятті рішень, свободи і незалежності.

Альтруїстичний тип як варіант вибору серед викладачів ВНЗ займає лише 5,5 рангову позицію. Відмінність у виборі цієї позиції викладачами ЗОШ і ВНЗ є статистично достовірною на 1%-ому рівні значущості ($p < 0,01$).

Цікавими, на нашу думку, виявились дані, отримані за методикою «Торонтська шкала алекситимії». Середні показники учителів ЗОШ з високою статистичною достовірністю перевищують показники викладачів ВНЗ, що свідчить про невміння та внутрішні заборони говорити про власні почуття. Тобто, наші респонденти, саме шкільні вчителі мають труднощі у визначенні та описі власних переживань, складність в розрізненні почуттів і тілесних переживань, не вміють та не хочуть усвідомлювати свої емоції, вони віддають перевагу у визначенні цінності та важливості саме зовнішнім подіям, а не внутрішнім переживанням.

За копінг-тестом «Оцінка поведінки у важкій життєвій ситуації» вибір респондентами копінг-стратегій виявився наступним: учителі ЗОШ найчастіше обирають «самоконтроль». У викладачів ВНЗ найчастіший вибір – «планування вирішення проблеми». Спостерігається статистично достовірна відмінність середніх даних за цим показником ($p < 0,05$). Наступними йдуть «позитивна переоцінка», «пошук соціальної підтримки» та «самоконтроль». До позитивної переоцінки більш схильні викладачі ВНЗ (спостерігаємо відмінність на рівні тенденції – $p < 0,1$).

Відзначаємо, що за шкалою «пошук соціальної підтримки», середні показники у викладачів ВНЗ достовірно перевищують середні показники за цією шкалою вчителів школи ($p < 0,05$). Це явище ми пояснюємо готовністю до соціальних контактів викладачів ВНЗ, та неготовністю, небажанням, невмінням учителів загальноосвітніх шкіл звертатись по допомогу до інших.

П'яту рангову позицію у вчителів ЗОШ займає шкала «прийняття відповідальності». Вона характерна для осіб, які у разі виникнення проблеми схильні визнавати свою роль як вирішальну, брати на себе відповідальність за її рішення, в ряді випадків з виразним компонентом самокритики і самозвинувачення. У викладачів ВНЗ ця шкала на останньому місці.

Привертає увагу остання позиція у ранжуванні копінг-стратегій викладачів шкіл. Це «конфронтаційний копінг». Тривалий час стратегія конфронтації розглядається як неадаптивна, однак, за умови помірною використання, вона забезпечує здатність особистості до опору труднощам, енергійність і підприємливість при вирішенні проблемних ситуацій, вміння відстоювати власні інтереси. З'ясовано, що шкала «конфронтаційний копінг» на високому рівні значущості корелює зі шкалами дистанціювання ($p < 0,01$), пошук соціальної підтримки ($p < 0,05$), позитивна переоцінка ($p < 0,01$), планування вирішення проблем ($p < 0,05$) (пряма кореляція), а

також зі шкалами шлункові скарги ($p < 0,05$), тиск ($p < 0,05$) (зворотна кореляція).

Отримані кореляційні зв'язки саме демонструють зв'язок між поведінковими стереотипами, готовністю та вмінням усвідомлювати власні стани, і особистісними рисами (домінуючими інстинктами) та їх тілесними наслідками – психосоматичними проявами.

Аналіз результатів свідчить про існування достовірного зворотного зв'язку між наявністю соматичних скарг, зокрема проблеми зі шлунком, та здатністю до конфронтації, шлунковими скаргами та пошуком соціальної підтримки, втечею, плануванням вирішення проблем та лібертофільним типом (домінування інстинкту свободи, прагнення до самостійності, незалежності). Тобто, можемо передбачити, що у людини зі здоровою готовністю відстоювати власні інтереси, умінням планувати власні справи, внутрішньо вільної і, водночас, відкритої для соціальної підтримки та контактів вірогідність виникнення психосоматичних проблем є невисокою.

Таблиця 2

Кореляційні зв'язки між показниками психосоматичних проявів

	Алекситимія	Конф. копінг	Самоконтроль	Пошук соц. підтримки	Втеча	Позитивна переорієнтація	Виснаження	Шлункові скарги	Болі	Серцеві скарги	Тиск	Егофільний тип	Генофільний тип	Альтруїстичний тип	Дослідницький тип	Домінантний тип	Лібертофільний тип	Дігнітофільний тип	Дистанціювання	Планув. Виріш. проблем	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	
1							,40*				,47**		,37*	,53**							
2				,47**		,52**		-,38*												,52**	,73**
3				,50*		,39*														,38*	
4		,47**	,50**			,53**		-,44*												,42*	,45**
5								-												,38*	
								,52**													
6		,52**	,39*	,53**																,58**	,57**
7	,40*									,51**	,84**										
8		-,38*		-,44*	-						,61**										
				,52**																	
9											,50										
10							,51**				,62	-,43*									
11	,47**						,84**	,61**	,50**	,62**				,39*							
12										-,43*				,43*							
13	,37*											,43*								,45*	

«згладжувати» напружені моменти. Така тактика веде до зменшення скарг на шлункові негаразди, збільшує вірогідність виникнення соціальної підтримки, що, врешті, і призводить до планування і вирішення проблем.

Цікавим виявився той факт, що шкала «прийняття відповідальності» не має у нашому дослідженні статистично достовірних кореляційних зв'язків із іншими шкалами (соматичними скаргами). Ми можемо пояснити це явище як специфічність нашої вибірки, так і зробити припущення, що сам собою факт існування відповідальності не передбачає виникнення психосоматичних реакцій, а їх поява потребує ряду додаткових чинників. Але ми допускаємо, що при більш детальному дослідженні проблеми результати могли бути дещо іншими.

Висновки. Таким чином, здійснене емпіричне дослідження дозволило отримати відповіді на ряд запитань що до визначення провідного типу поведінки, типу реагування респондентів у складній життєвій ситуації, виявлення негараздів зі здоров'ям, виявлення у респондента особистісних відмінностей, що обумовлюють поведінку та сприяють виникненню соматичних розладів; з'ясування наявності взаємозв'язку між перерахованими показниками і зробити висновки.

З'ясовано, що існують достовірні відмінності між двома визначеними групами респондентів за багатьма показниками. Так, при оцінці поведінки у складних життєвих ситуаціях учителів ЗОШ в першу чергу обирають самоконтроль, останнє місце займає конфронтація. У викладачів ВНЗ на першому місці «планування вирішення проблем», а на останньому – «прийняття відповідальності».

Кількість соматичних скарг у вчителів ЗОШ достовірно перевищує кількість скарг у викладачів. Домінуючі інстинкти, як особистісні відмінності у вчителів і викладачів співпадають за першим вибором – генофільний тип (цінність родини, друзів), але різноспрямовані за другою ранговою позицією – альтруїстичний тип у вчителів та прагнення до свободи у викладачів. При цьому, саме шкільні вчителі мають труднощі у визначенні та описі власних переживань, вони віддають перевагу у визначенні цінності та важливості зовнішнім подіям, а не внутрішнім переживанням.

Констатуємо наявність взаємозв'язків між досліджуваними показниками, що дозволяє нам емпірично підтвердити взаємозалежність поведінки, типу реагування та виникнення психосоматичних розладів у одних випадках, та їх мінімальну кількість у інших, більш адаптивних варіантах взаємодії зі світом.

Список використаних джерел

1. Гарбузов И. Концепция инстинктов и психосоматическая патология. (Надзологическая диагностика и терапия психосоматических заболеваний и неврозов.) / И. Гарбузова. – СПб. : СОТИС, 1999. – 320 с.
2. Лаврентьева С. Учителя испытывают больше стресса, чем другие работники [Электронный ресурс] / С. Лаврентьева // Педсовет. – 27.02.2019 Режим доступа : <https://pedsovet.org/beta/article/ucitela-ispytyvaut-bolse-stressa-cem-drugie-rabotniki>
3. Максименко С. Д. Медицинская психология. Учебник / под ред. С. Д. Максименка. – Винница: Новая Книга, 2008 – 520 с.

4. Малкина-Пых И. Г. Психосоматика: Справочник практического психолога / И. Г. Малкина-Пых . – М. : Изд-во Эксмо, 2005 – 992 с.

References transliterated

1. Harbuzov, Y. (1999) *Kontseptsyia ynstynktov y psykhosomatycheskaia patolohyia (Nadnozolohycheskaia dyahnostyka y terapiya psykhosomatycheskykh zabolevanyi y nevrozov)* [The concept of instincts and psychosomatic pathology. (Nadnosological diagnosis and therapy of psychosomatic diseases and neurosis)]. SPb. 320 p. (in Russian)

2. Lavrenteva, S. (2019) *Uchitelya ispytyvayut bol'she stressa, chem drugiye rabotniki* [Teachers experience more stress than other employees]. *Pedsovet* [Pedsovet]. Electronic resource. Access mode: <https://pedsovet.org/beta/article/ucitela-ispytyvaut-bolse-stressa-cem-drugie-rabotniki> (in Russian)

3. Maksymenko, S. D. (2008) *Medytsynskaia psykholohyia. Uchebnyk* [Medical psychology. Textbook]. / Edit. S. D. Maksymenko. Vynnytsa. 520 p. (in Russian)

4. Malkina-Pykh, I. G. (2005) *Psykhosomatyka: Spravochnyk praktycheskoho psykholoha* [Psychosomatics: Handbook of a practical psychologist]. M. 992 p. (in Russian)

Мотрук Т.А., Пасько К.М. Особенности психосоматических нарушений у преподавателей вузов и учителей ООШ: анализ результатов экспериментального исследования. В статье рассматривается тема психосоматических нарушений на примере преподавателей СОШ и вузов. Установлено, что учителя, преподаватели составляют профессиональную группу, отличающийся очень низкими физическими и психическими параметрами здоровья. В работе изложены результаты обследования учителей СОШ и преподавателей высшей школы, проведенные для выявления и сравнения особенностей психосоматических проявлений. Исследование позволило выяснить взаимозависимость поведения, типа реагирования и возникновения психосоматических расстройств в одних случаях, и их минимальное количество в других, более адаптивных вариантах взаимодействия с миром.

Ключевые слова: здоровье, психосоматика, психосоматические расстройства, учителя, преподаватели, соматические жалобы, поведение, тип реагирования, алекситимия.

Motruk T., Pasko K. Peculiarities of psychosomatic disorders in university teachers and teachers of secondary schools: analysis of the results of the experimental study. The article describes the topic of psychosomatic disorders on the examples of teachers of secondary schools and professors at universities. Teachers and professors have been found to be a professional group with very low physical and mental health characteristics. The results of the examination of the problem of psychosomatic disorders of teachers and professors are presented in the article. The study helped to define the interdependence of behavior, type of response and the occurrence of psychosomatic disorders in some cases, and their minimum in another, more adaptive ways of interacting with the world.

Keywords: health, psychosomatics, psychosomatic disorders, teachers, professors, somatic complaints, behavior, type of response, alexithymia.

ПАПУЧА М.В.

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

ПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ

Папуча М.В. Психологічні механізми становлення особистості. У статті представлений аналіз психологічних механізмів становлення особистості. Завдання нашого дослідження полягає в спробі вивчити процес структурування, який постійно і плинно відбувається у внутрішньому світі людини. Дискутується думка про те, що психологічні механізми (будь-чого) – це те „місце” науки, де найяскравіше відбувається помічене Л.С.Виготським явище „перетворення проблеми в постулат”. Підкреслюється, що не визнавати зв’язок внутрішнього світу людини (її психіки як цілісності) з соціальним оточенням, духовними витоками чи біологічною природою є безглуздя. Таким же безглуздя є невизнання серйозного взаємовпливу цих субстанцій. Але, в той же час, визнання цього не означає, що саму психіку слід звести до одного, або, механічно, до всіх трьох субстанцій, чи визнати, що вона, буцім-то ними детермінована. Вона є самостійною (і в цьому сенсі, цілком природно-існуючою) формою існування буття, вона сама себе детермінує і в цьому сенсі є завершеною і цілком самодостатньою. При вивченні її як такого предмету дослідження дуже важливо це утримати в актуальному усвідомленні. Як б опосередковані і об’єктивні не були методи, ми повинні не забувати, що в дійсності вивчаємо психіку, а зовсім не поведінку чи фізіологічно-біологічні процеси організму. Обґрунтовується ідея про те, що деяка зміна традиційної для вітчизняної психології парадигми розвитку особистості відповідає реальному положенню справ: людина, дійсно, у своєму становленні поєднує в собі три самостійні й незалежні начала – природне, соціальне й духовне.

***Ключові слова:** особистість, становлення, розвиток, механізм, структурування, природне, соціальне, духовне.*

Постановка проблеми. Обговорення механізмів будь-яких психічних явищ (подій) завжди має певне проблемне забарвлення і зустрічає недовіру. Це цілком закономірно (навіть, доречно), адже механізм – це та реальність, що зумовлює рух, перехід, виникнення і розвиток нової якості з чогось, що вже існувало. Водночас, механізм пояснює, відкриває зміст цього руху. Власне, це реальність, що відповідає на сакраментальне (і центральне!) для науки питання – як? Як виникає образ, як відбувається запам’ятовування і відтворення, як з’являється досвід... Таких питань в сучасній психології можна ставити безліч, і всі вони будуть доречні, і більшість – не матимуть відповіді.

Останні дослідження і публікації. Психологічні механізми (будь-чого) – це те „місце” науки, де найяскравіше відбувається помічене Л.С.Виготським явище „перетворення проблеми в постулат”. З іншого боку, саме тут дуже гостро відчувається дійсна причина нескінченності наукового пошуку. Це легко показати, адже не так вже й багато психологічних механізмів знає сучасна наука. На наш погляд, у вітчизняній психології належна увага дослідженню психологічних механізмів приділялася в межах

культурно-історичної концепції і, особливо, в дослідженнях самого Л.С.Виготського, О.М.Леонтьєва, Б.В. Зейгарнік та Л.І.Божович. Найбільш цікавими, в цьому сенсі, нам уявляються експериментальні роботи О.М.Леонтьєва. Формування опосередкованого запам'ятовування, чутливості шкіри до кольору, звуковисотного слуху, спостереження за „зсувом” мотива на ціль... Ці, вишукані з точки зору науковості, дослідження, всі присвячені одній ідеї: О.М.Леонтьєв виявляє сам акт переходу від одної якості психічного явища до іншої. Фактично, це еталон емпіричного дослідження саме розвитку. В цьому „переході” діє якийсь механізм, що й забезпечує набуття нової якості досліджуваній психічній функції. О.М.Леонтьєв дійсно встановлює цей механізм: це спеціально організована діяльність людини. В усіх його експериментах цей факт встановлено абсолютно коректно, надійно і однозначно. Отже, відкрито механізм... Але прислухаємось до самого класика вітчизняної (та й, безумовно, світової) психології. Описуючи дію механізма „зсуву” мотива на ціль на прикладі гоголівського Акакія Акакієвича Башмачкіна, О.М.Леонтьєв зазначає: „Як сталося, як трапилося, що переписування казенних паперів зайняло центральне місце в його особистості, стало сенсом його життя? Ми не знаємо конкретних обставин, але так чи інакше обставини ці призвели до того, що відбувся зсув одного з головних мотивів на зазвичай абсолютно знеособлені операції, які в силу цього перетворилися на самостійну діяльність, в цій якості вони виступили як такі, що характеризують особистість” [7, с. 201]. Виокремимо дуже важливе для нас зараз відверте зауваження О.М.Леонтьєва – „ми не знаємо конкретних обставин, але так чи інакше обставини ці призвели...” Фактично, автор визнає неспроможність дати психологічне пояснення: в даній ситуації його уявлення про механізм найбільш вірогідне, і це все... Непомітно ми „вислизаємо” з простору емпіричних психологічних фактів в галузь уявлень автора. Адже зрозуміло, ці обставини, поведінка героя, його стосунки й система оцінювання його діяльності – все дуже важливе, але це... не психологія, не внутрішній світ. Душа знову виноситься „за дужки”, і це є редуція психології до непсихічних фактів і явищ. Як саме цілісна психологічна організація (особистість) змінювалась під дією обставин – саме це питання повинне бути центральним – натомість нам говорять просто, що вона змінилася, в принципі, правильно констатуючи факт. До речі, цей-таки факт переконливо показала і Б.В.Зейгарнік, пояснюючи через механізм „зсуву” порушення ієрархії мотивів особистості при алкогольній аддикції [4; 5]. І знову ми бачимо, що сам по собі „механізм” виник, створився „в голові дослідника” під тиском переконливих (але не психологічних фактів), і знову ми нічого не маємо емпірично-доказового про психологію „переходу”. Такими є, фактично, всі роботи в сучасній психології. І, наголосимо, це не є їх недолік, навпаки – викликає повагу і захоплення майстерність експерименту, точність і глибина спостереження та аналітико-інтерпретаційна діяльність авторів. І разом з тим, саме тут „проблема перетворюється на постулат”. Приклад з зовсім іншої сфери: на питання про

психологічні особливості виникнення посттравматичного стресового синдрому значна кількість навіть досвідчених фахівців відповідає дуже просто, що він виникає внаслідок перенесення психотравми. Більшості психологів, за нашими спостереженнями, здається, що це – цілком вичерпна відповідь. І вона – правильна. Досліджено багато специфічних ознак, створені дієві терапевтичні напрями надання психологічної допомоги. Але природа явища залишається нерозкритою саме тому, що не досліджено механізм – як саме перенесення психотравми переходить в посттравматичний стресовий синдром. І знову мова не про недоліки. Йдеться про те, що можна назвати рівнями (пластами) наукового знання. „Зсув мотива на ціль”, виникнення звуковисотного слуху, посттравматичного стресового синдрому і інші процеси зміни (власне, розвитку) психічних явищ пояснюються через перехід одних явищ в інші, а сама цей перехід – або непсихологічний (поведінковий, соціальний), або створений, придуманий дослідником. На певному етапі цього достатньо, але приходить час, коли розумієш необхідності „психології у власних межах” (вираз Г.С.Костюка). І тоді „постулат” стає „проблемою”. Адже є й очевидні „не наукові” факти – сотні й тисячі чиновників завжди (і зараз теж) роблять те саме і так само, як це робив герой М.В. Гоголя, але лише одиниці стають „Акакієм Акакієвичем”. Те саме можна говорити про алкогольну залежність, до речі, і про посттравматичний стресовий синдром. Виникає проблема індивідуального варіанту, і виникає вона саме тому, що ми не знаємо відповідь на питання „як?” в суто психологічному контексті. І, додамо, лише тоді, коли ми її знайдемо, можна рухатись в бік „як зробити, щоб цього не сталося з даною конкретною людиною”.

Звернення до проблеми психологічного пояснення дії психологічних механізмів не слід розуміти як вузько науковий напрям, далекий і не дуже потрібний відносно прикладного аспекту. Навпаки, саме в межах практичної психології проблема ця набуває адекватної гостроти і значущості. Те, що ми можемо надавати допомогу, не знаючи природи того чи іншого відхилення, не повинно засліплювати, адже це дуже схоже на застосування знеболюючих засобів в медицині: якщо природа болю невідома, ці засоби можуть бути смертельно небезпечними, що відомо кожній людині. При повній відсутності системи моніторингу наслідків психотерапевтичного процесу, ніхто не наважиться сказати, що терапія „всліпу” (коли не знаєш природи патологічного процесу) є дійсно позитивним заходом. З іншого боку, простір психологічної практики найбільш рельєфно відображає недостатність знань про дійсні механізми зміни і розвитку психічних явищ. Це, наприклад, гарно видно в психодіагностиці. Згадаємо класично-гумористичний (але – безмежно актуальний зараз) приклад, який наводить Л.С.Виготський в роботі „Діагностика розвитку і педологічна клініка важкого дитинства” [2]. ...В педологічну службу звертається стривожена мама, яку турбує поведінка сина-підлітка. Вона розповідає, що йому притаманні різні й безпідставні зміни поведінки – може бути неслухняним, злим, агресивним, жорстоким, а

потім, раптом, тихим та лагідним, і навпаки... Спеціалісти проводять діагностичні процедури і говорять мамі, що її син – циклоїд. Жінка лякається і просить пояснити, що це означає (фактично, вона питає про психологічну, внутрішню природу явища). Їй відповідають: це означає, що дитині притаманні невмотивовані різкі зміни поведінки – від жорстокої агресії до лагідності й покорі. „А, - розчаровано говорить жінка, - я це й сама знаю!” Зрозуміло, що їй нема чого очікувати фахової допомоги, адже вся „фаховість” тут зводиться до вживання страшного терміну „циклоїд”, за яким, при описі, виявляється та сама, суто житейська картинка. Проблема в тому, що ми й зараз не знаємо психологічної природи акцентуацій характеру (знаємо лише їх поведінкові прояви), не знаємо дійсні механізми їх виникнення і розвитку, співвідношення різних акцентуацій в межах цілісної особистості. І тому, ми, власне, не знаємо психології характеру.

Дуже часто, на жаль, так само розгортаються події і в корекційній діяльності. Не розуміючи дійсної природи відхилення, ми будуємо її в своїй голові, спираючись на наукову парадигму, яку розділяємо і втілюємо. Виникає повний ефект розуміння явища (безумовно, псевдо-розуміння, насправді), і далі – маніпуляції з людиною, які, знову-таки, здаються цілком логічними й доцільними, в межах парадигми і до-будованого псевдорозуміння (так в 18-му сторіччі у хворого діагностували хворобу – кашель, і від нього лікували). Істотним і кореневим в цих випадках є тонка підміна розуміння явища його інтерпретацією, що далеко не одне й те саме, про що гарно знає і філософія і теорія пізнання. Ми інтерпретуємо переживання клієнта, не розуміючи, що являє собою самé переживання... і це колапс всієї сучасної психології.

На щастя, так відбувається не завжди. Більше того, ми спробуємо показати, що саме в межах психологічної практики були відкриті важливі (дійсно психологічні) механізми існування, виникнення і розвитку психічних явищ. Але спочатку слід визначитись з тими акцентами і наголосами, які вже поставлені тут. Що саме не влаштовує? Свого часу Л.І.Божович написала: „Чомусь в нашій психології отримала визнання лише одна сторона взаємодії суб'єкта зі світом, сторона „привласнення”. Але залишилася за бортом інша сторона; сторона кристалізації психічної діяльності в тих її продуктах, котрі потім стають джерелами формування індивідуальної психології” [1, с. 141]. Власне, „за бортом” залишилась психіка. Сутність редукції в психології зовсім не в подрібненні предмету дослідження, а в його ігноруванні як дослідницького простору. Психіка виступає зовсім іншим простором – тим, де діє інтерпретація. Коли О.М.Леонт'єв називає мотивом зовнішній об'єкт (!?), здатний задовольнити якусь потребу людини, він займає межеворедукціоністську позицію (за це, до речі, його критикувала тільки Л.І.Божович). Але ж це не виняток. Ця схема: спостереження (дослідження, переживання) чогось очевидного → інтерпретація чужої психіки, - виявляється дуже живучою. Першою ланкою схеми можуть бути факти поведінки, емпіричні дані щодо тих же фактів, фізіологічні (навіть, біохімічні

і генетичні) процеси і явища, власні фантазії, абстрактно-теоретичні (а в дійсності – схоластичні) схеми, явища соціального життя, Святий ДУХ, космос – будь що... А далі це інтерпретується в голові дослідника з претензією на „психологізм”. Непомітно предмет дослідження підмінюється таким собі конгломератом з парадигм, поведінкових фактів і ...власних вражень.

Завдання нашого дослідження полягає в спробі вивчити процес структурування, який постійно і плінно відбувається у внутрішньому світі людини. Вже сам предмет дослідження (внутрішній світ) виявляється, як показано, дуже проблемним як для сучасного суто наукового пізнання. Отже, методологічні вихідні набувають особливого значення. Нам немає сенсу робити довший екскурс в методологію і теоретичну психологію, оскільки це вже багато разів зроблено і продовжує робитися, що відображено в численних роботах [6; 8; 9; 11; 12]. Достатньо, на наш погляд, визначитися з центральною позицією. Задля цього звернемося до думки Л.С.Виготського і потім спробуємо створити її „діалогічний контакт” з одним з важливих теоретичних положень К.Роджерса. Зазначимо, що наш вибір ґрунтується зовсім не на певних відношеннях до названих авторів (хоча вони, ці відношення, у нас існують і є більш ніж поважливі), а впливає виключно зі специфіки предмету і завдань дослідження.

Виклад методики і результатів досліджень. Л.С.Виготський в останній своїй великій роботі, присвяченій питанням дослідження емоцій в психології [3] здійснив дуже ретельний методологічний аналіз проблеми і прийшов до умовиводів, які, на наш погляд, стали гостро-актуальними тільки в наш час. В цілому, необхідно зазначити, що дана робота цікава і показова не лише цими умовиводами. Л.С.Виготському вдалося (невідомо, чи ставив він це за мету) максимально експлікувати рух і всі складні повороти дослідницької думки при вирішенні серйозної проблеми. Вся ця робота – постійний драматично-напружений полілог авторської думки з безліччю думок інших авторів, постійні рефлексії і повернення до вихідних позицій, звернення до емпіричних фактів і аналіз аналізу їх дослідниками, апеляція до найбільш глобальних і вивірених методологом, знову аналіз фактів... При цьому авторська думка не зникає і не розчиняється в безодні матеріалу та інших думок. Але вона і не дискутує – намагається зрозуміти і збагатитися. Ми не можемо, на жаль, зараз аналізувати цю роботу, яка є недооціненою, на наш погляд, являючи собою дійсно багатогранний смарагд думки Л.С.Виготського. Нам важливо, крім всього іншого, пояснити, чому сам стиль цієї праці є дуже важливим і показовим в контексті наших дослідницьких завдань. Нам не дано, на жаль, знати того дійсного внутрішнього контексту, який зумовив такий гострий і глибокий інтерес Л.С.Виготського до питання, яке сам він характеризує, як найзаплутаніше, взагалі – „безнадійне” в психології. Але автор говорить про відсутність адекватної теорії емоцій в психології і дуже швидко стає зрозумілим, що це його хвилює по-справжньому. Чому? Відсутність теорії з точки зору суб’єкта

пізнання означає відсутність чіткої внутрішньої форми, в яку має втілитися різноманітний матеріал. Далеко не завжди, а лише в окремих випадках, людина може переживати це як власний дискомфорт. Ці випадки відомі – коли пізнання якоїсь галузі дійсності цією, даною людиною переживається як її особистісна цілісність, або, сказав би В.Франкл, людина знайшла в цьому свій сенс. Текст цієї роботи Л.С.Виготського – особливе утворення – незавершений наратив (останнє дуже яскраво видно, завдяки пристрасності автора, яка виявляється в його відступах, зауваженнях, окликах). Зовні все виглядає ніби звичайно – автор створює текст, щоб пояснити іншим те, що зрозумів сам. Але дуже швидко виявляється, що це не зовсім так – пояснювати поки що нема чого, він сам хоче спочатку зрозуміти, через свій власний текст. Але в нього не виходить. (М.К.Мамардашвілі в одному місці дуже глибоко підмітив, що по-справжньому людина (письменник, науковець) розуміє, що вона хотіла сказати в тексті, тільки після того, як текст завершено) [10]. В даному випадку цього не відбулося, а Виготський вже просто не встиг повернутися до цієї проблеми... Чи не вперше в історії науки пропонується пояснювати психіку з психіки ж, без редукції до духовного чи біологічного, чи соціального. Вперше стає зрозумілим, що вона здатна сама себе детермінувати, і отже – реально існує, існує як цілісність. Інша справа – що це за цілісність і як її вивчити. Але це, повторимо, питання, яке для Л.С.Виготського тоді не могло бути актуальним.

Саме цей поворот думки Виготського ми хочемо зробити центральною методологією нашої роботи. Коротко суть така: не визнавати зв'язок внутрішнього світу людини (її психіки як цілісності) з соціальним оточенням, духовними витоками чи біологічною природою є безглуздя. Таким же безглуздя є невизнання серйозного взаємовпливу цих субстанцій. Але, в той же час, визнання цього не означає, що саму психіку слід звести до одного, або, механічно, до всіх трьох субстанцій, чи визнати, що вона, буцім-то ними детермінована. Вона є самостійною (і в цьому сенсі, цілком природно-існуючою) формою існування буття, вона сама себе детермінує і в цьому сенсі є завершеною і цілком самодостатньою. При вивченні її як такого предмету дослідження дуже важливо це утримати в актуальному усвідомленні. Які б опосередковані і об'єктивні не були методи, ми повинні не забувати, що в дійсності вивчаємо психіку, а зовсім не поведінку чи фізіологічно-біологічні процеси організму. В контексті висловленого, необхідно серйозну увагу приділити думці висловленій кожним у свій час М.М.Бахтінім і К.Роджерсом: пізнання суб'єкту (людини) не може обмежитись природно-об'єктивними методами, які б опосередкування ми не вводили. Суб'єкта треба спитати, зробити так, щоб він захотів відкритися і висловитися. Останнє не слід розглядати як повернення до інструментальної в її класичному розумінні. Йдеться про створення методичного підходу, який забезпечить в цих умовах (висловлювання людини) можливість отримання об'єктивних даних для розуміння процесів, що відбуваються у внутрішньому світі.

Якщо повернутися до думки Л.С. Виготського, слід зауважити, що ці дві „інстанції” (біологічне і духовне) знаходяться по відношенню до психології в дуже різних позиціях. Якщо до біологічного (фізичного) психіку зводили вже багаторазово, то з духовним інше – його просто не враховують в сучасній науці. І це – збіднює, обмежує саму психологію, внутрішній світ людини як об’єкт дослідження. Хотілося б, щоб нас зрозуміли вірно – психологи не повинні вивчати духовне – це не їх об’єкт і для психології це – редукція. Але не враховувати його – така ж небезпечна редукція, ще й з сильно-негативними життєвими наслідками. З. Фрейд в розмові говорить: „так, дух це – все, але я хотів показати людям, що в них є ще й тіло” [за: 13].

Проте, психологія розвитку дуже обережно підходить до того моменту, щоб звернути належну увагу на духовний зміст життя особистості. Головна причина тут – неподоланий редукціонізм: погляд на психіку людини як на цілісність залишається бажанням і метафорою, у всякому разі, він ніяк не реалізується в конкретних дослідженнях. Прагнення акмеології перебороти бездуховність об’єкта вивчення обернулася підвищеною увагою до вікових періодів становлення так званої „зрілої особистості” – пізня дорослість, старість (мудрість). В цілому, це призводить до ще більшого загострення проблеми – у такому підході порушується принцип недиз’юнктивності (А.В.Брушлінський), і виникає цілком доречне питання – а чи була особистість бездуховною на попередніх стадіях розвитку? Питання хоч і примітивне, що задає тенденцію „піти” у простір життєвої логіки, але при цьому досить істотне. Психологія давно й легко визнала дві складові (одночасно – детермінанти) людської психіки – біологічне і соціальне, – і так неохоче торкається духовного, яке, як писав ще М.Шелер (та й чи один він?) і є дійсним, справжньо-людським підґрунтям унікальності драми особистості в цьому світі, яка розгортається щоразу. Чи не тому, що перші дві більше лежать на поверхні? Те, що ми називаємо духовним, дійсно не можна виявити нашими методами, які всі, без винятку, побудовані на принципі „стимул – реакція”. Але, разом з тим, духовне має зовсім чіткі, безперечні прояви – креативність, переживання краси, любов, інтуїція, фантазія, дружба, віра, цінність, смисл. Але якщо все це вивчати знову ж таки окремо від інших складових психіки (інтроспективно, феноменологічно або якимось ще, хоч, звичайно, не можна вивчати зміст за допомогою опитувальника), вийде знову відірваність, частковість і коло замкнеться.

Нам здається, що вивчення розвитку психіки як цілісності стало неможливим після відмови від наукового вживання терміну „душа” як буквального перекладу слова психіка. Додавання до цієї відмови страху субстанціональності призвело до того, що акцент теоретичних досліджень змістився на детермінанти „початку”, „підґрунтя” психіки, перевівши її саму в контекст (тобто – виводячи за дужки). Дійсно існуючі світові субстанції (дух, соціум, природне) дійсно детермінують, але... що саме? Психіка не тільки детермінована, породжена зазначеними субстанціями, але вона є нове ціле, що з них же й складається. Людина виявляється істотою, що являє

собою, мабуть, єдину можливість синтезу неможливого (настільки різні, антиномічні ці субстанції самі по собі). Наявність у психіці духовної складової визначає те, що людина не тільки реагує й відображає (як живу істоту), не тільки діє й усвідомлює (як соціальний функціонер), але й переживає, споглядає, любить, актуалізує саму себе. Останнє, власне, і означає, що єдина психіка (особистість) у своєму розвитку й існуванні детермінується тільки із себе, собою: навіть релігія, – говорить Н.А.Бердяєв, – не детермінує особистість.

Прийняття такого погляду на структуру психіки як цілості з необхідністю спричинить зміни основних координат розвитку. Зокрема, зовсім безперечним є те, що духовне не виникає в людини, а, як складова психіки, є завжди, відпочатково. І досвід будь-якої гарної мами, і старі дані дитячих психіатрів (наприклад, І.А.Сікорського, про незвичайно ранні вищі почуття в дітей), і нові емпіричні результати (наприклад, Д.Н.Стерна, про пошук і переживання самості (!) грудними дітьми) досить однозначно говорять про наявність духовної складової психіки із самого початку розвитку людини. Це, однак, ніяк не враховується у віковій психології й педагогіці. Останнє означає, зокрема, що професійна складова соціального простору, в якому починається життя особистості, відпочатково є неадекватною цій особистості. Тут ми зустрічаємося зі специфічним депривуванням духовного розвитку людини, наслідки якого дуже наочні в нашому суспільстві.

Ми вже наводили вислів Л.І.Божович, що вітчизняна психологія зосередилася лише на одній стороні взаємодії людини зі світом – привласненні, „залишивши за бортом” процеси кристалізації продуктів психічної діяльності. Ця думка не просто залишається актуальною, але й має потребу в значному розширенні. „За бортом” виявилася не тільки „фіксація досвіду”, але й зміст і динаміка внутрішнього світу, а також цілий шар явищ, пов'язаний з початково-особистісною внутрішньою активністю людини. У парадигмі привласнення виявляється неможливим вивчати становлення особистості як цілості, і особливо – її духовної складової. Остання, як атрибутивна ознака зрілої особистості, загалом, ніколи не заперечувалася серйозною наукою. Більше того, існують філолофсько-психологічні напрямки, які прямо розглядають духовність як ключовий і загальний феномен людини та її життя (В.Дільтей, Е.Шпрангер, Г.Уїллер, В.Франкл, А.Маслоу, М.О.Бердяєв, Н.О.Лосський, С.Л.Франк, С.Л.Рубінштейн, Л.І.Анциферова, А.С.Арсеньєв etc.). У роботах і трактатах цих учених зроблені тонкі спостереження й глибокі висновки (положення В.Дільтея про те, що дійсні глибини особистості відкриваються зовсім не в її інстинктах, як думав Фрейд, а в найвищих духовних проявах; вчення М.О.Бердяєва про дійсну детермінованість життя людини тільки її внутрішньо-духовним змістом, і його ж точне зауваження про те, що „найбільш духовною” людина є на початку й наприкінці життя; положення С.Л.Франка про духовну реальність внутрішнього світу людини, що виявляється набагато більш

реальною, ніж навколишній світ і т.д.). Однак, весь цей пласт найцікавіших даних виявляється непридатним у конкретно-психологічних дослідженнях і вже зовсім ніяк не враховується в практиці виховання людини. Нам уявляється, що проблема навіть не в труднощах верифікації даних про духовну сферу людини як емпіричних фактів. Головне полягає в тому, що будь-яка парадигма розвитку особистості взагалі не включає в себе її духовну складову, у найкращому разі, лише припускаючи, декларуючи її. До духовного змісту особистості („духовної особистості”, – В. Франкл) традиційно відносять вищі потреби („буттєві” – у термінології А.Маслоу), вищі почуття (любов, краса, істина), цінності й смисли, совість і моральність у цілому. Все це пред’являється як параметри зрілої особистості, помилково вважається, що вони виникають на основі відповідних соціальних здобутків. При цьому дружно ігноруються положення М.О.Бердяєва та С.Л.Франка про вихідну духовну природу людини, унікальні думки С.Л.Рубінштейна про любов як первинну (!) форму людського ставлення до людини, найцікавіші думки О.Г.Дробницького та А.С.Арсеньєва про те, що мораль і моральність – це принципово різні речі, і друга ніколи не може походити від першої. Цікаво, що вітчизняній психології вдалося в цьому питанні проігнорувати навіть Маркса (!), який досить неоднозначно стверджував, що духовно-практичний спосіб освоєння світу є іншим у порівнянні із соціально-прогностичним і ніколи не надбудовується над ним (не виникає з нього). Дуже вже сильним виявився страх релігійності, адже погодившись із тим, що духовне не виникає з соціального, а розвивається за своєю власною лінією, слід було, здавалося б, погодитися і з первинним джерелом цієї лінії – Духом, і... піти від науки. Хоча А.Маслоу, наприклад, досить переконливо (і без усякої релігійної містики) показав, що дві лінії розвитку особистості (одна – актуалізація самості, духовності, друга – соціальна адаптація) не тільки не переходять одна в іншу і не просто паралельні, вони – протилежно спрямовані початково. Це показав і К.-Г. Юнг, не говорячи вже про чудову плеяду російських філософів, психологів і психіатрів кінця ХІХ - початку ХХ століття (показова в цьому сенсі вже наведена думка Г.В.Челпанова, висловлена в 1903 р.: довести походження духу з речовини ніяк не можна, якщо ми побажаємо залишитися вірними основним положенням природознавства. Але точно так само не можна довести походження духу із соціальності).

Висновки та подальші перспективи досліджень. Якщо наукова парадигма хоч якось спирається на реалії, тоді уявлення про розвиток особистості повинно будуватися на врахуванні наявності трьох різних ліній цього розвитку – природної, соціальної й духовної. Відзначимо, що різні – не означає ізольовані. Навпаки, ці лінії становлення єдиної й унікальної цілісності обов'язково між собою взаємодіють, переплітаються, утворюючи більш-менш постійні міжфункціональні системи. І, однак, при цьому, це – саме різні лінії, кожна з яких має свої джерела й рушійні сили і вибудовується за своїми механізмами. Ці лінії не створюють ієрархію (адже

кожна з них – головна) і не породжують одна іншу. Разом з тим, кожна з них є умовою розвитку для двох інших. Розвиток виділених ліній протікає за своїми власними механізмами. Поки, лише орієнтовно, можна відзначити, що відомо по одному, але зате – головному механізму: для лінії природного розвитку це дозрівання, для соціо-культурної – привласнення (інтеріоризація), а для духовної – споглядання й відкриття в собі вихідного всезагального духовного підґрунтя (між іншим, сучасні емпіричні дослідження показали, що такі відкриття – переживання власної самості – здійснюються дитиною вже в немовлячому віці). Різниця механізмів розвитку повинна проектуватися в площину виховання. Якщо знання й уміння (у тому числі й моральні) можуть бути інтеріоризовані у формі узагальнених значень, то вищі духовні цінності й смисли привласнені бути не можуть, тут потрібний інший механізм, у вигляді якого виступає діалог (у значенні М.М.Бахтіна і М.Бубера). У такому діалозі – відкритому й довірливому, суб'єкт-суб'єктній взаємодії – Інший допомагає побудувати внутрішній діалог, завдяки якому людина і здатна прислухатися й відкрити в собі ключові духовні змісти.

У цілому, деяка зміна традиційної для вітчизняної психології парадигми розвитку особистості відповідає, на наш погляд, реальному положенню справ: людина, дійсно, у своєму становленні поєднує в собі три самостійні й незалежні начала – природне, соціальне й духовне.

Список використаних джерел

1. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
2. Выготский Л.С. Диагностика развития и педологическая клиника трудного детства / Л.С. Выготский // Собр. соч.: В 6-ти т. – М.: Педагогика, 1982. – Т. 5. – С. 257-321.
3. Выготский Л.С. Учение об эмоциях / Л.С. Выготский // Выготский Л.С. Собр.соч.: в 6-ти т. Т. 6. – М.: Педагогика, 1984. – С. 91-318.
4. Зейгарник Б.В. О патологическом развитии личности / Б.В. Зейгарник // Психология личности. Тексты / Под ред. Ю.Б.Гиппенрейтер, А.А.Пузырея. – М.: Изд-во Моск.ун-та, 1982. – С. 187-196.
5. Зейгарник Б.В. Патопсихология: [2-е изд.] / Б.В.Зейгарник. – М.: Издательство Московского университета, 1986. – 286 с.
6. Корнилова Т.В. Методологические основы психологии / Т.В.Корнилова, С.Д. Смирнов. – СПб.: Питер, 2007. – 320 с.
7. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. / А.Н. Леонтьев // Леонтьев А.Н. Избранные психологические труды. В 2-х т. – М.: Педагогика, 1983. – Т.2. – С. 94-231.
8. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов; Отв. ред. Ю.М.Забродин, Е.В.Шорохова. – М.: Наука, 1984. - 445 с.
9. Максименко С.Д. Розвиток психіки в онтогенезі: [В 2-х тт.] / С.Д.Максименко. – Том 1. Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології. – Київ, 2002. – 325 с.
10. Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию / Мэраб Мамардашвили. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.
11. Петровский А.В. Основы теоретической психологии / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский. – М.: ИНФРА-М, 1998. – 528 с.
12. Теория и методология психологии. Постнеклассическая перспектива / Отв. ред. А.Л.Журавлев, А.В.Юревич. – М.: Институт психологии РАН, 2007. – 528 с.

13. Ясперс К. Общая психопатология / Карл Ясперс. Пер. с нем. – М.: Практика, 1997. – 1056 с.

References transliterated

1. Bozhovich, L.I. (1968) *Lichnost' i ejo formirovanie v detskom vozdaste* [Personality and its formation in children's reward]. M. 464 p. (in Russian)
2. Vygotskij, L.S. (1982) *Diagnostika razvitiya i pedologicheskaja klinika trudnogo detstva* [Diagnostics of development and pedological clinic of difficult childhood]. M. Vol. 5. P. 257-321 (in Russian)
3. Vygotskij, L.S. (1984) *Uchenie ob jemocijah* [The doctrine of emotions]. M. Vol.6. P. 91-318 (in Russian)
4. Zejgarnik, B.V. (1982) *O patologicheskom razvitiu lichnosti* [On the pathological development of personality]. M. P. 187-196 (in Russian)
5. Zejgarnik, B.V. (1986) *Patopsihologija* [Pathopsychology]. M. 286 p. (in Russian)
6. Kornilova, T.V., Smirnov, S.D. (2007) *Metodologicheskie osnovy psihologii* [Methodological foundations of psychology]. SPb. 320 p. (in Russian)
7. Leont'ev, A.N. (1983) *Dejatel'nost'. Soznanie. Lichnost'* [Activity. Consciousness. Personality.]. M. Vol.2. P. 94-231 (in Russian)
8. Lomov, B.F. (1984) *Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psihologii* [Methodological and theoretical problems of psychology]. M. 445 p. (in Russian)
9. Maksimenko, S.D. (2002) *Rozvitok psihiki v ontogenezi* [The development of the psyche in ontogeny]. K. Vol.1. 325 p. (in Ukrainian)
10. Mamardashvili, M.K. (1990) *Kak ja ponimaju filosofiju* [As I understand it, philosophy]. M. 368 p. (in Russian)
11. Petrovskij, A.V. (1998) *Osnovy teoreticheskoy psihologii* [Fundamentals of Theoretical Psychology]. M. 528 p. (in Russian)
12. *Teorija i metodologija psihologii. Postneklassicheskaja perspektiva* (2007) [Theory and methodology of psychology. Post-non-classical perspective] A.L.Zhuravlev, A.V.Jurevich edit. M. 528 p. (in Russian)
13. Jaspers, K. (1997) *Obshhaja psihopatologija* [General psychopathology]. M. 1056 p. (in Russian)

Пануча М.В. Психологические механизмы становления личности. В статье представлен анализ психологических механизмов становления личности. Задание нашего исследования состоит в попытке изучить процесс структурирования, который постоянно и текуче происходит во внутреннем мире человека. Дискутируется мысль о том, что психологические механизмы (чего-нибудь) – это то "место" науки, где ярче всего происходит замеченное Л.С.Выготским явление "превращения проблемы в постулат". Подчеркивается, что не признавать связь внутреннего мира человека (его психики как целостности) с социальным окружением, духовными истоками или биологической природой является бессмыслицей. Такой же бессмыслицей является непризнание серьезного взаимовлияния этих субстанций. Но, в то же время, признание этого не означает, что саму психику следует возвести к одному, или, механически, ко всем трем субстанциям, или признать, что она якобы ими детерминирована. Она является самостоятельной (и в этом смысле полностью естественно-существующей) формой существования бытия, она сама себя детерминирует и в этом смысле является завершенной и полностью самодостаточной. При изучении ее как такового предмета исследования очень важно это удерживать в актуальном осознании. Какими бы опосредствованными и объективными не были методы, мы должны не забывать, что в действительности изучаем психику, а вовсе не поведение или физиологически-биологические процессы организма. Обосновывается идея о том, что некоторое изменение традиционной для отечественной психологии парадигмы развития личности отвечает реальному положению дел: человек, действительно, в своем становлении

сочетает в себе три самостоятельных и независимых начала – природное, социальное и духовное.

Ключевые слова: личность, становление, развитие, механизм, структурирование, природное, социальное, духовное.

Parucha M. Psychological mechanisms of personality formation. The article presents analysis of psychological mechanisms of personality's establishment. Task of our research is to explore structuring process that takes place constantly and fluidly within inner world of a human being. Idea is disputed that psychological mechanisms (of anything) are that "place" of science where phenomenon of "transformation of problem into postulate", as L.S. Vygotsky pointed out, occur in the most evident way. It is underlined that non-recognition of human inner world (human psyche as integrity) being interconnected with social environment, spiritual sources or biological nature is nonsense. The same nonsense is non-recognition of serious reciprocal influence of these substances. But, at the same time, this recognition does not mean that psyche should be reduced to one, or, mechanically, to all three substances as well as to admit that it is determined by them. Psyche is independent (and in this sense completely naturally-existing) form of existence of being, it determines itself and in this very sense is completely and fully self-sufficient. When exploring psyche as such research subject, it is very important to retain it in actual awareness. Whatever mediated and objective our methods are, we must not forget that we really study human psyche, not just behavior or physiological/biological processes within human body. The idea is grounded that some changes in paradigm of personality development, which is traditional for domestic psychology, is in keeping with the realities of our day: a human being in its establishment really combines three independent and independent foundations, namely natural, social and spiritual.

Keywords: personality, establishment, development, mechanism, structuring, natural, social, spiritual.

УДК 159.9.072

ПЕРЕПЕЛИЦЯ А. В.

кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри психології і педагогіки Національного університету фізичного виховання та спорту України, м. Київ

ФОКІНА Є. О.

студентка Національного університету фізичного виховання та спорту України, м. Київ

ЗНАЧЕННЯ ОСОБИСТІСНИХ ЯКОСТЕЙ В ДОСЯГНЕННІ УСПІХІВ СЕРЕД СПОРТСМЕНІВ РІЗНИХ ВИДІВ СПОРТУ

Перепелиця А. В., Фокіна Є. О. Значення особистісних якостей в досягненні успіхів серед спортсменів різних видів спорту. Статтю присвячено проблемі поліпшення процесу психологічної підготовки спортсменів до змагань. Проаналізовано значення типологічних особливостей нервової системи. Виділено і обґрунтовано роль сили, врівноваженості і рухливості нервових процесів, як необхідної умови досягнення великих успіхів у спорті. Наведені результати емпіричного дослідження типу темпераменту з показниками рівнів екстраверсії, інтроверсії та невротизму у спортсменок з вільної боротьби, легкої атлетики і ігрових видів спорту.

Ключові слова: спорт, спортсмен, невротизм, психічна стійкість, інтроверсія, екстраверсія, темперамент.

Постановка проблеми. Проблема поліпшення процесу психологічної підготовки спортсменів до змагань неодноразово підкреслювалася науковими дослідженнями (І.О. Григорянца, С.М. Гордона, А.Ц. Пуні, П.А. Рудика, Є.П.

Ільїна та ін.). Проте конкретних робіт з підготовки борців з урахуванням індивідуальних властивостей психіки спортсменів, зокрема борців вільного стилю, зустрічаються в недостатньому обсязі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Спортсмени високого класу щорічно беруть участь в десятках змагань різного масштабу, що пов'язано з великими фізичними і нервовими затратами. Звідси зрозумілі припущення багатьох вчених про те, що подібна діяльність під силу тільки спортсменам з яскраво вираженою силою, врівноваженістю і рухливістю нервових процесів, які мають відповідні особливості темпераменту. Не випадково серед багатьох фахівців в галузі спорту, педагогів, психологів, фізіологів і лікарів широко поширена думка, що переважна більшість спортсменів відноситься саме до сильного типу нервової системи і його різновидів, що психологічні властивості (в тому числі і темперамент), обумовлені перш за все силою, врівноваженістю і рухливістю нервових процесів, є необхідною умовою досягнення великих успіхів у спорті.

Ці припущення частково підтверджуються результатами деяких експериментальних робіт. Ще в 1937 р. О.М. Крестовніков з співробітниками, використовуючи метод тестів для визначення властивостей типу нервової системи, отримав дані, що показують, що всі спортсмени відносяться до різних варіацій сильного типу. Продовжуючи дослідження даної проблеми, ці вчені прийшли до висновку про обумовленість спортивного успіху типологічними особливостями нервової системи.

Вивчаючи вплив змагань на діяльність спортсменів високого класу, в зв'язку з індивідуальними відмінностями за властивостями типу нервової системи, К.М. Смірнов виявив, що особи, що відрізняються слабкістю збуджувального процесу, погіршують результати в особливо відповідальних змаганнях. За його даними, серед найбільш видатних спортсменів світового класу осіб зі слабкою нервовою системою не виявилось - всі вони відносились до різних варіацій сильного типу.

В результаті вивчення залежності психологічних властивостей спортсменів від фізіологічних особливостей їх нервової системи, З.І. Бірюкова, так само як і інші автори, вказала, що особи, які належать до сильних типів нервової системи, краще процвітають в спортивних заняттях, ніж особи зі слабкою нервовою системою.

Є цілий ряд робіт, автори яких не ставили собі за мету спеціальне вивчення впливу типів нервової системи або типу темпераменту на особливості діяльності спортсменів, але індивідуальні відмінності при оцінці отриманих ними різноманітних показників діяльності в спорті виступають настільки чітко, що автори змушені робити висновок про позитивний вплив типологічних особливостей нервової системи (сили, врівноваженості, рухливості нервових процесів) або пов'язаних з ними властивостей темпераменту на різноманітні сторони спортивної діяльності (В.В.Васильєва, О.А. Чернікова, Ю.Ю. Палайма та ін.).

Як бачимо, в ряді досліджень показана залежність успіху в діяльності спортсменів високого класу від ряду властивостей нервової системи і темпераменту. Перш за все це стосується сили нервової системи і тих її проявів, які визначають високу працездатність та стійкість до стресів.

Мета статті – теоретичний аналіз наукової літератури з проблеми поліпшення процесу психологічної підготовки спортсменів. Завдання статті проаналізувати значення типологічних особливостей нервової системи в досягненні високих успіхів у спорті та висвітлити результати досліджень типу темпераменту з показниками рівнів екстраверсії, інтроверсії та невротизму у спортсменів різних видів спорту.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. З метою визначення типу темпераменту з урахуванням емоційної стійкості, інтроверсії та екстраверсії особистості була використана методика Г. Айзенка. В анкетуванні взяло участь 30 спортсменок, які є представницями вільної боротьби, легкої атлетики та ігрових видів спорту, у віці від 16 до 24 років, спортивної кваліфікації від II дорослого розряду до майстра спорту.

Борчині - вік від 17 до 19 років, спортивний стаж від 3 до 9 років, спортивна кваліфікація: 1 кандидат в майстри спорту та 9 майстрів спорту. Спортивні досягнення: 1 призерка чемпіонату світу серед кадетів, 3 призерки чемпіонату Європу серед кадетів, 2 призерки чемпіонату Європи серед молоді, 1 чемпіонка України, 3 призерки чемпіонату України.

Представниці легкої атлетики - вік від 16 до 20 років, спортивний стаж від 1,5 до 12 років, спортивна кваліфікація від II дорослого до МС, а саме 2 особи II дорослий розряд, 3 особи I дорослий розряд, 4 кандидати в майстри спорту, 1 майстер спорту. З яких: 3 призерки чемпіонату України серед кадетів та юніорів, 6 чемпіонок України серед юніорів, 1 чемпіонка міста.

Спортсменки ігрових видів спорту - вік від 17 до 24 років, спортивний стаж від 2 до 14 років, спортивна кваліфікація: від II дорослого до МС, а саме: 2 особи II дорослий розряд, 3 особи I дорослий розряд, 2 кандидати в майстри спорту, 3 майстри спорту. З яких 3 призерки чемпіонату України, 4 чемпіонки України серед юніорів, 3 призерки чемпіонату Європи.

На першому етапі дослідження за допомогою методики було визначено ступінь екстраверсії - інтроверсії. Відповідно до визначення К.Г. Юнга, екстраверсія є, до певної міри, перекладення інтересу зовні, від суб'єкта до об'єкта", а інтроверсія - мотивуюча сила належить, перш за все, суб'єкту, тоді як об'єкту належить щонайбільше вторинне значення". Автор зазначав, що кожна людина має загальні механізми, екстраверсії і інтроверсії, і тільки відносну перевагу одного або іншого визначає тип. [8]

Прийнято вважати, що екстравертам властиві товариськість, імпульсивність, гнучкість поведінки, велика ініціативність (але мала наполегливість) і висока соціальна пристосовність. Інтровертам, навпаки, властиві замкнутість, соціальна пасивність (при досить великій наполегливості), схильність до самоаналізу і труднощі соціальної адаптації. Характеризуючи типового екстраверта, автор зазначає його товариськість і

спрямованість індивіда назовні, широке коло знайомств, необхідність у контактах. Він діє під впливом моменту, імпульсивний, запальний, безтурботний, оптимістичний, доброзичливий, веселий. Віддає перевагу руху і дії, має тенденцію до агресивності. Почуття і емоції не мають суворого контролю, схильний до ризикованих вчинків. На нього не завжди можна покластися.

Типовий інтроверт - це спокійна, сором'язлива людина, схильна до самоаналізу. Стримана і віддалена від усіх, крім близьких друзів. Планує і обмірковує свої дії заздалегідь, не довіряє раптовим спонуканням, серйозно ставиться до прийняття рішень, любить у всьому порядок. Контролює свої почуття, його нелегко вивести з себе. Володіє песимістичністю, високо цінує моральні норми [3].

Результати дослідження рівня інтроверсії та екстраверсії у борчинь, легкоатлеток та представниць ігрових видів спорту показали наступні результати: найбільше було виявлено екстравертів 56,7% (17 осіб) з яких 8 борчинь, 5 представниць ігрових видів спорту та 4 легкоатлетки; амбівертів 13,3% (4 особи) з яких 1 борчиня, 1 легкоатлетка, 2 представниці ігрових видів спорту; інтровертів 30% (9) з яких 1 борчиня, 1 представниця ігрових видів спорту та 5 легкоатлеток. Отже, переважна більшість респондентів була схильна до екстраверсії, але якщо відокремлювати види спорту, то більша схильність до екстраверсії у борчинь. Кількісний склад інтровертів та екстравертів у представниць спортивних ігор та легкоатлеток практично однаковий.

На другому етапі метою дослідження було виявлення у спортсменів типу темпераменту. Темперамент - це найголовніша характеристика нервової системи людини, яка так чи інакше позначається на всій діяльності кожного індивіда. На основі кожного типу формуються різні системи умовних нервових зв'язків, але сам процес їх формування залежить від типу нервової системи. Тим самим тип нервової системи надає своєрідності поведінці людини, накладає характерний відбиток на всю її сутність - визначає рухливість психічних процесів, їх стійкість. Проте він не є вирішальним чинником поведінки, вчинків, переконань, які формуються в процесі індивідуального життя людини та в процесі виховання[2]. Темперамент - це динамічна характеристика психічної діяльності індивіда [6]. У якому переважно виражається ставлення людини до подій що відбуваються навколо неї [7].

У людини виявляються такі типи темпераменту: холеричний, сангвінічний, флегматичний і меланхолічний. Усі типи темпераменту можна охарактеризувати за переліченими нижче основними якостями: лабільність - відображає швидкість виникнення та перебігу збудження і гальмування; сензитивність - це сила впливу, яка потрібна, щоб зумовити в людини реакцію; реактивність - сила емоційної реакції на зовнішні та внутрішні подразники; активність - тобто те, наскільки людина виявляє енергійність у житті й діяльності; темп реакцій - швидкість перебігу психічних процесів і

реакцій; пластичність - гнучкість, ступінь здатності пристосування до нових умов; ригідність - інертність, негнучкість, нечутливість до зміни умов; екстраверсія - спрямованість особистості на навколишніх людей, предмети, події; інтроверсія - фіксація особистості на собі, на своїх переживаннях та думках, схильність до самоаналізу, замкненість; емоційна збудливість - сила впливу, потрібна для того, щоб спричинити емоційну реакцію.

Холеричний темперамент вирізняється циклічністю та імпульсивністю у діяльності й поведінці. Холерик може цілком віддатися справі, завзято працюючи, енергійно переборюючи труднощі під час досягнення мети і раптом усе кинути. Непостійність його настрою та циклічність поведінки, які вчені пояснюють неврівноваженістю вищої нервової діяльності, виявляються в переважанні збудження над гальмуванням. Тому інтенсивна діяльність підкірки не завжди достатньо регулюється корою. Це яскраво простежується під час виникнення складних обставин, коли люди цього типу не можуть знайти правильного рішення, та під час сильного емоційного збудження.

Сангвініки можуть легко збуджуватися, а також легко гальмувати свої бажання. Для діяльності сангвініка характерна продуктивність у тому разі, коли йому цікаво, коли він знаходить щось нове для себе. Якщо стає нецікаво, він починає нудьгувати і полишає розпочату справу, не доводячи її до кінця. Його вчинки обдумані, в стресовій ситуації виявляє «реакцію лева».

Флегматик - спокійний, завжди врівноважений, наполегливий і завзятий трудівник життя (І.П. Павлов). Його реакції оптимально пристосовані до сили умовних подразників, а тому флегматики адекватно реагують на впливи зовнішнього середовища: якщо слабкі подразники, то й реакція слабка, якщо сильні - то сильна. Але властива їм інертність не дає змоги швидко реагувати на швидкі зміни середовища. Умовні рефлекси у флегматиків утворюються повільніше, але виявляються досить стійкими.

Меланхолійному типові темпераменту властива слабкість як збудливого, так і гальмівного процесів. Тому умовні рефлекси в меланхоліків нестійкі і від зміни оточення легко гальмуються. У них особливо послаблене внутрішнє гальмування, звідси - низька комплексна реактивність, легке відволікання уваги, нетривале зосередження на об'єктах діяльності. [2]

Важливо зазначити, що холеріку або сангвініку легше, ніж меланхоліку чи флегматику, сформувати в собі ініціативність і рішучість. Але для *холерика* може стати серйозною проблемою формування стриманості та самоконтролю, а для *сангвініка* - вимогливості до себе та самокритичності. *Меланхоліку* важче долати сором'язливість і тривожність, а *флегматику* - розвивати активність.

Темперамент тісно пов'язаний з характером, адже може сприяти або протидіяти розвиткові певних його рис. Характер — це зафіксована у вигляді властивостей і сповнена глибокого змісту форма усталених стосунків індивіда зі світом. Ставлення індивіда до світу не тільки виявляється у діяльності, а й формується в ній. На відміну від темпераменту та здібностей характер є продуктом діяльності. Характер — це не тільки те, що робить

індивід, а й те, як він це робить. Зміст ставлення має певну форму. За формою ж прихований конкретний зміст. Проте між змістом і формою характеру немає прямої відповідності. Змістом характеру є спрямованість — сукупність стійких мотивів діяльності. Ставлення — завжди вияв спрямованості, і саме в ній слід вбачати істотну ознаку характеру. Отже, в межах відношення «ставлення — діяльність» характер постає як психічне явище, що формується в процесі діяльності й у вигляді ставлення несе в собі смисловий досвід індивіда, зміст його спрямованості. Відношення «ставлення— психіка» дає можливість конкретизувати зміст характеру. В його межах характер постає як утворення, яке виникає в зв'язку із загальними закономірностями психічного розвитку [4]. Характер - «цілісний і стійкий індивідуальний склад душевного життя людини, її тип,» характер людини, що виявляється в окремих актах і станах його психічного життя, а також в його манерах, звичках, менталітеті і властивому людині колі емоційного життя. Характер людини виступає в якості основи його поведінки.» [1]. Внутрішня єдність рис характеру визначає його цілісність. *Цілісність характеру* - це внутрішня єдність, гармонійність, досконале поєднання рис характеру, яка зумовлює ступінь єдності слова і діла. У людей безхарактерних помітні розбіжність у поглядах, відсутність цілеспрямованості рис характеру, випадковість їх виявлення, залежність їх виявлення від обставин, а не від внутрішніх установок особистості.

Особливо важливою рисою характеру є його визначеність. *Визначеність характеру* виявляється в його спрямованості на конкретні цілі, а також у прагненнях і переконаннях. Визначеність характеру людини як суб'єкта діяльності позначається на принциповості та сумлінності дій незалежно від важливості доручення. *Сила характеру* виявляється в рішучих, активних і наполегливих діях, діяльності та здатності завершити справу чи досягнути мети, попри жодні перешкоди.

Результатами дослідження типу темпераменту у борчинь, легкоатлеток та представниць ігрових видів спорту були отримані наступні дані: найбільше було виявлено холериків 40 % (12 осіб) з яких 5 борчинь, 5 представниць ігрових видів спорту. 2 легкоатлетки; сангвініків 16,7 % (5) з яких 2 легкоатлетки та 3 борчині; флегматиків 16,7% (5) з них 1 борчиня, 1 легкоатлетка, 3 представниці ігрових видів спорту; меланхоліки 26,7% (8) з яких 1 борчиня, 2 представниці ігрових видів спорту, 5 легкоатлетки. З чого можна зробити висновки , що більшість спортсменів належать до сильних типів нервової системи. В переважній більшості борчині та представниці ігрових видів спорту належать до сильного , невірноваженого типу темпераменту - холерики, а половина легкоатлеток належить до слабкого, невірноваженого – меланхоліки.

На третьому етапі дослідження у спортсменок визначався рівень невротизму, як важливий компонент психічних складових особистості, і виявляється як емоційна нестійкість, напруженість, емоційна збудливість, депресивність. На одному полюсі невротизму (високі оцінки) знаходяться так

звані невротики, які відрізняються нестабільністю, неврівноваженістю нервово-психічних процесів, емоційною нестійкістю, а також лабільністю вегетативної нервової системи. Тому вони легко збудливі, для них характерні мінливість настрою, чутливість, а також тривожність, недовірливість, повільність, нерішучість.

Інший полюс невротизму (низькі оцінки) - це емоційно стабільні особи, що характеризуються спокоєм, врівноваженістю, упевненістю, рішучістю [5]. Характеризує емоційну стійкість чи нестійкість (емоційна стабільність або нестабільність) невротизм, за деякими даними, пов'язаний з показниками лабільності нервової системи. Емоційна стійкість - риса, яка виражає збереження організованого поведінки, ситуативною цілеспрямованості у звичайних і стресових ситуаціях. Характеризується зрілістю, відмінною адаптацією, відсутністю великої напруженості, занепокоєння, а також схильністю до лідерства, товарищескості. Невротизм виражається в нестійкості, поганій адаптації, схильності до швидкої зміни настроїв (лабільності), почутті вини і занепокоєння, заклопотаності, неуважності, нестійкості в стресових ситуаціях. Невротизму відповідає емоційність, імпульсивність, нерівність в контактах з людьми, мінливість інтересів, невпевненість в собі, виражена чутливість, вразливість, схильність до дратівливості. У осіб з високими показниками за шкалою невротизму в несприятливих стресових ситуаціях може розкритися невроз [3].

У досягненні високих спортивних результатів велику роль відіграє психічна стійкість спортсменів. *Психічна стійкість* - це властивість особистості, окремими аспектами якої є стійкість, урівноваженість, опірність. Вона дає змогу особистості протистояти життєвим труднощам, несприятливому тискові обставин, зберігати здоров'я і працездатність у різних випробуваннях. Психічна стійкість залежить від *урівноваженості*, як здатності зіставляти рівень напруження з ресурсами своєї психіки й організму. Рівень напруження завжди зумовлений не лише стресорами і зовнішніми обставинами, а й їхньою суб'єктивною інтерпретацією, оцінкою. Урівноваженість, як складова психічної стійкості виявляється в здатності мінімізувати негативний вплив суб'єктивної складової у виникненні напруження, у здатності утримувати напруження в прийнятних межах. *Урівноваженість* - це також здатність уникати крайностей у силі відгуку на події, що відбуваються. Тобто бути чуйним, чуттєвим до різних аспектів життя, небайдужим, з одного боку, і не реагувати занадто сильно, з підвищеною збудливістю - з іншого. *Знижені стійкість і урівноваженість* призводять до виникнення станів ризику (стресу, фрустрації, переднервових, субдепресивних станів). Психологічну стійкість особистості можна розглядати як складну властивість особистості, синтез окремих рис і здібностей. Наскільки вона виражена, залежить від багатьох чинників. Психологічну стійкість підтримують внутрішні (особистісні) ресурси і зовнішні (міжособистісна, соціальна підтримка). Ресурси особистості, які підтримують її психологічну стійкість та адаптованість і

таким чином сприяють виникненню й збереженню гармонійного настрою. Це досить великий перелік факторів, які стосуються особистісних особливостей та соціального середовища.

Можна виокремити *індивідуальні особливості*, які найбільшою мірою зумовлюють зниження стійкості: підвищена тривожність; гнівливість, ворожість (особливо витіснені), агресія, спрямована на себе; емоційна збудливість, нестабільність; песимістичне ставлення до життєвої ситуації; замкнутість, закритість. Психологічну стійкість знижують також ускладнення самореалізації, сприйняття себе невдахою; внутрішньо-особистісні конфлікти; тілесні розлади. Вагомим чинником зниження стійкості є тип поведінки А. Лікарі-дослідники Р.Г.Розенман і Г.Фрідман та їхні послідовники описали два типи поведінки, які розрізняють за ступенем ризику виникнення серцево-судинних розладів. Особистісні особливості й стиль поведінки, які підвищують ризик, назвали типом А, або *коронарним типом*, а ті, що знижують такий ризик, - типом Б. Коронарному типові властиві: честолубство; потреба в схваленні; імпульсивність; нетерплячість; нездатність знизити активність; прагнення все встигнути; емоційність; дратівливість; ворожість; гнівливість. Серед особистісних властивостей людей коронарного типу - зокрема, висока мотивація досягнення, прагнення змагатися, дух боротьби, висока активність навіть у ситуаціях з низькими вимогами. Люди такого типу не завжди здатні прийняти ігровий аспект у рухливих іграх і заняттях. Вони легко знаходять у них нове джерело стресу. Мотив змагання дає їм змогу знайти оцінку досягнень у рухових вправах і йти до підвищення показників [2].

Результати діагностики рівня невротизму у борчинь, легкоатлеток та представниць ігрових видів спорту показали наступні результати: дуже високий рівень було виявлено у 13,3% (4 особи) опитаних, з яких 1 представниця спортивних ігор та 3 легкоатлетки; високий рівень продемонстрували 36,7% (11 осіб) респондентів, з яких 3 легкоатлетки, 4 борчині та 4 представниці ігрових видів спорту; середнє значення було зафіксовано у 43,3% (13 осіб) спортсменок, з яких 5 борчинь, 4 легкоатлетки та 4 представниці спортивних ігор; низький рівень невротизму виявили лише у 6,7% (2 особи) респондентів з яких 1 борчиня і 1 представниця ігрових видів спорту. Таким чином було виявлено, що найбільш психічно стійкими й врівноваженими є представниці вільної боротьби та спортивних ігор. Легкоатлетки мали в свою чергу найвищі показники невротизму, що свідчить про високий рівень напруженості, який може негативно впливати на спортивні результати.

Висновки: У ході дослідження було виявлено, що найбільш психічно стійкими й врівноваженими є представниці вільної боротьби та спортивних ігор. Легкоатлетки мали в свою чергу найвищі показники невротизму, що свідчить про високий рівень напруженості, який може негативно впливати на спортивні результати. Переважна більшість респондентів була схильна до екстраверсії, але якщо відокремлювати види спорту, то найбільше до

екстраверсії схильні борчині. Кількісний склад інтровертів та екстравертів у представниць спортивних ігор та легкоатлеток практично однаковий. В переважній більшості борчині та представниці ігрових видів спорту належать до сильного, неврівноваженого типу темпераменту - холеричного, а половина легкоатлеток належить до слабкого, неврівноваженого – меланхолічного. Було встановлено, що більшість опитаних належать до сильних типів нервової системи.

Для найбільш ефективної побудови тренувального процесу спрямованого на досягнення високих спортивних результатів існує необхідність обов'язкового урахування індивідуальних психологічних властивостей особистості: типу темпераменту, рівня невротизму, спрямованості особистості (інтроверсія-екстраверсія).

Список використаних джерел

1. Большая Советская Энциклопедия, 3-е изд. – Москва, 1978. – т. 28. – С. 193.
2. Варій М.Й. Загальна психологія: підручник для студ. психол. і педагог. спеціальностей / М.Й. Варій. – К.: Центр учбової літератури, 2007. – С.241.; – С.621; – С.841.
3. Личностный опросник EPI (методика Г.Айзенка) / Альманах психологических тестов. – М., 1995. – С. 217-224.
4. М'ясоїд П.А. Загальна психологія: Навч. Посібник / П.А.М'ясоїд. – К., 2000. – С. 436-445.
5. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии: учеб. пособие / под общ. ред. А.А. Крылова, С.А. Маничева. – СПб.: Питер, 2003. – 560 с.
6. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М., 1989. – Т. II. – С. 212
7. Симонов П.В. Темперамент. Характер. Личность / П.В.Симонов, П.М. Ершов. – М.: Наука 1984. – 60 с.
8. Юнг К. Г. Психологічні типи / К.Г. Юнг. СПб .: Ювента; М .: Прогрес-Універс, 1995. – 720 с.

References transliterated

1. BSE (1978) / 3rd ed., , v. 28. 193 p. (in Russian)
2. Variy, M.Y. (2007) *Zahal'na psykholohiya: pidruchnyk dlya stud. psykhol. i pedahoh. spetsial'nostey* [General psychology: a textbook for students. psych. and educator. specialties]. K. -241 p; -621 p; -841 p. (in Russian)
3. *Lichnostnyy oprosnik EPI (metodika G.Ayzenka)* [The personal questionnaire EPI (methodology G. Eysenck)] (1995) *Al'manakh psikhologicheskikh testov* [Almanac of psychological tests]. M. P. 217-224 (in Russian)
4. M'yasoid, P.A. (2000) *Zahal'na psykholohiya: Navch. Posibnyk* [General Psychology: Educ. Manual]. K. P. 436-445 (in Ukrainian)
5. *Praktikum po obshchey, eksperimental'noy i prikladnoy psikhologii: ucheb. posobiye* [Workshop on general, experimental and applied psychology: textbook. allowance] (2003) / ed. Krylov, A.A.; Manichev, S.A. St. Petersburg. 560 p. (in Russian)
6. Rubinstein, S.L. (1989) *Osnovy obshchey psikhologii* [Fundamentals of General Psychology]. M. T. II. 212 p. (in Russian)
7. Simonov, P.V., Ershov, P.M. (1984) *Temperament. Kharakter. Lichnost'* [Temperament. Character. Personality]. M. 60 p. (in Russian)
8. Jung, K.G. (1995). *Psykholohichni typy* [Psychological types]. St. Petersburg. M. 720 p. (in Ukrainian)

Перепелица А. В., Фокина Е. А. Значение личностных качеств в достижении успехов среди спортсменов различных видов спорта. Статья посвящена проблеме улучшения процесса психологической подготовки спортсменов к соревнованиям. Проанализировано значение типологических особенностей нервной системы. Выделены и обоснованы роль силы, уравновешенности и подвижности нервных процессов, как необходимого условия достижения больших успехов в спорте. Приведены результаты эмпирического исследования типа темперамента с показателями уровней экстраверсии, интроверсии и невротизма у спортсменок по вольной борьбе, легкой атлетике и игровым видам спорта.

Ключевые слова: спорт, спортсмен, невротизм, психическая устойчивость, интроверсия, экстраверсия, темперамент.

Perepelitsa A., Fokina Y. The importance of personal qualities in achieving success among athletes of different sports. The article is devoted to the problem of improving the process of psychological preparation of athletes for competitions. The significance of typological features of the nervous system is analyzed. The role of strength, balance and mobility of nervous processes as a prerequisite for achieving great success in sport is highlighted and substantiated. The results of empirical study of temperament type with indicators of levels of extraversion, introversion and neuroticism of female athletes in free wrestling, athletics and game sports are presented.

Keywords: sport, athlete, neuroticism, mental stability, introversion, extraversion, temperament.

УДК 929.156:01-136

ПРИМАЧОК Л.Л.

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри суспільних дисциплін навчально-наукового інституту економіки та менеджменту Національного університету водного господарства та природокористування, м. Рівне

ШЛЯХИ АКТУАЛІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО ЗРОСТАННЯ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ З ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ

Примачок Л.Л. Шляхи актуалізації професійного зростання майбутнього фахівця з фізичної реабілітації. В статті схарактеризовано аспекти професійного становлення особистості та окреслено найбільш прийнятні шляхи актуалізації професійного зростання майбутнього фахівця з фізичної реабілітації. Описано особливості соціально-психологічного забезпечення майбутнього фізичного реабілітолога з точки зору вивчення різних аспектів професійного становлення особистості. Процес професійної діяльності фахівця розглядається як аксіологічний, який, в свою чергу, передбачає не лише здійснення фахової діяльності, а й знаходження в її результаті особистісних смислів, які сприяють збагаченню особистості фахівця, формуванню його гармонійної Я-концепції.

Наведено та проаналізовано результати пілотного дослідження, в якому брали участь 152 хворих з невротичними розладами комунального підприємства «Рівненська обласна клінічна лікарня» Рівненської обласної ради, з метою побудови «ідеального образу фізичного реабілітолога» очима пацієнтів. Зроблено висновки, що у процесі здобуття вищої освіти, а також під час виконання професійної діяльності у фізичних реабілітологів слід сформувати психологічні механізми включення їх до ситуацій конструктивного відстоювання власної позиції, моделювання професійної діяльності з метою реалізації особистісних, суб'єктних та творчих можливостей й потенціалів. Наголошено, що важливим завданням є не тільки розвиток нових медичних технологій,

можливість використовувати необхідні діагностичні і лікувально-реабілітаційні засоби, а також впровадження психотерапевтичних технологій у професійну освіту майбутніх фізичних реабілітологів, технологій, спрямованих на формування професійної компетентності як особистісної цінності. Останнє дозволить забезпечити індивідуальне самовизначення фізичних реабілітологів у світі культурних цінностей, ставлення до освіти як культурно-смыслового процесу, рушійними силами яких є особистісні смисли, аксіологічні процеси, які великою мірою фасилітуватимуть досягнення мети стратегії лікування.

***Ключові слова:** професійне становлення, фізична реабілітація, аксіологічні процеси, особистісні смисли, лікувально-реабілітаційні засоби.*

Постановка проблеми та її зв'язок з важливими практичними завданнями. Реформа охорони здоров'я в Україні також висуває зовсім нові вимоги до рівня професійної підготовки фізичного реабітолога, соціальної зрілості спеціаліста як готовності до життєвого, громадянського і морального самовизначення випускника, особистісно-професійного розвитку студента як суб'єкта освітньої і професійної діяльності в їхньому взаємозв'язку. Експлікується досить стійка потреба в безперервній самоосвіті, яка реалізується в професійній діяльності, в професійному спілкуванні, в професійній взаємодії тощо. Отже, освітній процес у вищій школі має бути побудований таким чином, щоб він актуалізував потужний мотиваційний потенціал майбутнього фізичного реабітолога, реалізація якого могла б ініціювати професійну діяльність, спрямовану на особистісні та професійні самозміни, оскільки фізична реабілітація як форма пізнання вивчає захворювання і способи їхнього лікування, нерозуміння причин і умов протікання хвороби, механізмів впливу ліків або лікувальних засобів. Останнє багато в чому залежить також від світогляду фізичного реабітолога. Це, разом з тим, свідчить про те, що вища освіта в умовах модернізації та інтеграції у світовий освітній простір спрямована на формування фундаментально та інтегративно мислячих фізичних реабітологів, які володіють методологією цілісної оцінки рівня здоров'я пацієнта і широким арсеналом лікувально-профілактичних методів та засобів фізичної реабілітації.

Останні дослідження і публікації, виділення невирішених питань загальної проблеми, якій присвячується стаття. Однією з найбільш поширених ідей модернізації вищої освіти є створення умов для професійної підготовки висококомпетентних спеціалістів, творче мислення яких здатне вийти за межі стереотипів, які приймають обґрунтовані відповідальні рішення в своїй професійній діяльності. Фундаментальною якістю висококомпетентного фізичного реабітолога є творче мислення і самостійна життєва позиція. В свою чергу, детермінантою творчого мислення є здатність до системного (інтегративного) аналізу явищ, а основою самостійної життєвої позиції – оптимальна внутрішня свобода особистості. Засобами забезпечення здатності до системного аналізу є «наскрізне» навчання, самоосвіта, опанування оптимального обсягу

фактологічного матеріалу і вільне володіння професійно-практичними навичками здійснення професійної діяльності.

Орієнтація України до європейського освітнього простору потребує розробки нових підходів до використання професійного потенціалу фізичних реабілітологів, який здатен забезпечити розвиток фахівців на рівні практичної діяльності всієї системи охорони здоров'я відповідно до вимог українського суспільства. Активні інноваційні процеси, які відбуваються в соціально-політичній та економічній сферах суспільства, викликали необхідність здійснення освітніх реформ. Стан, тенденції і перспективи розвитку вищих освітніх закладів, аналіз практики в сфері професійної освіти переконують в тому, що зміни в системі вищої освіти потребують перегляду традиційних підходів у використанні технологій виховної взаємодії педагогів і студентів.

Безперечним є те, що фізична реабілітація не тільки вивчає організм людини, але й розв'язує серйозні етичні проблеми. Ці моральні, духовні проблеми були актуалізовані ще в Стародавній Греції (зокрема, клятва Гіппократа). З того часу морально-етичні проблеми завжди були в центрі уваги фахівців, які мають відношення до медицини.

Іще Аристотель в «Політиці» звернув увагу на те, що серед тих, хто має відношення до медицини, існують три типи людей: практикуючий лікар, творчий дослідник, який знайомить практика зі своїми висновками, і просто освічена в медицині людина. І додає, що подібний поділ існує також і в інших спеціальностях. Саме в медицині вперше виникають уявлення про несумісність із лікуванням, про зловживання довірою хворого, маніпулювання його волею, необхідністю турботи щодо зменшення сили болю або його цілковитого уникнення, так само як і щодо мимовільної шкоди пацієнту [9, с. 114–116].

Сучасний реабілітолог для оточуючих має бути яскравим прикладом в постійному прагненні до збагачення знань, до оволодіння передовими технологіями, розвитку свого творчого, гуманного мислення. Діяльність фізичних реабілітологів в сфері охорони здоров'я має відрізнятися високою духовністю, чистотою помислів, соціальною толерантністю і мораллю. Виокремлення моралі як базової цінності в становленні особистості майбутнього лікаря Н.О.Михальчук та Е.З.Івашкевич [8] аргументують таким чином: «Люди вирізняються в конкретному визначенні і розумінні моралі, але всі вони, мабуть, єдині в тому, що цим словом позначається найбільшою мірою святе, сокровенне тощо. Мораль власне і є сукупністю безумовних, абсолютних, категоричних, незаперечних, граничних, священних вимог, від яких людина не може відступити без того, щоб не втратити поваги до себе, не травмувати свою людську гідність. З того факту, що мораль має для людини особливу – першорядну – цінність, часто роблять висновок, згідно якого слід постійно апелювати до моралі і будувати свої взаємостосунки з іншими людьми і світом, неодмінно супроводжуючи їх моральними оцінками. Такий

хід думки може здатися обґрунтованим лише на перший погляд. Насправді – все навпаки» [8, с. 14–15].

Очевидною стає потреба в переоцінці і переосмисленні статусу фізичного реабілітолога як особистості і професіонала. Спеціаліст нової формації має сприймати загальнолюдські цінності як основу особистісної і професійної самореалізації, привносити свій самобутній внесок в створення передумов для процвітання держави, в якій реалізується вільне і відповідальне життєве самовизначення кожного громадянина. Фахівець має відчувати відповідальність за рівень своєї професійної підготовки і якість лікарської праці. Таким чином, виробляється усвідомлене і професійно аргументоване ставлення до наслідків своєї професійної діяльності. Фахівець має виконувати професійну діяльність згідно особистісно-прийнятих норм і законів етики, деонтології культури тощо. У фізичного реабілітолога на високому рівневі має бути розвинене вміння встановлювати людські взаєностосунки в рівноправних діалогах з огляду на безумовне прийняття іншого як унікальної і неповторної особистості, здатної до емпатії і толерантності. Фізичний реабілітолог має бути соціально активним, із розвиненою правосвідомістю і громадянською активністю, почуттям відповідальності за долю країни, за професійну діяльність, за якість власного життя. Фахівець має бути чесним, правдивим, чутливим, милосердним; має бережно ставитися до національних традицій, культури, природи, поважати права і свободи інших людей. Фахівець має бути орієнтованим на відповідальний розвиток себе як людини високої загальної і правової культури.

Таке настановлення на образ фізичного реабілітолога визначається, в тому числі, з урахуванням тенденцій становлення відкритого громадянського суспільства в Україні, формування культури світу, що спирається на широку соціальну підтримку консолідації суспільства. В цьому плані виховання в парадигмі толерантності слід розглядати в якості невідкладного імперативу, що сприяє формуванню у майбутніх лікарів навичок незалежного мислення, критичного переосмислення і формулювання суджень, заснованих на морально-етичних цінностях.

Спеціальна професійна підготовка майбутніх фізичних реабілітологів має особливу специфічність, оскільки в центрі уваги розміщується пацієнт (суб'єкт), на якого спрямована професійна діяльність. При цьому пацієнт буде відчувати психічні і фізичні страждання, що викликаються в результаті хвороби. Згідно з цим, медична підготовка майбутніх фізичних реабілітологів будується не тільки на знаннях анатомо-фізіологічних особливостей людського організму, але й передбачає здійснення певного психологічного впливу на пацієнта, що базується на знанні закономірностей ефективного спілкування.

В цьому плані нам необхідно змінити модель взаєностосунків «фізичний реабілітолог – пацієнт», адже фізичному реабілітологу слід перейти з патерналістської моделі взаєностосунків до моделі співпраці, що

створює необхідні передумови для встановлення тісних міжособистісних взаєностосунків (лікар і пацієнт повинні прагнути разом зрозуміти історію життя пацієнта). Тому необхідним є погляд на пацієнта як на суб'єкта професійної діяльності фізичного реабілітолога. В світлі нової парадигми у сфері фізичної реабілітації більше уваги приділяється правам особистості, в тому числі – і правам пацієнта.

В той же час, професія фізичного реабілітолога пов'язана з певними ризиками. Вчені виділяють наступні чинники ризику: 1) обмеження ліків в лікувально-профілактичному закладі; 2) взаємодія з пацієнтами, які зловживають алкоголем, наркотиками; 3) неукомплектований штат лікувально-профілактичного закладу; 4) ізольована робота з пацієнтом під час огляду і лікування; 5) контакт з пацієнтами, які знаходяться в стані стресу, відчувають розчарування від послуг, наданих в сфері охорони здоров'я; 6) тривалий час очікування лікувальної допомоги і фрустрація внаслідок її відсутності [8].

На даний час можна стверджувати про процес кардинальних змін в сфері медицини, пов'язаних з розв'язанням біомедичних проблем етичного і морального характеру, оскільки в медичній сфері знаходиться взаємодія людина – людина. В зв'язку з цим неабияке значення має орієнтація на іншого як на рівноправного учасника взаємодії, як на суб'єкта міжособистісної взаємодії. Безперечним є те, що від фізичного реабілітолога вимагається неабияка відповідальність за результати своєї професійної діяльності. Отже, фізичний реабілітолог не може існувати без актуалізації домінуючих певних морально-етичних принципів, норм і критеріїв тощо.

Отже, фундаментальні зміни в сфері медицини фасилітували неабиякі зміни в характері діяльності лікаря, суттєвим моментом в якій є прояв поваги до пацієнта, до адекватного вибудовування взаємовідносин з пацієнтом у розв'язанні професійних завдань та задач. Останнє великою мірою впливає на світогляд, особистісну оцінку, потребує виходу до нових парадигм: осмислення етичних, деонтологічних норм і набуття фізичним реабілітологом високого рівню професіоналізму. Крім того, фізичний реабілітолог має характеризуватися певними особистісними якостями: співчуттям, гуманністю, терпінням, толерантністю тощо.

Так, філософія професійного становлення як інтегративна галузь наукового знання стала сьогодні важливим чинником формування методології і культури мислення, цілісного світогляду в професійній освіті фізичних реабілітологів. Професійне становлення базується на ключових проблемах антропоцентризму, філософської антропології, а також на критичному осмисленні сучасної соціокультурної реальності в контексті медично спрямованої професійної діяльності. Між останніми поняттями існує глибокий смисловий і змістовий взаємозв'язок. Справа в тім, що в сфері професійної діяльності фізичні реабілітологи повинні досить компетентно використовувати методологічні, гносеологічні, аксіологічні, культурологічні концепти. Специфіка фізичної реабілітації полягає в тім, що на рівні

інтегративного знання вона фасилітує фахівців до усвідомлення смислової парадигми, в якій в основі залишається людина та її здоров'я.

Отже, професійна діяльність фізичного реабілітолога має деякі специфічні особливості, основу яких складають принципи поваги до пацієнта, правдивості, гуманізму, актуалізовані за допомогою особливих діалогових позицій у взаємостосунках «фізичний реабілітолог – пацієнт» (елімінування оцінювальних висловлювань, позитивізація змісту висловлювань, демонстрація емпатії і т.д.). При цьому регуляторами толерантної поведінки фізичного реабілітолога постають постулати професійної медичної етики – деонтології.

Від професійної компетентності фізичного реабілітолога залежить здоров'я і життя інших людей. Однією із ключових компетентностей фізичного реабілітолога є готовність і здатність допомагати іншим людям за будь-яких складних життєвих обставин.

Тому **метою** даної статті є: схарактеризувати аспекти професійного становлення особистості та окреслити найбільш прийнятні шляхи актуалізації професійного зростання майбутнього фахівця з фізичної реабілітації.

Завданнями статті постають:

1. Окреслити особливості соціально-психологічного забезпечення майбутнього фізичного реабілітолога з точки зору вивчення різних аспектів професійного становлення особистості.

2. Описати процес професійної діяльності фахівця як аксіологічний, який, в свою чергу, передбачає не лише здійснення фахової діяльності, а й знаходження в її результаті особистісних смислів, які сприяють збагаченню особистості фахівця, формуванню його гармонійної Я-концепції.

3. Навести та проаналізувати результати пілотне дослідження, в якому брали участь 152 хворих з невротичними розладами комунального підприємства «Рівненська обласна клінічна лікарня» Рівненської обласної ради, з метою побудови «ідеального образу фізичного реабілітолога» очима пацієнтів.

Виклад методики і результатів досліджень. Якщо йдеться про професійне становлення майбутнього фізичного реабілітолога, передусім центральним має бути питання соціально-психологічного забезпечення підготовки майбутнього фахівця. В якості базової підстави соціально-психологічного забезпечення є ідея управління ресурсами, розроблена в теорії менеджменту [3], в педагогіці [6] і психології [4], в теорії соціальної роботи [11]. У всіх публікаціях увага дослідників акцентується на шляхах і можливостях актуалізації особистісних ресурсів, виявленні потенціалів, можливостей тих чи інших форм і засобів здійснення педагогічного процесу, які сприятимуть ефективному функціонуванню майбутнього фахівця в суспільстві, реалізації ним успішної професійної діяльності тощо.

Розуміння соціально-психологічного забезпечення спирається також на результати вивчення різних аспектів професійного становлення особистості [2; 5, с. 76–80], які свідчать про наступне:

- технологія соціально-психологічного забезпечення в практиці вищих освітніх закладів застосовується, передусім, для створення позитивних умов, які великою мірою полегшують розв'язання найбільш актуальних завдань соціалізації людей різного віку: для школярів йдеться про соціальне становлення і професійне самовизначення, поступового входження в світ дорослих людей; для студентів найбільшою мірою актуальним є підготовка до професійної діяльності й отримання нового статусу дорослої, самостійної людини; для випускників вузу найважливішим є адаптація в професійному співтоваристві, опанування статусом молодшого спеціаліста і досвідом практичної професійної діяльності;

- особистісні ресурси з віком людини, як правило, збільшуються, якщо відбувається суб'єктне включення людини до різних видів професійної діяльності, створюються позитивні умови для трансформації процесу виховання в процес самовиховання, саморозвитку та самозбагачення власної особистості;

- оскільки зміст і технологія процесу, який вивчається, зумовлені можливостями тієї виховної організації, на основі якої воно реалізується, їхня ефективність багато в чому буде залежати від інституційної групи особистісних ресурсів та потенціалів;

- існує велика кількість інституційних ресурсів, які необхідні для ефективності соціально-педагогічного забезпечення в освітньому закладі: йдеться про зміст освітнього процесу, кадровий склад організації, технології освітнього і виховного процесу, організаційну структуру закладу, ціннісно-смыслову атмосферу співтовариства, що формується на основі особливостей функціонування даного закладу, норм поведінки фахівців і моделей їхньої взаємодії, традиційних для закладу, матеріально-технічне забезпечення даного закладу тощо;

- сукупність інституційних ресурсів, необхідних для розв'язання конкретних завдань соціально-психологічного забезпечення, стає унікальною формацією за рахунок побудови ієрархії ресурсів за ступенем їхньої значущості, за рахунок насичення кожного із певних видів ресурсів специфічним змістом;

- ресурси оточуючого середовища великою мірою сприяють створенню «відкритого» простору особистісного, соціального і професійного становлення майбутнього фахівця, експлікують редукцію досвіду, набутого в сприятливих умовах вищого освітнього закладу, за його межі, в простір реальних життєвих ситуацій;

- ресурси оточуючого середовища вміщують потенціали або засоби, виявлені на перетині двох площин: потреб майбутнього фахівця і об'єктивних умов, в яких функціонує той чи інший соціальний інститут.

Максимально можливим є зближення цих двох показників, що свідчить про оптимальне використання ресурсів оточуючого середовища.

Отже, аналіз проведених досліджень і практики соціально-психологічного забезпечення можна обґрунтувати з огляду на наступне:

- врахування специфіки актуальних завдань соціалізації конкретної групи майбутніх фахівців, розв'язання яких стає метою соціально-психологічного забезпечення;
- врахування специфіки виховної організації, що є суб'єктом соціально-психологічного забезпечення;
- врахування специфіки змісту, технологічних і організаційних меж взаємодії вищого освітнього закладу з оточуючим соціальним середовищем.

В науковій психолого-педагогічній літературі зазначається [7, с. 15–18], що з метою формування професійної компетентності фізичного реабілітолога у фахівця слід сформувані професійні компетентності, які базуються на фундаментальних досягненнях, в тому числі, медичної науки, що, в свою чергу, передбачали б становлення особистості фізичного реабілітолога, сформованість його гармонійної особистості, що дозволить спеціалісту надавати високопрофесійну допомогу хворому. В зв'язку з цим у процесі здобуття вищої освіти, а також під час виконання професійної діяльності у фізичних реабілітологів слід сформувані психологічні механізми включення їх до ситуацій конструктивного відстоювання власної позиції, моделювання професійної діяльності з метою реалізації особистісних, суб'єктних та творчих можливостей й потенціалів. Очевидним є те, що важливим завданням є не тільки розвиток нових медичних технологій, можливість використовувати необхідні діагностичні і лікувально-реабілітаційні засоби, а також впровадження психотерапевтичних технологій у професійну освіту майбутніх фізичних реабілітологів, технологій, спрямованих на формування професійної компетентності як особистісної цінності. Останнє дозволить забезпечити індивідуальне самовизначення фізичних реабілітологів у світі культурних цінностей, ставлення до освіти як культуро-сміслового процесу, рушійними силами яких є особистісні смисли, аксіологічні процеси, які великою мірою фасилітуватимуть досягнення мети стратегії лікування.

Вважаємо, що розгляд професійної діяльності фізичного реабілітолога в парадигмі раціогуманістичної психології [1, с. 26–31] дозволить окреслити процес професійної діяльності фахівця як аксіологічний процес, який, в свою чергу, передбачає не лише здійснення фахової діяльності, а й знаходження в її результаті особистісних смислів, які сприяють збагаченню особистості фахівця, формуванню його гармонійної Я-концепції. Також із огляду на те, що професія фізичного реабілітолога передбачає тою чи іншою мірою інтенсивне і досить тривале спілкування та діалог з хворими, їхніми родичами, медичним персоналом, то безперечним є те, що від вміння будувати процес комунікації, встановлювати і розвивати взаємостосунки з людьми великою мірою залежить професійний успіх фізичного

реабілітолога. Йдеться, передусім, про комунікативну компетентність, яка забезпечує вміння вести діалог, будувати спілкування на засадах взаєморозуміння, довіри у взаємостосунках. Останнє, на нашу думку, забезпечуватиме розв'язання професійних проблем, тому одним із завдань формування професійної компетентності у фізичних реабілітологів є процес моделювання міжособистісного діалогу «фізичний реабілітолог – пацієнт» для визначення правильності діагностики і адекватності в наданні медико-реабілітаційної допомоги. Такі форми довірливих взаємовідносин можуть будуватися лише за умов наявності позитивного психологічного клімату, коли фізичний реабілітолог орієнтується не тільки на «професіоналізм», але й на суто людські, особистісні якості, що фактично літує виникнення довіри і поваги до пацієнта, уважне і чуйне ставлення, викликає бажання хворого йти на комунікативний контакт із фізичним реабілітологом.

Безперечним є також те, що пацієнт може викликати різні почуття, подобатися чи не подобатися, може бути приємним або неприємним для фізичного реабілітолога, але в будь-якому випадку психологічна підготовка останнього має допомогти володіти ситуацією, попередити конфлікт або виникнення неформальних взаємостосунків, коли замість діади формальних відносин «фізичний реабілітолог – пацієнт» виникають дружні стосунки, відчуття психологічної близькості, залежності і т.д. Важливим також є володіння фізичним реабілітологом власними емоціями, здатністю зберігати впевненість, контролювати свої реакції і поведінку в цілому. В професійній діяльності фізичного реабілітолога професійна компетентність передбачає розвиток вміння не тільки психологічно правильно, адекватно професійній ситуації вибудовувати взаємостосунки з хворим, але й здатність в будь-яких ситуаціях залишатися в межах виконання власне професійної ролі.

Фізичний реабілітолог має завжди пам'ятати, що пацієнт ніколи не буває статичною особистістю, він завжди знаходиться в процесі становлення. З урахуванням цього завдання фізичного реабілітолога заключається в тому, щоб показати хворим можливість зробити кожен момент свого буття максимально насиченим. З огляду на східну філософію [10] той, хто відмовляється прийняти виклик і створити гідне життя, наповнене сенсу та особистісних смислів, стає на шлях того, що екзистенціалісти називають «зрадою». Той, хто зрадив свою людську сутність, не здатен розв'язати екзистенційні питання свого існування. У цих пацієнтів не вистачає сил боротися з хворобою, і життя такої людини втрачає сенсу. В таких ситуаціях комунікабельність фахівців набуває неабиякого значення, особливо тоді, коли традиційні переконання і цінності втрачають свого сенсу.

Фізичний реабілітолог деякою мірою повинен прийняти на себе відповідальність за вибір і напрямок пацієнтами своєї долі, має зрозуміти, що саме він відповідає за життя та майбутню долю своїх пацієнтів. Тому сформованість професійної компетентності фізичного реабілітолога означає те, що він здатен до виконання професійної діяльності на високому фаховому

рівні, адже йдеться про особистісне та індивідуальне самовизначення фахівця, здатність працювати в групі, бажання до саморозвитку тощо.

З метою побудови «ідеального образу фізичного реабілітолога» очима пацієнтів нами було проведено пілотне дослідження, в якому брали участь 152 хворих з невротичними розладами комунального підприємства «Рівненська обласна клінічна лікарня» Рівненської обласної ради, м. Рівного. Дослідження проводилось протягом 2016 року. Пацієнти мали обрати найбільш значущі, на їхній погляд, якості фізичного реабілітолога. Отримані нами результати наведено в табл. 1. Отже, ми бачимо, що перші рангові місця у хворих займають такі якості особистості, як «професійність, професійна майстерність» (97,32%), «розум, високий рівень інтелекту» (95,11%), «терплячість» (90,02%), «толерантність» (90,0%), «доброта» (88,34%) тощо.

Таблиця 1

Найбільш значущі якості особистості фізичного реабілітолога, які входять до структури його «Ідеального образу Я» (в %, пілотне дослідження)

№ п/п	Якості особистості фізичного реабілітолога за ступенем значущості	Кількість вибору респондентами, у %
1.	Професійність, професійна майстерність	97,32
2.	Розум, високий рівень інтелекту	95,11
3.	Терплячість	90,02
4.	Толерантність	90,0
5.	Доброта	88,34
6.	Конкурентоспроможність	76,15
7.	Емпатійність	74,01
8.	Вміння у будь-яких ситуаціях зберігати спокій	70,38
9.	Уважність	70,19
10.	Почуття гумору	65,17
11.	Тактовність	64,10
12.	Захопленість від роботи з пацієнтами	51,94
13.	Емоційність	49,31
14.	Серйозність	48,15
15.	Почуття обов'язку	45,17
16.	Чуйність	40,02

Проте, еталон фізичного реабілітолога дещо змінився. Наприклад, хворі істерією (n=44) надавали перевагу емоційному та емпатійному психотипу фізичного реабілітолога, наголошували на важливості таких особистісних характеристик фахівця, як чуйність, доброта, терплячість; хворі неврастенією (n=48) надавали перевагу «нейтральному» або діловому стилю спілкування та таким якостям особистості, як уважність, тактовність, серйозність, почуття обов'язку.

Незаперечним є факт, що вміння брати участь в діалозі, встановлювати і розвивати взаємостосунки з іншими людьми формується в процесі суб'єкт-суб'єктної взаємодії з оточуючими, з огляду на накопичення інтерактивного

досвіду в різних соціальних ситуаціях, на виконання різних видів діяльності, в тому числі – і професійної тощо.

Висновки і подальші перспективи досліджень. Зміни, які відбуваються у суспільстві, в тому числі – інтеграція в європейську систему вищої освіти, призводить до появи нових соціально значущих орієнтирів у системі вищої медичної освіти: на заміну хворобоцентричної моделі охорони здоров'я приходить така модель, яка в якості центральної функціональної одиниці суб'єкта – фахівця з реабілітації розглядає спеціаліста, який опанував так звану «пацієнто зорієнтованими», спрямованими на збереження здоров'я технологіями.

Отже, основною метою професійної освіти, в тому числі – і вищої освіти з підготовки фізичного реабілітолога – є формування висококваліфікованого спеціаліста неабиякого рівня кваліфікації (на рівні професійної майстерності), конкурентоздатного на міжнародному ринку праці, компетентного, який вільно володіє навиками та вміннями, потрібними для ефективного здійснення своєї професійної діяльності і зорієнтованого в суміжних галузях діяльності, готового до постійного професійного зростання, соціальної і професійної мобільності. Таким чином, в стратегіях модернізації європейської освіти заявлено про необхідність реалізації компетентнісного підходу в освіті. Адже компетентнісний підхід в підготовці спеціалістів передбачає не просту трансляцію знань, умінь і навичок від викладачу до студента, а формування у майбутніх випускників професійної компетентності.

Тому в наступних наших публікаціях окреслимо детермінанти професійного становлення фізичних реабілітологів, серед яких основними є професійна компетентність, суб'єктність та рефлексивність тощо.

Список використаних джерел

1. Балл Г.А. Системная трактовка культуры и личности в контексте концепции рациоуманизма / Георгий Алексеевич Балл // Наука і освіта. – 2014. – № 9/СХХVI. – С. 26–31.
2. Журавлёв А.Л. Психология совместной деятельности / Анатолий Лактионович Журавлёв. – М. : Институт психологии РАН, 2005. – 205 с.
3. Зазыкин В.Г. Менеджер: психологические секреты профессии / В.Г. Зазыкин, А.П. Чернышев. – М. : Просвещение, 1992. – 168 с.
4. Емельянов Ю.Н. Теория формирования и практика совершенствования коммуникативной компетентности: Автореф. дис. ... док. психол. наук : 19.00.07 / Юрий Николаевич Емельянов. – Л., 1991. – 36 с.
5. Івашкевич Е.З. Аспекти соціального інтелекту педагога / Е.З. Івашкевич // Психологія: реальність і перспективи : зб. наук. пр. – 2016. – Вип. 7. – Рівне : О. Зень. – С. 76–80.
6. Кондратьева С.В. Учитель – ученик / Светлана Витальевна Кондратьева. – М. : Просвещение, 1984. – 80 с.
7. Максименко С.Д. Розвиток особистості – розгортання чи новоутворення? Від самопізнання – до своєї професії / Сергій Дмитрович Максименко // Шкільний світ. Психолог. – 2005. – № 1. – С. 15–18.
8. Михальчук Н.О. Психологічна реабілітація хворих з особистісними розладами : Навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Н.О.

Михальчук, Е.З. Івашкевич. – Рівне : РДГУ, МEGУ імені академіка Степана Дем'янчука, 2011. – 56 с.

9. Михальчук Н.О. Психологічні особливості релаксації людей з депресивним станом : Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ : Зб. наук. праць Міжнародного університету "РЕГІ" імені академіка Степана Дем'янчука / Н.О. Михальчук, В.І. Носков, Р.З. Поташнюк. – Рівне, 2003. – Вип. 4. – Ч. 1. – С. 114–116.

10. От Я к другому : [сб. пер. по проблемам интерсубъективности, коммуникации, диалога] / [науч. ред. Г.В. Щитцова]. – Минск, 1997. – 276 с.

11. Швалб Ю.М. Методология и теория экспертной деятельности: психологические аспекты / Юрий Михайлович Швалб. – К. : «Основа», 2013. – 240 с.

References transliterated

1. Ball, G.A. (2014) *Sistemnaya traktovka kul'tury i lichnosti v kontekste koncepcii ratiogumanizma* [System interpretation of culture and personality in the context of the concept of rationalism]. *Nauka i osvita* [Science and Education]. N. 9/CXXXVI. P. 26–31. (in Russian)

2. Zhuravlyov, A.L. (2005) *Psixologiya sovmestnoj deyatel'nosti* [Psychology of joint activity]. M. 205 p. (in Russian)

3. Zazykin, V.G., Chernyshev, A.P. (1992) *Menedzher: psixologicheskie sekrety professii* [Manager: psychological secrets of the profession]. M. 168 p. (in Russian)

4. Emel'yanov, Yu.N. (1991) *Teoriya formirovaniya i praktika sovershenstvovaniya kommunikativnoj kompetentnosti* [The theory of formation and the practice of improving communicative competence]. L. 36 p. (in Russian)

5. Ivashkevych, E.Z. (2016) *Aspekty sotsialnoho intelektu pedahoha* [Aspects of the teacher's social intelligence]. *Psykhoholohiia: realnist i perspektyvy : zb. nauk. pr.* [Psychology: Reality and Perspectives: Coll. Sciences.]. N. 7. P. 76–80. (in Ukrainian)

6. Kondrat'eva, S.V. (1984) *Uchitel' – uchenik* [Teacher - student]. M. 80 p. (in Russian)

7. Maksymenko, S.D. (2005) *Rozvytok osobystosti – rozghortannia chy novoutvorennia? Vid samopiznannia – do svoiei profesii* [Personality development - deployment or tumors? From self-knowledge - to his profession]. *Shkilnyi svit. Psykholoh* [School World. Psychologist]. N. 1. P. 15–18 (in Ukrainian)

8. Mykhalchuk, N.O., Ivashkevych, E.Z. (2011) *Psykhoholohichna rehabilitatsiia khvorykh z osobystynymy rozladamy : Navchalno-metodychnyi posibnyk dlia studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv* [Psychological rehabilitation of patients with personality disorders: Educational-methodical manual for students of higher educational institutions]. Rivne. 56 p. (in Ukrainian)

9. Mykhalchuk. N.O., Noskov. V.I., Potashniuk. R.Z. (2003) *Psykhoholohichni osoblyvosti relaksatsii liudei z depresyvnym stanom : Psykhohoho-pedahohichni osnovy humanizatsii navchalno-vykhovnoho protsesu v shkoli ta VNZ* [Psychological features of relaxation of people with depression: Psychological and pedagogical bases of humanization of educational process in school and university]. *Zb. nauk. prats Mizhnarodnoho universytetu "REHI" imeni akademika Stepana Demianchuka* [Coll. Sciences. Proceedings of the REGI International University named after Academician Stepan Demianchuk]. N. 4 (1). P. 114–116 (in Ukrainian)

10. *От Я к другому: сб. пер. по проблемам intersub'ektivnosti, kommunikacii, dialoga* (1997) [From I to another: Sat per. on the problems of intersubjectivity, communication, dialogue]. Minsk. 276 p. (in Russian)

11. Shvalb, Yu.M. (2013) *Metodologiya i teoriya e'kspertnoj deyatel'nosti: psixologicheskie aspekty* [Methodology and theory of expert activity: psychological aspects]. K. 240 p. (in Russian)

Примачок Л.Л. Пути актуализации профессионального роста будущего специалиста по физической реабилитации. В статье дана характеристика аспектам профессионального становления личности и обозначены наиболее приемлемые пути актуализации профессионального роста будущего специалиста по физической реабилитации. Описаны особенности социально-психологического обеспечения будущего физического реабилитолога с точки зрения изучения различных аспектов профессионального становления личности. Процесс профессиональной деятельности специалиста рассматривается как аксиологический, который, в свою очередь, предполагает не только осуществление профессиональной деятельности, но и нахождение в её результате личностных смыслов, которые способствуют обогащению личности специалиста, формированию его гармоничной Я-концепции.

В статье были проанализированы результаты пилотного исследования, в котором принимали участие 152 больных с невротическими расстройствами коммунального предприятия «Ровенская областная клиническая больница» Ровенского областного совета, с целью построения «идеального образа физического реабилитолога» глазами пациентов. Сделаны выводы, что в процессе получения высшего образования, а также при выполнении профессиональной деятельности у физических реабилитологов следует сформировать психологические механизмы включения их в структуру ситуаций конструктивного отстаивания собственной позиции, моделирования профессиональной деятельности с целью реализации личностных, субъектных и творческих возможностей и потенциалов. Отмечено, что важной задачей является не только развитие новых медицинских технологий, использование необходимых диагностических и лечебно-реабилитационных средств, а также внедрение психотерапевтических технологий в профессиональное образование будущих физических реабилитологов, технологий, направленных на формирование профессиональной компетентности как личностной ценности. Последнее позволит обеспечить индивидуальное самоопределение физических реабилитологов в мире культурных ценностей, отношение к образованию как культурно-смыслового процесса, движущими силами которых являются личностные смыслы, аксиологические процессы, которые во многом фасилитируют достижение цели стратегии лечения пациентов.

Ключевые слова: профессиональное становление, физическая реабилитация, аксиологические процессы, личностные смыслы, лечебно-реабилитационные средства.

Prymachok L. The ways of actualization of the professional growth of a future specialist in the sphere of physical rehabilitation. The article describes the aspects of the professional growth of the person and outlines the most acceptable ways to actualize the professional growth of a future specialist in the sphere of physical rehabilitation. The features of social and psychological support for future specialists in the sphere of physical rehabilitation from the point of view of studying different aspects of the professional growth were described. The process of the professional activity of a specialist is regarded as axiological, which, in turn, involves not only the pursuit of a professional activity. Also it helps to find personal meanings that contribute to the enrichment of a specialist, the formation of his/her harmonious self-concept.

We described the results of the pilot study, which involved 152 patients with neurotic disorders of the municipal enterprise “Rivne Regional Clinical Hospital” of Rivne Regional Council. These results were presented and analyzed in order to build the “ideal image of a specialist in the sphere of physical rehabilitation” from the point of view of patients. It has been concluded that in the process of obtaining higher education, as well as during the performance of the professional activity by specialists in the sphere of physical rehabilitation, psychological mechanisms should be formed to include them in situations of constructive assertion of their own position, modeling of the professional activity in order to realize personal, subject and creative opportunities and potentials. It was emphasized that the important task is not only the

development of new medical technologies, the ability to use the necessary diagnostic and therapeutic rehabilitation facilities, as well as the introduction of psychotherapeutic technologies in the professional education of future specialists in the sphere of physical rehabilitation, technologies with the aim to form professional competence as a personal value. The latter will allow to provide individual self-determination of physical rehabilitators in the world of cultural values, their attitude to education as a cultural-semantic process, the driving forces of which are personal meanings, axiological processes that will greatly facilitate the achievement of the goal of the strategy of treatment.

Keywords: *professional growth, physical rehabilitation, axiological processes, personal meanings, therapeutic and rehabilitation means.*

УДК 159; 349

РОСТОМОВА Л.М.

кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов Одеського державного університету внутрішніх справ, м. Одеса

ІНТЕРЕСИ ДІТЕЙ РОЗЛУЧЕНИХ БАТЬКІВ

Ростомова Л.М. Інтереси дітей розлучених батьків. Українці розривають шлюб у півтора рази частіше, ніж середньостатистичний мешканець ЄС. Не рідко розлучаються ті подружні пари, які вже мають дітей, що негативно впливають на економічний й морально-психологічний стан родини загалом й дітей, зокрема.

Згідно законодавства України, права та обов'язки обох батьків рівні, але за статистикою в 90 % випадків спірного розлучення суд залишає дитину із матір'ю. Вражається, що це здається цілком виправданим, адже маленька дитина має дуже тісні зв'язки з нею. Якщо мати не здорова фізично чи психічно, або не має матеріальних можливостей для утримання й розвитку дитини чи кількох дітей, суд вправі залишити дітей батькові або розділити їх між ними. Таке рішення має бути обґрунтованим за підставі об'єктивного й всебічного вивчення фактів, можливостей для систематичного спілкування членів родини, які розлучені.

Ключові слова: *інтереси дітей розлучених батьків, психологічні знання юристів при правовому захисту дітей.*

Постановка проблеми та її зв'язок з важливими практичними завданнями. Положення 51 статі Конституції України проголошує: «Сім'я, дитинство, материнство та батьківство охороняються державою», закріплена принципом рівності прав чоловіка та жінки «Загальної декларації прав людини» й мають однакові права при укладенні шлюбу, перебуванні у ньому, а також під час розлучення. Держава зобов'язана зменшити шкоду від можливого шахрайства чи зловживання довірою, захистити права дітей, які найбільш потерпають від помилок своїх батьків, розлучення яких завдає шкоду й їх дітям, отже, прагнемо комплексно запобігати шкоди чи, принаймні, її мінімізувати.

Варто зауважити, що Україна відноситься до числа країн, де коефіцієнт розлучень є досить високим (більше 50 % зареєстрованих шлюбів)². При

² <http://expres.ua/main/2015/08/23/148726-ukrayina-pershomu-misci-yevropi-kilkistyurozluochen>

цьому в останні роки в Україні спостерігається зростання кількості одружень та спад розлучень: так, у 2011 було зафіксовано рекордно низький рівень розлучень – 61.9 тис., в той час як кількість одружень зросла до 355.9 тис. Найгірша ситуація зі створенням нових сімей була в Україні у 2000 році, коли на 11 одружень припало 8 розлучень. На даний час відношення між одруженнями та розлученнями має позитивну динаміку пропорцію 5 до 1³.

Щоб прийняти правильне рішення, суд має дослідити сімейну історію, а для цього – використовувати спеціальні знання – судових експертів, фахівців із вікової психології, психології сім'ї, соціальної роботи, апробації чи, якщо це буде прийнятний Закон «Про медіації», компетентності самих правників. Зазначимо, що в багатьох розвинених країнах за добробут неповнолітніми спеціально дбають фахівці медико-психологічного, педагогічного та соціального профілю, «дитячі» поліцейські, прокурори, судді тощо.

Законодавства України захищає насамперед права та законні інтереси дітей, отже при розлученні батьків суд зобов'язаний встановлювати, хто саме із батьків, які мають рівні законні права, фактично мають кращі можливості для утримання дитини та забезпечення реалізації «кращих інтересів» дитини. При цьому поняття «інтересів» в праві тлумачиться інакше, ніж внутрішній світ дитини у психологів.

Останні дослідження і публікації, виділення невирішених питань загальної проблеми торкаються компетентності суддів при розлученні батьків. Доля батьків та їх дитини досліджується з усіх сторін, але рішення ухвалює суддя одноосібно. При цьому суддя в процесі розлученні не має часу та конкретних знань щодо дослідження історії сім'ї та достатніх психологічних особливостей дитини, яку навіть не бачила її на власні очі. Тому суддя може покластися на пропозиції про долю дитини фахівців органу опіки та піклування, або отримати доповідь працівника пропації – для підготовки досудової доповіді; або соціального працівника – для оцінки потреб дитини та ролі виховання кожним із батьків, або зібрати інформацію волонтерів для захисту прав дитини. Але така практика не є поширеною навіть при присутності адвоката (-тів) зацікавлених осіб.

Захист прав дітей передбачає тільки юрисдикційні форми захисту, оскільки держава в особі законодавця не здатна врегулювати всі, у тому числі і не майнові, суб'єктивні відносини в колі сім'ї. Цей недолік повинні компенсувати соціальні служби в у справах сім'ї, оскільки розірвання шлюбу – це не тільки здійснення права на розлучення або захист охоронюваного законом інтересу шляхом припинення регулятивного правовідносини. Це ще й дія, яка зачіпає права та інтереси інших осіб: дітей, одного з подружжя, а також інтереси держави, суспільства, сім'ї як соціального інституту, але не обов'язковою.

Відомо, що у «житті» сім'ї зустрічаються кризові періоди, які, за статистикою, припадають не тільки на перші три місяці подружнього життя

³Див.: <http://expres.ua/news/2014/10/11/116403-statystyka-rozluchen-ukrayini-shokovala-papskyu-synod-glava-ugkc>

(криза адаптації: «не зійшлися характерами»), а на етапи, які впливають на життя нових людей – після «неочитаного» народження дитини [1 – 4].

Значна частина шлюбів (в Україні – більше половини) «вмирають» приблизно через п'ять років після утворення, повторні шлюби розпадаються ще швидше, так саме, як і наступні. Ризик розлучення досить високий при досягненні дітьми повноліття – через синдром «покинутого гнізда». Підтримка державою народження дітей в Україні має позитивні результати, але водночас із цим, близько 70 % дітей зростають в неповних сім'ях, оскільки народжуються поза шлюбом або є дітьми розлучених батьків.

У сучасних умовах розвитку шлюбне-сімейних відносин розлучення є найпоширенішою формою припинення шлюбу за життя батьків. Юридичні аспекти розлучення з позицій цивільного права розглянуті в працях К.А. Граве, А.В. Дзери, О.С. Йоффе, Ш.Д. Чіквашвілі, С.Я. Фурси, Л.С. Явича, О.І. Яворської та ін. вчених. В практичному аспекті питання суддів та адвокатів цікавлять не стільки інтереси дітей, скільки права розлучених батьків. Праці психологів і педагогів цікавлять проблеми розлучених батьків (Ю.Валлерштейна, Д.Келлі, О.Кузіна, О.Максимовича, Н.Маляррової, С.Нартової-Бочавер, М.Несмеянової, Г.Фомюка та ін.), проте в контексті наша публікація роль особистість дітей та негативної сімейної атмосфери на психічний стан, врахуванням судьями наслідків розлучень не тільки батьків, а й майбутнього дітей, інтереси яких захищені слабо (О.Бовть, Н.Онищенко, І.Сіданіч, В.Шебанова та ін.). Особливості батьківське-дитячих взаємин, зміни в життєдіяльності дитини напередодні й після розлучення батьків, та згодом, у зв'язку утворенням нових родин, розглядали Т. Алексєнко, М. Буянов, С. Вальпер, Е. Ейдемїллер, В. Сатір, Г. Фігдор та ін., які констатують неналежний захист дітей та утруднень впродовж років, відсутність порозуміння фахівців різного профілю.

Формулювання цілі і постановка завдань статті визначаються значною кількістю розлучень, в яких виникають конфлікти щодо проживання дітей. Не очевидне вирішення батьками й самим суддею інтересів на користь дітей, не компетентність юристів щодо зацікавленості дітей і складність питань фахівців, які беруть на допомогу дітям, які їх не просили. Ці питання ми обговорювання понад сто юристів (судді, адвокати), психологів, педагогів, соціальних працівників й волонтерів; які погодились обговорення фокус-груп на тему «Інтереси дітей розлучених батьків»

При наявності спору батьків доля дітей в родині вирішується судом, при умові досягнення ними 12 років. При усвідомленні дітей в судовому процесі враховується, але думка дитини не має вирішального значення. Саме суд ухвалює рішення, керуючись фундаментальними інтересами дитини. Але в чому полягають інтереси – не очевидна думка. Юристи, керуючись інтересами конкретною дитини, тлумачать їх не так, як радять психологи. Під інтересами дітей юристи розуміють спроможність батьків задовольнити головні потреби дітей. Самі ж діти, залежно від віку та набутої зрілості, не спроможні впливати на обставини.

За законом, права та обов'язки обох батьків – рівні, але в 90 % випадків спірного розлучення суд залишає дитину із матір'ю, що здається цілком виправданим, адже маленька дитина має дуже тісні зв'язки з нею. Якщо мати не здорова, не має матеріальних можливостей для утримання й розвитку дитини, чи кількох дітей, суд вправі залишити дітей батькові або розділити їх між батьками. Таке рішення має бути обґрунтованим та всебічного дослідженням. Щоб прийняти правильне рішення, суд має всебічно дослідити сімейну історію, а для цього – використовувати спеціальні знання судових експертів, фахівців із вікової психології, психології сім'ї, соціальної роботи тощо. Але це робиться далеко не завжди.

З набранням чинності сімейним, цивільним та цивільним процесуальним кодексами України, окремі аспекти розлучення (форми правочинів, їх порядок та наслідки) мали отримати нового правового регулювання, але практика застосування правових норм виявила певні суперечності та прогалини законодавства, їх усунення можливе на ґрунті системного й міждисциплінарного підходів.

Виклад методики і результатів досліджень. На підставі викладено можна зробити висновок, що питання виникнення, розвитку та сучасного правового регулювання інституту розлучення як поширеної форми припинення шлюбу за життя подружжя, визначення долі дітей після розлучення, є актуальними як з теоретичної, так і з практичної точки зору.

Теоретичну основу дослідження склали праці фахівців у галузі сімейного та цивільного права, соціології та психології сім'ї, соціальної роботи. Емпіричну основу дослідження склали доступні матеріали судового розгляду справ про розлучення, результати анкетування студентів-юристів та проведення фокус-групи з питань усунення прогалин в правовому забезпеченні розв'язання спорів між батьками при розлученні. Окрім того опитані дані 70 учасників курсів медіація, організованих на базі ОДУВС. На початку ВР України розглядала чергову спробу Закону України «Про медіацію». На сесії ВР України проект № 3665 від 17.12.2019 року відмовлена через низку недоліків, зокрема, заборону медіацію спорів щодо неповнолітніх.

Практичне значення дослідження полягає в тому, що його матеріали можуть бути використані у правотворчій діяльності у галузі сімейного, цивільного та цивільно-процесуального права України, підготовки суддів та їх спеціалізації щодо розгляду справ про розлучення, удосконаленні методів використання спеціальних знань для кращого виявлення, врахування та захисту прав та інтересів дітей батьків, що розлучаються. Висновки і рекомендації, що містяться в доповіді, можуть бути використані при вивченні курсів сімейного права та цивільного процесу.

Розлучення батьків практично завжди викликає погіршення умов розвитку для їхньої дитини або дітей. Часто вони переживають значно більший стрес, ніж їхні батьки. Не варто думати, що маленька дитина нічого не розуміє, безпосередні наслідки таких переживань, як правило, неминучі.

Ще гірші наслідки має розлучення для підлітків, які вважають, що вони «все розуміють». а тому намагаються поводитися «як дорослі», іноді підлітки намагаються маніпулювати дорослими у своїх інтересах.

Психологи зазначають, що дитина відчуває себе продовженням родину двох людей, батька і матері, і при розлученні вона відчувають себе розколотою; світ дитини після розлучення батьків змінюється. Їм важко зрозуміти вчинки батьків, особливо тоді, коли не спроможні розумно спілкуватися між собою. Вважається, що відчуття образи та гніву залишаються через 2-3 роки розлучення. Але дитина не може чекати примирення так довго, отже батькам варто прислухатися до порад психологів чи медіаторів.

Фокус-групи опитуваних очікували фах медіаторів. Встановлено, що всі ці особи вже мали вищу освіту (дехто дві освіти), 80% працюють, 20 % тимчасово не працюють; 70 % – юристи, інші за фахом працювали педагогами, психологами, декілька назвали себе журналістами. Кількість – 62 жінки й 8 чоловіків. Вік від 28 до 60 років, переважна за 45 років (точні дані не відомі). Юристи були адвокатами, колишніми правоохоронцями. викладачами.

Скасування проект Закону «Про медіацію» № 3665 від 17.12.2019 р. сприймається як не вигідне заняття через конфліктність зацікавлених батьків. Батьки хочуть не справедливості, а перемоги, а страждають діти.

Оскільки медіація повинна проводитися за взаємною згодою сторін та на підставі принципів добровільної участі; активності, самовизначення та рівності прав; незалежності та неупередженості, конфіденційності та нейтральності медіатора, важко досягти згоди. Час триває, сторони конфліктують; медіатор намагається впливати звичними методами примушення, судити та повчати, які не мають адекватного життєвого досвіду, не запрошують юристів, щоб звичайні люди як в судах присяжних, оцінювали справедливість, а не формальні норми права.

На нашу думку, ознаки професійної деформації юристів⁴, особливо адвокатів, в якості медіаторів при примиренні спорів між батьками насправді програють обидва, оскільки страждають діти.

Норми міжнародного та національного права спрямовує увага судів при розгляді справ про розлучення передусім на захист прав та інтересів дітей. В чому вони полягають, закон вичерпної відповіді не дає. Отже суду при розгляді справ про розлучення та залишення дитини з одним із батьків необхідно дати оцінку бажанню та спроможності кожного з них задовольнити «якнайкращі інтереси дитини».

Оскільки індивідуальна ситуація в кожній сім'ї є унікальною, а матеріалів, які дозволяють точно прогнозувати майбутнє, не може бути, закон надає суду право та обов'язок звернутися до органу опіки та піклування, за висновком про найкраще вирішення цього питання. Перед

⁴ Тест Т. Лірі на прикладі опитаних осіб (переважно юристів), що цікавились медіацією, свідчить про високий рівень агресивності та домінування в спілкуванні, вони не слухали, а повчали та тиснули. За таких умов спроба домовитись про угоду відкидають медіатором й домовляють самі.

спеціалістами доречно ставити питання так: хто з батьків може краще сприяти реалізації законних прав та кращих інтересів дитини.

Для відповіді на це питання залучаються фахівці органу опіки та піклування, які мають всебічно дослідити ситуацію, що склалася в родині в ситуації розлучення, і, взаємини батьків, що розлучаються між собою та з дитиною (дітьми) з урахуванням віку, рівня розвитку, стану здоров'я та інших важливих обставин і розумні терміни дати обґрунтовану відповідь на це доленосне запитання.

Опитані нами судді, які обговорили фокус-групу з оцінки потенціалу сімей загалом і потенціалу кожного із батьків окремо, звертають на увагу на необхідність вивчення таких чинників:

- оцінка структури сім'ї: її склад загалом і кількість дітей, їх стать та вік, стан здоров'я (за офіційним запитом можна отримати медичних працівників);
- відомості про батьків: вік, освіту, професії, заробітки, заняття, домашні обов'язки та навички піклування про дітей, заняття. Негативні судження розлучених часто повідомляють «противника», один до ного хвалять себе й критикують якості про своїх батьків, щоб отримати вплив над дітьми. Звичайна конфліктна ситуація не йде на колісь самим розлученим батькам та їх дитині чи дітям, яким не варто вислуховувати чвари та різні обставини, які так чи інакше, забруднює в конфлікті близьких та рідних, якби вони ті не намагалися засмутити дітей.

У підсумковій частині висновку органу опіки та піклування, суду треба дати оцінку стану сімейного виховання. Йдеться про констатувати наявності або відсутності таких ознак, як єдність вимог батьків та сприймання інтересів дитини; неправильне виховання дитини, не виконання досліджуваних рекомендацій педагога, лікаря, соціальних служб; бажання чи не бажання займатися дитиною, наміри вступи у шлюб, наявність позашлюбних стосунків, стосунки між дітьми, втручання в сімейні стосунки родичів чоловіка чи дружини, інших людей, наслідки такого втручання.

Особливу увагу слід приділити вірогідним ексцесам домашнього насильства, конфліктам стосовно видатків сімейного бюджету та інші причини напруження у стосунках та у реалізації прав та інтересів дітей. батьків, що розлучаються.

Слід зазначити, що фахівці органу опіки та піклування не завжди володіють необхідними спеціальними знаннями та методами вивчення сімейних стосунків, а експертні установи не мають у своєму штаті фахівців відповідного профілю. В наслідок цього експертизу інколи доручають спеціалістам, які мають фахову освіту, досвід роботи з дітьми (у садку, школі, центрі у справах сім'ї), але поставлені перед ними питання передбачають комплексну експертизу. В результаті суд залишає без уваги висновки та рекомендації спеціалістів, вирішуючи спірні питання на власний розсуд, або затягують процес, призначаючи зустрічні, повторні експертизи. Таке затягування справи як правило не йде на користь учасникам процесу.

Сказане вказує на необхідність розробки типових алгоритмів комплексного вивчення стану справ в родині, в який розпочався процес розлучення, навчання відповідним методам збору інформації працівників органів опіки та піклування. Саме така інформація служить запорукою прийняття судом рішення в інтересах дитини, батьки якої розлучаються.

Але й цього замало, адже необхідно прослідкувати, чи належним чином виконуються судові рішення, а за певних умов, їх переглядати адже життя не стоїть на місці, люди та обставини їх життя подеколи радикально змінюються.

Центри соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді надають юридичну, психологічну та соціальну допомогу дітям-сиротам та дітям, позбавленим батьківського піклування, особам із їх числа, а також їх біологічним батькам, опікунам, піклувальникам, прийомним батькам, батькам-вихователям – за згодою.

Спеціально уповноважений центральний орган виконавчої влади у справах сім'ї, дітей та молоді разом із центральним органом виконавчої влади з питань охорони здоров'я забезпечують розробку комплексних програм індивідуальної психологічної, реабілітаційної та коригувальної допомоги дітям-сиротам та дітям, позбавленим батьківського піклування, особам із їх числа, а також дітям, які перебувають в особливо скрутних і надзвичайних умовах та потребують допомоги.

Посади фахівців обіймають особи, що мають вищу освіту із соціальної роботи. Вони можуть залучати собі на допомогу волонтерів, але існують протипоказання волонтерства та необхідність навчати активістів тому, як правильно допомагати.

У сімейно-правовій сфері поняття «інтересу» грає важливу роль, а його тлумачення не є загально прийнятним. Так, поняття «інтереси сім'ї» включає в себе публічні інтереси сім'ї як соціального інституту та приватні інтереси як малої групи. «Інтереси дитини» – одне із головних понять сімейного права в якому проголошено рівність прав дітей з іншими родичами, обов'язок батьків та державних органів щодо їх реалізації. З психологічної точки зору, йдеться про задоволення базових потреб, в їх розумінні А. Маслоу, серед них – у безпеці, вітальні потреби й потреба в батьківській любові та підтримці.

«Інтереси дитини» – одне з ключових понять сімейного права, які закріплені на рівні прав дітей та обов'язків батьків і державних органів щодо їх реалізації. «Інтереси дитини» – поняття, яке вживається психології, педагогіці та правових науках, що створює певні непорозуміння при міждисциплінарному дискурсі і при необхідності застосовувати спеціальні знання, які належать до галузей медицини, психології, педагогіки та й соціальної роботи.

Інтереси дитини, як правова категорія, стосуються насамперед юридично значимих інтересів. Законні інтереси (опосередковані суб'єктивним правом або охоронювані законом інтереси) є предметом захисту. Юридично значимі інтереси, будучи предметом судового розгляду,

служать умовою здійснення і захисту інших законних інтересів майнових та не майнових.

До особистих (немайновим) інтересам дітей, актуальним у зв'язку із розірванням шлюбу батьків, відносяться зацікавленість в отриманні належної турботи, виховання та розвитку, яка враховується і захищається судом при визначенні місця проживання дитини, а також – інтерес в спілкуванні з окремо проживають батьком, отриманні від нього турботи і виховання. Майнові інтереси дитини полягають в збереженні існуючих до розлучення матеріальних (в тому числі, житлових) умов життя з метою життєзабезпечення та розвитку.

Захист прав дітей передбачає тільки юрисдикційні форми захисту, оскільки держава в особі законодавця не здатна врегулювати всі, у тому числі і не майнові, суб'єктивні відносини в колі сім'ї. Цей недолік повинні компенсувати соціальні служби в у справах сім'ї, оскільки розірвання шлюбу – це не тільки здійснення права на розлучення або захист охоронюваного законом інтересу шляхом припинення регулятивного правовідносини. Це ще й дія, яка зачіпає права та інтереси інших осіб: дітей, одного з подружжя, а також інтереси держави, суспільства, сім'ї як соціального інституту.

Держава і суспільство зацікавлені у виборі оптимального середовища виховання для дитини, тому приділяє увагу вибору місця проживання дитини після розлучення і вимагає залучення до вирішення цього питання фахівців з психологи розвитку і сімейних відносин в особі фахівців органу опіки та піклування. На жаль, кадровий потенціал і методи роботи цього органу не в повній мірі відповідають сучасним вимогам.

Висновки і подальші перспективи. Розлучення – правовий акт, який має складні та багато аспектні наслідки які стосуються спілкування батьків з дитиною, визначення порядку користування житловим приміщенням. За кордоном такі питання вирішуються за участю служб пробації, соціальних служб, спеціальними «сімейними» або «дитячими» судами.

Забезпечуючи захист інтересів неповнолітніх шляхом участі органу опіки та піклування в судовому розгляді, законодавець, на наш погляд, не достатньо гарантує здійснення прав. Моніторинг розвитку дитини, повторний розгляд його положення в зв'язку із зміною віку, хворобою, змінами складу сім'ї батька, з якою вона проживає, витрати аліментів та ін. обставин, коли дитина може сама ініціювати повторний розгляд свого положення.

Питання про місце проживання дитини вирішується судом виходячи з інтересів дитини (незалежно від наявності угоди). У спірній ситуації кожен з подружжя просить суд захистити його власний інтерес, що полягає в бажанні проживати разом з дитиною і займатися його вихованням. При неможливості або небажанні батьків виховувати дитину, може виникати питання про позбавлення їх батьківських прав, ставитися питання про передання дитини іншим родичам або опікунам.

Залучення волонтерів для супроводу проблемних сімей можливе на підставі ст. 1 Закону України «Про волонтерську діяльність», як напрямок діяльності, не передбачений законом, але і не забороненими законодавством. Хоча Закон «Про медіацію» № 3665 від 17.12.2019 не був прийнятий, активісти підтримують роль розв'язання позасудових процедур врегулювання конфлікту в інтересах дітей.

Список використаних джерел

1. Ароне К. Развод: крах или новая жизнь? / К. Ароне: Пер. с англ. – М.: «МИР», 1995. – 448 с.
2. Дольто Ф. На стороне ребенка / Ф. Дольто. – СПб.: Петербург XXI век, 1997. – 527 с.
3. Конвей Дж. Взрослые дети разводов / Дж. Конвей. – Красноярск: Поликом, 2002. – 264 с.
4. Нартова-Бочавер С.К. Чей я – мамин или папин? / С.К. Нартова-Бочавер, М.Т. Несмеянова, Н.В. Малярова– М.: МЦНМО, 1995. – 165 с.
5. Овчарова Р.В. Психологическое сопровождение родительства / Р.В. Овчарова. – М.: Изд. института психотерапии, 2003. – 317 с.
6. Руденко І.М. Система діагностичних методик для вивчення особливостей життєдіяльності «розлучених» дітей молодшого шкільного віку / І.М.Руденко // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки: [зб. наук. праць]. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007. – № 16 (40). – С. 142-148.
7. Фигдор Г. Дети разведенных родителей: между травмой и надеждой (психоаналитическое исследование) / Г.Фигдор. – М.: Наука, 1995. – 368 с.
8. Шепелева Н. Про практику розгляду судами справ про визначення місця проживання дитини / Н. Шепелева, В.Капустинський // Слово національної школи суддів України. Нац. школа суддів України. – К. : Істина. – 2012. – С. 142-152.

References transliterated

1. Arone, K. (1995) *Razvod: krakh yly novaya zhyzn'*? [Divorce: collapse or a new life?]. M. 448 p. (in Russian)
2. Dol'to, F. (1997) *Na storone rebenka* [On the side of the child]. SPb. 527 p. (in Russian)
3. Konvey, Dzh. (2002) *Vzroslyie deti razvodov* [Adult children of divorce]. Krasnoyarsk. 264 p. (in Russian)
4. Nartova-Bochaver, S.K., Nesmeyanova, M.T., Malyarova, N.V. (1995) *Chey ya – mamyn yly papyn?* [Whose – mother's or father's?]. M. 165 p. (in Russian)
5. Ovcharova, R.V. (2003) *Psykhologhycheskoe soprovozhdenye rodytel'stva* [Psychological support Parenthood]. M. 317 p. (in Russian)
6. Rudenko, I.M. (2007) *Systema diahnostychnykh metodyk dlya izvchennya osoblyvostey zhyttyediyal'nosti «rozluchenykh» ditey molodshoho shkil'noho viku* [System of diagnostic methods for studying the peculiarities of life activity of "divorced" children of primary school age]. *Naukovyi chasopys NPU imeni M.P.D rahomanova. Seriiia 12. Psykholohichni nauky: zb. nauk. prats* [Naukovyy chasopys NPU im M.P.Drahomanova. Seriya 12. Psykholohichni nauky: zb. nauk. prats']. K. N. 16 (40). P. 142-148 (in Ukrainian)
7. Fyhdor, H. (1995) *Deti razvedennyih roditeley: mezhdou travmoy i nadezhdoy (psihoanaliticheskoe issledovanie)* [Children of divorced parents: between trauma and hope (psychoanalytic research)]. M. 368 p. (in Russian)
8. Shepelyeva, N., Kapustyns'kyu, V. (2012) *Pro praktyku rozhlyadu sudamy sprav pro vyznachennya mistysya prozhyvannya dytyny* [On the practice of court cases on determining the place of residence of the child]. *Slovo natsionalnoi shkoly suddiv Ukrainy. Nats. shkola suddiv*

Ukrainy [Word of the National School of Judges of Ukraine. Nat. school of judges of Ukraine].
К. N. 1. P. 142-152 (in Ukrainian)

Ростомова Л.М. Інтереси дітей розведених батьків. Українці розривають брак в полтора раза чаще, чем среднестатистический житель ЕС. Не редко расстаются те супружеские пары, которые уже имеют детей, это отрицательно влияет на экономическое и морально-психологическое состояние семьи в целом и детей в частности. Согласно законодательству Украины, права и обязанности обоих родителей равные, но при статистке в 90% случаев спорного развода суд оставляет ребенка с матерью. Кажется, что это кажется вполне оправданным, ведь маленький ребенок имеет очень тесные связи с матерью. Если мать не здоровая физически или психически, либо не имеет материальных возможностей для содержания и развития ребенка или нескольких детей, суд вправе оставить детей отцу или разделить их между ними. Такое решение должно быть обоснованным по основании объективного и всестороннего изучения фактов, возможностей для систематического общения членов семьи, которые разведены.

Ключевые слова: *интересы детей разведених родителей, психологические знания юристов при правовой защите детей.*

Rostomova L. Interests of the children of the divided parents. According to the law, the rights and obligations of both parents are equal, but in 90% of controversial divorce cases, the court allows the child to live with his/her mother that seems to be justified entirely, because a small child has a very close relationship with her. If the mother is not a healthy person and does not have material possibilities for the maintenance and development of the child or several children, the court may allow the children to live with his/her father or to divide them between parents. This decision must be grounded basing on the results of a comprehensive examination of the facts. To make the right decision, the court must fully examine the family's history and for this it have to use special knowledge of forensic experts, specialists in developmental psychology, family psychology, social work, etc.

Protection of children rights provides only a jurisdictional form of protection, because the state represented by the legislator is not able to resolve all, including non-property, subjective relations in the family. This disadvantage needs to be compensated by social family services because the dissolution of marriage is not only the right to divorce or protection of the legally protected interest by ending the regulatory relationships. It is also an action that affects the rights and interests of other persons: children, one of the partner, as well as the interests of the state, society, family as a social entity.

Keywords: *divorce, children's interests, special knowledge, identification, legal assessment and protection of interests.*

УДК 159.937.52:004.738.5]:32.019.51]:303

СВІДЕРСЬКА О.І.

кандидат. політичних наук, асистент кафедри теоретичної та практичної психології Навчально-наукового інституту права, психології та інноваційної освіти НУ "Львівська політехніка" м. Львів

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПОЛІТИЧНИХ ВПОДОБАНЬ У ВІРТУАЛЬНОМУ СЕРЕДОВИЩІ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ

Свідерська О. І. Соціально-психологічні особливості формування політичних вподобань у віртуальному середовищі: теоретико-методологічний аналіз. Однією із вагомих особливостей сучасного суспільства є його віртуалізація. Сьогодні майже неможливо уявити будь яку сферу життя без залучення інтернету. Покупки, соціальна

комунікація, форуми, онлайн навчання, засоби масової інформації, офіційні сторінки відомих політиків, партій, організацій, будь-яка послуга, будь-яка організація, все що раніше було важко доступним, сьогодні ми знаходимо у соціальних мережах. З одного боку – це зручно, адже дозволяє економити час, проте з іншого боку – величезна кількість інформації, яку щодня отримує особа, перебуваючи у віртуальному просторі просто не має шансу бути об'єктивно оціненою й відфільтровано, адже людський мозок просто не здатен цього зробити. Постійне інформаційне навантаження та вдало поданий матеріал сприяють маніпулятивному впливу на свідомість, прийняття рішень та, зрештою поведінку споживача, в тому числі і політичну, що формується за допомогою потреб та мотивів. Проблема сучасних наукових досліджень полягає у вирішенні питання відмежування віртуального образу політиків від реального та можливості мінімізування маніпулятивного впливу на поведінку, зокрема політичну.

Ключові слова: політична поведінка, віртуальний простір, маніпулятивний вплив, політичні вподобання, віртуальна поведінка.

Постановка проблеми. Кібер-простір впливає на формування наших навичок та вмінь, способи комунікації, що врешті відображається й на поведінці. Доба шаленого розвитку інтернет технологій допомагає з одного боку вирішувати безліч питань і задовольняти потреби, не витрачаючи лишнього часу на зустрічі, дорогу та зайві кошти, проте з іншого – чим більше ми занурюємось у віртуальний світ, тим важче контролювати реальний. Причинами такої складності є ціла низка факторів, адже віртуальне завжди є привабливішим та бажанішим, оскільки дозволяє людині виходити за певні рамки соціального комфорту. Віртуальність сповнена ірраціональністю, емоційністю, побудовою соціальних контактів котрі базуються на принципах схожості, легкості спілкування, відчуттю долученості до чогось вищого, відчуття значущості не тільки для себе, свого оточення, але й цілого світу. Особливо китичним, є факторизація формування політичних вподобань й відповідно політичної поведінки особи, адже на їхню якісну складову перш за все впливає інформаційний потік, що надходить із соціальних мереж за допомогою медіавірусів, астротерфінгових операцій, мемів, демотиваторів та флешмобів, а не реальні знання й розуміння загальних принципів будування політичних реалій, що робить надзвичайно **актуальним** процес переосмислення й реорганізації методологічної бази подання інформації студентам, особливо з тих дисциплін, котрі розглядають проблеми маніпуляції, правила формування та динаміку групової та міжгрупової взаємодії та політичної психології.

Останні дослідження і публікації. Усі теоретико-методологічні підходи до вивчення віртуалізації політичної поведінки належать здебільшого вченим філософам, соціологам й політологам. Ці роботи здебільшого зосереджені на ролі віртуального середовища у державотворенні, формуванні формальних та неформальних інституцій, розвитку демократії, тощо. Серед науковців, що працюють в даній галузі варто виокремити роботи зарубіжних авторів: Т. Вестена, У. Бека, Г. Монбіюта, Б. Бімбера, У. Ліпмана, І. Ейдмен, Дж. Макнута, К. Боларда, Дж. Аллена, Дж. Тігнера, М. де Флуе, та ін. Щодо вітчизняних наукових напрацювань у даній тематиці, І. Білоус, С. Квіт, С. Коноплицького, В.

Климчука, І. Лучинкіної, Г. Мироненко, Л. Найдьонової, М. Остапенко, О. Петрунько, І. Пиголенко та ін.

З часів дослідження Кімберлі Янг, та її авторської анкети, яка дозволяла досліджувати інтернет залежність, методологія дослідження психологічних особливостей віртуальної аудиторії мала б зазнати суттєвої трансформації. Сучасні численні дослідники віртуального простору практично не розмовляють про проблему залежності від інтернету, звертаючи увагу на більш глобальні проблеми. Якщо ще десять років тому говорилось про проблему онлайн ігор, залежності від простого юзання інтернетом якоїсь невеликої частини населення, то зараз ця проблема набрала гостроти у своєму дослідженні. До-прикладу Instagram – одна із гігантів соціальних мереж, вважається чи не найбільшим фактором впливу та маніпуляції щодо формування людської поведінки. Будучи первинно створеною Кевіном Систром й Майком Кригером з метою обміну особистими повідомленнями й цікавими фотографіями, сьогодні ця соціальна мережа виконує функції ринку (купівлі/продажу товарів та послуг), поширення інформації, комунікативної платформи, політичної реклами, якщо коротко – потужної детермінанти формування сучасної особистості, її світогляду, політичних вподобань, соціального прикладу для наслідування й поведінки загалом.

З одного боку, є певні позитивні моменти перебування індивіда в інтернет-середовищі: анонімність спілкування й «розчинення» себе в електронному просторі, де індивід – набір технічних даних, зафіксованих у ір-адресі. Крім того інтернет сприяє долаанню географічної дистанції, расових, вікових, статевих і фізіологічних перешкод комунікації, відкриваючи якісно новий спосіб асинхронних комунікацій, знімаючи в свою чергу обмеження часових поясів і розпорядку дня. Та попри те, що домінуючою соціально-психологічною основою для мережевих спільнот виступають принципи індивідуалізму, свободи самовираження та самопрезентації, прагнення рівного і вільного доступу до будь-якої інформації, віртуальний простір залишається джерелом управління людьми.

Завдяки розвитку кіберпростору й глобального розширення їхнього впливу на масову свідомість, віртуальність стала провідним фактором конструювання й інтерпретації суспільно-політичної реальності.

Якщо говорити про формування політичних вподобань сучасної молоді, то перш за все потрібно врахувати мотиви, якими керується особа будучи політично активною. Доведено, що участь особи у політиці й здійсненні влади належать до основних потреб індивіда й проявляється у прагненні людини до свободи, незалежності, домінування, панування над іншими, високого статусу, престижу, слави, задоволення матеріальних потреб, тощо. З огляду психологічної науки, ці чинники постають одними із визначальних, які так чи інакше впливають на сучасну політичну поведінку. Наприклад, А. Маслоу виокремлює п'ять основних потреб, що трансформуються у мотиви поведінки, – самоактуалізації, самореалізації, соціальні, безпеки і захисту, та

фізіологічні. Згідно з його теорією, всі ці потреби розташовуються у чіткій ієрархічній структурі: потреби нижніх рівнів потребують задоволення, отже, впливають на поведінку людини раніше, ніж на неї почнуть впливати потреби вищих рівнів. Ієрархія потреб А. Маслоу зовсім не має на меті показати, що, перш ніж посісти певний статус у суспільстві чи здійснювати певні політичні дії, потрібно насититись. Йдеться зовсім про інше – про той відбиток, який залишають після себе кожні нереалізовані потреби на шляху до самоактуалізації. Отже, за цією схемою, можна стверджувати, що масову політичну поведінку детермінують як задоволені, так і незадоволені потреби [3].

Метою статті є теоретичне обґрунтування соціально-психологічних чинників формування політичних уподобань у віртуальному середовищі в контексті мотивації політичної поведінки.

Виклад методики і результатів досліджень. Проте численні психологічні дослідження взаємозв'язків між задоволенням базових фізіологічних потреб та здійсненням протестних дій масового характеру, здійснені Ф. Герцбергом, Л. Портером, Е. Лоулером, Д. МакГрегором та Д. МакКлелландом довели, що незважаючи на низький показник економічного розвитку суспільства, ймовірність здійснення масового бунту проти інститутів влади, імідж яких вже вбирає в себе відсутність підозри щодо доброчесності у процесі прийняття політичних рішень, є досить низькою.

Другою потребою постає безпека. Саме вона має провідне значення у формуванні масової політичної поведінки. Це засвідчує безліч наукових напрацювань та психологічних досліджень, результати яких перетинаються й отримують широку підтримку одні в одних. Річ у тому, що до найсильніших стимулів, які породжують потребу в безпеці, є страх. Він виникає у ситуації загрози біологічному чи соціальному існуванню індивіда і спрямований на джерело справжньої або уявної небезпеки [1].

Зазвичай нездатність державних інститутів задовольнити потребу індивіда у безпеці зумовлює сприймання влади, як нестійкої, нерішучої та непідконтрольної народу. Найбільшу тривогу спричиняє саме відсутність правил гри, недотримання законів і вседозволеність, попри потребу індивідів бути захищеними за допомогою працюючої системи правосуддя. Детальніше розглянувши механізм, за яким працює страх, ми чітко простежуємо: за постійного соціального тиску на емоційний стан індивіда страх може перетворитися на домінуюче глибинне почуття з основними проявами – афектом, панічною атакою чи захисною агресією.

Наступна в ієрархії А. Маслоу – потреба в любові, яка уособлює один із чинників взаємовідносин суспільства і правлячих верств. Така потреба виявляється у необхідності відчувати себе значущими перед політичними інститутами й правлячою елітою. Влада має піклуватись про народ, служити йому, забезпечувати необхідним, думати про його потреби й інтереси, а не лише використовувати з метою власного забезпечення.

Потреба у самореалізації описана у психології як прагнення домогтися вищого соціального статусу і визнання в суспільстві. З цією потребою можуть бути пов'язані певні очікування індивідів від представників влади – дієздатність, послідовність, рішучість, уміння себе показати, самоконтроль та ін.

Вищий рівень в ієрархії потреб посідає потреба в самоактуалізації, виявляючись у реалізації духовних начал особистості, її свободи, творчого потенціалу. Вони вірять, що влада повинна забезпечити свободу та права людини, дбати про культуру, науку й освіту, стежити за екологією, а не лише сприяти вирішенню матеріальних проблем [4].

Сучасні дослідження потреб засвідчують: якщо скоротити ієрархію потреб, запропоновану А. Маслоу, то всі потреби можна розділити на матеріальні й постматеріальні. Принаймні, так їх розділяє Р. Інглхарт. До перших він зараховує потреби матеріального типу (наявність будинку, автомобіля, одягу, їжі), до постматеріальних відповідно – потребу в любові, самореалізації, самоактуалізації. Згідно з цим зазначимо: представники молодого покоління в розвинутих демократичних країнах зростали в епоху, коли базові потреби вже були задоволені, тому найнеобхіднішими для задоволення стали потреби у самореалізації [4]. За цим принципом, кожне наступне покоління буде боротись за задоволення нових потреб (захист навколишнього середовища, екологію, розвиток культури, збереження світу, та ін.).

Потреби спонукають індивіда діяти, створюючи певну напругу всередині його організму. Проте лише особливий мотив наділяє цю дію певним сенсом. Мотиви виконують насамперед функцію вербалізації цілей та програм, що дає змогу людині розпочати певну діяльність. Вони тісно пов'язані з потребами, водночас виступаючи спонукальною силою стосовно вияву масової політичної поведінки. Існує безліч мотивів, здатних обумовлювати як і гіперактивну участь індивіда у політичному процесі, так і цілковиту його аполітичність.

Дотримуючись класичними теоретичними напрацюваннями З. Фрейда, К. Юнга і Б. Мюррея, й загально визнаною класифікацією мотивів, є визначення трьох ключових мотивів особистості, що спонукають її до здійснення масової політичної поведінки – мотив досягнення, афіліації та влади. Мотив постає скерованістю індивіда на отримання результату, супроводжується активною діяльністю, помірним ризиком і ґрунтується на усвідомленні й аналізі можливих результатів та підприємницькій ініціативі. З огляду формування масової політичної поведінки, такий мотив спонукає індивіда до задоволення потреб турботи, досконалості, можливості досягнути майстерності, прагнення визначеної мети з максимальним ефектом, що має забезпечуватись головними інститутами влади. Зазначимо, цей мотив може зробити з людини кар'єриста, але може бути виявлений і у представників політичних сил, які насправді борються за досягнення абсолютного суспільного блага.

Індивіди з домінантним мотивом досягнення, котрі беруть активну участь у політичному житті, зазвичай краще, ніж інші, схильні до майстерного маніпулювання, вдалої організації фізичного та соціального простору, легко долають перешкоди, легше ставляться до зовнішніх змін, здатні вдаватися до влади задля досягнення власних цілей.

Мотив афіліації визначається як спрямованість індивіда налагодити міцні взаємовідносини з іншими людьми. Переважно індивіди із домінуючим мотивом афіліації продукує поведінку з емоційним комфортом. Для побудови певної громади лідер із таким мотивом намагатиметься не лише зберігати дружні стосунки у колективі та позитивний мікроклімат, але й зважати на позитивне прийняття його рішень членами команди, що складатиметься із односторонців. Для пересічних громадян мотив афіліації багато в чому визначає приналежність до політичних організацій, які не лише відстоюють ті чи інші інтереси, а й дають відчуття єдності й захищеності [3].

Найдосліджуванішим є мотив влади, що позначає спрямованість індивіда до отримання впливу і престижу. Такий мотив зазвичай забезпечує індивідові відповідний статус у формальній соціальній владі, але може виявлятися й у даремних, імпульсивних діях (скажімо, спонтанній агресивній поведінці до інших представників провладних сил) або у поведінці, сповненій надмірними ризиками. Влада – така собі цінність, якою так чи інакше прагнуть володіти усі люди. Проте у декотрих індивідів ця потреба домінує над іншими, тоді бажання досягти влади стає для них вищою цінністю. Зауважимо, що гіпертрофоване прагнення до влади пов'язане з обставинами формування особистості, породжує у неї низьку самооцінку, страх пасивності, слабкості, побоювання опинитися під чийось впливом. В іншому випадку потреба у владі може стати результатом розвитку агресивних і деструктивних рис особистості. Тому влада може бути бажаною з багатьох причин, причому у одного індивіда, в залежності від часової детермінанти, ці причини можуть бути різними. Загалом можна виділити три причини потреби у владі: домінування над іншими, зокрема змога обмежувати чужі дії; забезпечення відсутності домінування інших над власними діями; отримання певних політичних досягнень.

Ще один модифікований мотив влади – мотив контролю людей і ситуації. Політичні психологи надають йому особливого значення, оскільки вважають, що політична поведінка індивіда безпосередньо пов'язана з розвитком цього показника. У процесі досягнення соціальної зрілості людина вчиться контролювати свою поведінку, виховуючи почуття впевненості, розширюючи межі індивідуальної можливості брати участь у всіх сферах соціального життя, у тому числі долучаючись до політичного. За цим принципом, індивід з високим рівнем мотиву влади буде більше спрямований на отриманий результат, використовуючи людей зі свого оточення допоміжним чинником у досягненні результату або нівелюючи їх чи проявляючи до них безпосередню чи опосередковану агресію у випадку, коли ідентифікуватиме їх як перешкоду.

Узагальнюючи відомі наукові підходи, визначимо чотири основні групи психологічної мотивації, які приваблюють людей до участі у різних типах політичної поведінки:

1) Емоційно-афективна мотивація. Мотиви відповідної політичної поведінки є простими, зрозумілими і повністю очевидними; індивіди потребують емоційної співучасті в акціях і діях, котрі відбуваються у суспільстві. Їх приваблюють лозунги, харизматичні лідери, масові мітинги і демонстрації. Вони як правило поділяють спільні емоційні переживання, прагнуть разом з іншими вирішити проблеми, що мотивували акції протесту чи підтримки. Часто, втомившись від сірості буднів, ці люди беруть участь у різноманітних політичних акціях, щоб компенсувати емоційний дефіцит. У них переважають ірраціональні мотиви. Такі учасники легко піддаються маніпулюванню зі сторони ініціаторів різних політичних заходів.

2) Ціннісно-раціональна мотивація включає усвідомлений, раціональний вибір на основі сформованої і усталеної системи цінностей та ідеалів, досягнення яких декларує політична партія, особа чи політична подія. Це вимагає від людини ґрунтовно засвоїти програму даної акції, ознайомитись з її ідеологією, і саме на основі цього надати перевагу саме їй у порівнянні з іншими, у таких випадках сама ціль політичних акцій визнається бажаною, справедливою та необхідною. Як правило, люди, котрі керуються цією мотивацією є в меншості, проте виступають керуючим складом.

3) Традиційні цілі, які ґрунтуються на вірі у святість тих порядків, які існують здавна. Прикладом може бути голосування за кандидатів політичної сили тому, яку здавна електорально підтримують члени сім'ї і друзі.

4) Раціонально-зумисна мотивація зводиться до конкретної особистої вигоди, котру може здобути людина завдяки певній поведінці. Зазвичай дана мотивація дуже рідко визнається як основна людьми, котрим вона притаманна; вона або глибоко прихована, або замаскована під ціннісно-раціональну мотивацію, причому інколи несвідомо для самих людей [2, с.743].

Ні для кого не є секретом те, що в одній і тій же політичній ситуації люди поведуться по-різному. Для одних участь у політичному житті є просто громадянським обов'язком, який глибоко не зачіпає особистісні мотиви, а для інших перетворюється на головну потребу, котру потрібно задовольнити. Імовірно, деякі із цих потреб для різних людей і в певні історичні ситуації можуть мати домінуюче значення. Тобто політичні потреби можуть займати різне місце у структурі потреб окремої особистості окрім того ця структура є рухомою, може змінюватися і під впливом середовища, і через переоцінку власних пріоритетів.

Висновки і подальші перспективи досліджень. Отож, підводячи підсумки, варто наголосити на тому, що елементи мотиваційного механізму особи, їх сукупність та взаємодія впливають на обрання індивідом засобів досягнення або впливу на владу, а також на стиль її реалізації. Мотивація

індивіда у будь-якому прояві політичної поведінки виступає її потужною психологічною детермінантою, що робить дослідження мотиваційних аспектів політичної поведінки надзвичайно актуальним та складним процесом водночас. Участь у політиці та здійсненні влади виступають одними з основних потреб сучасної людини, оскільки віртуальне середовище є достатньо доступною платформою не тільки для формування політичних вподобань, але й реалізації особистого потенціалу у політичній сфері. Відкритість та практична відсутність цензури у публікаціях соціальних мереж дозволяє кожному відчувати себе частиною політичного процесу, чи причетності до прийняття важливого рішення. Проте, як зазначалось вище, інтернет технології та соціальні мережі це перш за все маніпулятивна складова формування політичних вподобань участі чи поведінки. Фактично особа, котра робить свідомий вибір на користь істинного реального політика, однозначно приречена на поразку, адже стратегія її політичного вибору залежить від маніпулятора, котрий формує політичні образи для неї. Усе це робить дослідження впливу віртуального середовища на поведінку, світогляд та політичні вподобання надзвичайно актуальним й необхідним для подальшого розвитку наукових напрацювань та методологічного обґрунтування.

Список використаних джерел

1. Герцберг Ф. Теория мотивации [Электронный ресурс]. URL: <https://jkpersyblog.com/frederik-gercberg-teoriya-motivacii/>
2. Ирхин Ю. В. Мотивы политические // Полит. энцикл.: в 2 т. / Ю. В. Ирхин. – М.: Мысль, 2000. – Т. 1. – С. 743–744.
3. Макклеланд Д. Мотивация человека / Д. Макклеланд. – СПб.: Питер, 2007. – 672 с.
4. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – СПб.: Питер, 2009. – 352 с.

References transliterated

1. Gertsberg, F. *Teoriya motivatsii* [Theory of motivation]. Electronic resource. Access mode: URL: <https://jkpersyblog.com/frederik-gercberg-teoriya-motivacii> (in Russian)
2. Irkhin, YU. V. (2000) *Motivy politicheskkiye* [Political motives]. *Polit. entsykl.: v 2 t.* [Polit. Encycl.: 2 vol.]. M. Vol. 1. P. 743–744 (in Russian)
3. Makkleland, D. (2007) *Motivatsiya cheloveka* [Human Motivation]. SPb. 672 p. (in Russian)
4. Maslou, A. (2009) *Motivatsiya i lichnost'* [Motivation and personality]. SPb. 352 p. (in Russian)

Свидерская А.И. Социально-психологические особенности формирования политических предпочтений в виртуальной среде: теоретико-методологический анализ. *Одной из весомых особенностей современного общества является его виртуализация. Сегодня почти невозможно представить любую сферу жизни без привлечения интернета. Покупки, социальная коммуникация, форумы, онлайн обучение, средства массовой информации, официальные страницы известных политиков, партий, организаций, любая услуга, любая организация, все что раньше было трудно доступным, сегодня мы находим в социальных сетях. С одной стороны - это удобно, поскольку позволяет экономить время, однако с другой - огромное количество информации, которую ежедневно получает личность, находясь в виртуальном пространстве просто не имеет шанса быть объективно оценена и отфильтрована, ведь человеческий мозг просто не способен этого сделать. Постоянная информационная нагрузка и удачно*

представлен материал способствуют манипулятивному воздействию на сознание, принятия решений и, наконец поведение потребителя, в том числе и политическое, которое формируется с помощью потребностей и мотивов. Проблема современных научных исследований заключается в решении вопроса отделения виртуального образа политиков от реального и возможности минимализирования манипулятивного влияния на поведение, в частности политического.

Ключевые слова: политическое поведение, виртуальное пространство, манипулятивное воздействие, политические предпочтения, виртуальное поведение.

Sviderskaya O. Socio-psychological features of forming political preferences in the virtual environment: theoretical and methodological analysis. Virtualization is one of the significant features of modern society. Today, it is almost impossible to imagine any sphere of life without the Internet. Shopping, social communication, forums, online training, media, official pages of famous politicians, parties, organizations, any service, any organization, everything that was previously difficult to access, we find today on social networks. On the one hand, it is convenient, because it saves time, but on the other hand, the huge amount of information that a person receives daily, being in virtual space, simply does not have a chance to be objectively evaluated and filtered, because the human brain simply cannot do it. Continuous information load and well-presented material contribute to the manipulative influence on consciousness, decision-making and ultimately consumer behaviour, including political, formed by needs and motives. The problem of modern scientific research is to solve the problem of distinguishing the virtual image of politicians from the real and the possibility of minimizing manipulative influence on behaviour, in particular political.

Keywords: political behaviour, virtual space, manipulative influence, political preferences, virtual behaviour.

УДК 371.132:376.4

СИЗКО Г.І.

старший викладач кафедри прикладної психології та логопедії, Бердянського державного педагогічного університету, кандидат психологічних наук, м. Бердянськ

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Сизко Г.І. Науково-теоретичне дослідження проблеми психологічної готовності майбутніх психологів до професійної діяльності в умовах інклюзивного навчання. У статті розглянуто поняття спрямованості як найважливішого компоненту внутрішньої психологічної структури особистості, який обумовлює усі дії і вчинки людини, способи прояву усіх інших її психічних властивостей та якостей.

Визначено, що професійна спрямованість особистості виявляється в її ставленні до професійної діяльності та передбачає розуміння й внутрішнє прийняття цілей і завдань цієї діяльності, виражає інтереси, ідеали, установки, переконання, погляди, які її характеризують. При цьому саме студентський вік виступає як найбільш значущий для професійного становлення особистості. В цей період потреби, інтереси, ціннісні орієнтації набувають якісно нового змісту в особистісному зростанні майбутнього фахівця.

Підвищення ролі та статусу фахівців у галузі спеціальної психології в сучасних умовах багато в чому визначається рівнем їх професійної спрямованості та компетентності. Це, в свою чергу, пояснює необхідність вдосконалення системи

підготовки фахівців у галузі спеціальної психології з метою зміни рівня їх професійної спрямованості, що позитивно впливатиме на якість їх майбутньої професійної діяльності з корекційної підтримки вищезазначеної категорії дітей у освітньо-реабілітаційних закладах. Проаналізоване поняття особистісної готовності як властивості особистості, необхідної фахівцю для ефективної роботи. Особистісна готовність фахівця передбачає психологічне опрацювання власних проблем у тих сферах, в яких він збирається практикувати.

Визначенні умови формування професійної готовності до праці, як елементу професійної діяльності психолога, а саме: самостійність і критичне засвоєння культури; активна участь у вирішенні суспільно-значущих завдань; спеціальний розвиток творчого потенціалу особистості – її психічних процесів.

Описані стадії (етапи) професійного становлення особистості як тривалого і динамічного процесу. В структурі психологічної готовності до діяльності виділені такі компоненти: мотиваційний; орієнтаційний; пізнавально-оперативний; емоційно-вольовий; психофізіологічний; оцінюючий. Розкрито сутність кожного з цих компонентів.

Ключові слова: спрямованість; професійна спрямованість; професійна готовність; практичний психолог; дитина з особливими освітніми потребами; інклюзія, спеціальна освіта.

Постановка проблеми та її з важливими практичними завданнями.

В національній доктрині розвитку освіти серед основних напрямів її подальшого удосконалення особлива увага приділяється постійному підвищенню якості освіти, оновленню її змісту та форм організації навчально-виховного процесу. Українська система навчання і виховання осіб з особливостями психофізичного розвитку перебуває на тому етапі еволюції, який визначається як перехідний від визнання рівних прав до надання рівних можливостей. Сьогодні у нашій країні стрімко зростає кількість дітей з особливими освітніми потребами. Основним завданням сучасної науки є сприяння повноцінній соціальній адаптації таких дітей, інтеграції їх у суспільство шляхом впровадження системи інклюзивного навчання.

Сьогодні інтенсивно розширюється практика інклюзивного навчання дітей з порушеннями розвитку різних нозологічних категорій у загальноосвітніх школах разом з дітьми, розвиток яких відповідає нормі, та активізуються наукові дослідження в цьому напрямку. Відповідно, у цьому складному процесі дитині з особливими освітніми потребами життєво необхідною є психокорекційна підтримка з боку освіченого фахівця. Тривалий час у системі спеціальної освіти України психологічна допомога людям з особливими потребами надавалася фахівцями, які часто не мали відповідної спеціальної професійної підготовки. Зрозуміло, що це впливало на якість і ефективність навчально-корекційного процесу. Система спеціальних освітніх закладів та реабілітаційних центрів України вимагає від вищих закладів освіти підготовки висококваліфікованих і конкурентоспроможних фахівців для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

Під час надання психологічної підтримки дітям з особливими освітніми потребами чітко актуалізується стимулююча функція професійної

спрямованості, яка забезпечує професійно-особистісну стійкість незалежно від негативного впливу зовнішніх факторів, а також визначається її провідна роль у підготовці психологів для роботи з вищезазначеною категорією дітей. Спрямованість є найважливішим компонентом внутрішньої психологічної структури особистості, який певним чином обумовлює усі дії і вчинки людини, способи прояву усіх інших її психічних властивостей та якостей. Під спрямованістю розуміється система спонук, які визначають як вибірковість ставлень особистості до оточуючого світу, так і об'єкти, на які спрямована її активність.

Професійна спрямованість особистості виявляється в її ставленні до професійної діяльності та передбачає розуміння й внутрішнє прийняття цілей і завдань цієї діяльності, виражає інтереси, ідеали, установки, переконання, погляди, які її характеризують. При цьому саме студентський вік виступає як найбільш значущий для професійного становлення особистості. В цей період потреби, інтереси, ціннісні орієнтації набувають якісно нового змісту в особистісному зростанні майбутнього фахівця.

Особливістю особистісно-професійного розвитку майбутнього психолога є те, що в період формування його професійної зрілості на творчому рівні відбуваються, з одного боку, розвиток індивідуальних характеристик (потреби, інтереси, установлювання, рівень прихильності, особливості інтелекту тощо), які впливають на самовизначення у професії, професійну адаптацію, а з іншого – педагогічна діяльність позитивно або негативно впливає на формування самооцінки, самоствавлення. Цінним є те, що в процесі особистісно-професійного розвитку майбутнього психолога відбувається не лише розкриття його внутрішнього потенціалу, але й примноження його.

Останні дослідження і публікації, виділення невирішених питань загальної проблеми, якій присвячується стаття. Професійний розвиток є невіддільним від особистісного – в основі кожного лежить принцип саморозвитку, що детермінує здатність особистості перетворювати власну життєдіяльність на предмет практичного втілення, що приводить до вищої форми життєдіяльності – творчої самореалізації, і, зрештою, життєтворчості [1]. Т. Титаренко [10] зазначає, що розвиток особистості – це базисний модус її існування, який сприяє набуттю все якіснішої визначеності. Це є задоволення потреб, яке прогресує і забезпечує специфічну мотивацію зростання над цими потребами. Розвиток особистості містить усі процеси становлення, всю сферу можливого: і плани, і перспективи, і надії, і мрії, і бажання, і страхи, і побоювання, і відчуття загрози. П. Лушин зазначає, що сьогодні нам важко не помічати зміну в психологічному стані людей, що живуть поруч з нами [5]. Психологи називають цю зміну системною або радикальною, і, по суті, розглядають як зміну потенціалу особистості і системи життєвих цінностей. Коли ми говоримо про розвиток або зростання чого-небудь, зокрема, особистості, ми маємо на увазі розкриття і вичерпання вже існуючого потенціалу особистості в сукупності зі всіма її можливостями.

Низка вчених пояснює особистісно-професійний розвиток як процес розвитку особистості, зорієнтований на високий рівень професіоналізму і професійних досягнень та який здійснюється за допомогою навчання і саморозвитку в процесі професійної діяльності і професійних взаємодій (А. Деркач, В. Зазикін, Н. Ніколаєва, Н. Кузьміна, А. Маркова, Л. Рибалко). При цьому домінуючим підґрунтям виступають у сформованій перехідною ситуацією на підсвідомому рівні ознаки зародження імпліцитної моделі подальшого розвитку, одним із яких є, так звані перетворені (М. Мамардашвілі) або перехідні (П. Лушин [5]) форми, пряма функція яких – надання суб'єкту можливостей чи програм подальшого зростання.

Професія «психолог» передбачає спілкування з різними людьми, в тому числі і з дітьми з особливими освітніми потребами. Отже, такому фахівцю потрібно формувати в собі готовність «розуміти» різних людей, знати особливості розвитку при різних порушеннях, орієнтуватися в різних способах їх життєдіяльності, включаючи і вміння орієнтуватися в різних видах порушень різних нозологій.

Особистісна готовність – це властивості особистості, необхідні фахівцю для ефективної роботи. Особистісна готовність фахівця передбачає психологічне опрацювання власних проблем у тих сферах, в яких він збирається практикувати.

У психологічному словнику готовність до дії розуміється як форма установки, що характеризується спрямованістю на виконання тієї або іншої дії. Передбачає наявність певних знань, умінь, навичок; готовність до протидії виникають у процесі виконання дії перешкод; приписування особистісного сенсу виконуваному дії. Готовність до дії реалізується за рахунок прояву окремих складових дії: нейродинамічної сформованості дії, фізичної підготовленості, психологічних факторів готовності. Готовність до професійної діяльності визначається як психічний стан, передстартова активізація людини, що включає усвідомлення людиною своїх цілей, оцінку наявних умов, визначення найбільш вірогідних способів дії; прогнозування мотиваційних, вольових, інтелектуальних зусиль, імовірності досягнення результату, мобілізацію сил, самонавіювання в досягненні цілей [7].

Проблему готовності психолога до професійної діяльності вивчали такі науковці, як І.Томаржевська [11], І.Солійчук [9], готовності майбутніх психологів до роботи з дітьми з особливими потребами – А.Руденок [8].

Розглянемо етапи професійного становлення спеціаліста. Фахівець у своєму розвитку проходить різні етапи становлення. Оскільки динамізм свідчить про змінюваність феномена готовності до професійної діяльності, актуальним, з огляду на зазначене, є підхід до нього Т.Кудрявцева. Учений виділив такі етапи професійного становлення (на прикладі майбутнього вчителя): 1)формування професійних намірів; 2)професійне навчання; 3)професійна адаптація; часткова чи повна реалізація особистості в професійній праці [2, с. 56]. Ці результати певною мірою можна порівняти із професійною підготовкою майбутніх психологів. У ньому умовно

виокремлюємо три блоки: 1) теоретико-експериментальна підготовка (вивчення класичних психологічних дисциплін); 2) опанування теоретичних засад практичної психології, що здійснюється за рахунок участі студентів в активних формах навчальної роботи; 3) оволодіння психологічними технологіями, методиками й методами формування навичок роботи, що здійснюється під час участі студентів у семінарах-практикумах, тренінгах та ін. [6, с. 14].

У концепції Д. Сьюпер даються описи рядів стадій і етапів професійного розвитку, що розрізняються типовими завданнями. Тут в якості основного механізму професійного розвитку розглядається розвиток Я-концепції при співвіднесенні досвіду власних досягнень і особистісних проявів з соціальними вимогами, при ідентифікації значущим іншим і програванні різних соціальних ролей. М. П. Катц, Г. Томе, Г. Ріес в теоріях, що спираються на психологію прийняття рішень, основну увагу приділяють зіткненню людини з проблемними ситуаціями професійного розвитку та процесу їх дозволу, який може бути представлений, наприклад, такими етапами: виникнення нової ситуації, пошук готівкових альтернатив, оцінка альтернатив в аспекті мети (оцінка цінності успіху і неуспіху; антиципація престижу, винагороди або задоволення; висунення критеріїв професійної кар'єри, складності виробничої діяльності, доступності освіти та робочих місць), вибір і реалізація найбільш адекватної альтернативи, узгодження рішення в аспекті соціальної динаміки.

Одним з джерел професійного розвитку є зовнішнє середовище – надані педагогами знання, завдання. Але ніякі зусилля педагогів не приведуть до професійного росту, якщо студент не хоче освоювати матеріал і не рухається сам, тобто, не активний, не прагне стати «більше, ніж він є». Істинний розвиток особистості – це, перш за все, саморозвиток, визначається не зовнішніми впливами, а внутрішньою позицією самої людини [3].

Вітчизняні психологи Б.Г. Ананьєв, В.А. Бодров, Е.А. Клімов, І.М. Кондаков, Т.В. Кудрявцев, Ю.П. Поваренко, А.М. Еткінд основну увагу звертають на процес формування особистості в професійній діяльності, підкреслюючи компенсаторні моменти психіки людини, великі можливості розвитку його професійних здібностей і самовдосконалення.

На думку В.А. Бодрова професійне становлення і розвиток особистості має на меті «забезпечення досить надійного індивіда в конкретних і типових життєвих і професійних умовах, що визначає формування стійких рис особистості, характерних, зокрема, для майбутнього виду діяльності». Отже, діяльність задає вимоги до особистості, виступає як стимул її розвитку і умовою формування її рис і якостей, найбільш адекватних конкретних форм поведінки і діяльності.

Виклад методики і результатів досліджень. Професійна готовність – вирішальна умова швидкої адаптації випускника до умов праці, подальшого його професійного вдосконалення і підвищення кваліфікації. Ефективність процесу професіоналізації в цілому залежить від успішного проходження

всіх його стадій та етапів, але особлива роль відводиться стадії професійної підготовки, де зміцнюється професійне становлення здобувача вищої освіти, формуються професійно важливі якості, необхідні для майбутньої трудової діяльності, відбувається розвиток своєї особистості засобами професійного навчання.

Так, першокурсники різних років надходження характеризуються такими особистісними особливостями: висока концентрація уваги, розвинену уяву, емоційна стійкість, високий рівень скептицизму і самоконтролю, сміливість у спілкуванні, схильність до самоствердження і незалежності, прагнення до довірливо-відвертого взаємодії з іншими людьми при високому рівні самокритичності, екстернальність в області сімейних відносин. Здобувачі вищої освіти, які навчаються на першому курсі, мають переважно середньо-слабкий тип нервової системи. Зазначені характеристики складають узагальнений портрет типового першокурсника

В період навчання на молодших курсах (1-3 курси) у здобувачів вищої освіти відзначаються: посилення екстернальних тенденцій в міжособистісних і виробничих відносинах; зниження рівня загальної та приватної емпатії; посилення консервативних тенденцій у поведінці на протигагу радикалізму. У них знижується бажання змінити себе відповідно до власних ідеальними уявленнями. Факторна структура варіативних індивідуально-особистісних особливостей здобувачів вищої освіти включає чинники «емпатія» та «професійна інтернальність».

Таким чином, поняття «психологічна готовність до професійної діяльності» є багатоаспектним і неоднозначним в своєму тлумаченні. Вона має динамічну структуру, між компонентами якої є функціональні залежності. Суть психологічної готовності: моральні та психологічні якості і можливості особистості; відношення свідомості і поведінки, суб'єктивності і об'єктивності свідомості. Зміст психологічної готовності складають інтегральні характеристики особистості, що включають в себе інтелектуальні, емоційні і вольові властивості, професійно-моральні переконання, потреби, звички, знання, вміння і навички, педагогічні здібності.

В структурі психологічної готовності до діяльності виділяють такі компоненти: 1) мотиваційний; 2) орієнтаційний; 3) пізнавально-оперативний; 4) емоційно-вольовий; 5) психофізіологічний; 6) оцінюючий [4, с. 48].

Розкриємо суть кожного з цих компонентів. Мотиваційний компонент включає в себе професійні установки, інтереси, прагнення займатися педагогічною роботою. Його основою є професійно-педагогічна спрямованість (особисте прагнення людини застосувати свої знання в обраній професійній сфері), в якій виражається позитивне ставлення до професії, нахил та інтерес до неї, бажання вдосконалювати свою підготовку і тощо.

Орієнтаційний компонент – це ціннісно-професійні орієнтації, основою яких є професійна етика, професійно-педагогічні ідеали, погляди, принципи,

переконання, готовність діяти відповідно до них. Ядро орієнтаційного компоненту – ціннісні орієнтації особистості, глибина професійно-педагогічного світогляду. До його основних структурних одиниць відносяться узагальнені професійні знання, погляди, переконання, принципи і готовність діяти в практичних ситуаціях відповідно до них.

До пізнавально-операційного аспекту психологічної готовності входять професійна спрямованість уваги, уявлень, сприймання, пам'яті, педагогічне мислення, педагогічні здібності, знання, дії, операції і заходи, необхідні для успішного здійснення професійної діяльності.

Емоційно-вольовий компонент психологічної готовності – почуття, вольові процеси, що забезпечують успішний перебіг і результативність діяльності; емоційний тонус, емоційна сприйнятливність, цілеспрямованість, самовладання, наполегливість, ініціативність, рішучість, самостійність, самокритичність, самоконтроль [4, с. 49-50].

Психофізіологічний аспект психологічної готовності складають впевнення у своїх силах, прагнення наполегливо і до кінця доводити розпочату справу, здатність вільно керувати своєю поведінкою і поведінкою інших, професійна працездатність, активність і саморегулювання, урівноваженість і витримка, рухомий темп роботи.

Оцінюючий компонент передбачає самооцінку своєї професійної підготовки і відповідність процесу розв'язання професійних завдань оптимальним педагогічним зразком. Психологічна готовність включає в себе як важливий компонент потребу фахівця в професійному самовдосконаленні. Щоб студент міг сам оцінити свою професійну підготовку, міг керувати своїм удосконаленням, не треба давати йому готових педагогічних рецептів, а правильно орієнтувати його в самостійних пошуках цих рецептів.

Оскільки рівень готовності не є інваріантна величина, то його перебіг зумовлюється віком, досвідом навчання, індивідуальними можливостями і т. д. В.О. Моляко виділяє такі рівні: рівень непрофесійної, передпрофесійної і професійної підготовки. Рівень професійної підготовки поділяється на власне професійний (виконання діяльності з фаховою підготовкою) і професійної майстерності (у випадку подальшого накопичення суб'єктом досвіду роботи, що виконується з високою якістю). В роботах В.О.Моляко дається класифікація рівнів готовності:

1. Високий (самостійність у постановці і розв'язанні нових задач, адекватність оцінки і самооцінки професійно важливих якостей, здатність до ефективного вирішення задач в умовах дефіциту часу і т.д.).

2. Середній (недостатній рівень вияву наведених якостей).

3. Низький (невміння самостійно ставити і розв'язувати трудні задачі, неадекватна оцінка і самооцінка професійно важливих особливостей і т.д.) [4, с. 49-50].

Висновки і подальші перспективи досліджень. Отже, готовність випускника вишу до професійної діяльності починає формуватись в процесі професійної підготовки, зумовлена його соціальними установками,

професійною спрямованістю, теоретичною та практичною підготовкою та індивідуально-типологічними особливостями.

Враховуючи сучасні зміни системи освіти в Україні, одним з найважливіших напрямків роботи психолога, на сьогодні, є формування в суспільстві кращого ставлення до дітей з особливими освітніми потребами та всіяке сприяння можливості таких дітей навчатись разом із дітьми, що не мають особливих освітніх потреб. Можна виділити наступні напрямки роботи психолога, до якої він має бути готовий:

- вивчення соціально-психологічного стану дитини з особливими освітніми потребами;
- навчання норм поведінки в різних життєвих ситуаціях;
- психологічне консультування дітей з особливими освітніми потребами з особистісних питань;
- організація взаємодії з однолітками та дорослими;
- формування здорового мікроклімату у сім'ї; зокрема ставлення батьків до дитини з інвалідністю як повноцінного члена сім'ї;
- розвиток потенційних творчих здібностей дитини;
- здійснення профорієнтаційної роботи тощо.

Практичні вміння та знання набуті в студентські роки дуже важливі у майбутній професії практичного психолога. Протягом навчання здобувачі вищої освіти мають навчитись розпізнавати різні порушення; оволодіти прийомами та методами їх супроводу та корекції; проводити профілактичну роботу з подолання неуспешності; знати психологічні особливості дітей з особливими освітніми потребами різних нозологій; використовувати прийоми й методи їх виховання, корекції та розвитку.

У зв'язку з вище викладеним, метою нашої подальшої роботи є формування та розвиток у майбутніх психологів вміння користуватися теоретичними знаннями у практичних ситуаціях; вміння вирішувати найоптимальнішим способом складні ситуації та розвиток особистісних якостей, необхідних для роботи із дітьми із особливими освітніми потребами.

Список використаних джерел

1. Андрійчук І. П. Формування позитивної Я-концепції особистості майбутніх практичних психологів у процесі професійної підготовки : автореф. канд. дис. / І. П. Андрійчук. – К., 2003. – 20 с.
2. Кудрявцев Т. В. Психология профессионального обучения и воспитания: учебное пособие по курсу «Психология»/ Т. В. Кудрявцев ; Ред. Ю.Ф. Гуцин; – М. : МЭИ Моск. энерг. ин-т., 1986. – 176 с.
3. Кузікова С. Б., Злишков В. Л. Методологічні виміри суб'єктності в контексті автентичності та саморозвитку особистості // Актуальні питання сучасної психології : збірник наукових праць / [за ред. : Кузікової С. Б., Щербакової І. М.]. – Суми : Вид-во Сум ДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. –Т.1. – С. 59 – 65.
4. Моляко В.О. Психологічна готовність до творчої праці / В.О. Моляко. – К.: – «Знання». – 2001. – С. 48 – 51.
5. Особистісно-орієнтована підготовка майбутніх психологів у системі післядипломної педагогічної освіти : посібник / П. В. Лушин, Н. Ю. Волянчук, О. В. Брюховецька, А. І. Гусев, Я. Л. Катюк, В. І. Карамушка, Л. А. Інжигєвська ; НАПН

України, Ун-т менедж. освіти. – К., 2014. – 369 с. – Режим доступу : <http://lib.iitta.gov.ua/8318>.

6. Панок В.Г. Основні напрями професійного становлення особистості практичного психолога у вищій школі / В. Г. Панок// Практична психологія та соціальна робота. – К.,2003. – № 4. – С.14.

7. Психологічний словник / Авт.-уклад. В.В.Синявський, О.П.Сергеєнкова / За ред. Н.А.Побірченко – 2007. – С. 64 Ре жим доступу: http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/5980/3/O_Serhieienkova_IL.pdf%20.

8. Руденок А. І. Характеристика когнітивного та операційно-діяльнісного компонентів готовності майбутніх психологів до запобігання та подолання сімейних конфліктів / А. І. Руденок // Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців : Всеукр. науково-практ. конф. з між нар. участю, 25-26 квітня 2013 р. : тези доп. –Хмельницький : ХНУ, 2013. – С. 61-63.

9. Солійчук І. І. Теоретико-методологічний аналіз проблеми готовності практичного психолога до професійної діяльності / І. І. Солійчук // Проблеми сучасної психології. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. І. Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України. – Випуск 19. – Кам'янець-Подільський: «Аксіома», 2013. – С. 657 – 667.

10. Титаренко Т. М. Життєві кризи: технології консультування / Т. М. Титаренко. – К. : Вища шк., 1978. – 187 с.

11. Томаржевська І. В. Становлення професійної самосвідомості особистості студентів-психологів як умова ефективної діяльності професіонала / І.В. Томаржевська // Актуальні питання теорії та практики психолого-педагогічної підготовки майбутніх фахівців : Всеукр. науково-практ. конф. з між нар. участю, 25-26 квітня 2013 р. : тези доп. – Хмельницький : ХНУ, 2013. – С. 70-73.

References transliterated

1. Andriichuk, I. P. (2003) *Formuvannia pozytyvnoi Ya-kontseptsii osobystosti maibutnikh praktychnykh psykholohiv u protsesi profesiinoy pidhotovky* : avtoref. kand. dys. [Formation of Positive Self-Concept of the Personality of Future Practical Psychologists in the Process of Professional Training: author. Cand. diss]. K. 20 p. (in Ukrainian)

2. Kudriavtsev, T. V. (1986) *Psykholohyia professyonalnoho obuchenya u vospytanyia: uchebnoe posobyie po kursu «Psykholohyia»* [Psychology of vocational training and education: a manual on the course "Psychology"]. M. 176 p. (in Russian)

3. Kuzikova, S. B., Zlyvkov, V. L. (2015) *Metodolohichni vymiry sub'iektnosti v konteksti avtentychnosti ta samorozvytku osobystosti* [Methodological measurements of subjectivity in the context of authenticity and self-development of personality]. *Aktualni pytannia suchasnoi psykholohii : zbirnyk naukovykh prats* [Topical issues of modern psychology: a collection of scientific works]. Sumy. Vol.1. P. 59-65 (in Ukrainian)

4. Moliako, V.O. (2001) *Psykholohichna hotovnist do tvorchoi pratsi* [Psychological readiness for creative work]. K. P. 48-51 (in Ukrainian)

5. *Osobystisno-orientovana pidhotovka maibutnikh psykholohiv u systemi pisliadyplomnoi pedahohichnoi osvity : posibnyk* [Person-oriented training of future psychologists in the system of postgraduate pedagogical education: manual] (2014) / ed. P. V. Lushyn, N. Yu. Volianiuk, O. V. Briukhovetska, A. I. Husiev, Ya. L. Katiuk, V. I. Karamushka, L. A. Inzhyievska. K. 369 p. (in Ukrainian)

6. Panok, V.H. (2003) *Osnovni napriamy profesiinoho stanovlennia osobystosti praktychnoho psykholoha u vyshchii shkoli* [Basic directions of professional formation of personality of practical psychologist in high school]. *Praktychna psykholohiia ta sotsialna robota* [Practical psychology and social work]. N. 4. P. 14 (in Ukrainian)

7. *Psykhologichnyi slovnyk* [Psychological Dictionary] (2007) / Ed. V.V.Syniavskiy, O.P.Serhieienkova. K. 64 p. Electronic resource. Access mode: http://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/5980/3/O_Serhieienkova_IL.pdf (in Ukrainian)

8. Rudenok, A. I. (2013) *Kharakterystyka kohnityvnoho ta operatsiino-dialnisnoho komponentiv hotovnosti maibutnikh psykhologiv do zapobihannia ta podolannia simeinykh konfliktiv* [Characteristics of the cognitive and operational-activity components of the willingness of future psychologists to prevent and overcome family conflicts]. *Aktualni pytannia teorii ta praktyky psykhologo-pedahohichnoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv : Vseukr. naukovo-prakt. konf. z mizh nar. uchastiu, 25-26 kvitnia 2013 r. : tezy dop.* [Current issues of the theory and practice of psychological and pedagogical training of future specialists: All-Ukrainian. scientific practice. Conf. with between b. Participation, April 25-26, 2013: Abstracts]. Khmelnytskyi. P. 61-63 (in Ukrainian)

9. Soliichuk, I. I. (2013) *Teoretyko-metodolohichni analiz problemy hotovnosti praktychnoho psykhologa do profesiinoi diialnosti* [Theoretical and methodological analysis of the problem of practical psychologist's readiness for professional activity]. *Problemy suchasnoi psykhologii. Zbirnyk naukovykh prats Kam'ianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu im. I. Ohienka, Instytutu psykhologii im. H. S. Kostiuka APN Ukrainy* [Problems of modern psychology. Collection of Scientific Papers of Kamyanyets-Podilsky National University. I. Ogienko, Institute of Psychology. GS Kostyuk APS of Ukraine]. N. 19. P. 657-667 (in Ukrainian)

10. Tytarenko, T. M. (1978) *Zhyttievi kryzy: tekhnologii konsultuvannia* [Life crises: consulting technologies]. K. 187 p. (in Ukrainian)

11. Tomarzhevska, I. V. (2013) *Stanovlennia profesiinoi samosvidomosti osobystosti studentiv-psykhologiv yak umova efektyvnoi diialnosti profesionala* [Formation of the professional identity of the personality of students-psychologists as a condition for the effective activity of a professional]. *Aktualni pytannia teorii ta praktyky psykhologo-pedahohichnoi pidhotovky maibutnikh fakhivtsiv : Vseukr. naukovo-prakt. konf. z mizh nar. uchastiu, 25-26 kvitnia 2013 r. : tezy dop.* [Current issues of the theory and practice of psychological and pedagogical training of future specialists: All-Ukrainian. scientific practice. Conf. with between b. Participation, April 25-26, 2013: Abstracts]. Khmelnytskyi. P. 70-73 (in Ukrainian)

Сизко Г.И. Научно-теоретическое исследование проблемы психологической готовности будущих психологов к профессиональной деятельности в условиях инклюзивного обучения. В статье рассмотрено понятие направленности как важнейшего компонента внутренней психологической структуры личности, который обуславливает все действия и поступки человека, способы проявления всех его психических свойств и качеств.

Определено, что профессиональная направленность личности проявляется в ее отношении к профессиональной деятельности и предполагает понимание и внутреннее принятие целей и задач этой деятельности, выражает интересы, идеалы, установки, убеждения, взгляды, которые ее характеризуют. При этом именно студенческий возраст выступает как наиболее значимый для профессионального становления личности. В этот период потребности, интересы, ценностные ориентации приобретают качественно новое содержание в личностном росте будущего специалиста.

Повышение роли и статуса специалистов в области специальной психологии в современных условиях во многом определяется уровнем их профессиональной направленности и компетентности. Это, в свою очередь, объясняет необходимость совершенствования системы подготовки специалистов в области специальной психологии с целью изменения уровня их профессиональной направленности, положительно влиять на качество их будущей профессиональной деятельности направленной на поддержку детей с особыми образовательными потребностями.

Проанализировано понятие личностной готовности как свойства личности, необходимой специалисту для эффективной работы. Личностная готовность специалиста предполагает психологическую проработку собственных проблем в тех сферах, в которых он собирается практиковать.

Определены условия формирования профессиональной готовности к труду, как элемента профессиональной деятельности психолога, а именно: самостоятельность и критическое усвоение культуры; активное участие в решении общественно значимых задач; специальное развитие творческого потенциала личности – ее психических процессов.

Описанные стадии (этапы) профессионального становления личности как длительного и динамичного процесса. В структуре психологической готовности к деятельности выделены следующие компоненты: мотивационный; ориентационный; познавательно-оперативный; эмоционально-волевой; психофизиологический; оценивающий. Раскрыта сущность каждого из этих компонентов.

Ключевые слова: направленность; профессиональная направленность; профессиональная готовность; практический психолог; ребенок с особыми образовательными потребностями; инклюзия, специальное образование.

Sizko G. Scientific-theoretical study of the problem of psychological readiness of future psychologists for professional activity in the conditions of inclusive education. *Humane personality must be different philosophical wisdom and nobleness. That is why the humane treatment involves constant moral self-improvement. Overcoming own shortcomings ideologists consider humanity as caretakers of others, a kind of activity for the benefit of people.*

Concerning the process of personality development, some psychologists and educators understand this phrase realization of inherent instincts and properties of human.

The research component of humane treatment can determine the conditions that promote understanding through a subjective image of a man with mental and physical disabilities, volitional self-corrective behavior. Different spectra of negative attitudes towards persons with disabilities are considered in this article, in particular, barriers of reflection, barriers to attitudes, and psychological barriers that arise during interaction with such people.

It were analyzed factors that provoke appearance and development of negative attitude, such as genetic determinants (instinct, preservation of identity and aspiration for self-identification) and, in fact, psychological determinants (disgust, fear, helplessness, anxiety, hatred, hostility, antipathy, stress, dislike, striving for dominance and differentiation).

It were proposed ways to overcome psychological barriers during interaction with people with disabilities. Namely, the recognition that every person, whether adult or child, is unique and because of its uniqueness, occupies an individual and unique place in the life of society. In this regard, people with a status of a disabled person should be called as people with disabilities, thus recognizing their equality and the right to freedom of choice.

Keywords: professional orientation; professional readiness; practical psychologist; a child with a disability; special education.

СКОРОСТЕЦЬКА Н.В.

аспірантка 2 року навчання лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ

ПОНЯТТЯ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ В РОБОТАХ СУЧАСНИХ ЗАРУБІЖНИХ ДОСЛІДНИКІВ 1979 – 2019 РОКІВ

Скоростецька Н.В. Поняття соціального інтелекту в роботах сучасних зарубіжних дослідників 1979 – 2019 років. Здійснено теоретичний огляд зарубіжних підходів в хронологічному порядку до проблеми дослідження поняття соціального інтелекту, та виявлено його сутність та зміст в роботах вчених різних країн. На думку вчених, соціальний інтелект є системою інтелектуальних здібностей, пов'язаних з обробкою соціальної інформації, яка визначає рівень адекватності й успішності соціальної взаємодії; включає в себе здатність розуміти себе і оточуючих; уміння аналізувати соціальні ситуації і прогнозувати їх розвиток, забезпечує успішність вирішення задач соціального характеру. В статті показано, що спільним для різних підходів є розуміння соціального інтелекту як такого психологічного феномену, який включений в процес взаємодії людини з соціальним оточенням та, певною мірою, визначає успішність соціального функціонування. Найчастіше, одним із важливих елементів соціального інтелекту являється комунікативна компетентність, яка представляє собою систему внутрішніх засобів регуляції комунікативних дій, які включають орієнтаційну та виконуючу складові, і забезпечує ефективність соціальної взаємодії (Л.А. Петровська, Ю.М. Смельянов та ін.). В роботі, показано, наявність протилежних поглядів авторів щодо того, чи являється соціальний інтелект взагалі інтелектом. На основі теоретичного матеріалу, нами здійснено спробу з'ясувати, чи є соціальний інтелект самостійним видом інтелекту (Дж. Гілфорд, М. О. Саллівен, М. Форд і М. Тісак, Л. Браун і Р. Ентоні, Р. Салман, Р. Стенберг). Обґрунтовано й уточнено поняття «соціальний інтелект» за допомогою аналізу провідних теоретичних підходів у психологічній науці. Встановлено, що проблема перебуває у стані теоретичної та практичної розробки. Визначено перспективу подальших досліджень у даному напрямку.

Ключові слова: *соціальний інтелект, соціальна компетентність, соціальна уява, комунікативна компетенція, самопізнання, соціальне мислення, когнітивна компетентність, соціальна сенситивність.*

Постановка проблеми та її зв'язок з важливими практичними завданнями. Міжособистісні взаємодії в сучасному суспільстві останнім часом переживають певні зміни, які проявляються, в першу чергу, у зменшенні безпосереднього комунікативного контакту, заміні його на спілкування у соціальних мережах інтернет простору і, часом, взагалі у зменшенні будь - якої комунікації. Це легко пояснюється особливостями сучасного життя. У зв'язку з цим, цікавим стає питання про роль для особистості такого конструкта, як соціальний інтелект, який саме і є тією здатністю, що забезпечує ефективну міжособистісну взаємодію, подальшої розробки теоретичних аспектів феномену соціального інтелекту взагалі та детермінант, що впливають на його розвиток, зокрема. Завдання статті полягають в аналізі визначень сутності поняття соціальний інтелект та

уявлень щодо його структури, сукупності пізнавальних процесів, які забезпечують його функціонування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У зарубіжній психології проблема соціального інтелекту представлена в основних працях Г.Айзенка, Г.Гарднера, Дж.Гілфорда, Дж.Кілстрома та Н.Кентора, С.Космітські і О.Джона, Г.Олпорда, Е.Торндайка, Р.Стернберга [1; 5; 8; 12; 10] серед дослідників країн СНД, варто зазначити М.І.Бобнєву, Ю.М.Ємельянова, О.О.Бодальова, А.Л.Южанінову, В.М.Куніцину, Д.М.Ушакова, І. Ф. Баширова, та ін. [3; 6; 4; 11; 7; 8; 2].

Мета статті полягає в розкритті сутності поняття соціального інтелекту, обґрунтуванні та узагальненні основних теоретичних підходів до вивчення феномена соціального інтелекту.

Виклад методики і результатів досліджень. Поняття соціальний інтелект є одним з найбільш суперечливих у сучасній соціально-психологічній науці, хоча й вивчається понад 80 років.

У психологічній науці (переважно країн СНД) дослідження соціального інтелекту почалось порівняно недавно. Довгий час термін «соціальний інтелект» не використовувався. Поширеними у соціальній психології є поняття «соціальна перцепція», «комунікативні здібності», «практичний розум».

Однією з перших цей термін описала М. І. Бобнєва [3].

Вона визначала його в системі соціального розвитку особистості. Розглянемо докладніше логіку даної структури.

Механізмом формування особистості виступає процес соціалізації. Як зазначає цей автор, існує як мінімум два тлумачення цього поняття. У широкому сенсі слова термін «соціалізація» використовується для позначення процесу, в ході якого людська істота з певними біологічними задатками набуває якостей, що необхідні їй для життєдіяльності в суспільстві. Теорія соціалізації покликана встановити, під впливом яких соціальних факторів утворюються ті чи інші особливості особистості, механізм цього процесу і його наслідки для суспільства. З цього тлумачення випливає, що індивідуальність не передумова соціалізації, а її результат.

Друге, більш спеціальне визначення терміна використовується в соціології та соціальній психології. Соціалізація як процес, що забезпечує включення людини в ту чи іншу соціальну групу або спільноту. Формування людини як представника даної групи, тобто носія її цінностей, норм, установок, орієнтацій і т. д., передбачає формування у неї необхідних для цього властивостей та здібностей.

Беручи до уваги наявність зазначених значень, М. І. Бобнєва зазначає, що тільки соціалізація не забезпечує цілісного формування людини. І, далі, визначає найважливішою закономірністю процесу соціального розвитку особистості наявність в ньому двох протилежних тенденцій - типізація та індивідуалізація. Прикладами першої є різноманітні види стереотипізації, формування заданих групою і загальних для її членів соціально-

психологічних властивостей. Приклади другою - накопичення людиною індивідуального досвіду соціальної поведінки і спілкування, вироблення свого ставлення до нав'язаних йому ролей, формування особистісних норм і переконань, систем смислів та значень і т. д.

Соціально-психологічний розвиток особистості передбачає формування здібностей і властивостей, що забезпечують її соціальну адекватність (на практиці виділяють адекватну поведінку людини в умовах макро - і мікросоціального середовища). Такими найважливішими здібностями виступають соціальна уява і соціальний інтелект. Під першим розуміється здатність людини «розміщати» себе в реальний соціальний контекст і намічати свою лінію поведінки у відповідності з такою «уявою». Соціальний інтелект - це здатність вбачати і вловлювати складні відносини і залежності в соціальній сфері. Так, М. І. Бобнева вважає, що соціальний інтелект слід розцінювати як особливу здатність людини, що формується в процесі його діяльності в соціальній сфері, у сфері спілкування і соціальних взаємодій. І принципово важливо, підкреслює автор, що рівень загального інтелектуального розвитку не пов'язаний однозначно з рівнем соціального інтелекту. Високий інтелектуальний рівень є лише необхідною, але не достатньою умовою власне соціального розвитку особистості. Він може сприяти соціальному розвитку, але не замінити і не зумовлювати його.

З точки зору, Ю. М. Ємельянова, соціальний інтелект у рамках практичної психологічної діяльності – це підвищення комунікативної компетентності індивіда з допомогою активного соціально-психологічного навчання. Визначаючи соціальний інтелект, він пише: «Сферу можливостей суб'єкт-суб'єктного пізнання індивіда можна назвати його соціальним інтелектом, розуміючи під цим стійку, засновану на специфіці розумових процесів, афективного реагування і соціального досвіду здатність розуміти самого себе, а також інших людей, їх взаємовідносини і прогнозувати міжособистісні події» [6]. Автор пропонує термін «комунікативна компетенція», схожий з поняттям соціальний інтелект. Комунікативна компетенція формується завдяки інтеріоризації соціальних контекстів.

Комунікативна компетенція за формою і змістом безпосередньо співвідноситься з особливостями виконуваних соціальних ролей індивіда. Доцільно виділяти також професійну комунікативну компетенцію і загальну комунікативну компетенцію.

Отже, Ю.М.Ємельянов так, як і інші дослідники, пов'язує соціальний інтелект та ситуативну адаптацію. Соціальний інтелект передбачає вільне володіння вербальними і невербальними засобами соціальної поведінки, - усіма видами семіотичних систем. Автор доповнює комунікативну компетенцію елементами, що відносяться до усвідомлення діяльнісної середовища (соціального і фізичного), що оточує людину, і здатність впливати на неї для досягнення своїх цілей, а в умовах спільної роботи робити свої дії зрозумілими для інших. Цей «акціональний» аспект комунікативної компетенції вимагає усвідомлення:

- а) власних потреб і ціннісних орієнтацій, техніки особистої роботи;
- б) своїх перцептивних умінь, тобто здатність сприймати навколишнє без суб'єктивних спотворень і «систематизованих сліпих плям» (стійких упереджень щодо тих чи інших проблем);
- в) готовності сприймати нове у зовнішньому середовищі;
- г) своїх можливостей у розумінні норм і цінностей інших соціальних груп і культур (реальний інтернаціоналізм);
- д) своїх почуттів і психічних станів у зв'язку з впливом факторів зовнішнього середовища (екологічна психокультура);
- е) способів персоналізації навколишнього середовища (матеріальне втілення «почуття господаря»);
- ж) рівня своєї економічної культури (ставлення до середовища проживання - житла, землі як джерела продуктів харчування, рідного краю, архітектурі тощо).

Говорячи про шляхи підвищення комунікативної компетенції, Ю. М. Ємельянов зауважує, що комунікативні вміння та інтелект міжособистісних відносин, при їх безсумнівній важливості, тим не менш, є вторинними (як у філогенезу, так і онтогенетичної перспективі) по відношенню до фактору спільної діяльності людей. Тому, ключові способи підвищення комунікативної компетенції потрібно шукати не в шліфовці поведінкових умінь і не в ризикованих спробах особистісної реконструкції, а на шляхах активного усвідомлення індивідом природних міжособистісних ситуацій і самого себе, як учасника цих діяльнісних ситуацій, на шляхах розвитку соціально-психологічного уяви, що дозволяє бачити світ з точки зору інших людей.

На думку О.О. Бодальова, соціальна компетентність мало залежить від природньо-фізіологічних якостей, вона формується під впливом зовнішніх факторів. Складовими соціальної компетентності є соціальний інтелект та психологічна гнучкість [4].

Так А. Л. Южанінова [11] виділяє соціальний інтелект як третю характеристику інтелектуальної структури, в доповнення до практичного інтелекту та логічного. Останні відображають сферу суб'єкт-об'єктних відносин, а соціальний інтелект - суб'єкт-суб'єктних.

Вона розглядає соціальний інтелект як особливу соціальну здатність в трьох вимірах: соціально-перцептивних здібностей, соціальної уяви та соціальної техніки спілкування.

Соціально-перцептивні здібності - це таке цілісно-особистісне утворення, яке забезпечує можливість адекватного відображення індивідуальних, особистісних властивостей реципієнта, особливостей протікання його психічних процесів і прояви емоційної сфери, а також точність у розумінні характеру відносин реципієнта з оточуючими. З іншого боку, враховуючи зв'язок рефлексивних процесів із соціально-перцептивними, слід доповнити психологічний зміст даного феномена

здатністю самопізнання (усвідомлення власних індивідуально-особистісних властивостей, мотивів поведінки і характеру сприйняття себе іншими).

Соціальна уява - це здатність адекватного моделювання індивідуальних і особистісних особливостей людей на основі зовнішніх ознак, а також здатність прогнозування характеру поведінки реципієнта в конкретних ситуаціях, точного передбачення особливостей подальшої взаємодії.

Соціальна техніка спілкування - це «дієвий» компонент, що виявляється в здатності прийняти роль іншого, володіти ситуацією і спрямовувати взаємодію потрібно для особистості руслі, в багатстві техніки і засобів спілкування. І вищим критерієм прояву соціально-інтелектуального потенціалу особистості є здатність впливати на психічні стани і прояви інших людей, а також впливати на формування психічних властивостей оточуючих.

Соціальний інтелект забезпечує розуміння вчинків і дій людей, розуміння мовної продукції людини, а також його невербальних реакцій (міміки, поз, жестів). Він є когнітивною складовою комунікативних здібностей особистості і професійно важливою якістю в професіях типу «людина - людина», а також деяких професіях «людина - художній образ». В онтогенезі соціальний інтелект розвивається пізніше, ніж емоційна складова комунікативних здібностей - емпатія. Його формування стимулюється початком шкільного навчання.

У цей період збільшується коло спілкування дитини, розвиваються його сенситивність, соціально-перцептивні здібності, здатність переживати за іншого без безпосереднього сприйняття його почуттів, здатність до децентрації (вміння стати на точку зору іншої людини, відрізнити свою точку зору від інших можливих), що і складає основу соціального інтелекту. Порушення, гіпотрофія цих здібностей може з'явитися причиною асоціальної поведінки, або викликати схильність до такої [9].

Починаючи з 90-х рр. проблема соціального інтелекту розроблялася В.М. Куніциною [7]. Вона запропонувала таке визначення: «соціальний інтелект – це глобальна здатність, що виникає на базі комплексу інтелектуальних, особистісних, комунікативних і поведінкових рис, що обумовлюють прогнозування розвитку міжособистісних ситуацій, інтерпретацію інформації і поведінки, готовність до соціальної взаємодії і прийняття рішень» [7, с.323]. Соціальний інтелект допомагає людині прогнозувати розвиток міжособистісних відносин, загострює інтуїцію, передбачливість і забезпечує психологічну витривалість. Таким чином, соціальний інтелект розуміється як здатність до раціональних, розумових операцій, об'єктом яких є процеси міжособистісної взаємодії.

Найбільш повно динамічний характер соціального інтелекту відобразив Д.В. Ушаков [8] у межах своєї структурнодинамічної теорії розвитку. На його думку, структура інтелекту людини взагалі та соціального інтелекту, зокрема, не є сталою характеристикою, а є результатом всіх сил, що діють на формування інтелекту на протязі всього життя. Соціальний інтелект, на

думку дослідника, має такі характеристики: континуальний характер, використання невербальної репрезентації, втрата точності оцінювання при вербалізації, формування в процесі соціального навчіння та використання “внутрішнього досвіду”.

Структурні елементи соціального інтелекту, на наш погляд, ґрунтовно розкрито у роботі І. Ф. Баширова. Соціальний інтелект автор розглядає як спеціальну здатність адекватно аналізувати та передбачати розвиток ситуації саме в професійній взаємодії, емоційному зануренні в її особистісний і соціально-психологічний контекст, у виборі на цій основі конгруентної стратегії (цілей, способів, засобів) рішення професійно обумовлених завдань [2, с.10]. Основними структурними елементами соціального інтелекту, на думку автора, є когнітивний, емоційний і комунікативно-організаційний компоненти. Функціями соціального інтелекту на думку І.Ф. Баширова є: - адекватне розпізнавання, аналіз і передбачення розвитку ситуації професійної взаємодії; - емоційне проникнення в особистісний і соціально-психологічний контекст ситуації взаємодії; - актуалізація внутрішнього психологічного ресурсу для адекватного цілям професійної діяльності і спілкування рішення професійних завдань і вибору на цій основі конгруентної стратегії їх вирішення; - адаптація до умов, що постійно змінюються, і контекстів професійної взаємодії; - мотивація на випереджаюче самовизначення в професійному розвитку або самовдосконаленні; - розвиток фахівця як професіонала в міжособистісній взаємодії і як творчої особистості; - комунікативна, спрямована на правильне і повне спілкування між суб'єктами і об'єктами психологічної роботи. [2].

В дослідження американських психологів акцент робиться на інших складових інтелекту.

Так, Г. Айзенк в авторській моделі трьох концепцій показав співвідношення соціального та загального інтелектів [1]. Він пов'язував труднощі визначення інтелекту з наявністю трьох різних концепцій, які можна об'єднувати, але не можна протиставляти: біологічного, психометричного та соціального інтелекту. Біологічний інтелект є фізіологічною, нейрологічною, біохімічною та гормональною основою пізнавальної поведінки. Він пов'язаний зі структурами та функціями кори головного мозку та наслідується генетично. Психометричний інтелект вимірюється тестами IQ. Його основою є біологічний інтелект, але окрім того свій внесок зробили культурні фактори, освіта, виховання та соціоекономічний статус. Цей вид інтелекту Ч. Спірмен назвав загальним фактором G. Соціальний інтелект за Г. Айзенком – це інтелект індивіда, що формується під дією умов певного соціального середовища. У цілому соціальний інтелект проявляється у використанні IQ для соціальної адаптації. Г. Айзенк об'єднав ці три концепції та показав їх взаємозв'язок.

У концепції Дж. Гілфорда соціальний інтелект представлено як систему інтелектуальних здібностей, незалежну від факторів загального інтелекту і

пов'язану насамперед із сприйняттям та переробкою інформації про поведінку [8].

При вивченні соціального інтелекту, Н.Кентор і Дж.Кілстром, відсторонюються від питання його розбіжностей з академічним інтелектом. Вони стверджують, що помилковий сам підхід психометричного виміру інтелекту, оскільки він більшою мірою направлений на рівень соціального інтелекту в конкретної людини, а не тому, що він визначає поведінку особистості. В своїх працях вчені прагнули оцінити уявлення окремої особистості про соціальний інтелект. Індивідуальні відмінності в соціальній поведінці пов'язані з різницею в знаннях і стратегіях, необхідних для виконання соціальних задач. Автори стверджують, що вирішальне значення мають особистісні характеристики, саме вони сприяють ефективній взаємодії з іншими людьми. Соціальний інтелект входить в структуру особистості, а не в структуру пізнавальних здібностей [12].

В свою чергу, Р. Стренберг вважає основою соціального інтелекту уміння розв'язувати повсякденні задачі та пропонує власну структуру моделі цього феномену: здатність до вирішення практичних задач, вербальна здібність, соціальна компетентність [10]. Більш пізні дослідження Р. Стренберга дозволили доповнити схему четвертою складовою – прихованні знання, тобто ті, які відображають практичну здатність навчатися на основі досвіду та застосовувати отримане для досягнення власних цілей; уміння успішно адаптуватися до оточення; уміння обирати і формувати життєві обставини з метою ефективного розв'язання повсякденних проблем.

Так Г.Гарднер у своїй теорії множинного інтелекту показує на те, що соціальний інтелект збігається з міжособистісним інтелектом. Вчений вважає, що «міжособистісний інтелект заснований на найважливішій здібності зауважувати відмінності між людьми, точніше, контрасти в їхньому настрої, темпераменті, мотиваціях та намірах». Г.Гарднер репрезентував два вида соціального інтелекту: (міжособистісний і внутрішньоособистісний), які є особистісними і соціальними по своїй сутності. Внутрішньоособистісний інтелект Г. Гарднер визначав як здатність індивідуума отримувати доступ до свого внутрішнього життя, розуміти себе, свої можливості і бажання, реакцію на різні речі, а також прагнення і мотиви уникнення. Стосовно міжособистісного інтелекту вчений був більш лаконічний і визначив його як здатність встановлювати відмінності між іншими індивідуумами [5]

У 1993 році С.Космітські та О.Джон розробили концепцію соціального інтелекту, в якій вони виділяють сім компонентів. Ці компоненти утворюють дві групи: когнітивні й поведінкові. До групи когнітивних компонентів соціального інтелекту вчені включили: оцінку перспективи, розуміння людей, знання соціальних правил, відкритість у відносинах з оточенням. До групи поведінкових компонентів увійшли: здатність до міжособистісних відносин, соціальна пристосованість, теплота в міжособистісних стосунках. В чому дане трактування повторює теорії інших дослідників, але саме О.Джон і С.Космітські роблять акцент на додаткових аспектах – теплоті в

міжособистісних відносинах і відкритості по відношенню до інших. Окрім того, дана концепція підкреслює думку про те, що соціальний інтелект – це область тісної взаємодії когнітивного й афективного, тим самим відображає суть явища в повній мірі і вказує напрям діагностики і розвитку. [10].

В 1997 році С.Грінспеном і Дж.Дрісколом була створена остання версія моделі персональної компетентності. Автори описують чотири області компетентності людини: 1) фізіологічну – функціонування органів (наприклад, серцева діяльність, зір і т.д.), здатність рухатися (тобто координація, сила); 2) емоційну – темперамент (емоційність і абстрактність) і характер (комунікабельність і соціальна орієнтація); 3) повсякденну компетентність – практичний (тобто здатність осмислювати і розуміти повсякденні проблеми) і соціальний інтелект (здатність усвідомлювати і розуміти соціальні проблеми); 4) академічну – включає умоглядний інтелект (тобто здатність обдумувати і сприймати задачі академічного, абстрактного характеру) і мову (здатність розуміти і спілкуватися). При цьому модель С.Грінспена і Дж.Дріскола враховує ідею Н.Кентора і Дж.Кілстрома про те, що форми соціального інтелекту є сполучною ланкою між інтелектом і особливостями особистості. Їх модель встановлює, що соціальні навички визначаються як інтелектуальними, так і не інтелектуальними компонентами [12].

Отже, описані вище теорії розвитку соціального інтелекту можна систематизувати в три підходи: 1) соціальний інтелект як різновид загального інтелекту; 2) соціальний інтелект як самостійний вид інтелекту; 3) соціальний інтелект як інтегральна здатність взаємодіяти з людьми. Але, більшість досліджень зарубіжних вчених, теорії та ідеї описаних вище, присвячених проблемі соціального інтелекту, так і не дали єдиної точки зору щодо розвитку, формування та становлення поняття соціального інтелекту як самостійного конструкта.

Висновки. В результаті аналізу теоретичних підходів вивчення поняття «соціального інтелекту» можна зробити висновок, що соціальний інтелект – це система інтелектуальних здібностей, пов'язаних з обробкою соціальної інформації, яка визначає рівень адекватності й успішності соціальної взаємодії. Включає в себе здатність розуміти себе й оточуючих, уміння аналізувати соціальні ситуації і прогнозувати їх розвиток, успішність вирішення задач соціального характеру.

На основі багатьох експериментальних досліджень більшість науковців вважають соціальний інтелект незалежним, але таким, що пов'язаний зі загальним інтелектом. Вони також визнають його зв'язок з особистісними якостями, афективними та вольовими процесами.

Загалом, спираючись на проаналізовані теоретичні розробки, можна визначити соціальний інтелект як особливу здібність до соціальної адаптації у міжособистісних стосунках, яка виявляється у здатності розрізняти, оцінювати, прогнозувати та віддавати перевагу певним аспектам міжособистісної взаємодії.

Дослідження розуміння феномену соціального інтелекту дозволило вивести узагальнююче визначення: соціальний інтелект – це сукупність спеціальних пізнавальних здібностей людини, пов'язаних з особистісними якостями, емоційними, вольовими процесами, що забезпечують сприйняття, розуміння, прогнозування поведінки та управління нею в міжсуб'єктних взаєминах.

Подальші перспективи вивчення цієї проблематики полягають в уточненні, верифікації та подальшому розвитку поняття соціальний інтелект у сучасній психологічній літературі, та підготовці стратегії проведення емпіричного дослідження у даному напрямку.

Список використаних джерел

1. Айзенк Г. Ю. Интеллект: новый взгляд / Г. Ю. Айзенк // Вопросы психологии. – 1995. – № 1. – С. 112–116.
2. Баширов И. Ф. Социальный интеллект как фактор успешности профессиональной деятельности военного психолога: автореф. дис. канд. психол. наук. : спец. : 19.00.05 : «Социальная психология» / И. Ф. Баширов – Москва, 2006. – 23 с.
3. Бобнева М.И. Социальные нормы и регуляция поведения / М.И.Бобнева. – М.,1978. – 311 с.
4. Бодалев А.А. Познание человека человеком (возрастной, гендерный, этнический и профессиональный аспекты) / Под ред. А. А. Бодалева, Н. В. Васиной. – СПб. : Речь, 2005. – 324 с.
5. Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интеллекта / Г. Гарднер. – М.: «Вильямс», 2007. – 512 с.
6. Емельянов Ю. Н. Теоретические и методологические основы социально-психологического тренинга: учеб. пособие / Ю. Н. Емельянова, Е. С. Кузьмина. – Л.: ЛГУ, 1983. – 103 с.
7. Куницына В.Н. Межличностное общение. Учебник для вузов / В.Н. Куницына, Н.В. Казаринова, В.М. Погольша – СПб.: Питер, 2001. – 319 с. (Серия “Учебник нового века”)
8. Люсин Д.В. Социальный интеллект : теория, измерение, исследования / Под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – М. : Изд-во «Институт психологи РАН», 2004. – 176 с.
9. Михайлова Е.С. Коммуникативный и рефлексивный компоненты и их соотношение в структуре педагогических способностей / Е.С. Михайлова. –Л., 1990.-27 с.
10. Стренберг Р.Дж. Практический интеллект / Р. Дж. Стренберг, Дж. Б. Форсайт, Дж. Хедланд и др.; пер. с англ. К.А. Щукина, Ю.А. Буткевич. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
11. Южанинова А. Л. К проблеме диагностики социального интеллекта / А. Л. Южанинова // Проблема оценивания в психологии. – Саратов. – 1984. – С. 63-67
12. Cantor N. Personality and social intelligence / N. Cantor, J.F. Kihlstrom – Handbook of intelligence. 2000. – № 2. – P. 359–279.

References transliterated

1. Ayzenk, G. Yu. (1995) *Intellekt: novyy vzglyad* [Intelligence: a new look]. *Voprosy psikhologii* [Psychology Issues]. N. 1. P. 112–116. (in Russian)
2. Bashirov, I. F. (2006) *Sotsialnyy intellekt kak faktor uspekhnosti professionalnoy deyatel'nosti voyennogo psikhologa: avtoref. dis. kand. psikhol. nauk. : spets. : 19.00.05 : «Sotsialnaya psikhologiya»* [Social intelligence as a factor in the success of the professional activities of a military psychologist: author. dis. Cand. psychol. sciences. : special : 19.00.05: “Social Psychology”]. M. 23 p. (in Russian)
3. Bobneva, M.I. (1978) *Sotsialnyye normy i regulyatsiya povedeniya* [Social norms and regulation of behavior]. M. 311 p. (in Russian)

4. Bodalev, A.A. (2005) *Poznaniye cheloveka chelovekom (vozrastnoy. gendernyy. etnicheskiy i professionalnyy aspekty)* [Cognition of man by man (age, gender, ethnic and professional aspects)]. SPb. 324 p. (in Russian)
5. Gardner, G. (2007) *Struktura razuma: teoriya mnozhestvennogo intellekta* [The structure of the mind: the theory of multiple intelligence]. M.: «Viliams». 2007. – 512 s. (in Russian)
6. Emelianov, Yu. N., Kuzmina, E. S. (1983) *Teoreticheskiye i metodologicheskiye osnovy sotsialno-psikhologicheskogo treninga: ucheb. posobiye* [Theoretical and methodological foundations of socio-psychological training: textbook. allowance]. L. 103 p. (in Russian)
7. Kunitsyna, V.N., Kazarinova, N.V., Pogolsha, V.M. (2001) *Mezhlichnostnoye obshcheniye. Uchebnik dlya vuzov* [Interpersonal communication. Textbook for high schools]. SPb. 319 p. (in Russian)
8. Lyusin, D.V., Ushakova, D. V. (2004) *Sotsialnyy intellekt : teoriya. izmereniye. issledovaniya* [Social intelligence: theory, measurement, research]. M. 176 p. (in Russian)
9. Mikhaylova, E.S. (1990) *Kommunikativnyy i reflektivnyy komponenty i ikh sootnosheniye v strukture pedagogicheskikh sposobnostey* [Communicative and reflective components and their correlation in the structure of pedagogical abilities]. L. 27 p. (in Russian)
10. Strenberg, R.Dzh. (2002) *Prakticheskiy intellekt* [Practical Intelligence]. SPb. 272 p. (in Russian)
11. Yuzhaninova, A. L. (1984) *K probleme diagnostiki sotsialnogo intellekta* [On the problem of the diagnosis of social intelligence]. *Problema otsenivaniya v psikhologii* [The problem of evaluation in psychology]. Saratov. P. 63–67 (in Russian)
12. Cantor, N., & Kihlstrom, J. F. (2000). Social intelligence. *Handbook of intelligence*, 2, 359-379.

Скоростецкая Н.В. Понятие социального интеллекта в работах современных зарубежных исследователей 1979 - 2019 годов. *Осуществлен теоретический обзор зарубежных подходов в хронологическом порядке к проблеме исследования понятия социальный интеллект, и выявлены его сущность и содержание в работах ученых разных стран. По их мнению, социальный интеллект представляет собой систему интеллектуальных способностей, связанных с обработкой социальной информации, которая определяет уровень адекватности и успешности социального взаимодействия; включает в себя способность понимать себя и окружающих; умение анализировать социальные ситуации и прогнозировать их развитие, обеспечивает успешность решения задач социального характера.*

В статье показано, что общим для различных подходов является понимание социального интеллекта как такового психологического феномена, который включен в процесс взаимодействия человека с социальным окружением и в определенной степени определяет успешность социального функционирования. Чаще всего, одним из важных элементов социального интеллекта является коммуникативная компетентность, которая представляет собой систему внутренних средств регуляции коммуникативных действий, включающих ориентационную и исполняющую составляющие, и обеспечивает эффективность социального взаимодействия (Л. Петровская, Ю. Емельянов и др.). В работе показано, наличие противоположных взглядов авторов относительно того, является социальный интеллект вообще интеллектом. На основе теоретического материала, нами предпринята попытка выяснить, есть ли социальный интеллект самостоятельным видом интеллекта (Дж. Гилфорд, М. А. Салливан, Г. Форд и М. Тисак, Л. Браун и Р. Энтони, Р. Салман, Р. Стенберг). Обоснованно и конкретизированно понятие «социальный интеллект» с помощью анализа ведущих теоретических подходов в психологической науке. Установлено, что проблема находится в состоянии теоретической и практической разработки. Определена перспектива дальнейших исследований в данном направлении.

Ключевые слова: социальный интеллект, социальная компетентность, социальная воображение, коммуникативная компетенция, самопознания, социальное мышление, когнитивная компетентность, социальная сензитивность.

Skorostetska N. The concept of social intelligence in the works of contemporary foreign researchers 1979 - 2019. The theoretical review of foreign approaches is carried out in chronological order to the problem of exploring the concept of social intelligence and essence and content are revealed in the scientist's works of different countries. In their opinion, social intelligence is a system of intellectual abilities related to the processing of social information, which determines the level of adequacy and success of social interaction; includes the ability to understand yourself and others; ability to analyze social situations and predict their development, ensures the success of solving problems of a social nature.

The article shows that common for different approaches is the understanding of social intelligence as such a psychological phenomenon, which include in the process of human interaction with the social environment and determines the success of social functioning in some extent. Most often, one of the important elements of social intelligence is communicative competence, which is a system of internal means of regulating communicative actions that include orientation and performing components and ensures the effectiveness of social interaction (L. Petrovskaya, Y. Emelyanov, etc.). The paper shows that the authors have opposite views on whether social intelligence is an intellectual at all. On the basis of theoretical material, we have tried to find out whether social intelligence is an independent kind of intelligence (J. Guilford, M. Sullivan, M. Ford and M. Tisak, L. Brown and R. Anthony, R. Salman, R. Stenberg). The concept of "social intelligence" is grounded and clarified by means of the analysis of the leading theoretical approaches in psychological science. It is established that the problem is in a state of theoretical and practical development. The prospect of further research has been determined in this direction.

Keywords: social intelligence, social competence, social imagination, communicative competence, self-knowledge, social thinking, cognitive competence, social sensitivity.

УДК 159.923

СТЕПУРА Є.В.

кандидат психологічних наук, науковий співробітник лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України, м. Київ

ПРОБЛЕМА ПОЗИТИВНИХ РИС ОСОБИСТОСТІ

Степура Є.В. Проблема позитивних рис особистості. У статті розглядаються теоретичні підходи до проблеми позитивних якостей особистості. Вказується, що основна проблема підходу гуманістичної психології до позитивних якостей особистості полягає в її елітарності. Гуманістичні психологи виділяють певний тип особистості, наділений певними важливими з їх точки зору особистісними рисами, вказуючи на його мале розповсюдження, а більша частина людей трактується як ті, що мають наявні в певній мірі порушення невротичного характеру. Привабливим є підхід позитивної психології до здорових сторін особистості, який застосував М. Селігман зі своїми колегами, використовуючи методи аналізу літературних джерел. Вони виділили основні чесноти особистості, які цінуються майже у кожній культурі. Характеризуючи підхід М. Селігмана, можна виділити його певний егалітаризм, оскільки кожна людина, керуючись заданою його підходом системою координат, може виділити свої індивідуальні сильні сторони, постулювання наявності яких, в принципі, передбачено в теоретичних установах цього психологічного підходу. Можна вказати й на інший підхід до проблеми позитивних якостей або рис особистості. Якість або риса буде розглядатися

позитивною в залежності від контексту діяльності та умов існування конкретної особи. Найбільш відомими класичними прикладами є дослідження впливу властивостей темпераменту на успішність виконання певної діяльності. У плані ситуативного підходу до позитивних якостей особистості є цікавим розгляд позитивного змісту рис, які загалом вважаються психопатологічними, але в деяких умовах сприяють самореалізації особистості в певних сферах, а також позитивного зв'язку психопатологічних рис особистості з її перевагами. Але в цілому психічна реальність, що стоїть за цими всіма підходами може бути представлена як певна інтегрована система рівнів, яка допомагає людині реалізувати себе й досягати щастя.

Ключові слова: Позитивні риси особистості, гуманістична психологія, позитивна психологія, еволюційні стратегії, властивості нервової системи, акцентована особистість, психопатія.

Постановка проблеми та її зв'язок з важливими практичними завданнями. Розглядаючи особистість, ніяк не обійти питання її позитивних якостей. Треба відмітити, що психологія та суміжні науки лише відносно недавно більш-менш ґрунтовно взяли за вивчення даного феномену. Але сама ідея вивчення якостей здорової особистості витала в повітрі, починаючи з робіт А. Маслоу 60-их років минулого століття. Хоча М. Селігман зазначає, що сама ідея позитивних рис особистості бере свій початок ще у ХІХ столітті зі вчень про характер і репрезентована в них у вигляді уявлень про чесноти людини [15]. Важливість розгляду позитивних якостей особистості полягає в тому, що саме вони забезпечують адаптацію до суспільства та можливості для самореалізації окремої людини. Останні дві речі є важливими чинниками відчуття щастя людиною, оскільки соціальна адаптація є основою для міжособистісних стосунків – найбільш вагомим джерелом щастя. А самореалізація є основою успішної професійної діяльності, яка також важлива для відчуття людиною щастя, зокрема в одному з найвищих його проявів – стану потоку. Крім того знання людиною своїх позитивних якостей дозволяє їй знайти точку опори під час різного роду життєвих труднощів, вказуючи на можливі шляхи подолання кризи та досягнення успіху.

У рамках різних психологічних шкіл виникли певні уявлення та підходи до проблеми позитивних якостей особистості. Треба відмітити, що самі по собі позитивні якості особистості рідко ставали предметом систематичного вивчення, що криється в загальній установці психології на більш широке дослідження патологічних проявів особистості. Виключенням є більш-менш сучасна позитивна психологія та гуманістична психологія. Остання скоріше концентрувала увагу на характеристиках людей, які відрізняються психологічним здоров'ям та благополуччям. Хоча визначені гуманістичними психологами риси цих людей в цілому можна вважати позитивними якостями особистості. Крім того можна виділити психологічні підходи та дослідження, що зосереджувалися на вивченні ситуативного аспекту позитивності рис та якостей особистості, а саме умов діяльності, у рамках яких певні риси стають важливими для досягнення людиною успіху та самоактуалізації. Особливо цікавими в цьому плані є дослідження рис особистості, які загалом вважаються психопатологічними, але набувають «позитивності», визначаючи успішність ряду важливих для суспільства видів

діяльності, зокрема пов'язаних з творчістю або високим ризиком. Тож постає задача інтеграції цих підходів для більш-менш цілісного розгляду феномену позитивних якостей особистості.

Останні дослідження і публікації, виділення невирішених питань загальної проблеми, якій присвячується стаття. Відносно дослідження позитивних якостей особистості в західному світі зараз панує парадигма позитивної психології, про яку йтиметься далі. Є спроби співставлення позитивних якостей особистості з психічними розладами, які представлені в DSM. В рамках цих спроб виділяються три різні підходи: 1. Особистісні розлади трактуються як результат недостатньої вираженості окремих позитивних рис особистості. 2. Нерозвиненість окремих позитивних рис особистості призводить до виникнення певних психічних синдромів. 3. Позитивні риси особистості пов'язані з особистісними розладами скоріше опосередковано, пом'якшуючи прояв останніх. І саме третій із зазначених підходів зараз вважається найбільш адекватним для опису взаємодії особистісних розладів та переваг особистості [22].

Цікавим є дослідження зв'язку сильних сторін особистості з задоволеністю життям. Показано, що такі риси як любов, надія, цікавість більше пов'язані з зазначеним конструктом ніж інші сильні сторони характеру людини. Також відмічено, що в залежно від культурних особливостей різні риси особистості мають більший зв'язок із задоволеністю життям. Так, у США – це вдячність, а в Швейцарії – наполегливість, що відкриває додаткові аспекти досліджуваної проблеми [23].

Цікавим є теоретичне дослідження О. В. Губенка про труднощі з якими можуть зіткнутися люди з позитивними рисами (в статті мова йде про креативність, але ми можемо екстраполювати твердження автора на багато інших чеснот) при взаємодії з суспільством в процесі свого становлення. Зокрема, мова йде про заздрість як фактора, що сприяє негативній селекції – стримування соціального просування талановитих особистостей, яким заздять, і у сприянні просуванню в суспільстві людей із посередніми здібностями. А це у свою чергу дуже негативно впливає на розвиток суспільства [4].

У цілому дослідження позитивних рис особистості є цікавим і перспективним, особливо в аспекті їх зв'язку з іншими рисами особистості та їх ролі в цілісному благополуччі соціуму. Тож дуже доречною є розроблена методика дослідження позитивних рис особистості, виділених в рамках позитивної психології, яку можна застосовувати на вітчизняній вибірці [3].

Також широко досліджуються позитивні риси виділені гуманістичними психологами в рамках окремих вікових та професійних груп. Прикладом цього є дослідження особливостей автентичності студентів-психологів [11].

Мета статті полягає в розгляді основних підходів до проблеми позитивних якостей особистості та можливості їх інтеграції.

Виклад методики і результатів досліджень. Гуманістична психологія сконцентрувала свою увагу на особах, які на думку її засновників найбільш

психологічно здоровими та їх характеристиках. Як відомо, якості цих осіб дещо відрізняються в теоріях кожного з фундаторів гуманістичної психології (А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Олпорта), але, безумовно, можна провести між ними певні паралелі. Згідно логіки гуманістичної психології, вираженість виділених якостей визначає психологічне здоров'я, здатність до творчості та інших форм самореалізації [12]. Основна проблема підходу гуманістичної психології до позитивних якостей особистості полягає в її елітарності. Гуманістичні психологи виділяють певний тип особистості, наділений певними важливими з їх точки зору особистісними рисами, вказуючи на його мале розповсюдження, а більша частина людей трактується як ті, що мають наявні певною мірою порушення невротичного характеру. Хоча треба відмітити, що К. Роджерс визнавав можливість для кожної людини стати більш здоровою та самоактуалізованою через проходження психотерапії [18]. Але це не змінює основної елітарної направленості гуманістичної психології. Крім того, були суттєві питання до ідеалу психологічно здорової людини в цій психологічній школі, наскільки він відповідає дійсності, а не є відображенням уявлень його творців та їхнього соціокультурного середовища. Також виникали питання щодо цілісності цього ідеалу. Так, А. Елліс вказував на недооцінку гуманістичною психологією когнітивних процесів, зокрема раціонального мислення, як визначальної характеристики людей як окремого виду живих істот та його значення для підтримки психологічного здоров'я особистості [21]. Треба відмітити, що вказаний недолік намагалися виправити більш сучасні представники вітчизняної гуманістичної психології, зокрема Г. О. Балл [1].

Але попри зазначені методологічні недоліки, безперечно, дослідження в рамках гуманістичної психології сприяли підвищенню інтересу до проблеми здорової особистості та виділення позитивних якостей людини, що визначають її психологічне здоров'я. Крім того, слід зазначити важливість проблеми визначення рис особистості, яка схильна до самоактуалізації та розробку методик їх розвитку, оскільки ця проблема є досі актуальною. Цікавою постає теза гуманістичних психологів про відмінності в рисах самоактуалізованої особистості від рис, які вважаються нормативними в певному (в їх випадку західному) суспільстві. І справді, люди, які досягли певних висот у справі реалізації свого внутрішнього потенціалу повинні відрізнятися в психологічному плані від більшості населення (але, безперечно, їх не варто розглядати як якусь еліту). Можна з великими застереженнями визначити особливості психіки цих людей, як перебування в модусі буття Є. Фромма – орієнтацію на процесуальні аспекти існування у світі та диктовані цими аспектами існування цінностями [19]. У цьому контексті зрозумілий інтерес та запозичення гуманістичними психологами ідей, які мало характерні для класичної західної філософії та західної культури в цілому, зокрема ідей східної філософії. Хоча треба відмітити наявність з їхнього боку певної ідеалізації східних культур, що втім не відмінняє важливості дослідження гуманістичною психологією (в якості одних

із фундаторів) потенціалу останніх в підтримці психологічного здоров'я та благополуччя людини. Про це свідчить, зокрема, і сучасний розвиток методик лікування психічних захворювань, які беруть свій початок із буддиських медитативних практик (mindfulness та подібні) [14].

Інший методологічний підхід до здорових сторін особистості застосувний М. Селігманом зі своїми колегами в рамках позитивної психології. Використовуючи методи аналізу літературних джерел. Вони виділили 24 основні чесноти особистості, які ціняться майже у кожній культурі, і розділили їх на 6 груп: Мудрість та знання, Мужність, Любов та гуманізм, Справедливість, Помірність, Духовність або трансцендентність [15]. Чеснотами ж особистості, за М. Селігманом, є креативність, гнучкість мислення, інтерес до навчання, мудрість, хоробрість, наполегливість, щирість, життєва енергія, любов, соціальний інтелект, причетність до спільної справи, неупередженість, лідерство, здатність прощати, скромність, розсудливість, самоконтроль, відчуття прекрасного, подяка, надія, почуття гумору, релігійність. Треба відмітити, що ця концепція є досить значимою як в теоретичному, так і в практичному плані, оскільки відкриває для дослідника або просто для людини (клієнта психотерапевта) певну систему координат, у якій знаходяться сильні сторони особистості. Характеризуючи підхід М. Селігмана, можна виділити його певний егалітаризм, оскільки кожна людина, керуючись заданою його підходом системою координат, може виділити свої індивідуальні сильні сторони, постулювання наявності яких, у принципі, передбачено в теоретичних установах цього психологічного підходу. Люди, які мають чітко виділені сильні сторони, повинні відрізнятися вищим рівнем психологічного здоров'я. І це не дивно, оскільки ці особи, керуючись цим знанням, знаходять у суспільстві ті сфери, де можуть найбільше проявити свої здібності, отримавши відчуття потоку, задоволеності та щастя. Але дослідження показують, що далеко не всі здатні до регулярного переживання стану потоку, а відчуття щастя має, крім всього іншого, і генетичне коріння [2] [20]. Але тут ми знову стикаємося з проблемою елітарності та егалітаризму в психологічних школах. Постає питання про рівність людей щодо можливостей досягнення щастя та самореалізації, а також об'єктивної наявності в кожній людині більш-менш виражених чеснот та здатності їх проявити в певному суспільстві. І всі ці питання, безумовно, потребують ґрунтовних теоретичних та емпіричних досліджень. Але можна вказати на думку Ф. Зімбардо, що деякі із груп чеснот, які виділив М. Селігман, можуть допомагати людині протистояти тиску тоталітарної системи, відстоюючи свої переконання. Завдяки наявності в неї Мужності, Любові та гуманізму, Справедливості та Духовності людина здатна на героїчні вчинки, направлені проти її пригноблення, що може допомогти в побудові справедливого, демократичного суспільства [8].

Можна вказати й на інший підхід до проблеми позитивних якостей або рис особистості. Якість або риса буде розглядатися позитивною в залежності від контексту діяльності та умов існування конкретної особи. Ми можемо

навести багато випадків, коли вище згадана теза виправдовує себе. Найбільш відомими класичними прикладами є дослідження впливу властивостей нервової системи на успішність виконання певної діяльності. Так, наприклад, люди з слабкою нервовою системою ефективні в реалізації видів діяльності, де необхідними є зосередженість та точність, і що характеризуються високим рівнем монотонності. Люди з сильною нервовою системою більш успішні у стресогенних видах діяльності, які потребують прийняття швидких рішень та, загалом, швидкої реакції на зміну ситуації поля діяльності [5].

Сюди ж можна віднести ідеї еволюційних психологів про існування у людини двох основних стратегій досягнення своїх життєвих цілей, а саме: послідовної та імпульсивної стратегії, які несуть у собі як певні переваги, так і недоліки в залежності від умов існування конкретного індивіда. Так, послідовна стратегія передбачає планування та системність дій в досягненні поставлених людиною цілей без зайвого ризику. І ця стратегія в цілому виправдовує себе, особливо, якщо не ставляться дуже амбітні цілі. Але в цілому ця стратегія не сприяє повному розкриттю потенціалу особи, оскільки, використовуючи її людина часто ігнорує шанси досягнення великих цілей. Імпульсивна стратегія побудована на ризику, великих амбіціях та повному використанні ситуативних шансів кардинальної зміни власного життя. Зрозуміло, що в більшості випадків ця стратегія обертається повним фіаско, але якщо людині потрапляє у відповідні умови, вона, використовуючи імпульсивну стратегію, досягає грандіозного успіху в реалізації своїх цілей [9].

У плані ситуативного підходу до позитивних якостей особистості є цікавим розгляд позитивного змісту рис, які загалом вважаються психопатологічними, але в деяких умовах сприяють самореалізації особистості в певних сферах, а також позитивного зв'язку психопатологічних рис особистості з її перевагами. Треба відмітити, що вище зазначена ідея, попри її незвичність, не є новою. Ще Ф. Ніцше вказував, що переваги особистості, її позитивні риси йдуть рука об руку з її недоліками [13]. Зрозуміло, що ці твердження не є тотальними щодо всіх позитивних якостей особистості, Але для деяких з них вони є цілком справедливими. Так, дослідження Л. М. Собчик показують, що часто така позитивна риса особистості як креативність пов'язана з акцентуїтованим або, навіть, з психопатичними проявами особи. Вона вказує, що особи з гармонійним характером часто виявляються нездатними до виконання діяльності, яка потребує креативного підходу значного напруження творчих сил. Останнє пояснюється відсутністю в осіб з гармонійним характером надсильної мотивації до здійснення певної діяльності, яку створюють конфлікти зумовлені зіткненням надмірно виражених потягів особистості, що лежать в основі рис характеру, між собою та зовнішнім середовищем [16]. Хоча результати Л. М. Собчик не слід приймати за абсолют, інші дослідження говорять про наявність двох стратегій творчості, які мають у своїй основі гармонійну або акцентуїтовану особистість творця [7]. Але сама наявність

активізуючого впливу психопатологічних рис особистості на процес творчості робить останні не зовсім негативними.

Можна спостерігати інші прояви позитивності психопатологічних рис особистості. Так, доволі цікавим є дослідження змін в особистості солдат після проходження курсу фізичної та психологічної підготовки для зарахування в елітні спецпідрозділи армії США. Згідно результатів цього дослідження, у солдат після проходження курсу підготовки проявляється ряд рис, які є характерними для психопатів, зокрема знижений рівень тривожності, холонокровність та певна бездушність – усі якості, що можуть допомогти вижити в екстремальних ситуаціях, які пронизують війну [6]. Крім того для успішного функціонування солдата як бойової одиниці, він повинен мати психологічні засоби, що забезпечували б протидію стресовим факторам, якими пронизані військові операції. Треба відмітити, що психопатія (в розумінні цього терміна американської психології та психіатрії див. [10]) є клінічною одиницею, яка протилежна обсесивно-компульсивному розладу, який, як відомо, характеризується зокрема нав'язливими думками, підчас тривожного змісту. Для психопата практично неможливо мати прояви обсесивно-компульсивного розладу. Також у них знижено відчуття тривоги та страху. Звідси можна зробити припущення, що в людей з вираженими психопатичними рисами буде менша схильність до посттравматичного стресового розладу. Хоча цілком можливо, що люди з вираженими психопатичними проявами будуть проявляти більшу агресивність після закінчення військових дій. Треба відмітити, що Р. Д. Хаер критично відгукується про можливість психопатичних особистостей проявити себе в якості військових, справедливо вказуючи на їх недисциплінованість та імпульсивність [17]. Але все ж деякі риси, характерні для психопатів, є важливими для забезпечення успішного виконання військовими своєї справи, що повинно стати предметом подальших досліджень.

Щодо позитивного аспекту інших рис особистості, які вважаються негативними, то є дослідження зв'язку макіавеллізму з цінностями чесності, турботи та щастя інших. Тож попри негативні аспекти своєї поведінки, макіавеллісти все таки схильні в повсякденному житті проявляти чесноти, які репрезентують вище зазначені цінності [24]. В тім це питання потребує додаткових більш ґрунтовних емпіричних досліджень.

Висновки. Існує декілька підходів до позитивних якостей особистості, що концентрують свою увагу на різних аспектах цих якостей. Але психічна реальність, що стоїть за цими всіма підходами може бути представлена як певна інтегрована система рівнів, що допомагає людині реалізувати себе й досягати щастя. Кожен підхід, розглянутий нами, репрезентує один із елементів здатностей людини, які вона використовує в процесі досягнення своїх цілей.

Людина потрапляючи в соціальне оточення, стикається з певними цінностями, притаманними йому. Вона повинна виробити в собі певні чесноти, що співвідносяться з цінностями суспільства, у якому вона живе. На

щастя у неї є певна свобода в цьому напрямі, оскільки чесноти виділені М. Селігманом, в тій чи іншій мірі ціняться в кожному суспільстві. Отже, теоретично кожна людина повинна знайти своє місце в соціумі, виходячи зі своїх індивідуальних схильностей.

Для реалізації свого потенціалу в плані вироблення чеснот, що ціняться в суспільстві, людина використовує наявні в неї генетично закладені аспекти своєї особистості та особливості, сформовані її життєвим досвідом. Треба відмітити, що вище зазначене може бути репрезентоване також у вигляді якостей, які за певних умов можуть розглядатися як психічна патологія. Бачення певної особистісної якості як патологічної або тої, що лежить в основі певних чеснот, залежить багато в чому від життєвої ситуації, у якій знаходиться людина.

На вершинах самоактуалізації у людини, безумовно, розвиваються певні особистісні риси, які відрізняють її від оточення. Цілком можливо, що деякі з цих рис є спільними для всіх людей, які досягли певного успіху в реалізації свого потенціалу. І навпаки, можливо, є загальні та специфічні риси, що допомагають людям в самореалізації. Усе це потребує подальших досліджень, які будуть довготривалими і опиратимуться на більш чисельну вибірку, а головне, будуть вільними від упереджень культуральної та суб'єктивної природи.

Список використаних джерел

1. Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах) / Г. О. Балл. – Видання друге, доповнене. – Житомир : ПП “Рута”, Видавництво “Волинь”, 2008. – 232 с.
2. Бен-Шахар Т. Научиться быть счастливым / Т. Бен-Шахар. – Мн. : Поппури, 2009. – 240 с.
3. Водяха С. А. Формализация опросника личностных достоинств / С. А. Водяха // Психолого-педагогические проблемы образования в России. – 2014. – С. 147-152.
4. Губенко О. В. Соціально-психологічні аспекти просування у суспільстві особистостей - носіїв креативного інтелекту [Електронний ресурс] / О. В. Губенко // Технології розвитку інтелекту. – 2016. – Режим доступу до ресурсу: http://www.psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/view/225.
5. Гуревич К. М. Дифференциальная психология и психодиагностика. Избранные труды. / К. М. Гуревич – СПб. : Питер, 2008. – 336 с.
6. Даттон К. Мудрость Психопатов / К. Даттон. – СПб. : Питер, 2014. – 304 с.
7. Дружинин В. Н. Психология общих способностей / В. Н. Дружинин. – СПб. : Питер, 2008. – 368 с. : ил.
8. Зимбардо Ф. Эффект Люцифера. Почему хорошие люди превращаются в злодеев / Филипп Зимбардо; пер. с англ. М.: Альпина нон-фикшн, 2013. – 740 с.
9. Кендрик Д. Рациональное животное. – Сенсационный взгляд на принятия решений / Д. Кендрик, В. Гришкевичус. – СПб. : Питер, 2015. – 304 с.
10. Килл К. А. Психопаты. Достоверный рассказ о людях без жалости, без совести, без раскаяния. / К. А. Килл – М. : Центрполиграф, 2015. – 320 с.
11. Котух О.В. Интегративний підхід до дослідження особливостей становлення автентичності майбутніх психологів / О.В. Котух // Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Том XIV: Методологія і теорія психології. – Випуск 1. Київ – 2018. – С. 165-174.
12. Маслоу А. Мотивация и личность. 3-изд. / А. Маслоу; Пер. с англ. – СПб.:

Питер, 2006. – 352 с.

13. Ницше Ф. Так говорил Заратустра / Ф. Ницше. По ту сторону добра и зла : Сочинения. – М. : ЗАО издательство ЭКСМО-Прогресс ; Харьков : Издательство «Фолио», 1997. – 1056 с.

14. Пенман Д. Осознанность. Как обрести гармонию в нашем безумном мире / Д. Пенман, М. Уильямс, М. А. Уильямс. – М. : Изд. Манн, Иванов, Фербер, 2018. – 288 с.

15. Селигман М. Новая позитивная психология / М. Селигман. – К. : София, 2006. – 368 с.

16. Собчик Л. Н. Психология индивидуальности. Теория и практика психодиагностики / Л. Н. Собчик. – СПб. : Речь, 2005. – 624 с.

17. Хаэр Р. Д. Лишенные совести. Пугающий мир психопатов / Р. Д. Хаэр. – М. : Вильямс, 2007. – 288 с.

18. Хьелл Л. Теории личности / Л. Хьелл, Д. Зиглер. – 3-е изд. – СПб. : Питер, 2006. – 607 с.

19. Фромм Э. Иметь или быть? / Э. Фромм ; пер. с англ. ; общ. ред. и посл. В. И. Добреньков. – 2-е изд., доп. – М. : Прогресс, 1990. – 336 с.

20. Чиксентмихайи М. Поток. Психология оптимального переживания / М. Чиксентмихайи. – М. : Альпина Паблишер, 2016. – 461 с.

21. Эллис А. Гуманистическая психотерапия. Рационально-эмоциональный подход / А. Эллис. – М. : Эксмо-Пресс, 2002. – 272 с.

22. Hall-Simmonds A., McGrach R. E. (2019). Character strengths and clinical presentation / A. Hall-Simmonds, R. E. McGrach // The journal of positive psychology. – 2019. – Vol. 1 (14). – P. 51-60.

23. Peterson C. Strengths of character, orientations to happiness, and life satisfaction / C. Peterson, W. Ruch, U. Beerman, N. Park, M. E. P. Seligman // The Journal of Positive Psychology. – 2007. – Vol. 2 (3). – P. 149–15

24. Stepura E. V. Value of machiavellism / E. V. Stepura // American Journal of Fundamental, Applied & Experimental Research. – 2016. – Vol. 3 (3). – P. 99-104.

References transliterated

1. Ball, G. O. (2008) *Orijentyry suchasnogo gumanizmu (v suspil'nij, osvutnij, psihologichnij sferah)* [The landmarks of modern humanism (in the social, educational, psychological spheres)]. Zhytomyr. 232 p. (in Ukrainian)

2. Ben-Shahar, T. (2009) *Nauchit'sja byt' schastlivym* [Learn to be happy]. Mn. 240 p. (in Russian)

3. Vodjaha, S. A. (2014) *Formalizacija oprisnika lichnostnyh dostoinstv* [Formalization of the questionnaire of personal merits]. *Psihologo-pedagogicheskie problemy obrazovanija v Rossii* [Psychological and pedagogical problems of education in Russia]. P. 147-152 (in Russian)

4. Gubenko, O. V. (2016) *Social'no-psihologichni aspekty prosuvannja u suspil'stvi osobystostej - nosii'v kreatyvnoho intelektu: Elektronnyj resurs* [Social and psychological aspects of prosperity in a suspension of specialties - the nose of creative intellect]. *Tehnologii' rozvytku intelektu* [Technology of development of intellect]. Rezhym dostupu do resursu: http://www.psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/article/view/225. (in Ukrainian)

5. Gurevich, K. M. (2008) *Differencial'naja psihologija i psihodiagnostika. Izbrannye trudy* [Differential psychology and psychodiagnosics. Selected Works.]. SPb. 336 p. (in Russian)

6. Datton, K. (2014) *Mudrost' Psihopatov* [Wisdom of Psychopaths]. SPb. 304 p. (in Russian)

7. Druzhinin, V. N. (2008) *Psihologija obshhih sposobnostej* [Psychology of general abilities]. SPb. 368 p. (in Russian)

8. Zimbardo, F. (2013) *Jeffekt Ljucifera. Pochemu horoshie ljudi prevrashhajutsja v zlodeev* [The Lucifer Effect. Why good people turn into villains]. M. 740 p. (in Russian)
9. Kendrik, D., Grishkevichus, V. (2015) *Racional'noe zhivotnoe. – Sensacionnyj vzgljad na prinjatija reshenij* [Rational animal. - A sensational look at decision making]. SPb. 304 p. (in Russian)
10. Kill, K. A. (2015) *Psihopaty. Dostovernyj rasskaz o ljudjah bez zhalosti, bez sovesti, bez raskajanija* [Psychopaths. A reliable story about people without pity, without conscience, without remorse]. M. 320 p. (in Russian)
11. Kotuh, O.V. (2018) *Integratyvnyj pidhid do doslidzhennja osoblyvostej stanovlennja avtentychnosti majbutnih psihologiv* [An Integrative Approach to the Study of the Authentication Peculiarities of Future Psychologists]. *Aktual'ni problemy psihologii'. Zbirnyk naukovyh prac' Instytutu psihologii' imeni G.S. Kostjuka NAPN Ukraïny. Tom XIV: Metodologija i teorija psihologii'* [Current problems of psychology. Proceedings of the GS Psychology Institute Kostyuk NAPN of Ukraine. Volume XIV: Methodology and Theory of Psychology]. N. 1. P. 165-174. (in Ukrainian)
12. Maslou, A. (2006) *Motivacija i lichnost'* [Motivation and personality]. SPb. 352 p. (in Russian)
13. Nicshe, F. (1997) *Tak govoril Zaratustra* [So said Zarathustra]. M.; Har'kov. 1056 p. (in Russian)
14. Penman, D., Uil'jams, M., Uil'jams, M. A. (2018) *Osoznannost'. Kak obresti garmoniju v nashem bezumnom mire* [Awareness. How to find harmony in our crazy world]. M. 288 p. (in Russian)
15. Seligman, M. (2006) *Novaja pozitivnaja psihologija* [New positive psychology]. K. 368 p. (in Russian)
16. Sobchik, L. N. (2005) *Psihologija individual'nosti. Teorija i praktika psihodiagnostiki* [Psychology of individuality. Theory and practice of psychodiagnosics]. SPb. 624 p. (in Russian)
17. Hajer, R. D. (2007) *Lishennye sovesti. Pugajushhij mir psihopatov* [Deprived of conscience. The frightening world of psychopaths]. M. 288 p. (in Russian)
18. H'ell, L., Zigler, D. (2006) *Teorii lichnosti* [Theories of personality]. SPb. 607 p. (in Russian)
19. Fromm, Je. (1990) *Imet' ili byt'?* [To have or to be?]. M. 336 p. (in Russian)
20. Chiksentmihaji, M. (2016) *Potok. Psihologija optimal'nogo perezhivanija* [Stream. Psychology of optimal experience]. M. 461 p. (in Russian)
21. Jellis, A. (2002) *Gumanisticheskaja psihoterapija. Racional'no-jemocional'nyj podhod* [Humanistic psychotherapy. Rational-emotional approach]. M. 272 p. (in Russian)
22. Hall-Simmons A., McGrath R. E. (2019). Character strengths and clinical presentation. *The journal of positive psychology*, 1 (14), 51-60.
23. Peterson C., Ruch W., Beerman U., Park N., Seligman M. E. P. (2007). Strengths of character, orientations to happiness, and life satisfaction. *The Journal of Positive Psychology*, 2 (3), 149–15.
24. Stepura E. V. (2016). Value of machiavellism. *American Journal of Fundamental, Applied & Experimental Research*, 3 (3), 99-104.

Стенура Е.В. Проблема положительных качеств личности. В статье рассматриваются теоретические подходы к проблеме положительных качеств личности. Указывается, что основная проблема подхода гуманистической психологии к положительным качествам личности заключается ее элитарности. Гуманистические психологи выделяют определенный тип личности, наделенный определенными важными с их точки зрения личностными чертами, указывая на его малое распространение, при этом большая часть людей трактуется как имеющие в определенные нарушения невротического характера. Более привлекательным является подход позитивной

психологии к здоровым сторонам личности. Селигман М. и его коллеги, используя методы анализа литературных источников, выделили основных добродетели личности, которые ценятся почти в каждой культуре. Характеризуя подход М. Селигмана, можно выделить его определенный эгалитаризм, поскольку каждый человек, руководствуясь заданной его подходом системой координат, может выделить свои индивидуальные сильные стороны, постулирование наличия которых, в принципе, предусмотрено в теоретических установках этого психологического подхода. Можно указать и на другой подход к проблеме положительных качеств или черт личности. Качество или черта будет рассматриваться положительной в зависимости от контекста деятельности и условий существования конкретного индивида. Наиболее известными классическими примерами являются исследование влияния свойств темперамента на успешность выполнения определенной деятельности. В плане ситуативного подхода к положительным качествам личности является интересным рассмотрение положительного содержания черт, которые в целом считаются психопатологическими, но в некоторых условиях способствуют самореализации личности в определенных сферах, а также положительной связи психопатологических черт личности с ее преимуществами. Но в целом психическая реальность, стоящая за этими всеми подходами, может быть представлена как некая интегрированная система уровней, которая помогает человеку реализовать себя и достигать счастья.

Ключевые слова: Положительные черты личности, гуманистическая психология, позитивная психология, эволюционные стратегии, свойства нервной системы, акцентуированная личность, психопатия.

Stepura E. The problem of positive personality traits. The article deals with theoretical approaches to the problem of positive personality traits. It is stated that elitism is the main problem of humanistic psychology approach to the positive qualities of an individual. Humanistic psychologists distinguish a certain type of personality, endowed with certain important (from their point of view) personality traits, point out the rarity of such personality type, and the majority of people are treated as having some degree of neurotic disorder. Positive psychology approach to the healthy aspects of personality, which was used by M. Seligman and his colleagues and based on the methods of literary sources analysis, is more appropriate. They distinguished the basic virtues of personality which are valued in almost every culture. Characterizing the approach of M. Seligman, it is possible to see its certain egalitarianism, since each person, guided by the given system of coordinates, can distinguish his/her individual strengths, the presence of which is postulated in the theoretical grounds of this psychological approach. One more significant approach to the problem of positive qualities or personality traits can also be specified. A quality or a trait will be considered positive, depending on the context of activity and on the conditions of individual's existence. The most famous classic examples are the study of temperament properties influence on the success of certain activities. In terms of situational approach to positive personality traits, it is interesting to consider the positive content of traits, generally considered psychopathological, but which can (in some circumstances) contribute to the self-realization of a personality in certain areas. It is also important to determine the positive connection of psychopathological traits of an individual with his/her strengths. But in general the physical reality behind all these approaches can be represented as a kind of integrated system of levels that helps one to realize oneself and achieve happiness.

Keywords: Character strengths, humanistic psychology, positive psychology, evolutionary strategies, nervous system properties, accentuated personality, psychopathy.

СТОВБУН О. А.

кандидат психологічних наук, доцент кафедри психології і педагогіки Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського», м. Київ

ДО ТЕОРЕТИЧНОГО АНАЛІЗУ ПРОЦЕСІВ СТАНОВЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ПРАЦЮЮЧИХ СТУДЕНТІВ ВИЩОГО ТЕХНІЧНОГО ЗАКЛАДУ ОСВІТИ

Стовбун О.А. До теоретичного аналізу процесів становлення професійної ідентичності працюючих студентів вищого технічного закладу освіти. У статті висвітлено особливості становлення і формування професійної ідентичності майбутніх фахівців. Аналізуються процеси, що сприяють формуванню професійної ідентичності під час навчання у вищому навчальному закладі. В аспекті множинності соціальних ролей особистості розглядається рефлексія як елемент професійного становлення. Розглянуто аспекти соціокультурного середовища як чинники формування професійної ідентичності працюючих студентів вищого технічного закладу освіти. Наголошується, що в умовах вищої освіти формування професійної ідентичності досягається, передусім, через засвоєння змісту освіти.

***Ключові слова:** професійна ідентичність, професійна ідентифікація, професійне становлення, рефлексія.*

Постановка проблеми. Економічні та організаційні зміни останніх років спричинили зміни в характері взаємовідносин між професіональними навчальними закладами та підприємствами, а також державними та недержавними організаціями у питаннях підготовки фахівців. Спостерігається невідповідність рівня кваліфікації випускників вимогам роботодавців – відсутність досвіду прийняття самостійних рішень, недолік знань, необхідних для роботи в ринкових умовах, відсутність практичних навичок з одержуваної професії, проблему майбутнього працевлаштування студентам доводиться вирішувати в процесі отримання професійної освіти, і в цьому їм допомагає трудова діяльність, якою вони займаються одночасно з навчанням.

Питання професійної ідентичності, зокрема її формування при підготовці студентів вищих закладів освіти, досліджували М. М. Абдуллаєва, Н. В. Антонова, А. С. Борисюк, Г. В. Гарбузова, В. Л. Зливков, Н. Л. Іванова, О. П. Єрмолаєва, Є. В. Конєва, Н. І. Кривоконь, Г. В. Ложкін, Л. М. Мітіна, Ю. П. Поваренков, І. Ю. Хамитова, Є. В. Чорний, Л. Б. Шнейдер.

Професійна ідентичність в сучасних умовах є найбільш затребуваним видом соціальної ідентичності, а оскільки якісний стрибок у професійному розвитку людини відбувається під час професійного навчання, то саме в студентському віці починають формуватися основні ідентифікаційні характеристики, що окреслюють приналежність до певної професії.

Саме тому **мета** даного дослідження – теоретичний аналіз процесів становлення професійної ідентичності студентів вищого технічного закладу освіти, які паралельно із навчанням мають досвід роботи.

Останні дослідження і публікації. Структуру і характер психологічних компонентів професійної діяльності описують багато дослідників. Так, В. І. Чірков виділяє два основних підходи у питанні про новоутворення в процесі професійного становлення особистості. Один із них можна визначити як традиційний, а другий – системогенетичний (П. К. Анохін, Б. Ф. Ломов, Д. О. Ошанін, В. О. Конопкін, В. Д. Шадріков). Традиційний підхід побудований на аналітичній концепції: професійне навчання здійснюється через передачу професійних технологій, знань, формування навичок і умінь. Професійне ж навчання в межах системогенетичного підходу визначається як формування психологічної системи діяльності.

М. М. Нечаєв припускає, що в процесі професіоналізації два напрями, в яких здійснюється присвоєння професійної діяльності: у напрямі формування і розвитку професійної індивідуальності (утворення комплексу спеціальних знань, умінь і навичок), і в напрямі формування і розвитку особистості в цілому, тобто прилучення до соціокультурного досвіду професії і суспільства, вироблення комплексу якостей, що сприяють розвиткові професійної самосвідомості, соціальної і творчої активності. Єдність цих двох аспектів розвитку означає гармонійне з'єднання особистісного й індивідуального розвитку професіонала. Для професіонала як індивіда характерне ствердження себе як фахівця, а для професіонала-особистості характерна готовність до подолання професійних стереотипів, до саморозвитку і розвитку професії.

Концепція Л. М. Мітіної побудована на ідеї цілісності, єдності особистісного і професійного розвитку людини, внутрішньому середовищі особистості. Активності та потребі в самореалізації віддається пріоритет як джерелу професійного розвитку. Об'єктом професійного розвитку і формою реалізації творчого потенціалу людини в професійній діяльності є інтегральні характеристики особистості: спрямованість, компетентність, емоційна та поведінкова гнучкість. Кожна інтегральна характеристика являє собою певну комбінацію необхідних особистісних якостей, істотних для успішної дії в межах тієї або іншої професії. Фундаментальною умовою розвитку особистості професіонала є усвідомлення ним необхідності зміни, перетворення свого внутрішнього світу і пошук нових можливостей самоздійснення в праці, тобто підвищення рівня професійної самосвідомості.

Із зазначених точок зору чітко простежується висновок, що ключовим механізмом професійного становлення є формування ключових особистісних утворень і, професійної ідентичності особистості зокрема.

Більшість дослідників (Р. Фрейджер, Д. Фейдімен, А. Адлер, Л. Д. Шнейдер, В. С. Мухіна) трактують ідентичність як результат

процесів саморозуміння, ідентифікації, самосвідомості і самовідношення як аспектів проблеми Я. Розвиток особистості в діяльності і становлення її професійної ідентичності відбувається через механізм ідентифікації і відособлення. Ідентифікація являє собою процес емоційного та іншого самоствердження людини з іншою людиною, групою, а відокремлення допомагає збереженню своєї унікальної індивідуальності, в основі якої лежать потреби в розвитку і рості, у свободі і пізнанні себе. Становлення професійної ідентичності розглядається в рамках професійного самовизначення, розвитку, відповідальності за професійні дії і відносини (М. Аргайл, С. Джошел, Р. Фінчман, Дж. Холанд, В. Асєєв, З. Єрмакова, І. Кряжева, М. Пряжніков).

Мета статті – проаналізувати процеси становлення професійної ідентичності працюючих студентів вищого технічного закладу освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Самореалізація людини у будь-якій сфері життєдіяльності неможлива без усвідомлення ним самого себе, своїх здібностей, можливостей, потреб, своєї ролевої і статусної приналежності, своїх психологічних (інтелектуальних, емоційних, вольових) характеристик, без прийняття себе, свого «образу Я». Середовище вищого закладу освіти – це професійний простір, що забезпечує можливість прояв і укріплення суб'єктивної позиції студента, тобто таке, що сприяє формуванню ідентичності.

Для професійної ідентичності, на відміну, наприклад, від етнічної, гендерної, вікової, специфічним є довільний характер її здійснення та визначальна роль мотиваційної основи цього процесу. З цим пов'язана особлива чутливість професійної ідентичності до сформованості ціннісних утворень індивіда [9; 10].

В умовах інформаційного суспільства, коли засоби масової комунікації миттєво поширюють потоки різноманітної інформації, людина опиняється під активним впливом цінностей різних культур, різних ідеологічних впливів, що порушує процес однозначної професійної ідентифікації, призводить до переживання невизначеності професійного самовизначення.

У цьому процесі усвідомлюється множинність соціальних ролей особистості. В результаті важливим елементом професійного становлення стає вміння студента самовизначатися, вибудувати особистісну Я-концепцію, що дозволяє виступати активним суб'єктом професійної діяльності зокрема.

Повною мірою ідея професійної ідентичності, як продукту тривалого особистісного й професійного розвитку, представлена в концепції професіогенезу Є. П. Єрмолаєвої. Автор виходить із того, що професійна ідентичність складається тільки на досить високих рівнях оволодіння професією й виступає як стійке узгодження основних елементів професійного процесу. Професійна ідентичність виступає регулятором,

що виконує стабілізуючу й перетворюючу функції, сполучення яких забезпечує самовизначення й розвиток професіонала [5].

Зв'язок становлення професійної ідентичності та професіоналізації неодноразово фіксувалася багатьма авторами (В. А. Бодров, А. К. Маркова, В. Я. Ляудис, А. А. Бодальов, Є. А. Климов, Е. Еріксон, Г. Крайг). Професіоналізація є необхідною умовою становлення професійної ідентичності, яка проявляється в її етапах. І якщо професіоналізація в даному випадку є формою, то становлення професійної ідентичності – змістом.

Існує ряд чинників, що формують професійну ідентичність. До них можна віднести: виховання відповідно до традицій, отримання інформації про професійну приналежність, отримання інформації про особливості різних професій. Засадами цих чинників буде інформаційно насичене середовище, що дає уявлення про об'єкт і суб'єкт праці, його цілі і завдання, способи здобуття освіти або набуття необхідних знань і навичок [9]. До іншої групи чинників можна віднести роль інших: значущих людей, що займають провідне місце в житті кожної людини.

Таким чином, особливе значення у формуванні професійної ідентичності відводиться соціокультурному середовищу, що стає реальним у внутрішній діяльності через психічні знаряддя (слово, символ, значення), і формують динаміку професіоналізації.

Професійна ідентифікація (як процес), що призводить до професійної ідентичності (як до результату) індивіда з виконуваною ним суспільно значимою функцією, неминує приводить до ототожнення індивідом себе з певною професійною групою. Тобто, на перший план виступає поняття професійної корпоративності. Це явище має об'єктивно-суб'єктивну природу і виражається в прагненні члена групи, підкоряючись груповим нормам, пристосувати свої вчинки до прийнятих у цій професійній групі [6; 10].

Професійна корпоративність може проявлятися в макроформі. Цей про-цес припускає ототожнення індивідом себе з цілою професією. При такому ототожненні неможливий міжособистісний контакт, на заміну якому виступають деякі атрибути приналежності до корпорації (загальна назва, уніформа, службове посвідчення тощо). Професійна корпоративність може проявлятися й у мікроформах, коли відбувається ототожнення індивідом себе з тими малими групами професійного товариства, з членами яких індивід знаходиться в постійному міжособистісному контакті.

Безпосереднє включення студента старших курсів в професійне співтовариство і процес професійної ідентифікації часто здійснюється в процесі емоційного професійного спілкування з представниками професійного співтовариства. Під час професійного спілкування реалізується інформаційна функція професійного співтовариства (дізнатися, оволодіти, зрозуміти необхідну інформацію), бажання

підвищити або підтвердити свій професійний статус, а також бажання показати оригінальність власної особистості в професійному аспекті. Під час взаємодії з іншими фахівцями одного професійного співтовариства здійснюється «запозичення» елементів основних типів професійного мислення і досвіду. Успішність цього процесу багато в чому визначається мірою включеності людини в таку структуру професійно-діяльнісних зв'язків, взаємодія з суб'єктами якої сприяє формуванню у нього здатності до самостійного цілепокладання і регулювання професійної діяльності.

Отже, рефлексія групових цінностей призводить до формування ціннісно-сміслових орієнтацій в окремого індивіда, а досягнення професійної ідентичності пов'язане з прийняттям людиною ціннісних позицій, санкціонованих професійною спільнотою [10, 41].

Якщо ми говоримо про рефлексію в професійній діяльності, то, на нашу думку, рефлексію слід розглядати інтеграційно: і як усвідомлення індивідом того, як він сприймається партнером у професійній діяльності; і як процес усвідомлення суб'єктом своєї діяльності; і як діяльність самопізнання, що розкриває специфіку духовного світу людини.

Виходячи з цього можна говорити про те, що рефлексія переважно використовується в чотирьох основних аспектах: кооперативному, комунікативному, особистісному та інтелектуальному. У перших двох аспектах досліджуються колективні форми діяльності та спілкування, а в останніх двох – індивідуальні форми прояву мислення та свідомості.

Для представників кооперативного аспекту вивчення (М. Г. Алексєєв, В. В. Рубцов, Г. П. Щедровицький) роль рефлексії полягає в розвитку взаємних стосунків, а необхідність у рефлексії виникає при бажанні передати інформацію партнерові по вирішенню проблеми.

У комунікативному аспекті (І. Є. Берлянд, М. М. Гуткіна, Л. А. Петровська, А. В. Петровський, Є. В. Смірнова і А. П. Сопіков) увага акцентується саме на процесі взаємодії між партнерами, а рефлексія трактується як усвідомлення індивідом того, як він сприймається партнером по спілкуванню. Інтелектуальний аспект рефлексії (Н. Г. Алексєєв, Л. Л. Гурова, В. В. Давидов) розглядають рефлексію як уміння суб'єкта виділяти, аналізувати та співвідносити з предметною ситуацією власні дії. В особистісному аспекті вивчення рефлексії наголошується на рефлексії як інтегративному процесі перетворення «Я» у неповторну цілісність.

З позицій професійного становлення в першу чергу акцентується увага на розвитку, по-перше, особистісної сторони рефлексії; по-друге, – соціальної; і лише по-третє, – інтелектуальної і кооперативної сторони рефлексії. Оскільки особистісна рефлексія це обов'язковий механізм розвитку професійної ідентичності як механізму становлення особливого «Я» в системі інших «Я».

Наявність ментально спорідненого професійного середовища і постійне спілкування з її представниками потрібні для постійного саморозвитку людини. Здійснювані у професійній взаємодії, основні форми співробітництва реалізують не лише функції обміну досвідом і підвищення кваліфікації, але і функції кваліфікаційної оцінки професійної компетенції. Можна припустити, що рівень сформованості професійної ідентичності працюючого студента може бути пов'язаний із мірою дієвого включення його в професійне співтовариство. Людина при безпосередньому включенні в професійне співтовариство повинна займати активну позицію в процесі ознайомлення з вимогами, нормами і традиціями професії [1; 9].

Таким чином, професіоналізація особистості супроводжується зміною уявлень людини про себе не тільки як професіонала, але й як особистості, суб'єкта взаємодії тощо. Формування професійної ідентичності майбутніх фахівців в умовах здобування вищої освіти ефективно відбувається за дотриманням таких умов, як: виконання завдань, що моделюють професійну діяльність; організація групової рефлексії власної діяльності; участь студентів в тренінгових заняттях, спрямованих на розвиток соціальної перцепції, навичок міжособистісної взаємодії і вербальної комунікації; цілеспрямоване формування професійної самосвідомості.

В умовах вищої освіти формування професійної ідентичності досягається, передусім, через засвоєння змісту освіти. В даному аспекті освіта – це не вивчення предметів, а розвиток особистості предметами, тобто на першому плані стоїть суб'єкт, його інтерес, а предмети – тільки засоби. У вищому закладі освіти ця дія має комплексний характер, оскільки спирається на певну систему гуманістичних цінностей попередньо сформованих.

Зміст і форми впливу на студента, а також механізми їх взаємозв'язку різні на кожному етапі навчання у вищому навчальному закладі. Це пов'язано зі становленням ціннісних уявлень у свідомості майбутнього фахівця, трансформацією і ускладненням знання необхідного для формування фахівця. Знання, отримані на першому етапі навчання, виступають об'єктивним чинником, сприяючим формуванню мотиваційної структури професійної діяльності, і виступають її основою. На другому рівні оволодіння спеціальністю відбувається усвідомлення знань як цінностей на рівні особистісного сенсу, – тобто в контексті реальної життєдіяльності особистості відповідно до її внутрішнього суб'єктивного світу, системи норм.

Для розуміння сутності феномену становлення професійної ідентичності студентів слід підкреслити, що кожен з чинників вкрай рідко зустрічається в ізольованому вигляді і, як правило, поєднується з дією інших чинників, утворюючи складну, ієрархічну структуру. Також, дія будь-якого чинника носить не прямий характер, а реалізується через

цілий ланцюг опосередкувань, причому на різних етапах становлення професійної ідентичності студентів міра впливу кожного з чинників і його місце в загальній структурі не є постійними. Саме тому, розгортання картини становлення професійної ідентичності відбувається більш усвідомлено в нерозривному динамічному зв'язку з професійною діяльністю, з системою професійних відносин, що дає підстави для ототожнення та ідентифікації студента з професією, але диктує при цьому необхідність аналізу співвідношення в кожному окремому випадку.

Висновки. Теоретичні результати дозволяють припустити, що становлення професійної ідентичності працюючих студентів є результатом процесів ідентифікації та відособлення, що відбуваються за умови професійного самовизначення, професійної самосвідомості і призводять до усвідомлення себе як представника конкретної професії та професійної спільноти.

Ефективне становлення професійної ідентичності в процесі професіоналізації для студентів можливе при наявності якісної системи професійної освіти, що спирається на попередньо сформовані гуманістичні цінності, професійної діяльності з обраної спеціальності, професійного співтовариства і формуванні образу Я в професії.

У подальшому вважаємо за потрібне дослідити мотиваційно-ціннісний аспект професійної ідентичності працюючих студентів вищого технічного закладу освіти.

Список використаних джерел

1. Жирун О. А. Вища освіта як спосіб формування професійної ідентичності / О. А. Жирун // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. – 2012. – Вип. 104. – Т. 1. – С. 114-116.
2. Жирун О. А. Освіченість як умова особистісного та професійного розвитку / О. А. Жирун // Етичні та духовні основи розвитку людини та суспільства : тези XII Міжнар. наук.-практ. конф. (25-26 трав. 2012 р., Київ, Україна). – К. : Арктур-А, 2012. – С. 38-39.
3. Жирун О. А. Моральна свідомість у професійному становленні / О. А. Жирун // Вісник Національного технічного університету України "Київський політехнічний інститут". Філософія. Психологія. Педагогіка : зб. наук, праць. – 2011. – № 1 (31). – С. 109-112.
4. Зливков В. Л. Проблема особистісної та професійної самоідентифікації в сучасній психології / В.Л. Зливков // Соціальна психологія. Науковий журнал / Гол.ред. Ю.Ж.Шайгородський. – 2006. – № 5. – С.128-136.
5. Ермолаева Е. П. Профессиональная идентичность как комплексная характеристика соответствия субъекта и деятельности / Е.П. Ермолаева // Психологическое обозрение. –1998. – №2. – С.35-40.
6. Клочкова Т. Н. Роль внутренней среды вуза в формировании профессиональной культуры специалиста [Электронный ресурс] : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. социол. наук: спец. 22.00.08 «Социология упр.» / Т. Н. Клочкова. – Н. Новгород, 2003. – 18 с. – Режим доступа: http://planetadisser.com/see/dis_105570.html.
7. Марусинець М. Прикладні аспекти дослідження професійної ідентичності особистості / М. Марусинець // Соціальна психологія. – 2005. – № 3 (11). – С. 90 – 97.
8. Пілат Н. І. Особливості формування соціальної ідентичності в студентській молоді / Н.І. Пілат // Вісник Львівського ун-ту. Філософські науки. – 2003. – Вип.5. – С.542-547.

9. Родыгина У. С. Психологические особенности профессиональной идентичности студентов / У. С. Родыгина // Психологическая наука и образование. – 2007. – № 4. – С. 39-51.

10. Шнейдер Л. Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики: учеб-метод. пособие / Л. Б. Шнейдер. – М.: Моск. психолого-социальный институт, 2007. – 128 с.

References transliterated

1. Zhyrun, O. A. (2012) *Vischa osvita yak sposib formuvannya profesijnoi identychnosti* [Higher education as a way of forming professional identity]. *Visnyk Chernigivs'kogo natsional'nogo pedagogichnogo universytetu* [Bulletin of the Chernihiv National Pedagogical University]. N. 104. P. 114-116 (in Ukrainian)

2. Zhyrun, O. A. (2012) *Osvichenist' yak umova osobystynogo ta profesijnogo rozvytku* [Educational as a condition of personal and professional development]. *Etychni ta dukhovni osnovy rozvytku lyudyny ta suspil'stva : tezy XII Mizhnar. nauk.-prakt. konf.* [Ethical and spiritual foundations of human and social development: abstracts XII International. Research Practice Conf.]. K. P. 38-39 (in Ukrainian)

3. Zhyrun, O. A. (2011) *Moral'na svidomist' u profesijnomu stanovlenni* [Moral Consciousness in Professional Formation]. *Visnyk Natsional'nogo tekhnichnogo universytetu UkraJiny "KyJivs'kyj politekhnichnyj instytut". Filosofiya. Psykhologiya. Pedagogika : zb. nauk, prats'* [Bulletin of the National Technical University of Ukraine "Kyiv Polytechnic Institute". Philosophy. Psychology. Pedagogy]. N. 1 (31). P. 109-112 (in Ukrainian)

4. Zlyvkov, V. L. (2006) *Problema osobystynoi ta profesijnoi samoidentyfikatsiyi v suchasny psykhologii* [The problem of personal and professional self-identification in modern psychology]. *Sotsial'na psykhologiya. Naukovyj zhurnal* [Social psychology. Scientific journal]. N. 5. P.128-136 (in Ukrainian)

5. Ermolaeva, E. P. (1998) *Professional'naya identychnost' kak kompleksnaya kharakteristika sootvetstviya sub'yekta i deyatel'nosti* [Professional identity as a complex characteristic of the correspondence of a subject and activity]. *Psykhologicheskoe obozrenye* [Psychological review]. N. 2. P. 35-40 (in Russian)

6. Klochkova, T. N. (2003) *Rol' vnutrennej sredy vuza v formirovannyu professyonal'noj kul'turi spetsyalysta: avtoref. dys. na soyskanye uchen. stepeny kand. sotsyol. nauk: spets. 22.00.08* [The role of the internal environment of a university in the formation of a professional culture of a specialist: author. dis. scientist. degree of cand. sociol. Sciences: special. 22.00.08]. Novgorod. 18 p. Electronic resource. Access mode: http://planetadisser.com/see/dis_105570.html. (in Russian)

7. Marusynets', M. (2005) *Prykladni aspekty doslidzhennya profesijnoi identychnosti osobystosti* [Applied Aspects of the Study of Professional Identity of Personality]. *Sotsial'na psykhologiya* [Social Psychology]. N. 3 (11). P. 90-97 (in Ukrainian)

8. Pilat, N. I. (2003) *Osoblyvosti formuvannya sotsial'noyi identychnosti v student-s'koyi molodi* [Features of formation of social identity in student youth]. *Visnyk L'vivs'kogo in-tu. Filosofs'ki nauky* [Visnyk of L'viv Univ. Philosophical Sciences]. N.5. P. 542-547 (in Ukrainian)

9. Rodigyna, U. S. (2007) *Psykhologicheskiye osobennosti professyonal'noj ydentychnosti studentov* [Psychological features of the professional identity of students]. *Psykhologicheskaya nauka i obrazovanye* [Psychological science and education]. N. 4. P. 39–51 (in Russian)

10. Shnejder, L. B. (2007) *Lychnostnaya, gendernaya y professyonal'naya ydentychnost': teoryya y metodi dyagnostyky: ucheb-metod. posobyе* [Personal, gender and professional identity: theory and diagnostic methods: textbook method. allowance]. M. 128 p. (in Russian)

Стобун О.А. *К теоретическому анализу процессов становления профессиональной идентичности работающих студентов высшего технического учебного заведения. В статье отражены особенности становления и формирования профессиональной идентичности будущих специалистов. Анализируются процессы, которые способствуют формированию профессиональной идентичности во время учебы в высшем учебном заведении. В аспекте множественности социальных ролей личности рассматривается рефлексия как элемент профессионального становления. Рассмотрены аспекты социокультурной среды как факторы формирования профессиональной идентичности работающих студентов высшего технического учебного заведения. Отмечается, что в условиях высшего образования формирование профессиональной идентичности достигается, прежде всего, через усвоение содержания образования.*

Ключевые слова: профессиональная идентичность, профессиональная идентификация, профессиональное становление, рефлексия.

Stovbun O. *Before the theoretical analysis of becoming of professional identity of working students of higher technical establishment of education. The features of becoming and forming of professional identity of future specialists are reflected in the article. Processes that assist forming of professional identity during studies in higher educational establishment are analysed. A reflection as element of the professional becoming is examined in the aspect of multiplicity of social roles of personality. The aspects of socio-cultural environment as factors of forming of professional identity of working students of higher technical establishment of education are considered. It is marked that in the conditions of higher education of forming of professional identity is arrived at, foremost, through mastering of maintenance of education.*

Keywords: professional identity, professional authentication, professional becoming, reflection.

УДК 159.98

ФЕСЕНКО Я.В.

здобувач Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ

БАТЬКІВСЬКІ НАСТАНОВЛЕННЯ ЩОДО ДІТЕЙ ІЗ МОВЛЕННЄВИМИ ПРОБЛЕМАМИ

Фесенко Я.В. *Батьківські настановлення щодо дітей із мовленнєвими проблемами.* Дану статтю присвячено теоретико-емпіричному дослідженню батьківських настановлень щодо дітей із вадами мовленнєвого розвитку. Проаналізовано поняття стилів батьківського виховання, настановлень щодо логопедичної корекції, комплаєнсу. На основі отриманих даних обґрунтовано програму розвитку ефективного комплаєнсу між логопедом та батьками, визначено, що психологічне благополуччя значною мірою впливає на рівень комплаєнтності, насамперед в контексті його емоційної складової, яка й є визначальною у формуванні батьківських настановлень щодо дітей із мовленнєвими вадами.

Ключові слова: комплаєнс, терапевтичний альянс, мовленнєвий розвиток, батьківські настановлення.

Постановка проблеми. Батьківство є базовою життєвою місією, важливим станом та значною соціально-психологічною функцією кожної людини. Характер батьківства відображається на якості нащадків, стає гарантом особистого щастя людини та основою майбутнього суспільства, саме тому батьківство кожної людини повинно бути усвідомленим.

Усвідомлене батьківство – одна із найбільш складних та мало розроблених областей сучасної науки. Актуальність її вивчення обумовлена

протириччями між гостротою демографічних проблем, які пов'язані з падінням народжуваності, великою кількістю сімей, що розпадаються, лавиноподібним збільшенням кількості дітей-сиріт при живих батьках, зі зростанням кількості випадків жорстокого ставлення до дитини та недостатньою розробленістю програм соціальної та психологічної допомоги батькам дітей із вадами розвитку, у тому числі – мовленнєвого.

Останні дослідження і публікації, виділення невирішених питань загальної проблеми, якій присвячується стаття. Батьківське ставлення – ще один компонент розвиненого батьківства. За визначенням О.Насонової, батьківське ставлення – «це особливий феномен, який поєднує емоційні переживання та почуття, пов'язані з дитиною, поведінкові стереотипи, що появляються у спілкуванні та поводженні з нею, особливості її сприймання та розуміння» [2]. Батьківське ставлення має прямий вплив на формування дитячої особистості, і цей вплив може носити як позитивний, так і негативний (амбівалентний) характер. У психолого-педагогічній літературі зустрічаються описи ставлення батьків до дітей, що визначають конкретні способи взаємодії з дітьми: прийняття – неприйняття дитини, взаємодія – уникнення контактів, визнання свободи дій – надмірна вимогливість, повага до прав кожного в сім'ї – надмірне обмеження свободи. Крім того, на нашу думку, слід наголосити на тому, що у ставленні батьків до дітей акумулюється вся система внутрішньосімейних відносин, у них знаходять свій прояв особливості подружніх взаємин, стосунки дорослих зі своїми батьками, зовнішні соціальні зв'язки та ін. Особлива увага в плані формування батьківського ставлення, на думку Р.Овчарової, повинна приділятися навичкам і формам спілкування батьків, аналізу взаємодії в сім'ї, розвитку пошани до особистості дитини. Крім того, розвиток і корекція батьківського ставлення повинні ґрунтуватися на усвідомленні сприйняття з погляду дитини того або іншого типу батьківського ставлення [3]. Наступним компонентом батьківства є батьківські почуття – це особлива група почуттів, яка займає важливе місце в житті людини серед інших емоційних зв'язків, вони забарвлюють батьківське ставлення. Їхня специфіка полягає в тому, що турбота батьків про дітей необхідна для підтримання життя дитини. А потреба у батьківській любові є життєво необхідною для маленької дитини. Любов кожного з батьків – джерело та гарантія емоційного благополуччя людини, підтримки її психічного та фізичного здоров'я. Т.Кравченко та І.Трубавіна виділяють такі компоненти батьківської любові, як: прив'язаність (на рівні біологічних інстинктів); турбота про дитину (про її здоров'я, фізичне і духовне благополуччя); чуйність, доброзичливість, повага до дитини [1]. Формування компоненту батьківських почуттів, за Р.Овчаровою, повинне спиратися на розвиток уміння розуміти відчуття членів сім'ї, перш за все, дитини, і адекватно виражати свої відчуття, а також розвиток навичок рефлексії виконання батьківської ролі.

Поряд з покомпонентним розглядом феномена батьківства, в сучасній психології широко поширений його феноменологічний модус. Згідно з яким

батьківство в сучасній психології характеризується за допомогою цілого комплексу понять. До їх складу можуть бути включені батьківські установки, позиції, мотивація, орієнтування, сімейні цінності, батьківські почуття, батьківська рефлексія і відповідальність, батьківський авторитет, стиль сімейного виховання, батьківське ставлення тощо. Так, при характеристиці феномена батьківства широко використовуються поняття "батьківська установка" і "батьківська позиція". В цілому, дані поняття є синонімічні, але відрізняються ступенем усвідомленості. Відомо, що установка доступна усвідомлення тільки за певних зусиль з боку батьків. Батьківська позиція ув'язується з свідомо прийнятими поглядами і намірами. Під батьківськими установками, як найбільш вивченим психічним феноменом в структурі батьківства, розуміється сукупність батьківського емоційного ставлення до дитини, сприйняття батьком дитини і способів поведінки по відношенню до нього. По суті, вони виступають установками, які пов'язані з цілями і засоби в області батьківства. На змістовному рівні відповідний термін включає цілий ряд різноманітних понять, таких як цінності, сприйняття дитини і самих батьків, уявлення і очікування, пов'язані з розвитком дитини. Він також включає оцінку того, що дитина може або не може робити, знання про процеси її когнітивного і соціального розвитку, про роль батьків у житті дітей, про цілі навчання дитини, про бажаних способах його дисциплінування. *Батьківські установки* представляють собою відносно стійке явище, зміст якого включає амбівалентні елементи емоційно-ціннісного сприйняття батьківства і може змінюватися в певних межах.

Батьківські установки наділяються двома функціями, пов'язаними між собою: функцією інтерпретування і прагматичною функцією. Перша з них дозволяє батькові чи матері, спираючись на власні уявлення, інтерпретувати конкретну ситуацію взаємодії з дитиною і всю систему міжособистісних стосунків у сім'ї. Друга функція дозволяє планувати свої дії щодо дитини з урахуванням батьківських уявлень. Батьківські установки, будучи джерелом виховних стратегій, визначають сприйняття і розуміння батьком дитини і її поведінки, дуже впливають на формування дитячо-батьківських відносин. Вони також можуть забезпечувати батьків засобами для захисту їх власної самооцінки, створюючи стандарти, відповідно до яких оцінюється виконання батьківської ролі та встановлюються обмеження для різних аспектів батьківської відповідальності. З цих установок походять каузальні атрибуції дитячого поведінки. Батьківські установки мають зв'язки з особливостями батьківської поведінки. Зокрема, отримані дані, що підтверджують прямий зв'язок батьківських установок з дієвою любов'ю батьків, з придушенням ними волі дитини, з нерозвиненістю батьківських почуттів, з винесенням конфлікту між батьками в сферу дитячо-батьківських відносин, з перевагою жіночих якостей в дитині. Наставлення батьків пов'язані зворотною кореляційною залежністю з "жертвністю" і нав'язливістю батьків, з неуважністю, владою і підвищеними вимогами до дитини. Вбудовуючись в

систему світогляду, батьківська установка реалізується в формі батьківської позиції, що є необхідною складовою становлення батьківської поведінки.

Метою статті є визначення особливостей батьківських настановлень щодо дітей із вадами мовленнєвого розвитку.

Виклад методики і результатів досліджень. Першим кроком нашого аналізу було визначення ступеня участі матері у догляді за дитиною із вадами мовлення. Результати опитування показали, що ступінь включеності в догляд за дитиною варіює в діапазоні від 15% до 90%. При мінімальній включеності (15%) жінка практично повністю делегує материнські обов'язки своїм близьким або няні. В середньому по групі досліджуваних частка особистої участі склала 59,3%. З урахуванням розкиду результатів, ми визначили область середніх значень по групі ступеня включеності матері (від 40 до 80% самостійного догляду). Це дозволило виділити жінок з високим ступенем включеності (вище області середніх значень), і низьким ступенем включеності (нижче області середніх значень). Розподіл вийшов близьким до нормального. Група жінок, з низьким ступенем включеності в догляд за дитиною склала 22,5% вибірки, жінки із середнім ступенем включеності склали 55% вибірки, тих, хто прагнуть самостійно доглядати за дитиною жінок виявилось 22,5%. Найявний стан могло бути викликано об'єктивними обставинами жінок. Серед учасниць дослідження були матері-одиначки, жінки, які мають старшу дитину, жінки, що працюють, отримують освіту. Необхідність забезпечувати сім'ю матеріально, піклуватися про іншу дитину могла стати причиною скорочення часу особистої участі в догляді за дитиною із вадами мовлення. Аналіз соціо-біографічних даних дозволив зробити висновок про відсутність специфічних особливостей груп, що дозволяють пояснити ступінь самостійної участі об'єктивними обставинами. В цьому відношенні групи виявилися відносно порівнюваними.

Перша група, умовно названа «уникаючі», самостійно виконують лише 15-40% материнських обов'язків. Відповідно 60-85% вважають за краще передоручити їх помічникам. Молоді матері мають підтримку чоловіка і близьких родичів, що позбавляє їх від крайньої необхідності передавати материнські обов'язки комусь іншому. Друга група матерів, частково беруть участь у догляді за дитиною та її реабілітації (від 40 до 80% обов'язків виконують самостійно). Умови життя цих жінок нічим не відрізняються від попередньої групи. Третю групу склали жінки, які прагнуть виконувати самостійно весь обсяг необхідних функцій самостійно. Групу «таких, що прагнуть до самостійної реалізації материнських і реабілітаційних функцій» відрізняють лише трохи вищі вікові показники і те, що всі жінки, які виховують дитину насамоті, увійшли до цієї групи. Можна припустити, що відсутність помічників є для них вимушеною ситуацією.

Отримані результати свідчать про те, що групу матерів, які уникають самостійно доглядати за дитиною відрізняє ставлення до залежного від дитини положення і неготовність до високого ступеня емоційної залученості в життя дитини. При цьому, вони не турбуються про рівень своєї компетенції

і нестачі часу на реалізацію господарської функції. Матері двох інших груп інакше розподіляють пріоритети при розподілі свого часу. Брак часу на господарські справи (29 і 33% учасниць другої і третьої груп відповідно) свідчить про такий розподіл часу, при якому в першу чергу задовольняються потреби дитини, емоційна залученість в життя якої не представляє для матерів-якої складності. Саме брак часу на забезпечення господарської функції стає провідною причиною запрошення помічника (няні, бабусі). Серед досліджуваних батьків дітей до 7 років 21 (22,4%) уникають доглядати самостійно за дитиною; 35 (37,2%) – частково залучені у догляд та реабілітацію; 38 (40,4%) – прагнуть доглядати самостійно, беруть активну участь в реабілітації. Серед жінок, які уникають самостійного догляду за дитиною у тому числі не водять її на реабілітаційні заняття найбільш вираженою проблемою є роздратування від залежності, зумовленою дитиною (85,7%) та емоційне виснаження від догляду за нею (90,5%). Серед частково залучених у догляд і реабілітацію найбільш актуальними проблемами є необхідність емоційної залученості у догляд і реабілітацію дитини (85,7%) та тривожність про брак власної компетентності (82,9%). Інакша картина спостерігається серед тих, хто прагне доглядати за дитиною самостійно, бере активну участь в реабілітації, у них найголовнішою проблемою є брак часу на господарські справи (94,7%) і відчуття браку власної компетентності у вихованні і реабілітації дитини (84,2%).

Інша ситуація діагностована нами для групи батьків дітей старших 7-ми років. Так, 42 (48,8%) уникають доглядати самостійно за дитиною; 26 (30,2%) – частково залучені у догляд та реабілітацію; 18 (20,9%) – прагнуть доглядати самостійно, беруть активну участь в реабілітації.

Серед жінок, які уникають самостійного догляду за дитиною найбільш вираженими проблемами є роздратування від залежності, зумовленою дитиною (90,5%) та емоційне виснаження від догляду за нею (97,6%). Серед частково залучених у догляд і реабілітацію найбільш актуальними проблемами є практично ті самі – 84,6% і 92,3% відповідно, серед тих, хто прагне доглядати за дитиною самостійно, бере активну участь в реабілітації найголовнішою проблемою є брак часу на господарські справи (88,9%), зазначимо, що серед цієї групи батьків відчуття браку власної компетентності у вихованні і реабілітації дитини виражене помірно.

Отже, всього серед досліджуваних 63 (35,0%) уникають доглядати самостійно за дитиною; 61 (33,9%) – частково залучені у догляд та реабілітацію; 56 (31,1%) – прагнуть доглядати самостійно, беруть активну участь в реабілітації. Ми зазначаємо, що на логопедичні заняття дітей часто приводять бабусі або няні і чим старшою стає дитина, чим менший у неї прогрес у заняттях з логопедом, тим менше батьки беруть участь у її вихованні і реабілітації. Надалі отриманий в процесі первинного опитування показник залученості у виховання та реабілітацію стане ключовим при аналізі батьківських настановлень щодо логопедичної корекції.

На другому етапі ми визначили ступені реалізованості основних батьківських функцій батьками із різною залученістю у виховання та реабілітацію дитини із вадами мовлення.

В групі матерів, які уникають самотійно доглядати за дитиною найбільшу ступінь реалізації отримала функція матеріального забезпечення. Мабуть, саме в цьому жінки бачать свій основний внесок в розвиток дитини. Звертає на себе увагу, що підтримка власної дієздатності турбує їх в тій же мірі, як і догляд за дитиною. Емоційна ж взаємодія з дитиною стає функцією, реалізованою в меншій мірі. Зазначеними особливостями дана група відрізняється від двох інших, в яких догляд за дитиною і емоційна взаємодія з ним явно стають пріоритетними функціями. Отже, нам вдалося зафіксувати істотні відмінності в характері реалізації материнської сфери діяльності. Результати свідчать про те, що серед жінок, які взяли участь в нашому дослідженні, є такі, які в значній мірі передоручили догляд за дитиною помічникам, оскільки залежність від дитини, емоційна залученість в її життя являє для них істотні труднощі. Жінки, залучаючи помічників для вивільнення часу для турботи про себе, що значною мірою реалізують функцію підтримки власної дієздатності, все-таки вважають фрустрованою потреба у відпочинку, догляді за собою. Водночас, є і такі, які прагнуть самотійно доглядати за дитиною, в найбільшій мірі піклуючись про емоційне благополуччя дитини. В силу залученості в емоційну взаємодію і догляд за дитиною вони відчують нестачу часу на виконання господарських справ. Тривога про рівень власної компетенції свідчить про відповідальне ставлення до материнства. Настільки різний характер реалізації материнської ролі ставить нас перед питанням про те, з чим може бути пов'язана описана специфіка.

За результатами структурованого інтерв'ю (Н.Б. Лутова, О.В. Макаревич) встановлено, що батькам дітей із логопедичними вадами властивий переважно підтримуючий тип ставлення до логопедичної корекції, при цьому якщо для батьків дітей молодших за сім років така тенденція є домінантною (46,8%), то для батьків дітей старших семи років вона виражена на одному рівні із маніпулятивним типом ставлення до логопедичної і психологічної корекції (33,7% та 32,6% відповідно). Найменше досліджуваним властиве вороже ставлення, натомість відсторонене більше притаманне батькам дітей старших за 7 років, а менше – молодшим.

Вже наявні в літературі емпіричні дані свідчать, що комплаєнтність залежить від ряду соціально-психологічних характеристик пацієнта: соціально-економічного і освітнього статусу, вихідних переконань щодо хвороби і стереотипів мислення, інформованості щодо захворювання, стресостійкості, «розміру» і міцності соціальних мереж підтримки і деяких інших чинників. Дослідження показують також наявність зв'язку між рівнем комплаєнса, мотивацією на лікування, когнітивними ресурсами і особливостями взаємовідносин лікар-пацієнт, навичками міжособистісних відносин того і іншого. Однак експериментальні дослідження, систематизація

результатів і їх наукова рефлексія в єдиній дослідницької парадигмі вкрай нечисленні [5]. Недостатньо беруться до уваги суб'єктні аспекти взаємодії пацієнта з лікарем в лікувальному процесі, важливість яких багаторазово зростає при особливою уразливості «я», розладах особистості і коморбідних психічних, психосоматичних захворювань і поведінкових порушень, настільки поширених в сучасній умовно здорової популяції. Тим часом, комплаєнтність або прихильність до лікування, має чітко виражені ідентифікаційний і комунікативний компоненти та не може розглядатися поза специфіки складного «співпраці» з лікарем або «терапевтичного альянсу» [4].

Висновки. Під батьківськими установками, як найбільш вивченим психічним феноменом в структурі батьківства, розуміється сукупність батьківського емоційного ставлення до дитини, сприйняття батьком дитини і способів поведінки по відношенню до нього. На змістовному рівні відповідний термін включає цілий ряд різноманітних понять, таких як цінності, сприйняття дитини і самих батьків, уявлення і очікування, пов'язані з розвитком дитини. Він також включає оцінку того, що дитина може або не може робити, знання про процеси її когнітивного і соціального розвитку, про роль батьків у житті дітей, про цілі навчання дитини, про бажаних способах його дисциплінування. Під терміном «комплаєнтність» розуміється усвідомлена співпраця між логопедом і клієнтом, а також членами його сім'ї, яка виступає обов'язковою умовою будь-якого серйозного втручання (особливо при складних хворобах із ризиком інвалідизації), що забезпечує ефективність корекції. В логопедії комплаєнс зазвичай відбувається між логопедом і батьками дітей із мовленнєвими вадами, оскільки виконання призначень здебільшого залежить саме від них, а не від дітей, які в силу своїх особливостей не можуть усвідомити важливість тих чи інших вправ, медикаментозного лікування для подальшого розвитку та ефективного функціонування в суспільстві. Мова йде про те, що при мовленнєвих порушеннях дитини «суб'єктом» лікувально-педагогічного процесу і батьки дитини, оскільки від їх активності, адекватності та цілеспрямованості поведінки багато в чому залежить ефективність корекції і її результати.

Список використаних джерел

1. Кравченко Т.В. Допомога батькам у вихованні дітей. Методичні рекомендації / Т.В. Кравченко, І.М. Трубавіна. – К.: ДЦССМ, 2004. – 99 с.
2. Насонова О. Становлення дитячої особистості у сімейних взаєминах / О. Насонова // Вихователю про психологію та педагогіку сексуального розвитку дитини. – К., 1996. – С. 56–70
3. Овчарова Р.В. Психологическое сопровождение родительства / Р.В. Овчарова. – М. : Ин-та Психотерапии, 2003. – 319 с.
4. Aldebot S. Denial and acceptance coping styles and medication adherence in schizophrenia / S. Aldebot, A. Mamani // J Nerv Men Dis. – 2009. – P. 580–584
5. Bordin E. S. The generalizability of the psychoanalytic concept of the working alliance / E. S. Bordin // Psychotherapy: Theory Research and Practice. – 1976. – Vol. 16. – P. 252-260

References transliterated

1. Kravchenko, T.V., Trubavina, I.M. (2004) *Dopomoha bat'kam u vykhovanni ditey. Metodychni rekomendatsiyi* [Assisting parents in parenting. Methodical recommendations]. K. 99 P. (in Ukrainian)
2. Nasonova, O. (1996) *Stanovlennya dytyachoyi osobystosti u simeynykh vzayemnyakh* [Becoming a child personality in family relationships]. *Vykhovatelyu pro psykholohiyu ta pedahohiku seksual'noho rozvytku dytyny* [Educator about the psychology and pedagogy of sexual development of the child]. K. P. 56–70 (in Ukrainian)
3. Ovcharova, R.V. (2003) *Psykholohycheskoe soprovozhdenye rodytel'stva* [Psychological support of parenthood]. M. 319 p. (in Russian)
4. Aldebot, S., & de Mamani, A. G. W. (2009). Denial and acceptance coping styles and medication adherence in schizophrenia. *The Journal of nervous and mental disease*, 197(8), 580.
5. Bordin, E. S. (1979). The generalizability of the psychoanalytic concept of the working alliance. *Psychotherapy: Theory, research & practice*, 16(3), 252.

Фесенко Я. В. Родительские установки в отношении детей с речевыми проблемами. Данная статья посвящена теоретико-эмпирическому исследованию родительских установок в отношении детей с недостатками речевого развития. Проанализированы понятия стилей родительского воспитания, установок по логопедической коррекции, комплаенс. На основе полученных данных обоснованно программу развития эффективного комплаенс между логопедом и родителями, определено, что психологическое благополучие в значительной степени влияет на уровень комплаентности, прежде всего в контексте его эмоциональной составляющей, которая и является определяющей в формировании родительских установок в отношении детей с речевыми нарушениями.

Ключевые слова: комплаенс, терапевтический альянс, речевое развитие, родительские установки.

Fesenko Y.V. Parental guidance on children with speech problems. This article is devoted to a theoretical and empirical study of parental attitudes towards children with speech impairments. Concepts of parental education styles, speech-correction guidelines, and compliance are analyzed. Based on the obtained data, the program of development of effective compliance between speech therapist and parents is substantiated, it is determined that psychological well-being significantly influences the level of compliance, especially in the context of its emotional component, which is decisive in the formation of parental attitudes towards children with speech impairments.

Keywords: compliance, therapeutic alliance, speech development, parental guidance.

УДК 159.98

ХАРЧЕНКО Н.А.

кандидат психологічних наук, викладач кафедри психології Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, м. Умань

ПАРФЕНЮК А.В.

магістрантка факультету соціальної та психологічної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, м. Умань

ОБРАЗ Я МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ: ТЕОРЕТИКО-ЕМПІРИЧНИЙ АНАЛІЗ

Харченко Н.А., Парфенюк А.В. Образ Я майбутніх психологів: теоретико-емпіричний аналіз. Дану статтю присвячено емпіричному дослідженню особливостей образу Я майбутніх психологів. Актуальність проблеми зумовлена тим, що пропри

численні програми підготовки фахівців-психологів, їх образ Я ще недостатньо розкритий. У статті проаналізовано поняття Я образу, смисложиттєвих орієнтацій та самоактуалізації. Окреслено можливості використання опитувальників самоствавлення і смисложиттєвих орієнтацій у комплексній діагностиці Я образу майбутніх психологів. Встановлено, що образ Я майбутніх психологів складається із таких компонентів як самоефективність (високий її рівень характеризує позитивний образ Я, низький – негативний), термінальних та інструментальних цінностей, усіх компонентів самоствавлення та самоактуалізації, а також із смисложиттєвих орієнтацій.

Ключові слова: образ Я, самоствавлення, смисложиттєві орієнтації, самоактуалізація, Я-концепція.

Постановка проблеми. Соціальні перетворення, що відбуваються на сучасному етапі в нашій державі, зумовлюють необхідність глибокого осмислення вимог суспільства до особистості та поведінки, рівня інтелекту і професійного потенціалу практичного психолога. В сучасних соціально-економічних умовах через їх суперечність та нестабільність зростає потреба у професіоналах, що здатні як ефективно реалізовувати цінності гуманістично спрямованої професійної діяльності, що дуже необхідно фахівцям соціономічних професій, так і максимально реалізовувати власну суб'єктність в її умовах. Особливо це стосується процесу навчання у вищій школі, коли відбувається інтенсивне професійне становлення студента як фахівця, формування його образу Я відповідно до вимог обраного фаху. Слід зазначити, що проблема розвитку образу Я набуває з огляду на її зв'язок із вихованням особистості як суб'єкта життєдіяльності, здатного гнучко мислити, знаходити вихід із проблемних ситуацій, самостійно, відповідально ставитись до прийняття важливих рішень, ґрунтуючись на глибоких та різнобічних гармонійних уявленнях про себе. Загалом дослідницька проблематика охоплює розгляд генези образу Я відносно віку особистості; його залежності від впливу соціуму та навколишнього середовища; вивчення розвитку образу Я як чинника професійного становлення особистості.

Останні дослідження і публікації, виділення невирішених питань загальної проблеми, якій присвячується стаття. Дослідження різних підходів до проблеми образу Я підводить до думки, що у саморозкритті суб'єкта пізнання, котрий описується в рамках будь-якої філософської або психологічної системи, знаходить своє відображення складний і зумовлений сукупністю конкретних соціокультурних умов процес формування певного типу ставлення людини до власного Я. Образ – це щось складніше, як просте відображення реальності або уява. Це суб'єктивна і динамічна репрезентація світу людини, яка містить загальний запис досвіду суб'єкта, вбудована в значеннєві межі існуючої культури [2].

В науковій літературі не існує єдиного трактування поняття «образ Я». Натомість має місце термінологічна невизначеність: поряд з терміном «образ Я» (картина «Я»; когнітивний компонент Я-концепції) використовуються близькі йому поняття «Я-концепція» в цілому, «самоставлення», «самосвідомість» (вища форма свідомості, що проявляється як здатність безпосередньо відтворювати себе), «Я», Еґо

(динамічний центр свідомості, емоцій, суджень, дій, організовану у певну цілісність), «самість» (глибинний центр і вираження психологічної цілісності окремого індивіда), «ідентичність» (відчуття тотожності людини самій собі, відчуття цілісності, прийнятий нею образ себе у всіх своїх властивостях, якостях і відносинах до навколишнього світу), «автентичність» (реалістичний контакт з самим собою і світом) тощо. Це пов'язано із різними концептуальними підходами, які існують на сьогодні у психології. Серйозні труднощі у вивченні людського Я викликані багатогранністю цього поняття і міждисциплінарним статусом даної проблеми [1].

Перші кроки науково-психологічного аналізу людського Я були пов'язані з інтроспективним підходом до проблеми свідомості, відповідно до якого свідомість спрямовується не на об'єктивний світ, а на саму себе. Типовою для інтроспективної психології є концепція самосвідомості та образу Я А. Пфендера, за якою психічний суб'єкт створює образ себе, який має ядро і додаткову периферію. Ядро охоплює минуле життя і дії людини, а також усвідомлення її здатності або нездатності до тих або інших дій. Периферія містить те, що знаходиться поза психічним [2]. Інший представник цього напрямку Т. Ліппе стверджує, що образ Я - це суб'єктивне явище, котре становить безпосереднє самовідображення психічного у психічному.

Ю.В.Тімакова [4] зробила спробу узагальнити дослідження з проблеми самосвідомості у психологічній науці і дійшла у своїх висновках до наступних трьох напрямків: 1) загальнотеоретичний та методологічний аспекти; 2) структурування самосвідомості та вивчення окремих її компонентів; 3) визначення самосвідомості як філософської та соціально-психологічної проблеми існування і розвитку особистості. Ми вважаємо, що вченою представлений досить загальний погляд на становлення уявлень про самосвідомість в психологічній науці, оскільки увага вчених приділена широкому спектру питань, до яких відносяться: суть і структура самосвідомості, її формування і розвиток та співвідношення зі свідомістю; вивчення суті і структури Я-концепції; рівнева будова самосвідомості і Я-концепції; механізми формування і зміст різноманітних Я-образів; окрема увага приділяється природі, структурі і механізмам самоствавлення і самооцінки, зв'язку самооцінки з поведінкою і діяльністю. При цьому спостерігається відсутність єдності в розумінні як самих феноменів, що вивчаються, так і взаємозв'язків між ними, тобто теоретичні конструкції й методологічні підходи до вивчення самосвідомості приходять найчастіше до суперечливих поглядів на її природу, структуру та співвідношення компонентів. В. В. Столін процес відбудови самосвідомості розглядував у вигляді переживання конфліктних сенсів, в ході якого для особи стає ясным, що вона може здолати, що примушує її відступити і через які перешкоди особа не може переступити, навіть під жорстоким тиском обставин. У контексті становлення самосвідомості, особистісними перешкодами можуть

виступати не лише зовнішні об'єктивні обставини і стосунки, але і різні якості і риси власної особистості людини, такі як: гордість, совість, самолюбність, воля, боязкість тощо [3].

Образ Я взаємодіє із навколишнім світом через: а) призначення, самосхвалення, самоствердження, самооцінку, саморегуляцію, самоспонування з метою встановлення стану гармонії між особистістю та навколишнім світом; б) побудову, тобто аспекти образу Я мають узгоджено взаємодіяти між собою, та з навколишнім світом; в) оцінку, тобто рівень сумісності із навколишнім середовищем, а також продуктивність, результативність у виконанні поставленої мети і завдань [2].

Образ Я як система не є ізольованим оскільки він взаємопов'язаний тп постійно взаємодіє з навколишнім середовищем, впливає на нього, здійснюючи свою мету (виходи). Крім цього, існують інші зв'язки, що забезпечують дію на цей образ самого середовища (входи системи).

Отже, образ Я є когнітивно-емоційним комплексом, спрямованим на реалізацію адаптивної функції переважно в новій ситуації, а умовою його розвитку є ідентифікація із позицією значущого Іншого, з його статусом у референтній групі. У сучасних психологічних дослідженнях Я-образ розглядають як головний чинник, від якого залежить саморегуляція індивіда, самоконтроль, особистісна та соціальна ідентифікація. Розвиток образу Я є опосередкованим діяльністю та спілкуванням і залежить від того, які об'єктивні відношення відкриваються перед суб'єктом. Звідси очевидно, що першою умовою розгортання соціальної активності особи може бути її здатність відобразити у своїй самосвідомості у вигляді системи самооцінок результати попередніх діяльностей, оцінок оточення, реальних досягнень, а другою – безпосереднє спричинення активності образом Я.

Метою даної статті є визначення особливостей Я образу майбутніх психологів.

Виклад методики і результатів досліджень. Для вивчення особливостей смисложиттєвих орієнтацій ми застосували методику Тест смисложиттєвих орієнтації (СЖО) Д.О. Леонтьєва. Фактори, виокремлені автором методики: „цілі в житті” (наявність життєвих цілей, покликання, намірів); „інтерес та емоційна насиченість життя”; „задоволеність самореалізацією” (виражає відчуття успішності здійснення самого себе у житті та у повсякденній діяльності); „Я – господар життя” (виражає відчуття людиною її здатності впливати на хід власного життя); „керування життям” (виражає впевненість у принциповій можливості самостійного здійснення життєвого вибору) є складовими сенсу життя особистості. Ці фактори розподіляються на дві групи. До першої належать власне смисложиттєві орієнтації: цілі в житті, насиченість життя та задоволеність самореалізацією. Ці три категорії співвідносяться з метою (майбутнім), процесом (теперішнім) і результатом (минулим). Людина може мати сенс свого життя або в одному, або в другому, або в третьому (або у всіх трьох складових). Ще два фактори

характеризують внутрішній локус контролю, з яким осмисленість життя взаємопов'язана: один із них характеризує загальну світоглядну впевненість у тому, що контроль можливий, а другий відображає віру у власну здатність здійснювати такий контроль („образ Я”). Отже, тест смисложиттєвих орієнтацій, поряд із загальним показником осмисленості життя, включає п'ять субшкал, що відображають три смисложиттєві орієнтації та два аспекти локусу контролю. При аналізі змісту тестових тверджень, проведеного в процесі підбору методик дослідження, нами була відмічена суперечність у відповідях досліджуваних на твердження за шкалою “Задоволеність самореалізацією (результативність життя)”, які відображають оцінку пройденого відрізка життєвого шляху, відчуття того, наскільки продуктивно і осмислено була прожита його частина. Опитані майбутні психологи характеризуються низьким рівнем задоволеності результативністю свого життя, що за певних умов може стати рушійною силою подальшого зростання та особистісного розвитку.

Цілі в житті. Бали за цією шкалою характеризують наявність або відсутність в житті досліджуваних цілей в майбутньому, які додають життю спрямованість і тимчасову перспективу. Високі бали за цією шкалою властиві людям, спрямованим у майбутнє. Таким чином, досліджувані мають сформований образ свого майбутнього та орієнтуються на досягнення успіху.

Процес життя, або інтерес і емоційна насиченість життя. Зміст цієї шкали збігається з теорією про те, що єдиний смисл життя полягає в тому, щоб жити. Цей показник говорить про те, чи сприймає досліджуваний сам процес свого життя як цікавий, емоційно насичений і наповнений сенсом. Низькі бали за цією шкалою — ознака незадоволеності своїм теперішнім життям, проте це може свідчити й про орієнтацію досліджуваних на майбутнє. Дослідники вважають, що переважання навіть середнього рівня інтересу до життя є для молоді неприродним, адже висока емоційна насиченість – це норма, на тлі якої виникають, будуються і досягаються плани, у тому числі й професійні. Досліджувані характеризуються високими показниками за даною шкалою, а результати хлопців і дівчат статистично не відрізняються ($p=0,628$).

Результативність життя, або задоволеність самореалізацією. Показники цієї шкали у досліджуваних наближені до норми, а значущих відмінностей у результатах хлопців і дівчат виявлено не було.

Локус Контролю-Я (Я — господар життя). Високі бали відповідають уявленню про себе як про сильну особистість, яка має достатню свободу вибору, аби побудувати своє життя відповідно до своїх цілей і уявлень про його смисл. Дівчата характеризуються вищими показниками локуса контролю Я, ніж досліджувані хлопці, але їх результати максимально наближені до нормативних.

Локус контролю-життя, або керованість життям. При високих балах існує переконання в тому, що людині дано контролювати своє життя, вільно ухвалювати рішення і втілювати їх в життя. Низькі бали свідчать про

фаталізм, переконаність в тому, що життя людини непідвладне свідомому контролю, що свобода вибору ілюзорна і безглуздо будувати плани на майбутнє. Опитані характеризуються низькими балами за цією шкалою, що свідчить про їх невпевненість в своїх силах, невизначеність свого майбутнього. При цьому показників досліджуваних різної статі статистично не відрізняються ($p=0,076$).

Загалом отримані результати свідчать про достатній рівень сформованості смисложиттєвих орієнтацій досліджуваних майбутніх психологів.

Проблематику самоактуалізації активно розробляв А. Маслоу. Він вважав, що самоактуалізація є найвищою потребою людини, відповідно до «піраміди потреб». Відповідно до його теоретичними положеннями, людина здатна до задоволення більш високих (з піраміди) потреб тільки після того, як задоволені нижчі. Отже, щоб людина змогла самоактуалізуватися, їй спочатку необхідно задовольнити всі інші потреби відповідно до піраміди [1].

За С.О. Мусатовим, самоактуалізованим людям властиве: більш яскраве і чітке сприйняття реальності, спонтанність, орієнтування на вирішення проблеми, пошук усамітнення для зосередження, незалежність у мисленні, пограничний або містичний досвід, щира доброта, благородство і повага, почуття гумору, креативність, культурна відкритість, усвідомлення власної недосконалості [2].

Майбутні психологи характеризуються високим рівнем креативності та контактності, статистичні відмінності у проявах самоактуалізації дівчат і хлопців спостерігаються за шкалами автономності, спонтанності та ціннісної спрямованості, тобто дівчата автономніші за хлопців, більш спонтанні, поділяють цінності, характерні для особистостей, які перебувають на шляху до самоактуалізації. Найвищі показники у майбутніх психологів виявлено за такими шкалами самоактуалізації як контактність, креативність та потреба у пізнанні, натомість найнижчі – за шкалами орієнтації у часі та спонтанності. Це характеризує майбутніх психологів як відкритих до нових вражень, творчих та нестандартних особистостей, схильних до діяльностей, що вимагають нестандартних і нешаблонних рішень, здатних встановлювати емоційні стосунки з іншими людьми. Водночас майбутні психологи із недовірою ставляться до оточуючого світу, орієнтовані на майбутнє, оскільки вважають, що тепер лише готуються до подальшого справжнього життя.

Висновки і подальші перспективи досліджень. Загалом, отримані нами за різними методиками дані узгоджуються між собою, а тому можна зробити висновок, що досліджувані майбутні психологи мають наступний образ Я: вони вважають, що запорукою успішного життя є креативність, вміння встановлювати стосунки із різними людьми, неконфліктність, переважання таких цінностей як життєрадісність (почуття гумору); незалежність (здатність діяти самостійно, рішуче); відповідальність; терпимість (до поглядів і думок інших, вміння прощати іншим їх помилки);

активна діяльність, емоційно насичене життя, матеріальна забезпеченість, наявність друзів, самостійність у вчинках і думках. Досліджувані майбутні психологи часто незадоволені своїм нинішнім становищем та схильні до особистісного розвитку. Отже, за результатами нашого емпіричного дослідження можна стверджувати, що образ Я майбутніх психологів складається із таких компонентів як самоефективність (високий її рівень характеризує позитивний образ Я, низький – негативний), термінальних та інструментальних цінностей, усіх компонентів самоствалення та самоактуалізації, а також із смисложиттєвих орієнтацій.

Список використаних джерел

1. Гуменюк О. Є. Психологія Я-концепції / О. Є. Гуменюк. – Тернопіль: Економічна думка, 2004. – 310 с.
2. Мусатов С. О. Психологія педагогічної комунікації: теоретико-методологічний аналіз / С. О. Мусатов. – Київ – Рівне, 2003. – 78 с.
3. Столин В. В. Самосознание личности / В. В. Столин. – М. : МГУ, 1983 – 286 с.
4. Тімакова Ю. В. Дослідження проблеми самосвідомості особистості в сучасній тифлопсихології / Ю. В. Тімакова // Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія: зб. наук. пр. – К. : НПУ імені М.П.Драгоманова, 2008. – Вип. 9. – С.188-196.

References transliterated

1. Humenyuk, O. YE. (2004) *Psykhohohiya YA-kontseptsiyi* [Psychology of self-concept]. Ternopil'. 310 p. (in Ukrainian)
2. Musatov, S. O. (2003) *Psykhohohiya pedahohichnoyi komunikatsiyi: teoretyko-metodolohichnyy analiz* [Psychology of pedagogical communication: theoretical and methodological analysis]. Kyiv – Rivne. 78 p. (in Ukrainian)
3. Stolyun, V. V. (1983) *Samosoznanye lychnosty* [Self-consciousness of personalit]. M. 286 p. (in Russian)
4. Timakova, YU. V. (2008) *Doslidzhennya problemy samosvidomosti osobystosti v suchasniy tyflopsykhohohiyi* [Investigation of the problem of personality consciousness in modern typhlopsychology]. *Naukovyy chasopys NPU imeni M.P.Drahomanova. Seriya 19. Korektsiyuna pedahohika ta psykhohohiya: zb. nauk. pr.* [Scientific journal of NP Dragomanov. Series 19. Correctional Pedagogy and Psychology: Coll. of sciences]. N. 9. P.188-196 (in Ukrainian)

Харченко Н.А., Парфенюк А.В. Образ Я будущих психологов: теоретико-эмпирический анализ. Данная статья посвящена эмпирическому исследованию особенностей образа Я будущих психологов. Актуальность проблемы обусловлена тем, что несмотря на многочисленные программы подготовки специалистов-психологов, их образ Я еще недостаточно раскрыт. В статье проанализированы понятия Я образа, смысловых ориентаций и самоактуализации. Определены возможности использования опросников самооценки и смысловых ориентаций в комплексной диагностике Я образа будущих психологов. Установлено, что образ Я будущих психологов состоит из таких компонентов как самоэффективность (высокий ее уровень характеризует положительный образ Я, низкий - отрицательный), терминальных и инструментальных ценностей, всех компонентов самооценки и самоактуализации, а также с смысловых ориентаций.

Ключевые слова: образ Я, самооценка, смысловые ориентации, самоактуализация, Я-концепция.

Kharchenko N., Parfenyuk A. The image of I future psychologists: a theoretical and empirical analysis. This article is devoted to the empirical study of features of the image of I

future psychologists. The urgency of the problem is due to the fact that despite numerous training programs for psychologists, their image I am still not fully disclosed. The article analyzes the notion of Self image, meaningful life orientations and self-actualization. Possibilities of using self-questionnaire questionnaires and meaning-oriented orientations in complex diagnostics of I image of future psychologists are outlined. It is established that the image of I of future psychologists consists of such components as self-efficacy (its high level characterizes the positive image of I, low - negative), terminal and instrumental values, all components of self-esteem and self-actualization, as well as meaning-oriented orientations.

Keywords: self image, self-concept, sense-of-life orientations, self-actualization, self-concept.

УДК 159.922.7-055.52:159.97

ХВОРОВА Г.М.

кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Інституту соціальної та політичної психології, м. Київ

ДОСЛІДЖЕННЯ БАТЬКІВСЬКИХ ХАРАКТЕРИСТИК ВЗАЄМОДІЇ З ДІТЬМИ В БАТЬКІВ ДІТЕЙ З АУТИЗМОМ

Хворова Г.М. Дослідження батьківських характеристик взаємодії з дітьми в батьків дітей з аутизмом. Метою статті є обґрунтування та викладення змісту та результатів дослідження батьківських характеристик взаємодії з дітьми в батьків дітей з аутизмом. Стаття описує використання опитувальників APQ (власна модифікація) та Модифікації Опитувальника батьківського ставлення (А. Варги, В. Століна) для сім'ї, яка виховує особливу дитину для дослідження здатності батьків до взаємодії з дитиною з аутизмом. Визначено, що середнекомпетентні батьки в цілому набагато більше схильні до інтрузивності (необґрунтованому, некорисному втручанням батьків в поведінку та життя дитини, що гальмує розвиток та соціалізацію дитини), ніж батьки з високим та найвищим рівнем батьківської компетентності. Доведена доцільність використання модифікації опитувальника APQ у діагностиці батьківських характеристик у вихованні дітей з аутизмом. Дослідження батьківських практик з дітьми з аутизмом, виявлення зв'язків між дитячими та батьківськими характеристиками, та батьківськими характеристиками та рівнем батьківської компетентності допоможуть побудувати науково-обґрунтовану систему сприяння компетентному батьківству батьків дітей з аутизмом, підвищити рівень та якість взаємодії між батьками та спеціалістами освітніх та реабілітаційних закладів, які працюють з дітьми з аутизмом, сприяти виведенню програм компетентнісної підтримки батьків дітей з аутизмом на рівень муніципальних програм підтримки батьків дітей з інвалідністю та сприяти розвитку впровадження програм підтримки батьків в загальні протоколи втручання, догляду та допомоги при аутизмі.

Ключові слова: аутизм; батьківська інтрузивність; навчання батьків; батьківські тренінги; система підтримки батьків; Алабамський батьківський опитувальник (APQ); Модифікація Опитувальника батьківського ставлення (А. Варги, В. Століна) для сім'ї, яка виховує особливу дитину.

Постановка проблеми. Аутизм – особливий тип функціонування нервової системи, який призводить до дефіциту соціальних функцій (що первинно не обумовлено зниженням інтелекту), неоднорідно впливає на численні системи організму (пізнавальна, комунікативно-мовленнева, сенсорна, базальні системи (їжа, сон тощо) та вимагає значних та

високоспеціалізованих послуг з допомоги в усіх сферах життєдіяльності. У Сполучених Штатах поширеність аутизму збільшилася з 1,25% у 2011-2013 рр. до 2,24% у 2014 р. (Zablotsky, B., Black, L. I., Maenner, M. J., Schieve, L. A., & Blumberg, S. J., 2015). В Україні фахівці, що працюють з дітьми з аутизмом у державних та приватних установах, спостерігають збільшення їх кількості, але отримати достовірні дані щодо кількості дітей, підлітків та дорослих з аутизмом в Україні не є можливим. Незважаючи на щорічне збільшення кількості людей з аутизмом, проблема виховання дітей з аутизмом в Україні та в світі не отримала достатнього наукового вивчення, зокрема – мало відомо про методи ефективного впливу на рівень компетентності батьків дітей та підлітків з аутизмом та про оптимізацію соціальних комунікацій батьків на мікро- та макрорівні.

Важливим є те, що патерналістський підхід, який досі панує в Україні, вже не відповідає реаліям та вимогам сьогодення - відображається у базисно зверхньому ставленні співробітників закладів, фахівців до батьків (навіть коли батьки старші за віком, вищі за рівнем освіти, мають великий батьківський досвід). У такій моделі стосунків фахівці беруть на себе роль «дорослих», відводячи батькам роль «підлітків», яким весь час розповідають про їх обов'язки та дають різноманітні доручення. Такий підхід, як правило, є частиною «корпоративного стилю» державних корекційних закладів традиційно ще з радянських часів. Він призводить до конфронтації висококомпетентних батьків з фахівцями закладу, крайнім ступенем якої є повна відмова батьків від взаємодії, в тому числі – утримання від користування послугами державної системи спеціальної освіти, оскільки такі батьки прагнуть бути «дорослими» та брати участь у прийнятті важливих рішень. Зміна такого становища можлива тільки внаслідок повної зміни акцентів у цьому питанні: фахівці та адміністрація закладу має вважати батьків в першу чергу - не «помічниками, соратниками, виконавцями корекційно-педагогічної роботи» (хоча ці ролі та функції батьків ми не вважаємо несуттєвими) – а «роботодавцями» та «замовниками послуг» усієї системи спеціальної освіти та конкретних фахівців зокрема. У найближчому майбутньому, внаслідок демократичних перетворень у країні, що зараз відбуваються, варто очікувати, що батьки будуть вільно обирати заклади для отримання реабілітаційних та освітніх послуг і цей батьківський вибір буде впливати на обсяг фінансування закладу, розмір заробітної платні фахівців тощо (варто зазначити що, в недержавних закладах батьки вже фактично і є роботодавцями, думка та бажання яких суттєво впливає на роботу фахівців). Побудова в Україні громадянського суспільства неминуче призведе до того, що не система реабілітації та її представники будуть «працювати з батьками», а висококомпетентні батьки будуть працювати з системою з метою зробити її придатною задовольнити їх потреби у якісних реабілітаційних послугах на сучасному світовому рівні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Батьки, що виховують дітей з особливостями розвитку, тобто - в умовах трансформації батьківських

функцій, стикаються з додатковими проблемами у порівнянні з батьками нормотипових дітей. Вони включають стигму, брак прийняття широким суспільством, а також додаткові повсякденні труднощі, характерні для психічного або фізичного стану дитини (Burlaka, V., Shevtsov, A & Lundquist, L., 2007; Burlaka, V., Graham-Bermann, S. A., & Delva, J., 2017). Батьки, котрі піклуються про дитину з аутизмом, як правило, відчувають додатковий стрес, який впливає на їхню здатність до виконання батьківських функцій (Baker-Ericzen M., Brookman-Frazee L., Stahmer A., 2006). При такому стресі батьки можуть сприймати свої батьківські навички менш адекватно. Тим не менше, щоб зменшити проблеми поведінки в дітей з аутизмом, батьки повинні використовувати позитивні методи виховання дітей (Smith, L. E., Greenberg, J. S., Seltzer, M., & Hong, J., 2008). Крім того, батьки дітей з аутизмом повинні уникати нав'язливості, яка може перешкоджати розвитку в дітей навичок самостійного життя (Wood, J. J., 2006) та комунікативних навичок (Siller, M., & Sigman, M., 2002), а також спричиняють проблеми уваги в дітей дошкільного віку (Brigham, N., Yoder, P. J., Jarzynka, M. A., & Tapp, J., 2010).

Батьки дітей з аутизмом, що відчувають високе навантаження, можуть відчувати невпевненість у своїх навичках батьків (Wing, L., 2004). Деякі дослідження підтвердили той факт, що використання батьківської негативної поведінки часто зростає серед батьків, що виховують дітей із порушеннями поведінки (наприклад, Dossetor, D. R., Nicol, A. R., Stretch, D. D., & Rajkhowa, S. J., 1994; Hastings, R. P., Daley, D., Burns, C., & Beck, A., 2006).

Ряд досліджень у США (Stadnick, N.A., Stahmer, A., Brookman-Frazee, L., 2015; Stadnick, N.A., Drahota, A., Brookman-Frazee, L., 2013) визначають важність та ефективність батьківського навчання, аналізують та порівнюють різні протоколи та методи батьківського навчання. Зокрема, практичні стратегії втручання на основі фактичних даних допомагали батькам визначити та почати застосовувати самостійно конкретні стратегії навчання, які використовували терапевти громадської системи охорони ментального здоров'я (наприклад, рольові ігри), батьки прокоментували специфічні навички, які отримали вони та їх дитина (наприклад, батьківське управління ескалацією поведінки дітей, регулювання емоцій дітей та соціальні навички). Результати забезпечують попередню підтримку здійсненності та прийнятності впровадження стратегії втручання на основі фактичних даних для сімей дітей з аутизмом, які мають вирішальне значення для перенесення такого батьківського навчання на системний рівень допомоги та, таким чином, в цілому поліпшити допомогу сім'ями дітей з ASD. Інша спеціальна програма батьківського навчання на рівні громади протягом 12 тижнів, яка включає 8 навчальних сесій з використанням інтерактивних технік (присвячених методам розвитку гри, стимуляції мовлення та комунікації, соціальної імітації), проводиться для батьків дітей від 18 міс до 8 років та показала значущий рівень зниження батьківського стресу, збільшення

батьківської прихильності до дітей та збільшення комунікативних навичок дітей у порівнянні з контрольною групою.

Метою статті є викладення змісту та результатів дослідження батьківських характеристик взаємодії з дітьми в батьків дітей з аутизмом.

Виклад методики і результатів дослідження. Батьківська компетентність, у сучасному її розумінні, характеризується здатністю родителя до виконання батьківських функцій у такий спосіб, що сприяє позитивному напрямку фізичного, розумового, емоційного, мовленнєвого, комунікативного тощо розвитку дитини за умов забезпечення родителем достатньої якості власного життя.

Дослідження показників батьківської компетентності батьків дітей з аутизмом передбачає використання відповідного психодіагностичного інструментарію (для вивчення кожної складової батьківської компетентності).

Головне питання дослідження: яка саме батьківська поведінка та які самі батьківські соціально-психологічні характеристики забезпечують позитивний напрям розвитку дитини з аутизмом, та яким чином соціальне оточення як на мікрорівні (сім'я, фахівці педагогічних закладів, друзі, знайомі) так і на макрорівні (організації громадянського суспільства, державні організації та служби, органи державної влади) соціальної комунікації впливають на цю здатність.

Використовуються як опитувальники, традиційні для вивчення батьківських характеристик в батьків нормотипових дітей, так і модифіковані опитувальники, які враховують особливості виконання батьківських функцій при наявності аутизму в дитини (модифікація для сім'ї, яка виховує особливу дитину, Опитувальник батьківського ставлення (А. Варги, В. Століна), Алабамській батьківській опитувальник (APQ) у власній модифікації).

За соціально-психолого-індивідуальним виміром психологічної структури особистості В. Рибалки (2000) існують такі динамічні підструктури: спілкування, спрямованість, характер, самосвідомість, досвід, інтелектуальні процеси, психофізіологічні якості, а діяльнісний вимір психологічної структури особистості містить такі підструктури: потребнісно-мотиваційний компонент, інформаційно-пізнавальний компонент, цілеутворний компонент, результативний компонент, емоційно-почуттєвий компонент діяльності. Означені підструктури використовуються нами в якості індикаторів вимірювання складових батьківської компетентності за допомогою психодіагностичного інструментарію. За допомогою спеціально відібраних опитувальників ми вивчаємо такі показники та характеристики, як інтрузивність, відторгнення, залученість батьків та ін., що відображає якість виконання батьками батьківських функцій.

У нашому дослідженні здатності батьків до взаємодії з дитиною досліджувалась опитувальником APQ (власна модифікація) та Модифікація

Опитувальника батьківського ставлення (А. Варги, В. Століна) для сім'ї, яка виховує особливу дитину.

Алабамський батьківський опитувальник (APQ) є захищеним авторським правом засобом для вимірювання сукупності аспектів виховання дітей, які виявилися важливими для розуміння причин проблем поведінки та правопорушень в дітей та молоді, а саме: Залученість батьків, Позитивне батьківство (підсилення бажаної поведінки), Слабкий моніторинг та контроль, Непослідовність дисциплінарних вимог, Тілесні покарання, Інші практики батьківського впливу.

Дослідники можуть безкоштовно завантажувати та використовувати APQ у своїй роботі. Використання APQ для вивчення батьківських характеристик відображені у публікаціях [8,9]. У нашому дослідженні ми використовуємо власну модифікацію APQ. Валідність дослідження забезпечується одночасним з APQ використанням стандартизованих опитувальників - Модифікація Опитувальника батьківського ставлення (А. Варги, В. Століна) для сім'ї, яка виховує особливу дитину та PARI (parental attitude research instrument).

Ми проаналізували можливість використання формулювань кожного пункту оригінальної версії APQ в українському перекладі по відношенню до батьків дитини з аутизмом. До цієї роботи було залучено 4 експерта - психологи та спеціальні педагоги, які працюють з дітьми з аутизмом та їх батьками. Експертам було запропоновано проаналізувати можливість використання тверджень оригінальної версії опитувальника при діагностиці батьківських характеристик по відношенню до дитини з аутизмом різного ступеню за шкалою CARS, керуючись своїм досвідом роботи з батьками дітей з аутизмом. Твердження оригінальної версії, які, на думку експертів, не відображають ситуацію взаємодії батьків з особливою дитиною або просто неадекватні їй, були переформульовані. Результати виконаної роботи представлені в Таблиці 1.

Таблиця 1

Співставлення тверджень оригінальної версії APQ в українському перекладі з переформульованими твердженнями у модифікованій версії опитувальника

№ запитання	Оригінальна версія APQ	Шкала	Модифікація
3	Ви погрожуєте дитині покаранням і не виконуєте цього	Непослідовність батьківських вимог	Ви не реагуєте належним чином на небажану поведінку дитини, бо вам бракує сил
6	Ваша дитина не залишає записку чи не каже куди йде	Недостатній моніторинг та контроль	Ви не маєте можливості впливати на дитину під час її соціально небажаної поведінки (істерики, втечі, падіння на підлогу)
8	Коли ваша дитина провинилася вона може Вас	Непослідовність батьківських	Ви не здатні виставляти дитині межі її поведінки

	«переговорити» та уникнути покарання	вимог	
10	Буває, що Ваша дитина повертається ввечері пізніше, ніж мала повернутися	Недостатній моніторинг та контроль	Буває, що ви не знаєте де Ваша дитина у даний момент
41	Для покарання ви ставите дитину в кут (використовуєте тайм аут)	Додаткова інформація	Ви використовуєте тайм аут («йди в свою кімнату та не виходь з неї») як метод регулювання поведінки

У нашому емпіричному дослідженні взяли участь 406 батьків дітей з аутизмом, з них із середнім рівнем компетентності 278 осіб (68,47%), з високим – 71 (17,49%) і з найвищим – 57 (13,38%).

Насамперед нами обраховано середні значення за методиками ОРО і АРQ (табл. 2, табл. 3).

Таблиця 2

Середні значення та стандартні відхилення опитувальника ОРО

Рівень компетентності	Прийняття-відторгнення	Кооперація	Симбіоз	Авторитарна гіперсоціалізація	Ставлення до невдач
Середній	10,8±4,23	7,6±1,53	3,8±0,89	2,6±1,78	2,4±1,42
Високий	8,8±2,04	6,8±2,77	3,1±1,04	2,2±1,48	2,2±1,09
Найвищий	9,25±2,06	7,01±2,16	2,9±0,62	2,1±1,61	1,75±0,50

Отже, як видно з табл. 2, батьки з середнім рівнем компетентності характеризуються вираженим відторгненням своїх дітей при схильності до симбіозу та авторитарної гіперсоціалізації, водночас, батьки із високим та найвищим рівнями компетентності характеризуються помірною схильністю до кооперації та нейтральним ставленням до невдач дитини, авторитарна гіперсоціалізація їм практично не властива. Все це загалом дає підстави стверджувати, що середнекомпетентні батьки в цілому набагато більше схильні до інтрузивності (необґрунтованому, некорисному втручання батьків в поведінку та життя дитини, що гальмує розвиток та соціалізацію дитини), ніж батьки з високим та найвищим рівнем батьківської компетентності.

Порівняння середніх значень методики ОРО з використанням непараметричного U-критерія Мана-Вітні дає підстави стверджувати, що між батьками з середнім і високим рівнем компетентності статистичні відмінності виявлено за шкалами прийняття та симбіозу (при $p=0,017$ і $p=0,026$ відповідно). Між батьками з середнім і найвищим рівнями компетентності виявлено статистично значущі відмінності за шкалою симбіозу (при $p=0,050$), натомість між батьками з високим і найвищим рівнем компетентності статистично значущі відмінності за усіма шкалами не спостерігаються ($p>0,05$).

Середні значення та стандартні відхилення опитувальника APQ

Рівень компетентності	Залученість у батьківство	Позитивне батьківство	Слабкий моніторинг і контроль	Непоследовність вимог	Тілесні покарання
Середній	27,1±5,67	19,6±2,56	7,7±5,58	9,2±2,30	2,2±1,59
Високий	31,4±1,51	21,4±2,30	5,6±5,27	10,2±3,57	1,2±1,64
Найвищий	29,3±3,41	21,5±2,21	3,5±2,64	9,3±2,21	0,2±0,29

Отже, найвища залученість у батьківство виявлена у батьків із високим рівнем компетентності, натомість позитивне батьківство властиве тим, хто має найвищий рівень компетентності, тобто залученість у батьківські обов'язки не гарантує позитивного батьківства, слабкий моніторинг і контроль найбільше властивий батькам із середнім рівнем компетентності, а тілесні покарання за результатами проведеного аналізу даних вибірки не притаманні.

Порівняння середніх значень методики APQ з використанням непараметричного U-критерія Мана-Вітні дає підстави стверджувати, що між середнім і високим рівнем компетентності виявлено за шкалами Статистично значущі відмінності виявлено за шкалою залученість батьків ($p=0,037$), позитивного батьківства ($p=0,003$) і непослідовність дисциплінарних вимог ($p=0,009$). Між середнім і найвищим рівнями компетентності батьків статистично значущі відмінності є за шкалою покарання (при $p=0,007$) та між шкалами слабкий моніторинг і контроль та позитивне батьківство ($p=0,040$ і $0,007$ відповідно). Між батьками з високим і найвищим рівнями батьківської компетентності статистично значущі відмінності спостерігаються за шкалою покарання ($p=0,004$). Загалом, за результатами проведеного нами статистичного аналізу, методика APQ є більш точним інструментом щодо дослідження батьків дітей з аутизмом.

Кореляційний аналіз методик і компетентності за r-критерієм Пірсона показав, що всі шкали методик корелюють між собою (при $p<0,05$), однак батьківська компетентність позитивно статистично значуще корелює лише зі шкалами опитувальника APQ, що вкотре підтверджує його доцільність у діагностиці батьків, які виховують дітей з аутизмом.

Подальші дослідження, узагальнення їх результатів мають на меті розробку методів соціально-психологічного впливу на взаємодію батьків з дітьми з аутизмом.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Фундаментальні дослідження батьківських практик з дітьми з аутизмом, виявлення зв'язків між дитячими та батьківськими характеристиками, та батьківськими характеристиками та рівнем батьківської компетентності допоможуть побудувати науково-обґрунтовану систему сприяння компетентному батьківству батьків дітей з аутизмом, підвищити рівень та якість взаємодії між батьками та спеціалістами освітніх та реабілітаційних закладів, які працюють з дітьми з аутизмом, сприяти виведенню програм компетентнісної

підтримки батьків дітей з аутизмом на рівень муніципальних програм підтримки батьків дітей з інвалідністю та сприяти розвитку впровадження програм підтримки батьків в загальні протоколи втручання, догляду та допомоги при аутизмі.

Список використаних джерел

1. Хворова Г.М. Батьки дітей з полісистемними порушеннями розвитку (аутизм/ДЦП): теорія та практика компетентного батьківства: навчально-методичні посібник / Г.М. Хворова. – К.:НПУ імені М.П.Драгоманова, 2016. – 34 с.
2. Хворова Г.М. Формування у фахівців навичок компетентної взаємодії з батьками дітей з полісистемними порушеннями розвитку під час проведення тренінгів компетентного батьківства у корекційних таборах та реабілітаційних закладах / Г.М. Хворова // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка та психологія. – 2016. – Випуск 47. – С. 173 – 178.
3. Khvorova H. Parental Competence with Autism's Children: Current and Perspective Research / H.Khvorova // Mental Health Global Challenges XXI Century, MHGC Proceedings – 2018, P.37. Retrieved from <https://www.mhgc21.org/uploads/MHGC-Proceedings-2018.pdf> Indexed in CrossRef
4. Baker-Ericzen M. Stress levels and adaptability in parents of toddlers with and without autism spectrum disorders / M.Baker-Ericzen, L.Brookman-Frazee, A.Stahmer // Research & Practice for Persons with Severe Disabilities. – 2006. – Vol. 30(4). – P. 194–204.
5. Brigham, N. The sequential relationship between parent attentional cues and sustained attention to objects in young children with autism / N. Brigham, P. J. Yoder, M. A. Jarzynka, J.Tapp // Journal of Autism and Developmental Disorders. – 2010. – Vol. 40(2). – P. 200-208.
6. Burlaka V. Family factors and parenting in Ukraine / V. Burlaka, S. A. Graham-Bermann, J.Delva // Child Abuse & Neglect. – 2017. – Vol. 72. – P. 154–162
7. Dossetor D. R. A study of expressed emotion in the parental primary carers of adolescents with intellectual impairment / D. R. Dossetor, A. R. Nicol, D. D. Stretch, S. J. Rajkhowa, // Journal of Intellectual Disability Research. – 1994. – Vol. 38(5). – P. 487-499
8. Essau C.A. Psychometric properties of the Alabama Parenting Questionnaire / C.A. Essau, S. Sasagawa, P.J. Frick // Journal of Child and Family Studies. – 2006. – Vol. 15. – P. 597-616
9. Frick P.J. Age trends in the association between parenting practices and conduct problems / P.J. Frick, R.C. Christian, J.M. Wootton // Behavior Modification. – 1999. – Vol. 23. – P. 106-128
10. Siller M. The behaviors of parents of children with autism predict the subsequent development of their children's communication / M. Siller, M. Sigman // Journal of Autism and Developmental Disorders. – 2002. – Vol. 32(2). – P. 77-89
11. Smith L. E. Symptoms and behavior problems of adolescents and adults with autism: Effects of mother-child relationship quality, warmth, and praise / L. E. Smith, J. S. Greenberg, M. Seltzer, J. Hong // American Journal on Mental Retardation. – 2008. – Vol. 113(5). – P. 387-402
12. Stadnick N. A. Preliminary Effectiveness of Project ImPACT: A Parent-Mediated Intervention for Children with Autism Spectrum Disorder Delivered in a Community Program / N. A. Stadnick, A.Stahmer, L. Brookman-Frazee // Journal of Autism and Developmental Disorders. – 2015. – Vol. 45(7). – P. 2092–2104
13. Stadnick N.A. Parent perspectives of an evidence-based intervention for children with autism served in community mental health clinics / N.A. Stadnick, A. Drahota, L. Brookman-Frazee // Journal of child and family studies. – 2013. – Vol. 22 (3). – P. 414-422
14. Wing L. The spectrum of autistic disorders / L.Wing // Hospital Medicine. – 2004. – Vol. 65. – P. 542–545

15. Wood, J. J. Parental intrusiveness and children's separation anxiety in a clinical sample / J. J. Wood // *Child Psychiatry Hum Dev.* – 2006. – Vol. 37(1). – P. 73-87
16. Zablotsky B. Estimated prevalence of autism and other developmental disabilities following questionnaire changes in the 2014 National Health Interview Survey / B. Zablotsky, L. I. Black, M. J. Maenner, L. A. Schieve, S. J. Blumberg. – 2015. – Retrieved from <https://stacks.cdc.gov/view/cdc/38790>.

References transliterated

1. Khvorova, H.M. (2016) *Bat'ky ditey z polisystemnyy porushennyamy rozvytku (autyzm/DTSP): teoriya ta praktyka kompetentnoho bat'kivstva: navchal'no-metodychni posibnyk* [Parents of children with polysystemic developmental disorders (autism / cerebral palsy): the theory and practice of competent parenting: a manual]. K. 34 p. (in Ukrainian)
2. Khvorova, H.M. (2016) *Formuvannya u fakhivtsiv navychok kompetentnoyi vzayemodiyi z bat'kamy ditey z polisystemnyy porushennyamy rozvytku pid chas provedennya treninhiv kompetentnoho bat'kivstva u korektsiynnykh taborakh ta reabilitatsiynnykh zakladakh* [Formation of skills of competent interaction with parents of children with polysystemic developmental disorders during training of competent paternity in correctional camps and rehabilitation institutions]. *Naukovi zapysky Vinnyts'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhayla Kotsyubyns'koho. Seriya: Pedahohika ta psykholohiya* [Scientific notes of Vinnitsa State Pedagogical University named after Mikhail Kotsyubynsky. Series: Pedagogy and Psychology]. N. 47. P. 173 – 178 (in Ukrainian)
3. Khvorova, H. (2018) Parental Competence with Autism's Children: Current and Perspective Research / *Mental Health Global Challenges XXI Century, MHGC Proceedings – 2018*, P.37. Electronic resource. Access mode: <https://www.mhgc21.org/uploads/MHGC-Proceedings-2018.pdf> Indexed in CrossRef
4. Baker-Ericzén, M. J., Brookman-Frazee, L., & Stahmer, A. (2005). Stress levels and adaptability in parents of toddlers with and without autism spectrum disorders. *Research and practice for persons with severe disabilities*, 30(4), 194-204
5. Brigham, N. B., Yoder, P. J., Jarzynka, M. A., & Tapp, J. (2010). The sequential relationship between parent attentional cues and sustained attention to objects in young children with autism. *Journal of autism and developmental disorders*, 40(2), 200-208
6. Burlaka, V., Graham-Bermann, S. A., & Delva, J. (2017). Family factors and parenting in Ukraine. *Child abuse & neglect*, 72, 154-162
7. Dossetor, D. R., Nicol, A. R., Stretch, D. D., & Rajkhowa, S. J. (1994). A study of expressed emotion in the parental primary carers of adolescents with intellectual impairment. *Journal of Intellectual Disability Research*, 38(5), 487-499.
8. Essau, C. A., Sasagawa, S., & Frick, P. J. (2006). Psychometric properties of the Alabama parenting questionnaire. *Journal of Child and Family Studies*, 15(5), 595-614
9. Frick, P. J., Christian, R. E., & Wootton, J. M. (1999). Age trends in the association between parenting practices and conduct problems. *Behavior modification*, 23(1), 106-128
10. Siller, M., & Sigman, M. (2002). The behaviors of parents of children with autism predict the subsequent development of their children's communication. *Journal of autism and developmental disorders*, 32(2), 77-89
11. Smith, L. E., Greenberg, J. S., Seltzer, M. M., & Hong, J. (2008). Symptoms and behavior problems of adolescents and adults with autism: Effects of mother-child relationship quality, warmth, and praise. *American Journal on Mental Retardation*, 113(5), 387-402
12. Stadnick, N. A., Stahmer, A., & Brookman-Frazee, L. (2015). Preliminary effectiveness of project IMPACT: A parent-mediated intervention for children with autism spectrum disorder delivered in a community program. *Journal of autism and developmental disorders*, 45(7), 2092-2104

13. Stadnick, N. A., Drahotka, A., & Brookman-Frazee, L. (2013). Parent perspectives of an evidence-based intervention for children with autism served in community mental health clinics. *Journal of child and family studies*, 22(3), 414-422

14. Wing, L. (2004). The spectrum of autistic disorders. *Hospital Medicine*, 65(9), 542-545

15. Wood, J. J. (2006). Parental intrusiveness and children's separation anxiety in a clinical sample. *Child psychiatry and human development*, 37(1), 73-87

16. Zablotsky, B., Black, L. I., Maenner, M. J., Schieve, L. A., & Blumberg, S. J. (2015). Estimated prevalence of autism and other developmental disabilities following questionnaire changes in the 2014 National Health Interview Survey. Electronic resource. Access mode: stacks.cdc.gov/view/cdc/38790.

Хворова М. Исследование родительских характеристик взаимодействия с детьми родителей детей с аутизмом. Целью статьи является обоснование и изложение содержания и результатов исследования родительских характеристик взаимодействия с детьми у родителей детей с аутизмом. Статья описывает использование опросников APQ (собственная модификация) и Модификации опросника родительского отношения (А. Варги, В. Столин) для семьи, воспитывающей особого ребенка, для исследования способности родителей к взаимодействию с ребенком с аутизмом. Определено, что среднекомпетентные родители в целом гораздо более подвержены интрузивности (необоснованному, бесполезному вмешательству родителей в поведение и жизнь ребенка, которое тормозит развитие и социализацию ребенка), чем родители с высоким и наивысшим уровнем родительской компетентности. Доказана целесообразность использования модификации опросника APQ в диагностике родительских характеристик в воспитании детей с аутизмом. Исследование родительских практик с детьми с аутизмом, выявление связей между детскими и родительскими характеристиками, и родительскими характеристиками и уровнем родительской компетентности помогут построить научно обоснованную систему содействие компетентному родителю с детьми с аутизмом, повысить уровень и качество взаимодействия между родителями и специалистами образовательных и реабилитационных учреждений, работающих с детьми с аутизмом, способствовать выведению программ компетентностной поддержки родителей детей с аутизмом на уровень муниципальных программ поддержки родителей детей с инвалидностью и способствовать развитию внедрению программ поддержки родителей в целостные протоколы вмешательства, ухода и помощи при аутизме.

Ключевые слова: аутизм; родительская интрузивность; обучение родителей; родительские тренинги; система поддержки родителей; Алабамский родительский опросник (APQ) Модификация опросника родительского отношения (А. Варги, В. Столин) для семьи, воспитывающей особого ребенка.

Khvorova H. Research on parental characteristics of interaction with children in parents of children with autism. The purpose of the article is to substantiate and present the content and results of the study of parental characteristics of interaction with children in parents of children with autism. The article describes the use of APQ questionnaires (own modification) and the Modification of Parental Questionnaire (A. Varga, V. Stolin) for a family raising a special child to investigate parents' ability to interact with a child with autism. It has been determined that average competent parents are much more likely to be intrusive (unreasonable, useless parental interference with the child's behavior and life, which impedes the child's development and socialization) than parents with high and highest levels of parental competence. The use of modification of the APQ questionnaire in the diagnosis of parental characteristics in the education of children with autism has been proved. Research on parenting practices with children with autism, identifying links between childhood and parenting characteristics, and parenting characteristics and levels of parental competence will help build a

science-based system to promote competent parenting of parents of children with autism, improve the level and quality of parenting rehabilitation institutions working with children with autism to facilitate programs for the competent support of parents of children with autism at the level of national support programs for parents of children with disabilities and promote the development of implementation of support's programs for parents in general protocols for autism intervention, care and assistance.

Keywords: *autism; parental intrusiveness; parental education; parent training; parental support system; Alabama Parent Questionnaire (APQ); Modification of the Parental Questionnaire (A. Varga, V. Stolin) for a family raising a child with disabilities.*

УДК 159.922.7

ХВОРОВА Г.М.

кандидат педагогічних наук, доцент, докторант Інституту соціальної та політичної психології, м. Київ

ФЕСЕНКО Я.В.

здобувач Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КОМПЛАЄНТНОСТІ БАТЬКІВ ДІТЕЙ ІЗ ВАДАМИ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ

Хворова Г.М., Фесенко Я.В. Психологічні особливості комплаєнтності батьків дітей із вадами мовленнєвого розвитку. Статтю присвячено проблемі визначення психологічних особливостей комплаєнсу логопеда і батьків дітей із вадами мовленнєвого розвитку. Метою статті є теоретичне обґрунтування та емпіричне дослідження комплаєнсу логопеда з батьками дітей із різними видами мовленнєвих вад. Методами дослідження обрано модифіковану «Шкалу комплаєнтності» Моріскі-Гріна, опитувальник рівня комплаєнтності (Р. Кадиров); «Шкали психологічного благополуччя» (К. Ріфф, в адаптації Т. Шевеленкової і П. Фесенко). Результатами дослідження встановлено, що помірний рівень комплаєнсу спостерігається у батьків дітей без розумових вад, а також дітей дошкільного віку, натомість дуже низький виявлено у батьків, які виховують підлітків, особливо зі зниженим інтелектом. На основі отриманих даних обґрунтовано програму розвитку ефективного комплаєнсу між логопедом та батьками, визначено, що психологічне благополуччя значною мірою впливає на рівень комплаєнтності, насамперед в контексті його емоційної складової. Висновками дослідження є те, що більшість досліджуваних батьків характеризуються низьким рівнем психологічного благополуччя та низьким рівнем усіх складових комплаєнтності, найнижчий рівень комплаєнтності виявлено у батьків дітей із вадами мовленнєвого і розумового розвитку, а помірний і, почасти, високий – у батьків дітей із незначними мовленнєвими проблемами та збереженим інтелектом.

Ключові слова: *комплаєнс, комплаєнтність, терапевтичний альянс, мовленнєвий розвиток, психологічне благополуччя, мотивація.*

Постановка проблеми. Проблема згоди і ретельного виконання батьками дітей із мовленнєвими вадами призначень логопеда останнім часом набуває все більшої актуальності. У медицині подібна практика позначається терміном «compliance» і українською перекладається переважно як комплаєнс, в психологічній практиці здебільшого позначається як терапевтичний альянс, а у логопедичній, що виникла на перетині медицини, психології і педагогіки, все частіше використовується саме комплаєнс, комплаєнтність. Під терміном «комплаєнтність» розуміється усвідомлена

співпраця між логопедом і клієнтом, а також членами його сім'ї, яка виступає обов'язковою умовою будь-якого серйозного втручання (особливо при складних хворобах із ризиком інвалідизації), що забезпечує ефективність корекції. В логопедії комплаєнс зазвичай відбувається між логопедом і батьками дітей із мовленнєвими вадами, оскільки виконання призначень здебільшого залежить саме від них, а не від дітей, які в силу своїх особливостей не можуть усвідомити важливість тих чи інших вправ, медикаментозного лікування для подальшого розвитку та ефективного функціонування в суспільстві. Мова йде про те, що при мовленнєвих порушеннях дитини «суб'єктом» лікувально-педагогічного процесу і батьки дитини, оскільки від їх активності, адекватності та цілеспрямованості поведінки багато в чому залежить ефективність корекції і її результати.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В сучасній медичній, психологічній і педагогічній практиці для позначення комплаєнтності використовують такі поняття, як «compliance» (дія відповідно до правил, тобто процес поведінки за правилами) та його синоніми – «adherence» (результат діяльності людини, яка дотримувалася правил), «capacitance» (можливість, здатність людини діяти за правилами), а також «comprehensive disease management» (керування перебігом хвороби), «concordance» (відповідність, узгодженість), «persistence» (наполегливість).

В англomовній медико-психологічній літературі перевага віддається поняттю «adherence», оскільки, на думку L.Osterberg, T.Blaschke, «compliance» (комплаєнс) передбачає пасивне дотримання пацієнтом призначень лікаря, що не забується на терапевтичному альянсі або контракті між пацієнтом і медичним працівником [7].

У нашому дослідженні ми використовуємо поняття «комплаєнс» як процес і результат наполегливої та узгодженої взаємодії логопеда і батьків в процесі логопедичної корекції дітей із мовленнєвими вадами. У перекладі з англійської наголошується на таких ключових означеннях комплаєнсу як прихильність до думки лікаря, психолога чи логопеда, одностайність, співпраця та спільна відповідальність. Реалії сьогодення ставлять під сумнів дані означення, оскільки часто батьки вважають, що оплативши послуги логопеда, вони знімають з себе відповідальність за мовленнєвий розвиток дитини, в кращому випадку пристосовуючись до вимог фахівця, в гіршому – ігноруючи їх. За таких умов навички формування комплаєнсу стануть в нагоді як логопедам, так і батькам дітей з функціональними обмеженнями. Ми зазначаємо, що натепер у педагогічній і логопедичній літературі поняття комплаєнсу не використовується, по суті відбувається його запозичення з медичної практики, де у свою чергу, має кілька значень. Найпоширеніше визначення комплаєнсу розуміється як згода на лікування, співпраця з лікарем і виконання всіх вимог терапії [5]. I.E. Lerpik дає досить широке визначення комплаєнсу, що містить три складові: тип поведінки, ступінь комплаєнтності і рівень цілеспрямованості пацієнта. При цьому тип поведінки включає прийом препарату, регулярність візитів до лікарів і правильне виконання

інших медичних рекомендацій. Ступінь комплаєнтності – це ступінь, з яким пацієнт дотримується рекомендацій лікаря, а рівень цілеспрямованості є характеристикою особистості та визначає не лише цілеспрямованість в досягненні вагомих життєвих цілей, а й в подоланні хвороби, корекції певних особливостей, які суттєво впливають на соціальне функціонування людини.

Однією із дуже значущих груп факторів, що впливають на комплаєнтність, є мікросоціальне середовище людини, яка включає в себе сім'ю, сусідів по будинку, друзів, колег по роботі тощо. Чи може йти мова про комплаєнс логопеда та батьків, якщо останні за порадою сусідів більше довіряють гірудотерапевтам, астрологам, ніж спеціальним, корекційним педагогам? Взаємодія в сім'ї, яка перебуває в стані функціонального рівноваги, забезпечує всім її членам емоційну і фізичну стабільність. У кризовій, стресовій ситуації сім'я втрачає усталеність. Дитина із мовленнєвими вадами, якщо до того ж має серйозні відставання у фізичному та розумовому розвитку, суттєво порушує сформований уклад сім'ї, потребує створення для неї особливого режиму прийому препаратів, виконання логопедичних вправ, перерозподілу обов'язків, змушує змінювати плани на майбутнє, відчувати почуття страху, невизначеності, безпорадності у її батьків. Ефективна логопедична корекція багато в чому залежить від того, яке відношення членів сім'ї до логопедичної допомоги, наскільки успішно долаються негативні стереотипи поведінки, серед яких досить часто виявляються вороже ставлення до медичного персоналу і логопедів, звинувачення в упередженості, неуважності, що, безумовно, негативно позначається на взаєминах між логопедом і клієнтами, а ми наголошуємо, що клієнтами логопедів є не лише діти з мовленнєвими вадами, а й їх батьки. Серед основних причин низького рівня комплаєнсу фахівців і батьків дітей з мовленнєвими вадами слід виділити наступні: наявність психологічних проблем, насамперед депресивний стан, когнітивні порушення, відсутність впевненості у результативності втручань і ефективності лікування, довогортівальність корекції, її висока вартість [9].

R.Horne, J.Weinman, M.Hankins [4] виділили прямі та опосередковані методи діагностики насамперед медичного комплаєнсу. До прямих вони віднесли метод спостереження за дотриманням пацієнтом лікарських приписів, втім серед його недоліків слід відзначити неможливість довготривалих спостережень за поведінкою пацієнта та високу вірогідність зниження мотивації щодо лікування; а також оцінку зміни фізичних показників пацієнта – рівня цукру в крові, артеріального тиску, у нашому випадку – зменшення вираженості логопедичних проблем, цей метод справді об'єктивний, але й він не враховує впливу мотивації щодо лікування та психокорекції, коли щонайменше покращення стану зумовлює відмову від подальших втручань. Існує уніфікована система фіксації медикаментозного комплаєнсу пацієнтів (The medication event monitoring system, MEMS), що забезпечує моніторинг кількості та періодичності вживання пацієнтом лікарських засобів, її також можна застосовувати у клінічній психології та

логопедичній практиці, оскільки багато вад розвитку передбачають необхідність медикаментозної терапії. Серед опосередкованих методів найчастіше застосовуються експрес-опитувальники комплаєнсу, щоденникові записи, недоліком цієї групи методів є їх цілковита залежність від відповідальності та ширості пацієнтів / клієнтів, їх орієнтованості на соціально бажані відповіді тощо. Зарубіжними дослідженнями доведено, що комплаєнс вищий при гострих станах, коли мотивація до лікування чи психологічної корекції якнайвища, натомість у пацієнтів з хронічними станами, якими є й логопедичні вади, зазвичай комплаєнс дещо нижчий, а у психотерапії і тривалій корекції знижується протягом шести місяців від початку втручання. Зазвичай рівень комплаєнсу діагностується на початку роботи з лікарем, психологом чи корекційним педагогом, втім, на нашу думку, існує потреба у періодичній діагностиці зміни рівня комплаєнтності пацієнтів і клієнтів [2].

Зазначимо, що в українській спеціальній, педагогічній і медичній психології поняття комплаєнсу застосовується порівняно нещодавно та, відповідно, відсутні опитувальники діагностики даного явища щодо логопедичної корекції. Ми проаналізували психодіагностичні методики, які доцільно використовувати у даному контексті та можливості їх адаптації для роботи з батьками дітей з логопедичними проблемами.

У медичній практиці використовуються короткі опитувальники (щонайбільше із 10 питань), спрямовані на визначення попереднього досвіду комплаєнтності пацієнта, його налаштованості на співпрацю з лікарем у нинішній ситуації. Одним із таких методів експрес-діагностики є Шкала комплаєнтності Моріскі-Гріна (4-item Medication Adherence Report Scale, MARS), що складається із чотирьох пунктів, які пацієнт оцінює за дихотомічною шкалою «так (0 балів) /ні (1 бал)». Ми адаптували цей опитувальник під потреби логопедичної практики і у нашому дослідженні він виглядає наступним чином. 1) Чи забували ви колись про заплановану зустріч з логопедом? 2) Чи буває так, що ви несерйозно ставитесь до призначень логопеда і прийому лікарських препаратів? 3) Чи пропускаєте ви заняття з логопедом, якщо відчули прогрес у мовленні дитини? 4) Якщо після заняття з логопедом дитина себе погано почуває, відмовляється від занять, чи пропускаєте ви наступну зустріч з логопедом? Високий рівень комплаєнтності оцінюється 4 балами. Результати діагностик батьків дітей з мовленнєвими вадами наведено нижче. Зазначимо, що D. E. Morisky, L. W. Green, D. M. Levine використали термін «medication adherence» для наголосу не на співпраці лікаря з пацієнтом, а на дотриманні лікарських рекомендацій – в оригіналі – прийому препаратів, у нашому випадку – це візити до логопеда, дотримання систематичності корекційних занять [6].

Базуючись на опитувальнику комплаєнсу D. E. Morisky, H. Knobel, J. Alonso, розробили Спрощений опитувальник медичної комплаєнтності (Simplified Medication Adherence Questionnaire, SMAQ), якщо у версії D. E. Morisky було чотири питання з дихотомічними відповідями «так/ні», то

даний опитувальник складається вже із шести питань, у ньому пацієнту пропонується охарактеризувати свій досвід вживання медичних препаратів протягом конкретного, чітко визначеного часу: одного тижня, останніх вихідних, минулих трьох місяців [5]. На нашу думку, використання спрощеного опитувальника комплаєнтності доречно в медичній галузі, насамперед при гострих станах, натомість хронічні хвороби, психологічні та логопедичні проблеми потребують тривалої корекції, а відповідно, комплаєнтність не вимагає деталізації у часі, до того ж, на перший план виступає рівень мотивації щодо корекції, який даний опитувальник не вимірює.

Наступною методикою, яку доцільно використовувати у медичній психології і логопедичній практиці є стандартизоване інтерв'ю, спрямоване на визначення якісних показників комплаєнсу. Базуючись на методиці, поширеній у зарубіжній клінічній психології, ми розробили власне інтерв'ю для батьків, що містить 33 питань, об'єднаних у сім блоків: демографічна інформація, медичний комплаєнс, причини логопедичної корекції (і відмови від неї), доступність корекційної допомоги, можливість виконувати завдання корекційного педагога і психолога в домашніх умовах, наявність соціальної підтримки, особливості ставлення до мовленнєвих вад дитини [8].

C. I. Coleman, V. Limone запропонували формулу оцінки комплаєнсу, яку можна використати й у психологічній та логопедичній практиці: відповідальність (кількість відвідувань логопеда / кількість необхідних для корекції занять * 100) + ефективність (кількість занять, де дитина демонструвала прогрес в мовленнєвому розвитку / кількість днів, що моніторилися * 100) + наполегливість (кількість занять з логопедом, відвіданих із чітко визначеним інтервалом / часовий інтервал * 100) [3].

Натепер у російській психолого-педагогічній і російській практиці успішно використовується опитувальник рівня комплаєнтності. Тест спрямований на виявлення рівня комплаєнтності, яка в свою чергу представлена трьома складовими: соціальна комплаєнтність – прагнення відповідати приписам лікаря зумовлене орієнтацією на соціальне схвалення; емоційна комплаєнтність – схильність дотримуватися медичних рекомендацій зумовлена підвищеною вразливістю і чутливістю; поведінкова комплаєнтність – прагнення дотримуватися медичних рекомендацій спрямоване на подолання хвороби, яка сприймається як перешкода [1].

Опитувальник містить 66 тверджень, які досліджуваний оцінює за 3-бальною шкалою: від ніколи до завжди. За результатами діагностики визначається низький, помірний і високий рівень комплаєнтності за кожною шкалою, а також загальний рівень комплаєнтності.

Виклад основного матеріалу дослідження. У проведеному нами емпіричному дослідженні взяли участь 210 батьків дітей із мовленнєвими вадами, з них 120 дітей мають до того ж вади розумового розвитку (57,14%),

а 90 – лише логопедичні проблеми без діагностованих когнітивних проблем (42,86%).

Серед досліджуваних батьки дітей дошкільного віку складають 53,81%, молодшого шкільного віку – 38,09% і підліткового віку – 8,1%. Насамперед ми провели експрес-діагностику батьків за модифікованою нами шкалою комплаєнтності Моріскі-Гріна (табл. 1).

Таблиця 1

Рівень комплаєнсу батьків з логопедом за шкалою Моріскі-Гріна

Діти з вадами мовленнєвого розвитку	Середнє значення та стандартне відхилення
Вади мовленнєвого і розумового розвитку	1,2±0,3
Лише вади мовленнєвого розвитку	2,6±0,9
Дошкільного віку	2,4±1,2
Молодшого шкільного віку	1,7±0,6
Підліткового віку	1,1±0,2

Отже, за результатами діагностики встановлено, що помірний рівень комплаєнсу спостерігається у батьків дітей без розумових вад, а також дітей дошкільного віку, натомість дуже низький виявлено у батьків, які виховують підлітків, особливо зі зниженим інтелектом.

Застосування статичного критерію Мана-Вітні для незалежних виборок дозволило виявити статистично значущі відмінності між усіма досліджуваними групами батьків (при $p < 0,05$).

На наступному етапі дослідження ми використали опитувальник рівня комплаєнтності (Р.В. Кадиров), результати якого представлено у табл. 2.

Таблиця 2

Рівень соціальної, емоційної та поведінкової комплаєнтності батьків дітей із вадами мовленнєвого розвитку

Діти з вадами мовленнєвого розвитку	Соціальна	Емоційна	Поведінкова
Вади мовленнєвого і розумового розвитку	3,6±1,4	4,8±1,2	7,1±1,1
Лише вади мовленнєвого розвитку	28,3±0,6	13,2±1,7	27,3±1,7
Дошкільного віку	21,4±2,5	25,4±2,2	23,1±2,8
Молодшого шкільного віку	16,7±1,5	11,6±1,1	11,3±2,1
Підліткового віку	2,3±0,4	7,1±1,4	3,6±0,3

Отже, нами встановлено, що у батьків дітей із вадами розумового та мовленнєвого розвитку спостерігається низький рівень комплаєнтності з логопедом та корекційними психологами, помірний рівень соціальної, поведінкової та емоційної комплаєнтності виявлено у батьків дітей дошкільного віку як з розумовими вадами, так і без них, а найнижчий – у батьків дітей підліткового віку.

Загалом досліджуваним не притаманний високий рівень комплаєнтності. За результатами кореляційного аналізу з використанням критерію Пірсона встановлено, що низький рівень психологічного благополуччя статистично значуще позитивно корелює із низьким рівнем комплаєнтності (при $p < 0,05$).

Висновки. Ми зазначаємо, що ефективності комплаєнсу фахівців і батьків дітей з мовленнєвими вадами перешкоджають наступні бар'єри: нерозуміння значення психокорекційних і логопедичних втручань, неусвідомлення впливу вад мовленнєвого розвитку на когнітивний і соціальний розвиток дитини, заперечення необхідності регулярних занять не лише з логопедом та корекційним педагогом, а й необхідності виконання домашніх завдань, самостійної роботи з дитиною вдома, неможливість ефективно організувати час і побут дитини, відсутність знань про психологічні, логопедичні, корекційні послуги, потрібні дитині, а також перенасиченість різноманітною, часто суперечливою інформацією щодо стану дитини та перспектив її подальшого розвитку. Базуючись на зарубіжних дослідженнях ми пропонуємо такі методи підвищення ефективності комплаєнсу: надання батькам інформації в усному та письмовому вигляді, при цьому слід враховувати рівень когнітивного розвитку батьків, їх емоційний стан; приділення уваги зворотньому зв'язку – вислуховування сумнівів батьків, результатів їх спостережень за динамікою розвитку дитини; відеофіксація ефективності корекційних втручань; залучення до корекційної роботи усіх значущих для дитини осіб (почасти це старше покоління в родині, сиблінги тощо).

Список використаних джерел

1. Кадыров Р.В. Опросник «Уровень комплаентности»: монография / Р. В. Кадыров, О. Б. Асриян, С. А. Ковальчук. – Владивосток : Мор. гос. ун-т, 2014. – 74 с.
2. Bosworth H. B. Medication adherence: a call for action / H. B. Bosworth, B. V. Granger, P. Mendys, R. Brindis // *American heart journal*. – 2011. – № 162(3). – P. 412-424
3. Coleman C. I. Dosing frequency and medication adherence in chronic disease / C. I. Coleman, B. Limone, D. M. Sobieraj, S. Lee // *Journal of Managed Care Pharmacy*. – 2012. – № 18(7). – P. 527-539
4. Horne R. The beliefs about medicines questionnaire: the development and evaluation of a new method for assessing the cognitive representation of medication / R. Horne, J. Weinman, M. Hankins // *Psychology and health*. – 1999. – № 14(1). – P. 1-24.
5. Knobel H. Validation of a simplified medication adherence questionnaire in a large cohort of HIV-infected patients: the GEEMA Study / H. Knobel, J. Alonso, J. L. Casado, J. Collazos // *Aids*. – 2012. – № 16(4). – P. 605-613.
6. Morisky D. E. Concurrent and predictive validity of a self-reported measure of medication adherence / D. E. Morisky, L. W. Green, D. M. Levine // *Medical care*. – 1986. – №1. – P. 67-74.
7. Osterberg L. Adherence to medication / L. Osterberg, T. Blaschke // *New England Journal of Medicine*. – 2015. – № 353(5). – P. 487-497
8. Pusey-Murray A. E. Medication compliance among mentally ill patients in public clinics in Kingston and St. Andrew, Jamaica / A. E. Pusey-Murray, P. A. Bourne, S. Warren, J. LaGrenade, C. A. Charles // *Journal of Biomedical Science and Engineering*. – 2010. – № 3(06). – P. 602-702
9. Rogers C. R. The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change / C. R. Rogers // *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. – 1957. – Vol. 22. – P. 95-103.

References transliterated

1. Kadyrov, R.V. (2014) *Oprosnik «Uroven' komplayentnosti»: monografiya* [Questionnaire “Level of compliance”: monograph]. Vladivostok. 74 p. (in Russian)

2. Bosworth, H. B., Granger, B. B., Mendys, P., Brindis, R., Burkholder, R., Czajkowski, S. M., ... & Kimmel, S. E. (2011). Medication adherence: a call for action. *American heart journal*, 162(3), 412-424.
3. Coleman, C. I., Limone, B., Sobieraj, D. M., Lee, S., Roberts, M. S., Kaur, R., & Alam, T. (2012). Dosing frequency and medication adherence in chronic disease. *Journal of Managed Care Pharmacy*, 18(7), 527-539.
4. Horne, R., Weinman, J., & Hankins, M. (1999). The beliefs about medicines questionnaire: the development and evaluation of a new method for assessing the cognitive representation of medication. *Psychology and health*, 14(1), 1-24.
5. Knobel, H., Alonso, J., Casado, J. L., Collazos, J., González, J., Ruiz, I., ... & GEEMA Study Group. (2012). Validation of a simplified medication adherence questionnaire in a large cohort of HIV-infected patients: the GEEMA Study. *Aids*, 16(4), 605-613.
6. Morisky, D. E., Green, L. W., & Levine, D. M. (1986). Concurrent and predictive validity of a self-reported measure of medication adherence. *Medical care*, 67-74.
7. Osterberg, L., & Blaschke, T. (2015). Adherence to medication. *New England Journal of Medicine*, 353(5), 487-497.
8. Pusey-Murray, A. E., Bourne, P. A., Warren, S., LaGrenade, J., & Charles, C. A. (2010). Medication compliance among mentally ill patients in public clinics in Kingston and St. Andrew, Jamaica. *Journal of Biomedical Science and Engineering*, 3(06), 602-702.
9. Rodgers, P. T., & Ruffin, D. M. (2018). Medication nonadherence: Part II--A pilot study in patients with congestive heart failure. *Managed care interface*, 11(9), 67-90.

Хворова А.М., Фесенко Я.В. Психологические особенности комплаентности родителей детей с недостатками речевого развития. Статья посвящена проблеме определения психологических особенностей комплаенса логопеда и родителей детей с недостатками речевого развития. Целью статьи является теоретическое обоснование и эмпирическое исследование комплаенса логопеда с родителями детей с различными видами речевых нарушений. Методами исследования выбрана модифицированная «Шкала комплаентности» Мориски-Грина, опросник уровня комплаентности (Р. Кадыров) «Шкалы психологического благополучия» (К. Рифф, в адаптации Т. Шевеленковой и П. Фесенко). Результатами исследования установлено, что умеренный уровень комплаенса наблюдается у родителей детей без умственных недостатков, а также детей дошкольного возраста, зато очень низкий выявлен у родителей, воспитывающих подростков, особенно со сниженным интеллектом. На основе полученных данных обоснованно программу развития эффективного комплаенса между логопедом и родителями, определено, что психологическое благополучие в значительной степени влияет на уровень комплаентности, прежде всего в контексте его эмоциональной составляющей. Выводами исследования является то, что большинство исследуемых родителей характеризуются низким уровнем психологического благополучия и низким уровнем всех составляющих комплаентности, низкий уровень комплаентности выявлен у родителей детей с недостатками речевого и умственного развития, а умеренный и, отчасти, высокий – у родителей детей с незначительными речевыми проблемами и сохранным интеллектом.

Ключевые слова: комплаенс, комплаентность, терапевтический альянс, речевое развитие, психологическое благополучие, мотивация.

Khvorova G.M., Fesenko Y.V. Psychological peculiarities of parental compliance of children with speech development defects. The article is devoted to the problem of determining the psychological features of the speech therapist's complement and the parents of children with speech development defects. The purpose of the article is to provide a theoretical substantiation and empirical study of the speech therapist's compliance with parents of children with different types of speech defects. The modified Morissy-Green Compliance Scale, Compliance Questionnaire (R. Kadyrov) was selected as the research methods; "Scales of psychological

well-being" (K. Riff, adapted by T. Shevelenkova and P. Fesenko). The study found that a moderate level of compliance is observed in parents of children without intellectual disabilities as well as pre-school children, while very low levels are found in parents raising adolescents, especially those with reduced intelligence. Based on the data obtained, the program of development of effective compliance between speech therapist and parents is substantiated, it is determined that psychological well-being has a significant influence on the level of compliance, especially in the context of its emotional component. The findings of the study are that most of the parents studied are characterized by low levels of psychological well-being and low levels of compliance, the lowest levels of compliance are found in parents of children with speech and intellectual disabilities, and moderate and, in part, high levels are those of parents of children with language problems. and preserved intelligence.

Keywords: compliance, adherence, therapeutic alliance, speech development, psychological well-being, motivation.

УДК: 159.9.01

ХОХЛІНА О.П.

доктор психологічних наук, професор, професор кафедри авіаційної психології Національного авіаційного університету, м. Київ

ПРОБЛЕМА ЗМІСТУ ОСОБИСТОСТІ ЯК БАЗОВОЇ КАТЕГОРІЇ ПСИХОЛОГІЇ

Хохліна О.П. Проблема змісту особистості як базової категорії психології. У статті висвітлено результати теоретичного вивчення проблеми змісту особистості як базової категорії психології. Концептуальне уявлення про особистість є необхідною складовою теоретико-методологічних засад наукової та практичної діяльності психолога, проведення конкретного психологічного дослідження та надання психологічної допомоги клієнтові.

Розкриття змісту категорії здійснюється на основі з'ясування найважливішого у визначенні суті особистості, детермінації її становлення, ознак та критеріїв сформованості. Основою для визначення особистості слугував порівняльний аналіз споріднених понять «людина», «індивід», «індивідуальність». Важливим для розуміння особистості виявилось і використання дотичних понять – «об'єкт» та «суб'єкт» впливів.

Відмічається, що, якщо людина-індивід – це носій біологічних (природних) властивостей, то людина- особистість є носієм соціально-зумовлених властивостей. Людина ж як індивідуальність - це носій єдності неповторних в ній біологічних та соціально-зумовлених особливостей. Повнота ж розгляду особистості забезпечується її розумінням як об'єкта та суб'єкта впливів. У результаті особистість визначається як саморегульоване системне утворення, що складається з соціально-значущих психічних властивостей, які забезпечують вибірковість відношень та регуляцію поведінки людини як поведінки суб'єкта активності, в тому числі й щодо себе, свого розвитку.

У статті розкриття змісту категорії особистості пов'язується також з розглядом проблеми причинної зумовленості становлення явища в аспекті біологічної й соціальної детермінації та в аспекті детермінації процесами соціалізації й індивідуалізації; проблеми ознак, критеріїв та рівнів сформованості особистості. Зокрема, як ознаки особистості визначаються відносна сталість, певна прогнозованість, наявності стрижня, стійкий психічний склад людини, особистісна рефлексія, духовність, а також цілісність, унікальність, активність, вираження, відкритість, саморегуляція. Як критерії сформованості особистості відмічається ефективність діяльності,

успішність життєвого шляху; максимальна самореалізація (професійна та екзистенційна задоволеність); досягнення найвищого рівня розвитку (реалізація здібностей); як інтегративний критерій розглядається зрілість особистості.

Ключові слова: *особистість, людина, індивід, індивідуальність, об'єкт та суб'єкт впливів, біологічні та соціальні умови, соціалізація, індивідуалізація, ознаки та критерії сформованості особистості.*

Постановка проблеми. Розв'язання будь-якої проблеми, що постає у психологічній науці та практиці, щонайперше передбачає з'ясування того, до якої базової категорії вона відноситься. Психологічні категорії, як найбільш загальні та фундаментальні поняття, що відображають суттєві властивості, відношення явищ дійсності та пізнання, «спресовують» знання про істотне в психічному житті і виглядають як основні його «згустки» та його опорні компоненти (Б.Ф.Ломов, А.В.Петровський, М.Г.Ярошевський та ін.). Система категоріального апарату науки не є замкнутою, незмінною. У зв'язку з розвитком об'єктивної дійсності та наукового знання така система перебудовується та все більше наближається до повного та всебічного відображення оточуючого світу; збагачується та уточнюється як перелік, так і зміст категорій.

Однією з базових категорій психології є категорія особистості, оскільки носієм психіки, суб'єктом діяльності та спілкування, як форм активності людини, їх характеристик, є людина, вищим рівнем організації якої є саме особистість. Концептуальне уявлення про особистість є необхідною складовою теоретико-методологічних засад наукової та практичної діяльності психолога, проведення конкретного психологічного дослідження та надання психологічної допомоги клієнтові.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. В основу теоретичного дослідження покладено аналіз психологічних праць з проблеми особистості таких вчених, як: К.О. Абульханова, Б.Г. Ананьєв, Г.М. Андрєєва, І.Д. Бех, Л.С. Виготський, В.К. Гербачевський, А.Б. Коваленко, А.Г. Ковальов, М.Н. Корнєв, Г.С. Костюк, О.М. Леонтєв, Б.Ф. Ломов, С.Д. Максименко, К.С. Максименко, В.М. Маркін, А.В. Мудрик, С.А. Мул, І.М. Палей, М.В. Папуча, Б.Д. Паригін, А.В. Петровський, К.К. Платонов, Е.О. Помиткін, Л.В. Помиткіна, В.В. Рибалка, Л.Д. Столяренко, Т.М. Титаренко, О.М. Ткаченко, Д.І. Фельдштейн, Т. Шибутані та ін. Їх вивчення дозволило узальнити інформацію щодо трактування змісту особистості як базової категорії психології – з'ясувати найважливіше у визначення суті особистості, детермінації її становлення, ознак та критеріїв сформованості.

Метою статті є висвітлення результатів теоретичного вивчення проблеми змісту особистості як базової категорії особистості.

Виклад основного матеріалу. Особистість у психології розглядається як найбільш інтегративна та усталена складова психіки, в основі становлення якої – закріплення особливостей функціонування більш простих компонентів психіки різних видів та рівнів організації у розмаїтості сполучень-«візерунків» в окремих психічних властивостях, що пов'язані з різними сторонами буття людини та її психічного складу.

Розкриття суті особистості починається із співставлення споріднених понять «індивід» та «індивідуальність», щодо яких базовим розглядається поняття «людина». Людина визначається як суспільна істота, яка здатна до виробництва та використання засобів праці, має складно організований мозок, свідомість, мовлення. Людина ж, у свою чергу, розглядається як індивід, особистість та індивідуальність. Саме на основі співставлення зазначених понять виявляється те специфічне, що складає їх зміст.

На думку переважної більшості психологів, індивідом людина народжується. Індивід – це окремий представник людини як біологічної істоти; це носій природних (біологічних) властивостей, якими вона переважно наділена від народження. Такі властивості уможливають її існування та функціонування як самостійного живого організму, як представника *Homo-Sapiens*. Переліком таких властивостей, за класифікацією Б.Г. Ананьєва, є ті, що складають групи первинних і вторинних. До первинних відносяться а) індивідуально-типологічні: конституційні (особливості фізичної будови індивіду), нейродинамічні (особливості діяльності нервової системи), білатеральні (особливості функціональної геометрії тіла у вигляді симетрії та асиметрії); б) вікові та статеві. До вторинних - органічні потреби, темперамент, задатки.

У психології поширеною є думка про те, що на психічному розвитку людини найбільшою мірою позначаються такі властивості індивіда, як: сформованість та функціонування головного мозку, особливості нервової системи, сформованість та особливості функціонування аналізаторів, стан здоров'я, задатки.

Народившись, людина-індивід потрапляє у соціальне оточення, під його вплив, соціалізується і стає особистістю. Тому найпростішими визначеннями особистості є наступні: особистість – це соціалізований індивід; це носій суспільних відносин; це носій соціальних (соціально-зумовлених) властивостей; це соціальна якість людини. Л.С. Виготський відмічає, що особистість – поняття соціальне, надприродне. Б.Ф. Ломов, виходячи з праць С.Л. Рубінштейна, Б.Г. Ананьєва, висловлює думку про те, що лише аналіз відносин «індивід-суспільство» дозволяє розкрити основу властивостей людини як особистості. Саме в процесі руху індивіда в системі суспільних відносин відбувається перетворення психічних процесів в психічні властивості особистості [1].

У контексті зазначеного особистість визначається як суспільно-психологічна сутність людини, яка формується у результаті засвоєння нею суспільно-історичного досвіду людства, тобто соціалізації. Зазначимо, що у такому визначенні особистість постає як об'єкт впливів суспільства.

Але ж особистість – це як «лик», обличчя; як чудо, як міф (О.Ф. Лосев, В.М. Маркін та ін.). Тобто особистість – щось значуще, значне, що піднімається у самій людині над нею самою, є найвищим рівнем у її психічному розвитку. А це можливе лише тоді, коли людина стає суб'єктом впливів, коли вона сама здійснює впливи, регулює свою зовнішню і

внутрішню активність, її прояви, свій власний розвиток. Особистість-суб'єкт здатна сама впливати на себе. Особистість – це суб'єкт як діяч, ініціатор власної активності, соціальної дії, саморозвитку, свого життя; особистість – це здатність індивіда жити через призму свого життєвого вибору, відповідальності за нього. Особистість як соціальна якість формується через свою активність-суб'єктність (В.М. Маркін, А.В. Брушлінський, а також Л.І. Божович, С.Д. Максименко, К.С. Максименко, М.В. Папуча та ін.).

Таким чином ми підійшли до можливості більш повного визначення особистості, у якому вона постає вже як суб'єкт впливів: особистість – це саморегульоване системне утворення, що складається з соціально-значущих психічних властивостей, які забезпечують вибірковість відношень та регуляцію поведінки людини як поведінки суб'єкта активності, в тому числі й щодо себе, свого розвитку.

Поняття індивідуальності у психології вказує на індивідуальну неповторність людини, на психофізичну цілісність людини як індивіда, так і особистості. Тобто, в індивідуальності представлено неповторні індивідні та особистісні властивості, які злино воедино та які створюють те унікальне, що є в людині. Індивідуальність - це інтегративна унікальність людини.

Наведемо найсуттєвіші думки вчених щодо суті індивідуальності та її співвідношення з особистістю. Б.Г. Ананьєв вважає, що індивідуальність – продукт злиття соціального та біологічного в індивідуальному розвитку людини; і якщо особистість - це «вершина» всієї структури людських властивостей, то індивідуальність – це «глибина» особистості та суб'єкта. Л.С. Виготський відмічає, що особистість – поняття вужче, ніж індивідуальність, оскільки в індивідуальності представлено не лише особистісні, а індивідні властивості.

Підводячи підсумки щодо співвідношення понять «індивід», «особистість», «індивідуальність», формулюються такі загальні положення: 1) індивідом народжуються, 2) особистістю стають, 3) індивідуальністю стають, відстоюючи її. Не кожний індивід є особистістю та індивідуальністю, але кожна особистість й індивідуальність є індивідом.

Для розкриття сутності особистості важливим є не лише аналіз проблеми співвідношення споріднених понять, що стосуються різних рівнів організації людини, а й проблеми системної детермінації її становлення. Зазначимо, що детермінація розвитку особистості розглядається як в аспекті співвідношення біологічних та соціальних умов (чинників) цього процесу, так і в аспекті його основних механізмів - соціалізації та індивідуалізації.

Біологічні чинники особистісного становлення (і психічного розвитку загалом) у психології визначаються як його природні передумови чи природна основа (В.А. Крутецький та ін.). До біологічних умов відносять щонайперше розглянуті раніше властивості людини як індивіда. У зазначеному плані важливою видається думка Г.М. Дульнєва та О.Р. Лурії про те, що умовами нормального розвитку є: “нормальна робота головного мозку та його кори”, тобто необхідна нейробіологічна готовність з боку

різних мозкових структур та всього мозку в цілому як системи; “нормальний фізичний розвиток та пов’язане з ним збереження нормальної працездатності, нормального тону нервових процесів”; “збереженість органів чуття, які забезпечують нормальний зв’язок із зовнішнім світом”.

Природна основа обумовлює виникнення особливостей психіки, шляхів та способів розвитку, позначається на рівні та висоті досягнень у ньому. Але відмічається, що формування мозкових систем людини (як біологічної умови розвитку) відбувається в процесі її предметної та соціальної активності. Таким чином показується вплив соціальних умов на становлення біологічної основи розвитку людини.

До соціальних умов відносять умови зростання людини, її перебування в сім’ї та ставлення до неї, коло та особливості спілкування, і щонайперше навчання та виховання. Так, Г.М. Дульнев та О.Р. Лурія особливе значення для нормального розвитку відводять систематичності та послідовності навчання дитини у сім’ї та закладах освіти.

Незважаючи на те, що розвиток визначається сполученням біологічних та соціальних умов, природного та культурного планів розвитку, що утворюють по суті єдину низку соціально-біологічного формування особистості (Л.С. Виготський), саме соціальні умови визначаються як провідний чинник психічного розвитку та становлення особистості.

Детермінація становлення особистості розглядається також в аспекті її механізмів - соціалізації та індивідуалізації (Г.М. Андреева, Б.Ф. Ломов, Л.Д. Столяренко, Д.І. Фельдштейн та ін.). Як зазначалось, формування людини як особистості відбувається щонайперше в соціальних умовах, в умовах її соціалізації – засвоєнні суспільного досвіду, у процесі якого вона перетворює соціальний досвід у власні цінності та орієнтації, вибірково залучає до своєї системи поведінки ті норми і шаблони, які прийняті у суспільстві.

Однак, чи достатньо цієї детермінанти для того, щоб сформувалася особистість, яка завжди асоціюється з унікальністю, неповторністю? Аналіз проблеми показує, що має місце інша важлива детермінанта становлення особистості – процес індивідуалізації – набуття людиною відносної самостійності, формування власного унікального способу життя та власного внутрішнього світу; процес розвитку конкретної особистості, основа її саморозвитку. Процес індивідуалізації характеризується тим, що становлення особистості на певній стадії починає забезпечуватися самодетермінацією, тобто особистість сама починає організовувати, регулювати особисте життя, власний розвиток.

Загальною передумовою самодетермінації розвитку розглядається перехід дитини в істоту, яка усвідомлює себе як суб’єкта, коли у неї формується самосвідомість, тобто усвідомлення себе та своїх якостей. У зв’язку з цим Л.С. Виготський відмічає, що вищим рівнем становлення особистості є рівень самоорганізації завдяки розвитку самосвідомості, рефлексії.

Таким чином, становлення особистості забезпечується складною, системною детермінацією: 1) соціальною детермінацією в процесі соціалізації, яка по своїй суті є зовнішньою (при цьому особистість постає як об'єкт впливів), та 2) самодетермінацією в процесі індивідуалізації завдяки розвитку самосвідомості та саморегуляції, яка є внутрішньою (особистість постає передусім як суб'єкт впливів). При цьому самодетермінація доповнює соціальну детермінацію, забезпечуючи завершеність особистісного зростання. Визначення ж суті особистості базується на врахуванні цих детермінант, які уможливлені становлення особистості і як об'єкта, і як суб'єкта впливів.

Повнота визначення змісту особистості передбачає також розгляд питання щодо ознак та критеріїв її сформованості. У результаті аналізу літературних джерел виявлено, що в характеристиці особистості дуже важливою є ознака відносної сталості, певної прогнозованості, наявності стрижня (особистість, за Г.С. Абрамовою, – «як качан капусти»). У зв'язку з цим особистість розглядається як стійкий психічний склад людини (К.О. Абульханова), пов'язується зі свідомістю, усвідомленістю, особистісною рефлексією, духовністю (Л.С. Виготський, К.К. Платонов, І.Д. Бех, Е.О. Помиткін та ін.).

В якості основних змістових ознак особистості (С.Д. Максименко, К.С. Максименко, М.В. Папуча) [3] наводяться цілісність, унікальність, активність, вираження, відкритість, саморегуляція. Коротко розглянемо, як трактуються ці ознаки особистості.

1. Цілісність. Це єдність біологічного, соціального, духовного – внутрішнього, власне психічного, і щонайперше – духовно-моральних, смисло-ціннісних властивостей. Цілісність особистості визначається не лише її складовими. Кожна частина ніколи не існує окремо і самостійно, вона є носієм всієї особистості, а також її відбиттям. Це стосується не лише рис психічних. І саме тому ми легко впізнаємо людину, навіть за фізичними її особливостями, оскільки це особливості даної конкретної особистості.

2. Унікальність. Особистість цілісна, але у кожній окремій людині ця цілісність своя, чимось принципово відмінна, індивідуально неповторна. Унікальність цілісної структури особистості кожної людини зумовлена двома основними факторами: *по-перше*, своєрідністю динамічної взаємодії трьох основних витоків особистості (біологічного, соціального, духовного), *по-друге* – постійним саморухом, саморозвитком особистості, в процесі якого індивідуальний візерунок особистісних проявів набуває все більш своєрідної і завершені форми. Біологічне, соціальне і духовне не пригнічують одне одного, а складно і плідно взаємодіють, породжуючи унікальне «диво» – людську особистість. Особистість стає суб'єктом власного життєвого шляху, який вона сама обирає. Особистість стає суб'єктом розвитку свого власного внутрішнього світу, формує власне Я. Саме це стає основною унікальністю особистості.

3. Активність. Особистість відрізняється переважання активної поведінки – такої, що спонукається власними усвідомленими цілями і мотивами. У психології активність особистості пов'язується щонайперше з довільністю.

4. Вираження. Це здатність до вираження власного внутрішнього змісту (передусім творчої сутності). Виразне існування є завжди синтезом двох планів буття - внутрішнього і зовнішнього. Зовнішнє буття особистості - це її вигляд, лик, те, що сприймається іншими. Внутрішнє ж - це сутнісне. Термін «вираження» вказує на активне спрямування внутрішнього в бік зовнішнього, на активне самоперетворення внутрішнього у зовнішнє. Якщо особистісне буття є виразним, це означає, що особистість має внутрішню і зовнішню сторони, вони знаходяться у постійних динамічних взаємопереходах і домінує тут внутрішнє.

5. Відкритість (незавершеність становлення). Особистість завжди непередбачувана через те, що нікому (в тому числі і їй самій) до кінця не відомі дійсні можливості, глибини («вершини», за Л.С. Виготським) особистісної природи.

6. Саморегуляція (та саморозвиток). Ця ознака визнається домінуючою у характеристиці особистості й іншими вченими (Л.С. Виготський, Л.І. Божович, В.М. Маркін, А.В. Брушлінський та ін.) Можна виокремити такі послідовні етапи становлення (або рівні) саморегуляції в системі інтеграції особистості: базальна емоційна саморегуляція; волевна саморегуляція; смислова, ціннісна саморегуляція, гармонізація внутрішнього світу. Процес смислової саморегуляції є суто індивідуальним і пов'язаним з системою цінностей і мотивів даного суб'єкта, що забезпечують позитивне ставлення до цих цінностей та їх прояву.

За В.М. Маркіним, найвищими критеріями успішності особистісного зростання (або сформованості особистості) є: 1) ефективність діяльності, успішність життєвого шляху; 2) максимальна самореалізація (професійна та екзистенційна задоволеність); 3) досягнення найвищого рівня розвитку (реалізація здібностей). Виділяється й інтегративний критерій - зрілість особистості, яка виявляється у здатності до свідомого керівництва своєю поведінкою, бути адекватним й активним соціальним суб'єктом. Доповнити характеристику зрілості особистості, виходячи з наукових джерел, можна уточненням щодо спроможності самобудівництва суб'єктності у плані розкриття своїх ресурсів, формування здатності до саморегулювання, саморозвитку, виховання духовності, моральності.

Поряд з критеріями сформованості особистості, розглядається і питання щодо рівнів її сформованості в онтогенетичному плані (С.Д. Максименко). Так, саме в цьому контексті, розглядаються етапи становлення особистості, які з певними доповненнями можна представити таким чином:

1. Особистісні якості створюються у процесі подолання дитиною труднощів у досягненні цілей. На цьому етапі ще відсутня рефлексія власного внутрішнього світу та саморозвиток.

2. Особистість формує власне оточення, обирає друзів, планує події і передбачає наслідки. Саме на цьому етапі, який найбільше в онтогенетичному плані пов'язується з підлітковим віком, уможлиблюється посилене становлення самосвідомості, здатності до рефлексії.

3. Особистість стає суб'єктом власного життєвого шляху, власного внутрішнього світу, формує власне Я.

Наостанок відмітимо, що представлене у статті розуміння суті особистості як базової категорії особистості, її основних теоретичних положень конкретизується при визначенні її структури [1, 5 та ін.], відповідно до якої здійснюється добір пояснювальних принципів, методичного інструментарію, власне вивчення психічного явища, інтерпретація здобутих даних та визначення напрямів і способів психологічного впливу.

Висновки. Отже, визначення змісту особистості як базової категорії психології уможлиблюється на основі виявлення його особливостей порівняно зі змістом споріднених понять «людина», «індивід», «індивідуальність», розкритті суті системної детермінації її становлення, з'ясуванні ознак, критеріїв та рівнів сформованості. Необхідність визначення концептуального уявлення про особистість є необхідною умовою визначення теоретико-методологічних засад наукової та практичної діяльності психолога, для якого особистість та її становлення має бути пріоритетною цінністю та метою цілеспрямованих впливів. Це ж потребує подальших теоретичних досліджень з проблеми змістового наповнення особистості як базової категорії психології, її розгляду у контексті особистісного зростання людини, її життєвої самореалізації, досягнення повноти характеристик, з використанням діяльнісного, системного та власне особистісного підходів.

Список використаних джерел

1. Ковалев А.Г. Психология личности / А.Г. Ковалев. – М.: Просвещение, 1970. – 391 с.
2. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 445 с.
3. Максименко С.Д. Психология особистості / С.Д. Максименко, К.С. Максименко, М.В. Папуча. – К.: ТОВ «КММ», 2007. – С.25-36.
4. Маркин В.Н. Личность в категориальном ряду: индивид, субъект, личность, индивидуальность (психолого-акмеологический анализ) / В.Н. Маркин // Мир психологии. – 2007. – № 1. – С.45-54.
5. Платонов К.К. О системе психологи / К.К. Платонов. – М.: Мысль, 1972. – 216 с.

References transliterated

1. Kovalev, A.G. (1970) *Psihologija lichnosti* [Psychology of personality]. M. 391 p. (in Russian)
2. Lomov, B.F. (1984) *Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psihologii* [Methodological and theoretical problems of psychology]. M. 445 p. (in Russian)
3. Maksimenko, S.D., Maksimenko, K.S., Papucha, M.V. (2007) *Psihologija osobistosti* [Psychology of personality]. K. P. 25-36 (in Ukrainian)

4. Markin, V.N. (2007) *Lichnost' v kategorial'nom rjadu: individ, sub#ekt, lichnost', individual'nost' (psihologo-akmeologicheskij analiz)* [Personality in a categorical series: individual, subject, personality, individuality (psychological and acmeological analysis)]. *Mir psihologii* [World of psychology]. N. 1. P. 45-54 (in Russian)

5. Platonov, K.K. (1972) *O sisteme psihologii* [About the system of psychology]. M. 216 p. (in Russian)

Хохлина Е.П. Проблема содержания личности как базовой категории психологии. В статье отражены результаты теоретического изучения проблемы содержания личности как базовой категории психологии. Концептуальное представление о личности является необходимой составляющей теоретико-методологических основ научной и практической деятельности психолога, проведения конкретного психологического исследования и оказания психологической помощи клиенту.

Раскрытие содержания категории осуществляется на основе выявления важнейшего в сути личности, детерминации ее становления, признаков и критериев сформированности. Основой для определения личности стал сравнительный анализ родственных понятий «человек», «индивид», «индивидуальность». Важным для понимания сути личности оказалось и использование касательных понятий - «объект» и «субъект» воздействий.

Отмечается, что, если человек-индивид - это носитель биологических (природных) свойств, то человек-личность является носителем социально-обусловленных свойств. Человек же как индивидуальность - это носитель единства неповторимых в ней биологических и социально-обусловленных особенностей. Полнота же рассмотрения личности обеспечивается ее пониманием как объекта и субъекта воздействий. В результате личность определяется как саморегулирующееся системное образование, состоящее из социально-значимых психических свойств, которые обеспечивают избирательность отношений и регуляцию поведения человека как поведения субъекта активности, в том числе и в отношении себя, своего развития.

В статье раскрытие содержания категории связывается также с рассмотрением проблемы причинной обусловленности становления личности в аспекте биологической и социальной детерминации и в аспекте детерминации процессами социализации и индивидуализации; проблемы признаков, критериев и уровней сформированности личности. В частности, как признаки личности определяются относительная устойчивость и прогнозируемость, наличие стержня, устойчивый психический склад человека, личностная рефлексия, духовность, а также целостность, уникальность, активность, выражение, открытость, саморегуляция. В качестве критериев сформированности личности отмечаются эффективность деятельности, успешность жизненного пути; максимальная самореализация (профессиональная и экзистенциальная удовлетворенность); достижение высокого уровня развития (реализация способностей); как интегративный критерий рассматривается зрелость личности.

Ключевые слова: личность, человек, индивид, индивидуальность, объект и субъект воздействий, биологические и социальные условия, социализация, индивидуализация, признаки и критерии сформированности личности.

Khokhlina O. Problem of personality content as the basic category of psychology. The article highlights the results of a theoretical study of the problem of the personality content as a basic category of psychology. A conceptual view of an individual is a necessary component of the theoretical and methodological foundations of the scientific and practical activities of a psychologist to conduct a specific psychological research and provide psychological assistance to a client.

The revealing of the content of the category is based on the identification of the most important in the essence of the personality, determination of its formation, signs and criteria of

formation. The basis for determining the personality was a comparative analysis of the related concepts of "man", "individual", "individuality". The use of tangent concepts - "object" and "subject" of influences turned out to be important for understanding the essence of personality.

It is noted that if a person-individual is a carrier of biological (natural) properties, then the human-personality is a carrier of socially determined properties. The person as an individual is the carrier of the unity of the biological and socially-conditioned features. The completeness of the consideration of the personality is ensured by its understanding as an object and subject of influences. As a result, personality is defined as a self-regulating systemic formation consisting of socially significant mental properties that ensure the selectivity of relationships and the regulation of human behavior as a behavior of the subject of activity, including in relation to himself, his development.

In the article, the disclosure of the category content is also associated with consideration of the problem of causation of personality formation in the aspect of biological and social determination and in the aspect of determination by the processes of socialization and individualization; problems of signs, criteria and levels of personality formation. In particular, the relative stability and predictability, the presence of a personality core, a stable mental structure of a person, personal reflection, spirituality, as well as integrity, uniqueness, activity, expression, openness, self-regulation are determined as personality traits. As criteria for the formation of the personality, the effectiveness of the activity and the success of the life path are stressed; maximum self-realization (professional and existential satisfaction); achievement of a high level of development (realization of abilities); maturity of a person is considered as an integrative criterion.

Keywords: personality, person, individual, individuality, object and subjective of influence, biological and social conditions, socialization, individualization, signs and criteria of personality formation.

УДК 159.923.5

ЧЕРКАСЬКА Є.Ф.

аспірантка Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, лабораторія методології і теорії психології, м. Київ

СПЕЦИФІКА ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ СТІЙКОСТІ ПЕДАГОГА В ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Черкаська Є.Ф. Специфіка формування емоційної стійкості педагога в професійній діяльності. У статті наведено короткий аналіз психолого-педагогічної літератури і психологічних досліджень, щодо особливостей емоційної стійкості вчителів у сучасних умовах праці. Виявлене протиріччя вимальовує особливе проблемне поле, пов'язане з вивченням принципів підходів до формування емоційної стійкості педагогів і розробкою їх концептуальних основ. Якщо формування емоційної стійкості майбутнього педагога буде реалізовано на підставі спеціально розробленої психолого-педагогічних інтеграційних технологій і буде направлено на розвиток внутрішніх (когнітивна, емоційна, поведінкова і комунікативна сфери) і використання зовнішніх (соціальне середовище) ресурсів – це носитиме цілісний характер.

Ключові слова: емоційна стійкість, педагогічна діяльність, педагог, емоційна напруга, стрес, стресостійкість, ефективність педагогічної діяльності.

Постановка проблеми. На сучасному етапі свого розвитку, стаючи частиною світової спільноти, переживаються трансформації, неоднозначні в своїх наслідках. У людей блокується відчуття безпеки і перспективи,

загострюються їх особисті, родинні, виробничі проблеми. Одночасно і система освіти на всіх її рівнях переповнена чинниками ризику для психічного здоров'я тих, що навчаються, що приводить до необхідності підвищення якості педагогічного для психологічного супроводу їх навчання і виховування. Виконання цього завдання покладене на педагога-психолога, здатного ідентифікувати психологічні погрози, визначати стратегії їх психологічної профілактики і корекції наслідків (Г.С. Абрамова, М.Р. Бітянова, І.В. Бачків, В.І. Долгова, Р.В. Овчарова і ін.). Реалізація професійної діяльності педагога-психолога передбачає актуалізацію умінь аналізувати вплив зовнішніх психоемоційних дій на внутрішній емоційний стан, регулювати власні емоційні реакції і поведінку, використовувати раціональні установки при аналізі своєї життєвої перспективи, ефективно взаємодіяти з суб'єктами освіти, що передбачає високий рівень сформованості емоційної стійкості з опорою на особовий потенціал педагога-психолога. У загальноосвітній освітній практиці особовий потенціал фахівця вимірюється ключовими компетенціями, відповідними вимогам ринку праці і економічним перетворенням, такими, що є основою конкурентоспроможності в суспільстві, що швидко змінюється.

Аналіз сучасних джерел і публікацій. У сучасних психолого-педагогічних дослідженнях педагог розглядається як цілісний суб'єкт, активний, вільний і відповідальний в проектуванні, здійсненні і творчому перетворенні власної діяльності в культурно-історичному контексті професійної праці (О.Г. Анісимов, А.О. Деркач, Е.І. Ісаєв, А.В. Мудрик, Ю.В. Сенько, В.Д. Шадріков і ін.). [2, 4, 6, 11, 18] Ряд досліджень спрямованих на вивчення і аналіз професійної свідомості, самосвідомості суб'єкта діяльності як фундаменту розвитку людини — його цінностей, смислових утворень, рефлексії (О.П. Єлісеєв, Е.Н. Шиянов і ін.), професійного мислення вчителя у його взаємозв'язку з процесами ціннісно-смислового самовизначення (О.В. Андрієнко, Л.В. Млинців, Ю.В. Варданян, Ю.Н. Кулюткин, О.П. Морозова, Г.С. Оухобська, Б.Е. Фішман і ін.) [1, 5, 7, 19, 21].

Аналіз літератури з проблеми дослідження показав, що в теорії і методиці педагогічної освіти склалися передумови для розробки проблеми формування емоційної стійкості педагога (Т.М. Аболін, М.І. Дяченко, П.Б. Зільберман, Е.П. Крупник, Л. В. Маріщук, Е.А. Мілерян, В.Е. Мільман, В.М. Писаренко, Я. Рейковський, А. С. Сиротін, П. Фресс і ін.). Особливий напрям складають дослідження, присвячені професійно значимим якостям як умові-ефективності діяльності педагога (А.К. Марков, Л.М. Митіна, Н.В. Кузьміна, А.І. Щербаков і ін.) і зв'язку ефективності професійної діяльності з особовими особливостями її суб'єкта (Л.І. Анцифірова, Е.А. Клімов, Г.С. Никіфоров, К.К. Платонов і ін.). Проте вивчення психологічно педагогічних умов формування емоційної стійкості майбутнього педагога до теперішнього часу не було предметом спеціального дослідження, хоча в деяких роботах це питання розглядається (Е.С. Асмаковець, Р.П. Мільруд, Е.М. Семенова і ін.). Основною складністю

у вирішенні цієї проблеми є відсутність цілісної системи формування емоційної стійкості. Недостатнє вивчення психологічно педагогічних умов, розбіжність теоретичних підходів і свобода у виборі методів формування емоційної стійкості — підкреслюють актуальність даної проблеми для педагогіки, а також створюють передумови для розробки психологічно педагогічних технологій формування емоційної стійкості [9, 12, 17].

Метою даної статті є визначити комплекс педагогічних засобів і умов розвитку емоційної стійкості вчителів у сучасних умовах, які потребують від вчителя високої відповідності сьогоденню.

Виклад основного матеріалу. Формування емоційної стійкості як ключової компетенції у майбутніх педагогів-психологів в якості самостійної проблеми аналізувалося в повній мірі, що ініціювало виникнення протиріччя між:

- високими темпами суспільних перетворень, що наповнюють об'єктивну реальність великою концентрацією емоціогенних чинників, і низькими темпами розвитку освіти, орієнтованої на інформаційну складову при недооцінці соціально-особової;

- теоретико-методологічним обґрунтуванням проблеми формування емоційної стійкості у майбутніх педагогів-психологів і недостатньою її вивченою в контексті компетентісного підходу;

- практичною потребою в розробці і реалізації психолого-педагогічної програми формування емоційної стійкості як ключової компетенції у майбутніх педагогів-психологів і наявним рівнем практики професійного навчання і виховання студентів.

Емоційна стійкість як ключова компетенція педагога-психолога інтеграційна і багатовимірна за своєю природою, тобто включає сукупність однорідних знань, умінь і стосунків, необхідних для реалізації всіх напрямів професійної психологічно педагогічної діяльності; багатофункціональна — оволодіння нею дозволяє конструктивно вирішувати буденні проблеми, професійній і соціальній сферах життя; надпредметна і міждисциплінарна — її вживання можливе в різних предметних областях і різних ситуаціях.

Емоційна стійкість як ключова компетенція педагога-психолога є інтеграційною властивістю особи, що включає сукупність знань, умінь і стосунків, високий рівень сформованості який забезпечує успішне досягнення мети професійної діяльності і ефективна соціально-рольова поведінка в складній емотивній обстановці, підвищуючи конкурентоспроможність фахівця в швидко змінному суспільстві [10].

Педагогічна праця протікає в постійній зміні обставин, умов, ситуацій і станів, і педагог повинен володіти не лише професійною гнучкістю і лабільністю, але і високою мірою емоційної стійкості. При цьому особливої актуальності набуває проблема формування емоційної стійкості як однієї з професійно значимих якостей і особових особливостей педагога, яке є критерієм професіоналізму і ефективності педагогічної діяльності.

У зв'язку з цим виникає протиріччя між реальною необхідністю формування емоційної стійкості майбутнього педагога на якісно новому рівні і недостатнім пропрацюванням проблеми.

Виявлене протиріччя вимальовує особливе проблемне поле, пов'язане з вивченням принципів підходів до формування емоційної стійкості педагогів і розробкою їх концептуальних основ.

Формування емоційної стійкості майбутнього педагога буде ефективно при дотриманні наступних, психологічно педагогічних умов:

- якщо процес формування емоційної стійкості моделюватиметься, як система суб'єкт суб'єктних стосунків педагогів і студентів;

- якщо формування емоційної стійкості майбутнього педагога буде реалізовано на підставі спеціально розробленої психолого-педагогічної інтеграційної технології;

- якщо процес формування емоційної стійкості буде спрямований направлений на розвиток внутрішніх (когнітивна, емоційна, поведінкова і комунікативна сфери) і використання зовнішніх (соціальне середовище) ресурсів, носить цілісний характер і здійснюється впродовж всіх років навчання, інтегруючи у вузі всі компоненти освітнього процесу.

Емоційна стійкість педагога є здібністю індивідуума до адекватного і гнучкого реагування на значимі зміни внутрішніх (мотиваційних, емоційних, вольових, когнітивних, перцептивних) і зовнішніх (чинники соціального середовища) чинників, і характеризується сформованістю навичок психорегуляції, стійкістю, стабільністю і опором педагога фрустрації і стресогенним діям в практичній педагогічній діяльності.

Необхідною умовою формування емоційної стійкості слід вважати професійну підготовку майбутнього педагога, яка виступає як цілісна система особистісного і професійного розвитку майбутнього педагога і включає засвоєння відповідних теоретичних знань і умінь.

Проблема збереження психологічного здоров'я педагогів стає особливо актуальною в сучасних умовах. На думку соціологів і психологів, педагогічну діяльність слід відносити до найбільш напружених в емоційному плані видів праці. Дослідження ряду вчених (О.Ф. Жуків, Т.Р. Коврігіна, Л.М. Митіна, Н.С. Россошанська, А.Д.Тяпкина, Л.І. Уткина і ін.), показують, що 85% вчителів відчувають в школі стан стійкого стресу. Це є причиною неврозів (за офіційними даними ними страждають близько 70% вчителів), а також різних соматичних захворювань, перш за все серцево-судинної системи. Комфортний стан у школі відчувають лише 15,7% вчителів [12, 19].

Професійна діяльність вчителя передбачає емоційну насиченість і високий відсоток чинників, що викликають стрес. Стрес це поняття, введене Г. Сельє в 1936 р. для позначення неспецифічної реакції організму («загального адаптаційного синдрому») у відповідь на будь-яку несприятливу дію [16].

Встановлено, що надійність і продуктивність роботи обумовлюються як максимальними можливостями організму, так і рівнем емоційно-вольової

напруги, яка регулює міру використання цих можливостей [15]. Ряд дослідників (О.В. Барабанщиків, Г.Г. Дмитрієв, А.А. Нестеров і ін.) вважає, що емоційно насичені ситуації, що виникають в умовах педагогічного процесу, викликають як стан позитивної емоційної напруги, що дозволяє діяти ефективніше, так і негативні стани, визначаються як емоційна напруга. В енциклопедичному словнику емоційна напруга характеризується як тимчасове зниження функціональності психологічних і психомоторних процесів [14].

Згідно з сучасними даними під вигоранням розуміється стан фізичного, емоційного і розумового виснаження, що виявляється в професіях соціальної сфери (вчителі, соціальні працівники, психологи, менеджери, лікарки, журналісти і ін.) [9] Синдром професійного вигорання виникає в результаті внутрішнього накопичення негативних емоцій без відповідної «розрядки» або «звільнення» від них, розвивається на тлі хронічного стресу і веде до виснаження емоційно-енергетичних і особистісних ресурсів працюючої людини.

Як відзначає в своїй роботі О.В. Сухова, однією з причин, що створюють негативний вплив на стан здоров'я вчителів, є невміння встановлювати ефективну взаємодію з учнями [13].

Сучасний інформаційний простір, що активно розвивається, пред'являє додаткові вимоги до системи освіти, а сучасний учбово-виховний процес, у свою чергу, пред'являє великі вимоги до особистості вчителя, ті її якості, які необхідні для ефективної взаємодії з учнями. Сучасна школа вимагає від вчителя врівноваженості та великої витримки. Відчуття любові до вихованців повинне поєднуватися з досить високим рівнем самоконтролю, умінням управляти своїми емоціями. Серед багаточисельних якостей, які мають бути сформовані у вчителя, як одне з найбільш значимих ми виділяємо психологічну стійкість.

Технології відкритої освіти орієнтовані на створення індивідуальних траєкторій розвитку. Їх використання може значно знизити рівень психологічного навантаження на студента, одночасно піднявши його активність у навчанні. До технологій відкритої освіти відносяться «Портфоліо», «Розвиток критичного мислення через читання і лист», «Образ і думку», «Педагогічні майстерні» [20].

Окрім цього професійна підготовка включає розвиток і вдосконалення особових якостей майбутнього педагога. Перелік таких якостей можна розкрити через поняття «Інтерактивна готовність педагога до професійної діяльності», яке включає ряд компонентів:

- інтелектуальний компонент передбачає самостійність мислення, інтернальний локус контроль, правильність схем соціального сприйняття, розвинену рефлексію;

- емоційний компонент включає самоповагу і відчуття власної гідності, відчуття внутрішньої свободи, високу, але адекватну самооцінку,

емоційну стабільність, сприяючу стійкості до негативних емоційних чинників, розвинену емпатію;

- поведінковий компонент пов'язаний з мірою контролю і в той же час спонтанністю і природністю реакцій.

До важливих складових емоційної стійкості особистості відносяться: здатність до повноцінної самореалізації, особистісного росту з своєчасною та адекватною дозволом внутрішньоособистісних конфліктів (ціннісних, мотиваційних); відносну стабільність емоційного тону і сприятливого настрою, здатність до емоційно-вольової регуляції, адекватну ситуації мотиваційну напруженість. Для емоційної стійкості особистості необхідна також здатність протистояти зовнішнім впливам, слідуючи своїм намірам і цілям. Психологічні особливості емоційної стійкості особистості проявляються в процесах психічного самоврядування, саморегулювання, самоконтролю.

Таким чином, застосування вищенаведених педагогічних засобів, що забезпечують розвиток емоційної стійкості як професійно значущої якості особистості, може здійснюватися на різних щаблях професійної підготовки працівників сфери освіти.

Список використаних джерел

1. Андриенко Е.В. Психолого-педагогические основы формирования профессиональной зрелости учителя. Автореф. дисс. на соиск. уч. ст. докт. пед.н. / Андриенко Е.В. – Новосибирск, 2002. – 32 с.
2. Анисимов О. С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления / О. С. Анисимов. – М., 1991. – 168 с.
3. Ануфриева Д.Ю. Особенности саморазвития учителя в педагогической деятельности / Д.Ю. Ануфриева // Ценностные приоритеты общего и профессионального образования: материалы Международной научно-практической конференции. – М., 2000. – Часть 3. – С. 38-40
4. Деркач А.А. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма / А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина. – М.: Издательство РАУ, 1993. – 32 с.
5. Елисеев О.П. Практикум по психологии личности / О.П. Елисеев. – СПб.: Питер, 2001. – 560 с.
6. Исаев И. Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы / И. Ф. Исаев. – Москва-Белгород : Везелица, 1993. – 219 с.
7. Кулюткин Ю.Н. Диалог как предмет педагогической рефлексии / Ю. Н. Кулюткин. - СПб. : СпецЛит, 2001. – 75 с.
8. Мильтруд Р.П. Формирование эмоциональной регуляции поведения учителя / Р.П. Мильтруд // Вопросы психологии. – 1987. – № 6. – С. 47 – 55.
9. Морозова О.П. Формирование профессиональной деятельности учителя. Автореф. дисс. на соиск. уч. ст докт. пед. н. / О.П. Морозова. –Новосибирск, 2002. – 32 с.
10. Мудрик А.В. Социальная педагогика. Учебник / А.В. Мудрик;. 5 изд. – М.: Академия, 2005. – 192 с.
11. Никифоров Г.С. Проблема профессионального здоровья / Г.С. Никифоров. – СПб: Речь, 2006. – 607 с.
12. Русалов В.М. О природе темперамента и его место в структуре индивидуальных свойств человека / В.М. Русалов // Вопросы психологии. 1992. – № 2. – С. 32 – 41.

13. Сейтешев А.П. Профессиональная направленность личности: теория и практика воспитания / А.П. Сейтешев. – Алма-Ата: «Наука», 1990. – 336 с.
14. Селевко Г.К. Педагогические компетенции и компетентность: классификация / Г.К. Селевко // Сельская школа. – 2004. – № 3. – С. 29 – 32.
15. Селье Г. Стресс без дистресса / Г. Селье. – М.: Прогресс, 1982. – 124 с.
16. Семенова Е.М. Тренинг эмоциональной устойчивости. Учебное пособие / Е.М. Семенова. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. – 256 с.
17. Сенько Ю.В. Гуманитарные основы педагогического образования / Ю.В. Сенько. – М.: Издательский центр «Академия», 2000. – 240 с.
18. Фишман Б.Е. Педагогическая поддержка личностно-профессионального саморазвития педагогов в профессиональной деятельности. Автореф. дисс. на соиск. уч. ст. докт. пед. н. / Б.Е. Фишман. – М., 2004. – 32 с.
19. Фонарев, А.Р. Психология становления личности профессионала: Учеб. пособие / А.Р. Фонарев. М.: Изд-во МПСИ, 2005. – 240 с.
20. Шиянов Е.Н. Гуманизация образования и профессиональной подготовки учителя / Е. Н. Шиянов; Моск. пед. гос. ун-т им. В. И. Ленина, Ставроп. гос. пед. ин-т. – М., Ставрополь, 1991. – 140 с.

References transliterated

1. Andriyenko, Ye.V. (2002) *Psikhologo-pedagogicheskiye osnovy formirovaniya professional'noy zrelosti uchitelya. Avtoref. diss. na soisk. uch. st. dokt. ped.n.* [Psychological and pedagogical basis for the formation of professional maturity of a teacher. Abstract. diss. for a job. student Art. Doct. ped.n]. Novosibirsk. 32 p. (in Russian)
2. Anisimov, O. S. (1991) *Metodologicheskaya kul'tura pedagogicheskoy deyatel'nosti i myshleniya* [Methodological culture of pedagogical activity and thinking]. M. 168 p. (in Russian)
3. Anufriyeva, D.YU. (2000) *Osobennosti samorazvitiya uchitelya v pedagogicheskoy deyatel'nosti* [Features of teacher's self-development in pedagogical activity]. Tsennostnyye priority obshchego i professional'nogo obrazovaniya: materialy Mezhdunarodnoy nauchno-prakticheskoy konferentsii [Value priorities of general and vocational education: materials of the International scientific-practical conference]. M. Vol. 3. P. 38-40 (in Russian)
4. Derkach, A.A. Kuz'mina, N.V. (1993) *Akmeologiya: puti dostizheniya vershin professionalizma* [Acmeology: ways to achieve the heights of professionalism]. M. 32 p. (in Russian)
5. Yeliseyev. O.P. (2001) *Praktikum po psikhologii lichnosti* [Workshop on personality psychology]. SPb. 560 p. (in Russian)
6. Isayev, I.F. (1993) *Teoriya i praktika formirovaniya professional'no - pedagogicheskoy kul'tury prepodavatelya v vysshey shkole* [Theory and practice of forming a professional and pedagogical culture of a teacher of higher education]. M. 219 p. (in Russian)
7. Kulyutkin, YU.N. (2001) *Dialog kak predmet pedagogicheskoy refleksii* [Dialogue as a subject of pedagogical reflection]. SPb. 75 p. (in Russian)
8. Mil'trud, R.P. (1987) *Formirovaniye emotsional'noy regulyatsii povedeniya uchitelya* [Formation of the emotional regulation of teacher behavior]. *Voprosy psikhologii* [Questions of psychology]. N. 6. P. 47 – 55. (in Russian)
9. Morozova. O.P. (2002) *Formirovaniye professional'noy deyatel'nosti uchitelya. Avtoref. diss. na soisk. uch. st dokt. ped. n.* [The formation of professional activities of teachers. Abstract. diss.]. Novosibirsk. 32 p. (in Russian)
10. Mudrik, A.B. (2005) *Sotsial'naya pedagogika. Uchebnik* [Social pedagogy. Textbook]. M. 192 p. (in Russian)
11. Nikiforov, G.S. (2006) *Problema professional'nogo zdorov'ya* [The problem of occupational health]. SPb. 607 p. (in Russian)
12. Rusalov, V.M. (1992) *O prirode temperamenta i yego mesto v strukture individual'nykh svoystv cheloveka* [About the nature of temperament and its place in the structure

of individual human properties]. *Voprosy psikhologii* [Questions of Psychology]. N. 2. P. 32-41 (in Russian)

13. Seyteshev, A.P. (1990) *Professional'naya napravlennost' lichnosti: teoriya i praktika vospitaniya* [Professional orientation of personality: theory and practice of education]. Alma-Ata. 336 p. (in Russian)

14. Selevko, G.K. (2004) *Pedagogicheskiye kompetentsii i kompetentnost': klassifikatsiya* [Pedagogical competencies and competence: classification]. *Sel'skaya shkola* [Rural school]. N. 3. P. 29-32. (in Russian)

15. Sel'ye, G. (1982) *Stress bez distressa* [Stress without distress]. M. 124 p. (in Russian)

16. Semenova, Ye.M. (2002) *Trening emotsional'noy ustoychivosti. Uchebnoye posobiye* [Training emotional stability. Textbook]. M. 256 p. (in Russian)

17. Sen'ko, YU.V. (2000) *Gumanitarnyye osnovy pedagogicheskogo obrazovaniya* [Humanitarian foundations of teacher education]. M. 240 p. (in Russian)

18. Fishman, B.Ye. (2004) *Pedagogicheskaya podderzhka lichnostno-profesional'nogo samorazvitiya pedagogov v professional'noy deyatel'nosti. Avtoref. diss. na soisk. uch. st. dokt. ped. n.* [The pedagogical support of the personal and professional self-development of teachers in professional activities. Abstract. diss]. M. 32 p. (in Russian)

19. Fonarev, A.R. (2005) *Psikhologiya stanovleniya lichnosti professionala: Ucheb. posobiye* [The psychology of the formation of the personality of a professional: Textbook]. M. 240 p. (in Russian)

20. Shiyanov, E.H. (1991) *Gumanizatsiya obrazovaniya i professional'noy podgotovki uchitelya* [Humanization of education and teacher training]. M. 140 p. (in Russian)

Черкасская Е.Ф. Специфика формирования эмоциональной устойчивости педагога в профессиональной деятельности. В статье приведен краткий анализ психолого-педагогической литературы и психологических исследований об особенностях эмоциональной устойчивости учителей в современных условиях труда. Выявленное противоречие представляет особое проблемное поле, связанное с изучением принципиальных подходов к формированию эмоциональной устойчивости педагогов и разработкой ее концептуальных основ. Если формирование эмоциональной устойчивости будущего педагога будет реализовано на основании специально разработанных психолого-педагогических интеграционных технологий и будут направлены на развитие внутренних (когнитивная, эмоциональная, поведенческая и коммуникативная сферы) и использование внешних (социальная среда) ресурсов – это приобретет целостный характер.

Ключевые слова: эмоциональная устойчивость, педагогическая деятельность, педагог, эмоциональное напряжение, стресс, стрессоустойчивость, эффективность педагогической деятельности.

Cherkaska E. Specificity of formation of educational emergency teachers in professional activity

The article provides a brief analysis of the psychological and pedagogical literature and psychological research, regarding the peculiarities of emotional resilience of teachers in modern working conditions. The identified contradiction outlines a particular problematic field associated with the study of principled approaches to the formation of emotional resilience of teachers and the development of their conceptual bases. If the formation of emotional stability of the future teacher will be implemented on the basis of specially developed psychological and pedagogical integration technologies and will be directed to the development of internal (cognitive, emotional, behavioral and communicative sphere) and the use of external (social environment) resources – it will be characteristic.

Keywords: emotional stability, pedagogical activity, teacher, emotional stress, stress, stress resistance, efficiency of pedagogical activity.

ЧОРНА І.М.

кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології розвитку і консультування Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль

ПСИХОАНАЛІЗ ОСНОВНИХ ЧИННИКІВ ПОЯВИ ДЕВІАЦІЙ У ПОВЕДІНЦІ ПІДЛІТКА

Чорна І. М. Психологічний аналіз основних чинників появи девіацій у поведінці підлітка.
 В статті проаналізовано різні наукові теорії та підходи до проблеми появи девіацій у поведінці підлітка. Окреслено пріоритетні напрямки роботи сучасної школи в Україні. Розкрито причини виникнення відхилень у поведінці дитини, психологічні механізми формування адиктивної поведінки. Досліджено та охарактеризовано основні чинники появи девіацій у поведінці підлітка. Проаналізовано основні протиріччя підліткового віку. Розкрито суть незадоволеності базових потреб підлітка, або ж конфлікту між ними. Охарактеризовано психологічні особливості перехідного віку. Встановлено причини втрати контакту та взаєморозуміння із старшими. Проаналізовано вплив хронічних соматичних захворювань, проявів невротизації та кризових станів та провокуючі їх чинники. Розкрито роль сім'ї та вплив окремих особистісних рис батька та матері на розвиток невротичного стану в підлітка. Прокоментовано основні типи неправильного виховання, які провокують девіації у поведінці підлітка. Проаналізовано вплив основного новоутворення підліткового віку, - прагнення дорослості, самостійності на прояви девіацій. Розкрито вплив негативного ставлення дорослих до моральних цінностей та їхня асоціальна поведінка на виникнення умов для формування негативних проявів у поведінці підлітка, девіацій. Проаналізовано причини розвитку соціальної інфантильності та її впливу на соціалізацію та ступінь розвитку девіантності підлітка. Розкрито психологічні особливості впливу прагнення дорослості та неможливість його адекватно реалізувати на відхилення у поведінці. Надано методичні рекомендації для запобігання прояву даного протиріччя та розкрито механізм конструктивного використання прагнення підлітка до самоствердження у виховній роботі.

Ключові слова: адиктивний, акцентуації, девіантний, деліквентний, психотравма, самоствердження, соціалізація, інфантильність.

Постановка проблеми та її зв'язок з важливими практичними завданнями. Пріоритетним напрямком роботи сучасної школи є пропаганда здорового способу життя серед дітей та молоді, профілактика девіацій, рання діагностика відхилень у поведінці школярів, своєчасна психокорекція. Реалізація завдання виховання гармонійно розвиненої особистості передбачає консолідацію зусиль школи, сім'ї, суспільства. У науковій літературі підлітковий вік описується як найнебезпечніший період щодо виникнення та закріплення шкідливих звичок, різних негативних проявів у поведінці. Різні форми порушень поведінки та шкідливі звички не завжди закріплюються. З віком, та за певних обставин, із правильним психолого-педагогічним впливом вони можуть нівелюватися, або і зникнути. Відомі випадки, коли шкідливі звички є початковою формою психоневрологічного захворювання. Хворобливі прояви, що виникають у підлітковому віці,

можуть на якийсь час зникнути, та за певних умов обов'язково проявляються у зрілому віці.

Проблемну поведінку називають девіантною, тобто такою, що відхиляється від норми. До порушень поведінки та появи шкідливих звичок у дітей можуть привести несприятливі мікросоціальні, соціально-психологічні та індивідуально-біологічні чинники (особливо в періоди вікових криз). Ефективне вирішення поставленої проблеми ґрунтується на розкритті причин виникнення відхилень у поведінці дитини, психологічних механізмів формування адиктивної поведінки.

Однією із причин виникнення відхилень у поведінці є ігнорування особливостей підліткового віку, недооцінювання дорослими глибоких вікових протиріч розвитку підлітка, тому саме цим аспектам присвячене наше дослідження.

Останні дослідження і публікації, виділення невирішених питань загальної проблеми, якій присвячується стаття. Проблема девіантної поведінки стала предметом дослідження таких вчених, як Г. З. Зайцева, А. Й. Капська, Б. С. Кобзар, Л. М. Линник, І. О. Литвинов, О. О. Пальчик, І. І. Парфанович, Л. І. Прокопенко, Н. О. Олійник, М. М. Фіцула, Ю. Чемодурова, І. М. Чорна, Г. Швець, К. О. Ярита, та ін.. Проблемам соціальної роботи із неповнолітніми, які перебувають у місцях позбавлення волі присвячені дослідження таких українських вчених, як О. В. Беца, І. М. Дубиніна, В. І. Кривуша, Н. Ю. Максимова, І. М. Пінчук, В. М. Синьов, С. В. Толстоухова, інш. [4].

Метою даної статті є дослідження та характеристика основних чинників появи девіацій у поведінці підлітка.

Виклад методики та результатів досліджень. І. Рудніцька основними протиріччями віку визначає: непримиренність до зла, кривди; з одного боку - готовність стати до боротьби із найменшими відхиленнями від істини, з іншого боку - невміння розібратися у складних життєвих явищах; підліток хоче бути хорошим, прагне до ідеалу і водночас не любить, щоб його виховували, не терпить «оголеності ідей»; бажання самоствердитися і невміння це зробити; велика необхідність у пораді та допомозі дорослого, і водночас відсутність бажання звернутись до старших; протиріччя між кількістю бажань з одного боку та обмеженість сил, досвіду, можливості їх здійснення - з іншого; заперечення авторитетів, захоплення ідеальним, та сумнів у тому, що ідеальне може існувати у буденному житті [5].

Л. Славіна афективні переживання дитини пов'язує із переживаннями в основі яких лежить незадоволеність базових потреб підлітка, або конфлікт між ними: потреба у позитивному оцінюванні дорослих; потреба у самоповазі; потреба у спілкуванні з ровесниками; прагнення набути сприятливого статусу в системі міжособистісних стосунків у колективі класу [3]. Невдалі спроби їх задоволення створюють для дитини психотравмуючу ситуацію, яка за відсутності психологічної допомоги переростає в ситуацію неможливості задоволення життєво важливих соціальних потреб.

Психологічні особливості перехідного віку при несприятливих умовах виховання підвищують можливість психічних травм, протиправної поведінки. На думку дитячих психіатрів вік від 1 до 18 років являє собою критичний період психопатій. В зв'язку з цим слід звернути особливу увагу на необхідність вивчення емоційного стану підлітка, так як негативні психічні стани (депресія, пригніченість, туга, замкнутість тощо), особливо, якщо вони тривалі, можуть завдати шкоди психічному здоров'ю дитини.

Л. М. Зюбін, аналізуючи справи про дитячий суїцид, в якості однієї із причин самогубства називає педагогічну безтактність. Здійснюючи судово-психологічну експертизу по справам про вбивство, де в якості звинувачених притягувались підлітки 15-16 років, було виявлено, що мотив здійснення злочину знаходиться в межах особистісних стосунків звинуваченого та потерпілого, а безпосереднім приводом до здійснення злочину було прагнення підлітка захистити свою гідність, не допустити приниження своєї гідності в очах оточуючих [5].

Вихід підлітка з-під впливу сім'ї часто починається із втрати контакту та взаєморозуміння із старшими. Причин втрати контакту багато, та на перший погляд у різних сім'ях вони різні. Насправді всі вони мають спільні риси: відношення батьків до підлітка «відстали» від відношення підлітка до батьків, вони інертні, не враховують змін, що відбулися в особистості підрісної молоді людини.

Неадекватність поведінки підлітка, продиктоване прагненням уподібнення дорослим, «визнання» старшими, чи однолітками може проявлятися через, так звані, атрибути дорослості: паління, вживання алкогольних напоїв, лихослів'я, бродяжництво, тощо.

Однією із причин, що провокує появу нервово-психічних порушень, шкідливих звичок та відхилень у поведінці, є органічне ураження мозку. Часто зустрічаються залишкові явища черепно-мозкової травми. Ці ураження довгий час можуть не виявлятися хворобливими порушеннями, внаслідок чого батьки просто забувають про них. Слід пам'ятати, що травми головного мозку не проходять без наслідків. Часто розлади психіки виникають після повторних травм головного мозку. У цих випадках ураження центральної нервової системи виникають на тлі, яке змінилося після першої травми, а також внаслідок перенесених мозкових, чи загальних інфекцій. Травматичні ушкодження викликають достатньо виражені порушення у психічному розвитку дитини.

Хронічні соматичні захворювання також несприятливо впливають на фізичний та психічний розвиток дитини. Серед учнів групи ризику 46,3% становлять діти психічно неблагонадійні: із затримкою психічного розвитку, з інтелектуальною недостатністю, нестійкістю психічних процесів, тривалим соматичним захворюванням, психічним та психофізичним інфантилізмом, тощо. Ці чинники травмують психіку дитини, її нервову систему, знижує темп психічного розвитку, викликає астеничні стани, що призводить до підвищення втомлюваності, нестійкості уваги, низького рівня розвитку

самостійності мислення, низької інтелектуальної працездатності, зниження адаптаційних можливостей. Так діти важко переносять життєві труднощі, сімейні незгоди, шкільні невдачі.

Проведені нами дослідження свідчать про те, що 41% девіантних підлітків страждають функціональними розладами нервової системи, 49 % на два-три роки відстають від однолітків у фізичному розвитку, 10 % випереджують ровесників у фізичному розвитку.

Відхилення у поведінці можуть також спричинюватися різними видами акцентуацій. Акцентуація – одна із найважливіших особливостей, цього вікового періоду. Акцентуованість – це загострення, притаманних кожній людині індивідуальних особливостей. Акцентуації є сприятливим чинником для розвитку невротичних реакцій, неврозів, патохарактерологічних особливостей.

Невротизація та кризовий стан проявляються: втечею з дому, пропусками занять у школі, агресивністю, активним або пасивним протестом, емоційною нестійкістю, тривожністю, замкнутістю, страхом, пасивністю, спробою самогубства тощо.

Причинами невротичних реакцій кризового стану підлітка можуть стати важкі життєві ситуації: сімейні конфлікти, відсутність теплих емоційних відносин з батьками, їх розлучення, смерть; несприятливі типи сімейного виховання; антипедагогічна поведінка батьків, рідних, вчителів, дорослих; страх перед покаранням; проблеми в школі з вчителями, з навчанням, з ровесниками; сексуальне або фізичне насильство, булінг, тощо.

Виявлення невротичного стану підлітка залежить від характеру психотравми і особливостей особистості. Дія однієї і тієї ж психотравмуючої ситуації по-різному позначається на особистості підлітка. Варто зауважити, що на невротичність підлітка також впливають особисті якості батьків. Зокрема, такі прояви емоційної чутливості, як схильність брати все близько до серця, тривожність, емоційна неврівноваженість, імпульсивність більше характерні для матерів. Серед рис батька, що негативно позначаються на психічному стані підлітка, доцільно зазначити авторитарність, підвищену принциповість, емоційну холодність, байдужість до дитини, до дружини.

Діти із зазначеними вадами розвитку при ослабленому педагогічному впливі та недостатній увазі з боку батьків, за умови неврахування їх індивідуальних психологічних особливостей, здатні на негативні вчинки, та навіть злочини. Тому, даний тип дітей потребує диференційованого підходу в системі навчально-виховної роботи школи та сім'ї.

Сім'я є тим осередком соціального існування, де дитина задовольняє свої основні потреби: як матеріально-побутові, так і потреби в симпатії, емоційній підтримці та прийнятті. Їх фрустрація і призводить до тривожності, нервово-психічного дискомфорту, порушень у поведінці. Внаслідок неправильного розвитку стосунків у сім'ї, антипедагогічного сімейного виховання, за нездорових взаємин між батьками дитина засвоює негативні вияви поведінки, у неї можуть формуватися спотворені моральні

уявлення, а мимовільна участь у конфліктах, негативні переживання інколи породжують стресові стани, призводять до неврозів, замкненості, уповільнення психічного розвитку, депресивних розладів, або ж агресії.

Якщо підліток виховується в гармонійній сім'ї, усі члени якої пов'язані теплими емоційними зв'язками, то несприятливе середовище (асоціальна компанія) не справляє на нього деформуючого впливу, як, скажімо, на підлітка з неблагонадійної, негармонійної сім'ї. До негармонійних сімей належать неповні сім'ї, сім'ї, де є вітчим або мачуха, що не знайшли емоційного контакту з дитиною. У таких сім'ях відсутня взаємодопомога при вирішенні життєвих проблем, відмічається надмірне домінування одних членів над іншими, часто виникають конфлікти.

Асоціальна, аморальна поведінка дорослих – це небезпека у підготовці юного покоління до життя. І не лише тому, що, наслідуючи дорослих, дитина засвоює аморальні стосунки і сама може вирости аморальною. Цього може й не трапитися. Окрім сім'ї, моральний вибір дитини визначається й іншими чинниками: шкільним колективом, педагогами, суспільством. Виникає вибірковість у доборі засобів поведінки залежно від обставин. Так формується роздвоєність особистості, якою відзначається найвищий ступінь аморальності – пристосуванство. Дитина виконує лише такі вимоги, які в даному випадку для неї вигідно виконувати.

Постійно зростаючий об'єм інформації, більш швидкий фізичний розвиток і статеве дозрівання прискорюють загальний розвиток дітей, та їх суб'єктивне почуття дорослості. В той же час збільшення об'єму знань, які повинен засвоїти учень школи, перенавантаження навчальних програм автоматично звільняє його від іншого роду обов'язків, на які просто не залишається часу.

Бідність духовного світу підлітків та невміння змістовно проводити вільний час є тривожним симптомом для батьків, вчителів, психолога.

Негативне ставлення в сім'ях до духовних цінностей неминуче призводить до соціального примітивізму та негативного ставлення школяра до навчальної діяльності, дисциплінарних норм, суспільного життя. Збіднення духовного життя, зокрема, пов'язане із тотальним зниженням рівня читабельності дітей. Однією із типових ознак сімей, у яких є підлітки, які мають відхилення у моральному розвитку є відсутність інтересу до літератури. Батьки, які самі не читають книг, не формують цієї потреби у своїх дітей. Загальноосвітній рівень таких батьків, зазвичай низький, що, безумовно, негативно відображається на вихованні дітей.

Останнім часом має місце тенденція моди на хорошу бібліотеку. Книги використовуються як деталь інтер'єру житла. Такий підхід завдає ще більшої шкоди, у дітей формується лицемірне ставлення до найважливішого джерела духовного розвитку, а разом з тим, культивується негативне ставлення до читання. Іноді дітям книги із домашньої бібліотеки і в руки не дають, і не тому, що вони мають велику духовну цінність, а через їх високу матеріальну вартість, ціну. Брак читання неможливо компенсувати. Ні телебачення, ні

комп'ютерні інформаційні технології, які переповнені поза цензурною інформацією, основне завдання якої далеко не формування високої духовності, не заміняють моральних цінностей, що пропагує класика та пізнавального значення наукової літератури. Спостерігається закономірність, що підлітки, які мало читають, як правило, погано знайомі із образотворчим, драматичним, музичним мистецтвами. Дотик дитини до мистецтва сприяє розвитку творчого потенціалу, необхідного для якісного виконання будь-якої роботи.

За сучасних умов, коли батьки через дефіцит часу, або ж через несформоване почуття батьківського обов'язку не приділяють достатньої уваги власним дітям, проявляють байдужість до проблем беззахисних маленьких людей, позбавляючи їх уваги, турботи, моральної підтримки у їх перших дитячих проблемах, ці проблеми, з часом, переростають у великі серйозні проблеми суспільства. Суспільства, яке все більше переповнюють закомплексовані, озлоблені особистості, що виховувались на батьківській жорстокості та байдужості.

I. Рудніцька і виділяє основні типи неправильного виховання:

1. Бездоглядність. Підліток з певних причин опиняється поза полем зору батьків, які тільки зовнішньо піклуються про нього (годують і одягають). В основному дитина покинута напризволяще. Її духовними потребами і захопленнями не цікавляться, її навчання, вчинки і поведінка залишаються бездоглядними.

До цього самого типу слід відносити і виховання, що здійснюється формально. Формального контролю підліток досить вдало уникає і живе своїм життям.

2. Надмірна опіка, або домінуюча гіперпротекція. Надмірний контроль, стеження за кожним кроком у більшості підлітків викликає загострення реакції емансипації, несприятливо впливає на формування у нього вольових і характерологічних якостей. Такий стиль вступає в суперечності з віковими особливостями, позбавляє дитину саморегуляції в опануванні моделей дорослої поведінки. Воля підлітка спрямовується не на самовиховання й боротьбу з власними недоліками, а на змагання з «контролем».

3. «Кумир сім'ї», або «мімозне виховання». Тут має місце прагнення відгородити дитину від незначних труднощів, можливих неприємних обов'язків. Біля дитини створюється атмосфера захоплення, перебільшення і звеличування її здібностей, дуже часто несправжніх. Усі бажання дитини виконуються, вона в центрі уваги. Такий тип виховання сприяє формуванню егоцентризму, заважає виробленню навичок систематичної праці й самостійності у вирішенні поставлених завдань.

4. Емоційне нехтування, або виховання за типом Попелюшки. Емоційне нехтування виявляється у тому, що підлітки почуваються «зайвими», головною перешкодою в житті батьків. Особливо це спостерігається в сім'ях, де є інша дитина, яка отримує з боку батьків більше уваги, теплоти, піклування. Такий тип виховання сприяє розвитку підвищеної вразливості,

образливості, замкнутості.

5. Жорстокі стосунки. Найчастіше присутні в «алкогольних родинях». Там б'ють дітей за те, що ті з'явилися не в потрібному місці, що спробували захищати матір чи молодших братів та сестер. Постійні спостереження за тим, як батьки провокують один одного, лаються, сприяють засвоєнню відповідних форм поведінки. Зустрічаються жорстокі стосунки і в нормальних сім'ях, де дитину карають за дрібні вчинки, непослух, а це викликає у дитини страх перед батьками, озлобленість.

6. Суперечливе виховання. Батьки висувають до підлітка різні, часто несумісні вимоги, конфліктують між собою з питань виховання, іноді використовуючи дитину у своїй боротьбі за владу в сім'ї.

У сім'ях із благополучним психологічним кліматом, адекватним стилем виховання, підтримкою батьків кризовий стан особливості проходить менш драматично або ж цілком непомітно для оточуючих [4].

Одним із новоутворень у підлітковому віці є прагнення дорослості. Зміни у біологічній та психічній сферах, що поступово нагромаджувалися переходять у якісний стрибок. Появляється нове для дитини усвідомлення себе як дорослого. Поява почуття дорослості у підлітка обумовлено оцінкою об'єктивних змін у фізичному та статевому розвитку. Якщо підліток знаходиться в такому оточенні, що його взаємостосунки з оточуючими за своїм змістом подібні до взаємостосунків дорослих (наприклад, підліток працює нарівні з дорослими, має серйозні обов'язки в сім'ї, ін.), то ці взаємовідносини допомагають виникненню та закріпленню почуття дорослості.

Почуття дорослості відображає нову життєву позицію підлітка. В цей період особливо активно сприймаються та засвоюються із світу дорослих моральні норми та способи поведінки. З появою почуття дорослості у підлітка тісно пов'язане прагнення проявити цю дорослість, прагнення, щоб її бачили та оцінювали оточуючі, як старші, так і товариші, ровесники.

Намагання бути і вважатися дорослим є головною особливістю підліткового віку, яка виражає його нову життєву позицію щодо людей, визначає зміст та спрямованість соціальної активності, систему прагнень, переживань.

Сучасний підліток не має умов для самореалізації, для вияву самостійності в суспільно-корисній діяльності, тому, прагне досягнути успіху в асоціальній. Зовнішні прояви прагнення до самостійності багатопланові та суперечливі, починаючи від орієнтації на цінності та еталони дорослої людини, відстоювання своїх поглядів та суджень до бажання звільнитися від контролю та опіки старших.

Цілком природне прагнення до самостійності часто набуває негативної форми у вигляді опору чужому впливові, невизнання авторитету старших, ігнорування пред'явлених вимог. Часто це проявляється у вигляді реакції підлітків на неправильну оцінку їх особистості та поведінки зі сторони дорослих. Та інколи істинні причини негативізму не є достатньо очевидними.

Дослідження свідчать, що неухважність, байдужість та недоброчливість батьків до дітей викликає неусвідомлену ворожість, що негативно відбивається на їх поведінці та ставленні до інших. Немотивована грубість, що проявляється деякими підлітками по відношенню до інших людей, що не зробили їм нічого поганого, часто виявляється наслідком дитячих переживань. Дорослі своїми невмілими діями (жорстокістю, брутальністю, байдужістю, тощо) можуть глибоко травмувати душу дитини, призвести до відчуження, яке потім буде нелегко усунути, за таких умов виникає деформація моральних стосунків. У підлітка виникає напруження у стосунках із дорослими і прагнення подолати, компенсувати переживання своєї неповноцінності. Однак йому, як правило, не вдається знайти для цього адекватні засоби. Якщо дорослі в цей момент не виявляють чуйності до підлітка, можуть виникати гострі, тривалі конфлікти [1; 2]. З цього випливає загострене почуття власної гідності, тому будь-які дрібниці: навіть незначні зауваження, нетактовність, ставлення до підлітка як до маленького може боляче поранити самолюбство. Виникає багато конфліктних ситуацій, афективних переживань, різних форм протесту (неслухняність, впертість, негативізм, опір виховному впливові, замкнутість, емоційна нестійкість).

Дослідження Л.П. Славіної показали, що в основі афективних переживань дитини, що виражаються в неадекватній поведінці (бійках з ровесниками, конфліктах з оточуючими, грубості по відношенню до дорослих), лежить протиріччя між рівнем домагань, пов'язаних із життєво важливими потребами дитини, та потребою у збереженні первинної самооцінки [3].

Основну трудність у підлітковому віці складають нові взаємостосунки, які підліток починає встановлювати із оточуючими. Для підлітка надзвичайно важливим стає ставлення до нього як до рівного з боку дорослих, батьків. Попередні взаємостосунки із дорослими підліток розцінює як «дитячі», вони вже не влаштовують його, тому, що форма не відповідає новому, «дорослому» змісту його особистості. Старі взаємини тяготять підлітка і він прагне їх змінити, привести у відповідність їх форму та зміст. Через брак життєвого досвіду часто це проявляється в акцентуаціях, набуває вигляду демонстративних, асоціальних форм поведінки.

Висновки і подальші перспективи досліджень. Таким чином, негативне ставлення дорослих до моральних цінностей та їхня асоціальна поведінка сприяють виникненню умов для формування негативних проявів у поведінці підлітка, девіацій.

1. Причиною виникнення відхилень у поведінці підлітка в зв'язку із неправильним вихованням виступають такі фактори: односторонній характер виховання (домінуюча роль матері, бабусі чи інших членів родини); конфліктний характер виховання (протиріччя, напруженість у стосунках з батьками); раціональний характер виховання (відсутність емоційної теплоти у відносинах, абсолютизація моральних правил, домінування наказового тону); ставлення до підлітка як до «майже дорослої людини», приписування

йому всіх атрибутів дорослої поведінки без врахування особливостей віку; «безстатеве виховання»; розрив між словом і ділом у вихованні; нерозуміння індивідуальності, своєрідності вікових особливостей дітей; невідповідність вимог батьків індивідуальним можливостям підлітка; полярність виховання (чергування авторитарного агресивного підношення з доброю, чуйною поведінкою; дефіцит емоційності, доброти, щедрості, поваги до особистості дитини); агресивна, дратівлива, владна поведінка батьків; гіперопіка [1;3;4;5].

2. Психолого-педагогічні причини виникнення відхилень у поведінці перебувають у тісному зв'язку із медико-біологічними особливостями підлітка. Порушення поведінки у такому випадку може спричинюватися різними розладами нервової системи, тимчасовими, незначними затримками психічного розвитку.

3. Психотравмуючі фактори призводять до невротичних проявів, що, в свою чергу, виступають чинником появи відхилень у поведінці підлітка.

4. Становлення духовних цінностей займає провідне місце серед ряду чинників, що визначають якість процесу формування особистості.

5. Неспроможність батьків виступати повноцінним зразком відповідальної поведінки, відхилення від функцій соціального контролю за дитиною призводять до порушень у розвитку дитини. У підлітковому віці виховний вплив батьків і близьких є одним із вирішальних чинників у формуванні певного стереотипу поведінкових реакцій і характерних особливостей.

6. Підліток розширює коло свого спілкування, інтенсивно оволодіває різними соціальними ролями і тому потребує допомоги батьків у поясненні явищ соціальною життя й виробленні власного ставлення до них.

7. Потреба у визнанні оточуючих, утвердження в їх очах має таке значення для підлітка, що він готовий платити за них любую ціну. Якщо він може самоствердитись за допомогою дій, які являються порушенням яких-небудь правил, чи норм поведінки, то іноді підліток готовий піти на ці порушення.

Якщо оточуючі дорослі, батьки, вчителі, ін., продовжують нав'язувати попередній характер взаєностосунків, якому властиві опіка, постійні вказівки, дріб'язковий контроль, то це викликає протидію підлітка, його незадоволення та різкий опір. Взаєностосунки стають конфліктними.

8. Відсутність відповідальності за виконання соціально-важливих (крім навчання), побутових обов'язків, доручень батьків формує соціальну інфантильність, затримує розвиток громадянської свідомості підлітка.

9. Прагнення дорослості та неможливість його адекватно реалізувати – це основне протиріччя підліткового віку. Це протиріччя розуміється як прагнення підлітка самоствердитися. Необхідно створити підлітку умови, в яких він міг би проявити себе, включати його у такі взаєностосунки із оточуючими, в яких він би міг реалізувати своє почуття дорослості, отримавши навзаєм визнання оточуючих. Прагнення підлітка до самоствердження необхідно використовувати у виховній роботі із

підлітками, які здійснюють правопорушення. Часто підлітки здійснюють правопорушення саме тому, щоб в такий спосіб самоствердитись.

Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у дослідженні етіології поведінкових відхилень.

Список використаних джерел

1. Скрипченко О.В. Вікова та педагогічна психологія: Навч. посіб./ О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська Л.В., З.В. Огороднійчук та ін. – К.: Просвіта, 2001. – 416 с.
2. Свідерська Г.М. Турботливість і надання допомоги як вияв чуйного ставлення / Г.М. Свідерська // Проблеми гуманітарних наук. Психологія. – 2014. – Вип. 33. – С. 164-175.
3. Славина Н.С. Психологічне дослідження підлітків з девіантною поведінкою / Н.С. Славина, Л.П. Мельник // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. – 2013. – Вип. 35. – С. 58-61.
4. Чорна І.М. Методи соціальної роботи з девіантними підлітками з формування позитивного досвіду поведінкових норм / І.М. Чорна, М.М. Чорний Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія №12. Психологічні науки: Зб. наукових праць. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. – С.158-165.
5. Чорна І.М. Психолого-педагогічна профілактика девіантної поведінки: метод. посіб. / І. М. Чорна. –Тернопіль: Вид-во ТНПУ, 2012. – 56 с.

References transliterated

1. Skrypchenko, O.V., Dolyns'ka, L.V., Ohorodniychuk, Z.V. (2001) *Vikova ta pedahohichna psykhohiia: Navch. posib.* [Age and Pedagogical Psychology: Educ. tool]. K. 416 p. (in Ukrainian)
2. Sviders'ka, H.M. (2014) *Turbotlyvist' i nadannya dopomohy yak vyjav chuynoho stavlennya* [Caring and assisting as an expression of responsive attitude]. *Problemy humanitarnykh nauk. Psykhohiia* [Problems of the humanities. Psychology.]. N. 33. P. 164-175 (in Ukrainian)
3. Slavina, N.S., Mel'nyk, L.P. (2013) *Psykhohichne doslidzhennya pidlitkiv z deviantnoyu povedinkoyu* [Psychological study of adolescents with deviant behavior]. *Suchasni informatsiyni tekhnolohiyi ta innovatsiyni metodyky navchannya u pidhotovtsi fakhivtsiv: metodolohiya, teoriya, dosvid, problem* [Modern information technologies and innovative teaching methods in the training of specialists: methodology, theory, experience, problems]. N. 35. P. 58-61 (in Ukrainian)
4. Chorna, I.M., Chorny M.M. (2017) *Metody sotsial'noyi roboty z deviantnymy pidlitkami z formuvannya pozytyvnoho dosvidu povedinkovykh norm* [Methods of social work with deviant adolescents for forming a positive experience of behavioral norms]. *Naukovyy chasopys NPU imeni M. P. Dragomanova. Psykhohichni nauky: Zb. naukovykh prats'* [Scientific journal of NP Dragomanov. Psychological Sciences: Coll. scientific works]. N. 12. P. 158-165 (in Ukrainian)
5. Chorna. I.M. (2012) *Psykhologo-pedahohichna profilaktyka deviantnoyi povedinky: metod. posib.* [Psychological and pedagogical prevention of deviant behavior: a method. tool.]. Ternopil. 56 p. (in Ukrainian)

Черная И. М. Психологический анализ основных факторов появления девиаций в поведении подростка. В статье проанализированы различные научные теории и подходы к проблеме появления девиаций в поведении подростка. Определены приоритетные направления работы современной школы в Украине. Раскрыты причины возникновения отклонений в поведении ребенка, психологические механизмы формирования аддиктивного поведения. Исследованы и охарактеризованы основные факторы появления девиаций в поведении подростка. Проанализированы основные противоречия

подросткового возраста. Раскрыта суть неудовлетворения базовых потребностей подростка, или конфликта между ними. Охарактеризованы психологические особенности переходного возраста. Установлены причины потери контакта и взаимопонимания со старшими. Проанализировано влияние хронических соматических заболеваний, проявлений невротизации и кризисных состояний и провоцирующие их факторы. Раскрыта роль семьи и влияние отдельных личностных черт отца и матери на развитие невротического состояния у подростка. Прокомментировано основные типы неправильного воспитания, которые провоцируют девиации в поведении подростка. Проанализировано влияние основного новообразования подросткового возраста - стремление к взрослости, самостоятельности на проявления девиаций. Раскрыто влияние негативного отношения взрослых к моральным ценностям и их асоциальное поведение на возникновение условий для формирования негативных проявлений в поведении подростка, девиаций. Проанализированы причины развития социальной инфантильности и ее влияния на социализацию и степень развития девиантности подростка. Раскрыто психологические особенности воздействия стремление к взрослости и невозможность его адекватно реализовать на отклонения в поведении. Даны методические рекомендации для предотвращения проявления данного противоречия и раскрыт механизм конструктивного использования стремление подростка к самоутверждению в воспитательной работе.

Ключевые слова: аддитивный, акцентуации, девиантный, деликвентный, психотравма, самоутверждение, социализация, инфантильность.

Chorna I. Psychoanalysis of the main factors of the appearance of deviations in the behavior of the adolescent. The article analyzes various scientific theories and approaches to the problem of the appearance of deviations in the behavior of the adolescent. The priorities of the modern school in Ukraine are outlined. The causes of occurrence of deviations in the behavior of the child, psychological mechanisms of formation of addictive behavior are revealed. The main factors of the appearance of deviations in the behavior of the adolescent are investigated and described. The main contradictions in adolescence are analyzed. The essence of dissatisfaction with the basic needs of a teenager, or the conflict between them, is disclosed. Characterized by psychological peculiarities of the transitional age. The reasons for the loss of the contact and understanding with the elders are established. The influence of chronic somatic diseases, manifestations of neuroticism and crisis states and their provocative factors are analyzed. The role of the family and the influence of the individual personality traits of the father and mother on the development of the neurotic state of the adolescent are revealed. The main types of irregular education, which provoke deviation in the behavior of a teenager, are commented. The influence of the main neoplasm of adolescence, the desire for adolescence, independence on manifestations of deviations, is analyzed. The influence of negative attitude of adults towards moral values and their asocial behavior on the emergence of conditions for the formation of negative manifestations in the behavior of adolescents, deviations is revealed. The reasons of the development of social infantilism and its influence on socialization and the degree of development of adolescent deviance are analyzed. The psychological features of the influence of the aspiration of adolescence and the impossibility of it to adequately realize deviations in behavior are revealed. Methodical recommendations were given to prevent the manifestation of this contradiction and the mechanism of constructive use of the adolescent's desire for self-affirmation in educational work was revealed.

Keywords: additive, accentuation, deviant, delictual, psychotrauma, self-affirmation, socialization, infantilism.

ЧОРНА І.М.

кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології розвитку і консультування Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль.

МЕТОДИКА ПІДГОТОВКИ ТА ПРОВЕДЕННЯ ДІАГНОСТИКО-КОРЕКЦІЙНОЇ БЕСІДИ З ПІДЛІТКОМ СХИЛЬНИМ ДО ДЕВІАЦІЙ

Чорна І. М. Методика підготовки та проведення діагностико-корекційної бесіди з підлітком схильним до девіацій. В статті проаналізовано наукові дослідження змісту та завдань психологічного методу бесіди. Встановлено відсутність методології підготовки та проведення бесіди із підлітком з проявами схильним до девіацій. Визначено чотири основних типи бесід із девіантними підлітками: профілактична, діагностична, корекційна, комбінована. Обґрунтовано необхідність розробки методології підготовки та проведення діагностико-корекційної бесіди. Визначено мету та завдання психологічної бесіди. Розкрито структуру діагностико-корекційної бесіди. Представлено розгорнутий аналіз змісту структурних компонентів методики підготовки бесіди та обґрунтовано їх значущість у процесі підготовки та результативності застосованого методу. Зазначено джерела отримання психологом попередньої інформації та метод їх аналізу. Визначено ймовірні місця для проведення бесіди та прогностично проаналізовано результативність бесіди у відповідності до адекватності обраного місця меті бесіди. Визначено можливих суб'єктів бесіди та умови та доцільність їх залучення, прогностичний ефект від їх присутності. Розкрито технологію формулювання питань та вимоги до їх змістового навантаження. Проаналізовано приклади формулювання питань у відповідності до мети бесіди. Проаналізовано основні умови ефективності бесіди: врахування психофізіологічних особливостей дітей підліткового віку; контроль власного емоційного стану; контроль емоційних проявів підлітка; часовий регламент бесіди; характеристику прийомів отримання достовірної інформації.

***Ключові слова:** підліток, девіантний, бесіда, діагностика, корекція, профілактика, емоції, гіперболізація.*

Постановка проблеми та її зв'язок з важливими практичними завданнями. Проблема девіантної поведінки підлітків набула піку актуальності. Економічний занепад, безробіття і водночас соціальна нерівність, асоціальна та антипедагогічна поведінка батьків, воєнні дії, - ці та ряд інших факторів [4] призвели до зростання кількості підлітків із девіантною поведінкою. Робота психолога із девіантним підлітком потребує перш за все діагностики з метою встановлення першопричин розвитку відхилень у його поведінці.

Класичні психодіагностичні методики поступово втрачають свою цінність в сенсі зниження коефіцієнта достовірності отриманих результатів. Публікація психодіагностичних методик в ЗМІ, дала змогу ознайомитись із ними широкому колу людей. Відповідно діагностика з використанням такої, завідомо знайомої для респондента, методики дає недостовірні результати. Опублікований в загальнодоступних джерелах діагностичний інструментарій втрачає свою цінність. Заздалегідь знаючи мету, ключі методики, дешифратор, респондент дає нещирі відповіді. Таким чином на практиці

набув актуальності метод психологічної бесіди. Завдяки професійним навичкам психолога, його здатності акумулювати комплекс методів, прийомів роботи у бесіді, здатність до імпровізації унеможлиблює, принаймні мінімалізує можливості респондента маніпулювати психологом, давати неправдиві свідчення.

Останні дослідження і публікації, виділення невирішених питань загальної проблеми, якій присвячується стаття. Проблема діагностики та психокорекції засобом психолого-педагогічного методу бесіди стала предметом дослідження: Р.М. Апостол, Д.Р. Абосаджолі, О.М. Кардашової, І.М. Чорної, З.Л. Шараськіної, інших науковців.

Р.М. Апостол у своїх дослідженнях розглянув ряд методів, які доцільно застосовувати в роботі з підлітками. Одним із найбільш ефективних науковець визначив метод бесіди, визначивши одну із її форм профілактичну [1].

Д.Р. Абосаджолі запропонував прийоми для отримання достовірної інформації: «завуальовані питання», «питання від третьої особи», «коментатор», інші. Описав можливості застосування методів невербального спілкування у процесі бесіди із клієнтом [2].

О.М. Кардашова розробила комплекс психодіагностичних методик для роботи із важковиховуваним підлітком. Науковець зазначає, що дана категорія підлітків не завжди дає згоду на проходження психодіагностичних методик, а тому бесіда стає чи не єдиним засобом для отримання інформації[3].

З.Л. Шараськіна визначає профілактичну форму бесіди, проте, вказує на можливості отримання додаткової інформації про підлітка. Описує технологію застосування методу створення проблемних ситуацій, вирішувати які психолог пропонує підлітку. Через спосіб вирішення, обраний підлітком, прогностично робить висновок про коло його проблем, визначає ступінь ймовірності певного типу поведінки, причетності до антисоціального вчинку[5].

Проте, відсутні чіткі рекомендації, структура, методика підготовки та проведення бесіди. Ми шляхом теоретичного аналізу та апробацій в практичній діяльності, визначаємо: профілактичну, діагностичну, корекційну форми психологічної бесіди з підлітком схильним до девіацій. В окремих випадках форми бесіди можуть поєднуватися (комбінована) [4].

Метою даної статті є розробка методики підготовки та проведення діагностико-корекційної бесіди з підлітком схильним до девіацій.

Виклад методики та результатів досліджень. Ми розробили методику підготовки та проведення діагностико-корекційної бесіди.

1. Мета та завдання бесіди. Основна мета бесіди психолога із підлітком: психодіагностика істинних причин появи відхилень у його поведінці, встановлення суті психологічної проблеми; паралельно, чи в подальшому здійснення психокорекційного впливу. В процесі бесіди підліток та психолог вступають в безпосередній контакт, а тому створюються усі

необхідні умови для безпосереднього індивідуального впливу на підлітка. Методологія підготовки бесіди передбачає вирішення ряду завдань:

1.1. Попередній збір інформації: дослідити індивідуальні особливості даного підлітка; характер відхилень у поведінці; фактори, які негативно відбиваються на його поведінці; особистісні характеристики, які необхідно відкоригувати; з'ясувати, чи немає даних, які свідчили б про розумову відсталість дитини, перенесені травми голови, психічні захворювання, стресові ситуації, ін.; сферу інтересів; коло друзів; взаємостосунки із ровесниками, родичами, вчителями; склад сім'ї та умови виховання ін.

Збір усіх необхідних даних здійснюється методом узагальнення незалежних характеристик.

1.2. Місце проведення бесіди. Наступне завдання визначення місця проведення бесіди. Деякі фахівці вважають, що найбільш сприятливим місцем для проведення бесіди є домашня обстановка, яка сприяє довірливим взаємостосункам. Проте, за певних обставин (проблемні взаємостосунки із батьками) довірлива бесіда не складеться. Тому, вибираючи місце для проведення бесіди, слід емпатійно спрогнозувати можливу реакцію підлітка на місце, обстановку. В залежності від типологічної характеристики підлітка, специфіки відхилень у поведінці, чи скоєного ним правопорушення, мети бесіди, слід ретельно вибирати місце для її проведення.

Місця для проведення профілактичних бесід класифікують за наступними **ознаками:**

1.2.1. Кабінети посадових осіб та аналогічні приміщення, де суб'єкт профілактики вступає із об'єктом профілактичного впливу в офіційні, або ж напівофіційні взаємостосунки (кабінет інспектора міліції, директора). В таких умовах психологу легше налагоджувати комунікативний взаємозв'язок, заздалегідь користуючись перевагою, ефектом «авторитету стін». Проте, зі сторони підлітка особливої відвертості за таких умов очевидно не буде.

1.2.2. Місця, в яких об'єктів профілактики збирають для явного, чи прикритого впливу на них (спецшколи, літні табори для важковиховуваних підлітків, аудиторні приміщення, в яких спеціально зібрані підлітки для проведення відповідних бесід). Об'єкт профілактики знаходиться в оточенні собі подібних, а тому чувається впевнено, зухвало. Суб'єкт профілактики у менш вигідному становищі, проте за таких умов появляється можливість використання групових методів впливу, прийомів розвінчання авторитету негативних лідерів, позитивного впливу підлітків, що досягли певних успіхів у перевихованні.

1.2.3. Місця, в яких безпосередньо проявляється дія причин та умов, що сприяють скоєнню правопорушень (місце збору угруповання із антисоціальною спрямованістю).

1.2.4. Дім.

1.2.5. Двір.

1.2.6. Клас, шкільний коридор.

1.2.7. Міський сквер, парк, ін..

Вибираючи місце для проведення бесіди, слід пам'ятати. Що різні місця для проведення бесіди дають різні можливості для отримання інформації і, відповідно, матимуть різний вплив на ефективність результатів бесіди із підлітком.

1.3. Суб'єкти бесіди. Профілактичну бесіду із важковиховуваним підлітком здійснює шкільний психолог, який, відповідно, може залучати до співпраці: інспектора відділу ювенальної превенції, начальника міського відділу внутрішніх справ, співробітника карного розшуку, слідчого, інспектора громадської інспекції в справах неповнолітніх, працівника центру соціальних служб, вчителя, керівника гуртка, секції, батьків, родичів, учителів, директора школи, інших.

Присутність тієї, чи іншої особи є бажаною лише у тому випадку, якщо це матиме позитивний ефект. Якщо ж психолог передбачає, що присутність тієї, чи іншої особи негативно відобразиться на ході бесіди (обмежить контактність, відвертість підлітка), тоді психолог має право відмовити даній особі в присутності підчас даної бесіди. Рішення психолога запросити на бесіду ту, чи іншу особу залежить від предмета, мети бесіди, особливостей взаємостосунків та ставлення дитини до неї.

2. Технологія формулювання питань та вимоги до їх змістового навантаження. В процесі підготовки до бесіди психолог **розробляє питання**, які будуть сформульовані підлітку. Зміст питань підпорядковується меті та завданню конкретної бесіди.

Наприклад, якщо профілактична бесіда проводиться з **метою нейтралізації впливу осіб**, що втягують підлітка в антисоціальні дії, завданням психолога постає необхідність розвіяти псевдо авторитет даного лідера. Необхідно провести збір даних про протиправну діяльність даної особи, її аморальну поведінку, приклади непослідовності між словами та вчинками, ін., показати неприглядність вчинків його «кумира». Довести до відома підлітка які форми покарання було накладено за конкретні протиправні дії, або ж обов'язково будуть накладені, якщо такі дії буде вчинено.

Якщо ж бесіда проводиться з метою отримання достовірної інформації та профілактичного впливу, психологу необхідно викликати у підлітка довіру до себе, розположити на відвертість, викликати бажання говорити. Адже психолог для підлітка є чужою, малознайомою особою.

Щоб зняти тривожність підлітка, пов'язану із даною ситуацією, напругу, яка заважає налагодженню психологічної доступності, а інколи може не дати змоги провести потрібну бесіду, використовують прийом **«улюбленої теми»**. Суть даного прийому полягає в тому, що психолог, попередньо визнає коло інтересів даної дитини (музика, спорт, техніка, мистецтво, електроніка ін.) і наступним етапом активно розширює свої власні пізнання в даній галузі. Для людської психіки характерною є активізація коли предметом бесіди являється тема із сфери домінуючого інтересу особистості.

Так, скажімо, мати може довго із охотою розповідати про своїх дітей, заводчик собак без упину розповідатиме про своїх улюбленців, автолюбитель може годинами обговорювати проблеми свого залізного друга, ін. Отже, завдання психолога – точно визначити домінуючий інтерес дитини. Використовуючи дану особливість людської психіки, психолог, попередньо підготовившись, починаючи бесіду із підлітком, плавно переходить до предмету інтересу даного підлітка, переводить розмову в площину «улюбленої теми». Проте має місце одна важлива умова – психолог повинен бути достатньо компетентним з даної проблематики, оскільки в протилежному випадку він ризикує отримати повне фіаско в очах підлітка. Обізнаність психолога по предмету інтересу підлітка дасть змогу завоювати авторитет в очах дитини, викликати у неї інтерес та бажання спілкуватись, допоможе сформувати довіру до себе. Адже спілкуватися із людиною в якій спільні з тобою інтереси, яка знає багато цікавого для тебе є захопливо не тільки для підлітка, а і для любої дорослої людини.

Так в процесі бесіди «ні про що» на улюблену тему, поміж чітко окресленої тематики, психолог повинен вміло вклинювати «завуальовані» інформативні питання, тонко відчувати межу, коли слід переключитися суто на предмет бесіди, щоб підліток нічого не запідозрив.

Необхідно також уникати прямих, відкритих питань, зокрема, якщо необхідно, щоб підліток дав оцінку певним подіям, вчинкам інших людей, власним вчинкам. Заздалегідь продумані та послідовно задані завуальовані питання дадуть змогу отримати більш об'єктивну інформаційну картину ситуації, яку необхідно з'ясувати психологу. На прямі питання підліток може просто відмовитися відповідати, або ж даватиме завідомо неправдиві відповіді.

Прямі (відкриті) та завуальовані (закриті) питання доцільно задавати почергово, що не дасть можливості підлітку зрозуміти, що ж насправді намагається з'ясувати психолог. Всі завуальовані питання підпорядковані меті бесіди, яка, звісно, підлітку не повідомляється. Прямі питання, в свою чергу, чітко підпорядковані темі бесіди. Таким чином створюється ілюзія, що говорили говорили ні про що, або ж на певну тему, яка насправді далека від істинної мети, яку перслідував психолог.

Психологу слід добре продумати послідовність питань та можливі варіанти відповідей, при цьому бути готовим до імпровізації. Так як відповідь може бути непередбачуваною і кардинально міняти план розмови, її тематику, психолог повинен зуміти переналаштуватися і не розкрити сценарності ходу бесіди.

Необхідно також продумати чіткість формулювання питань, приведення їх у вікову та індивідуальну відповідність до особистісних та інтелектуальних характеристик даної дитини. З цією метою необхідно емпатійно проаналізувати обставини, чи ситуацію, яка буде з'ясовуватися з підлітком у ході майбутньої бесіди, які признаки та властивості можуть бути

не зрозумілими для даної дитини з її індивідуальним рівнем сприймання та розвитку.

Питання не повинні бути навідними. Для підлітків характерною є підвищена навіюваність та не достатньо розвинена здібність до узагальнення та критичність оцінки ситуації, що майже завжди провокує ефект дублювання, тобто підтвердження відповіді, що має місце у навідному питанні.

У розмові з підлітками також не можна договорювати фрази за дитиною, чи пропонувати готові формулювання під видом уточнення пояснень підлітка. В такий спосіб психолог навіть несвідомо спровокує підлітка на відповідь, яка не відповідатиме дійсності.

3. Умови ефективності бесіди:

3.1. Врахування психофізіологічних особливостей дітей підліткового віку. Для підлітків, в силу їх вікових особливостей, є характерним зосередження уваги на зовнішній стороні події, поведінки людей. Вони, як правило, не заглиблюються в суть проблеми, не піддають аналізу мотиви вчинків, часто затрудняються точно виразити своє відношення до тих, чи інших подій. Враховуючи дану особливість, не можна ігнорувати відповіді підлітка, навіть якщо вони недостатньо конкретні, непереконливі. Не можна звинувачувати підлітка у не щирості, демонструвати недовіру, підозру. Формулюючи додаткові питання, необхідно спонукати підлітка на конкретизацію його відповідей, тим самим допомагаючи йому пояснити свою істинну позицію.

Необхідно також враховувати ще одну особливість. У довільній розповіді буває менше перекручень, ніж у відповідях на питання, що мають внушаючий вплив, чим породжують настороженість. Тому, коли підліток починає за власною ініціативою, або ж у відповідь на запитання викладає у довільній формі розповідь про певні події, власну точку зору на якісь факти, свою думку, характеризує людей, то не слід його перебивати, щоб не збити з думки. Проте, буває і навпаки, коли підлітка важко спонукати на довільну розповідь, в такому випадку питання допоможуть підлітку не відволікатися від теми бесіди.

Однією із причин недостовірності інформації, отриманої із відповідей підлітка може бути прояв властивості, характерної для підліткового віку – схильність до фантазування. Діти підліткового віку легко змішують правду та вигадки без всяких на то причин. Підліткам властиве самонавіювання, що має в своїй основі явище псевдофантастики. У випадках, коли зміст видумки якимось чином відповідає дійсності, вона наповнюється великою кількістю досить правдоподібних деталей, які при не знанні цього феномену, можуть бути прийняті за достовірну інформацію. Розповідаючи про ту, чи іншу подію, стихійно пригадавши сюжет фільму, чи книги, підліток може майстерно перемішати факти із дійсності із фактами із літературного сюжету, при цьому може і сам повірити у те, що в результаті видасть його фантазія.

Підлітки люблять фантазувати, у такий спосіб вони компенсують дефіцит емоцій, вражень, яких їм бракує в реальному житті. Проте, психолог повинен ретельно враховувати цю особливість у роботі із підлітками, щоб не ввести себе в оману недостовірними фактами. Особливо це важливо, коли, за певних обставин підліток дає свідчення по справі і може несвідомо оговорити себе, чи інших, неусвідомлюючи наслідків таких же свідчень та відповідальності, яку вони за собою потягнуть.

Характерною особливістю підліткового віку є також схильність до гіперболізації, який в такий спосіб викликає здивування у ровесників, чи плановий шок у дорослого (особливо у емоційного та вразливого), який приносить масу задоволення для підлітка. Підліток в такий спосіб проявляє захисну реакцію на допитливого дорослого, додає власної значущості (як він собі думає) у його очах, або ж просто у такий спосіб розважається, знущається над надто емоційним співрозмовником, який вірить на слово. Характерно, що чим емоційніше реагуватиме дорослий на розповідь підлітка, тим більше розгоратиметься фантазія у «доповідача».

3.2. Контроль власного емоційного стану. Беручи до уваги дану особливість, психологу доцільно все терпеливо вислуховувати розповідь підлітка, не проявляючи жодних емоцій (маска Джоконди). Чого б тільки не розповідав підліток, якими б шокуючими не були описані ним події, чи приписані собі вчинки, ні в якому разі не слід показувати, що його «одкровення», які, до речі, інколи можуть бути дійсно шокуючими, вас вразили. Найменший емоційний прояв може спровокувати на гіперболізацію, або ж насторожити та змусити його замкнутися та не давати свідчень.

Все, що б не говорив підліток, психолог повинен вміти вислухати так, наче подібне він чує щодня, не даючи ніяких коментарів почутому (до певного моменту). Лише так він зможе отримати максимум інформації, з якої після ґрунтовного аналізу виділить лише достовірні факти.

Уявіть собі, що лікар, встановивши певний діагноз хворому, почав би емоційно коментувати: «Який жах! Що з Вами тепер буде?! Як Ви ще живете з таким діагнозом?!» тощо. Від такого лікаря і дорослий би стрімголов утік.

Зрозуміло, що для високоморальної, правильно соціально зорієнтованої особистості почути про обставини скоєння злочину, можливо із описом жорстоких тортур, свідком яких, або ж і учасником, чи організатором став підліток і зараз про це цинічно розповідає, залишатись врівноваженим та стриманим, не виражати свого ставлення особливо важко, проте необхідно. Цього потребує кінцева мета, результативність якої залежатиме саме від чіткого дотримання всіх технологічних вимог проведення такого виду психологічної роботи. Психолог, як і лікар повинен встановити діагноз та допомогти клієнтові вирватись із тенет негативних впливів, зупинити ланцюжок протиправних дій, злочинів, допомогти розібратися у своїх проблемах, направити на шлях їх раціонального вирішення, а не

критикувати та засуджувати. Ця місія належить суспільству. Завдання психолога не осуд, а допомога.

3.3. Контроль емоційних проявів підлітка. Не всяка людина може успішно керувати своїми емоційними проявами, особливо це характерно для підлітків. Мімічний вираз обличчя, рухи, поза, видають істинні почуття дитини. Про несподіване хвилювання можуть свідчити такі фізіологічні реакції, як почервоніння обличчя, нервово затискання рук, збліднення тощо. Проте психолог не повинен робити поспішних висновків, оскільки такі прояви мають строго індивідуальний характер, при, безумовно, певних спільних характеристиках. Одна людина може розхвилюватися лише від того що її запросили в міліцію, інший, від того, що на столі працює диктофон, третій червонітиме лише від думки, що його підозрюють. При цьому затятий рецидивіст може залишатися абсолютно врівноваженим, вміло керуючи своїми емоціями. Тому слід уважно вдумуватись в зміст сказаного, аналізувати отриману інформацію, співставляти її із зовнішніми емоційними проявами та достовірними, перевіреними фактами і не робити поспішних висновків.

3.4. Часовий регламент бесіди. Бесіда повинна бути недовготривалою, лаконічною та чіткою за змістом. Психолог повинен емпатійно відчувати часовий регламент бесіди. Незалежно від того, скільки часу заплановано для проведення бесіди із важковиховуваним підлітком, її слід припинити, якщо вона: проходить не ефективно; якщо співрозмовник втопився, втратив інтерес до предмету розмови; поспішає на тренування, репетицію; якщо навіть наступив час улюбленого серіалу; запідозрює мету, що переслідує психолог; якщо не вдається викликати інтерес, довіру, ін.. Проти «волі» розмови однак не вийде. Відповіді будуть випадковими, далекими від істини, продиктовані єдиною метою швидше закінчити «цей допит». Якщо ж психолог авторитарно продовжуватиме час розмови, він ризикує викликати антипатичні реакції у підлітка та прагнення надалі уникати контактів.

В силу вікових особливостей підлітків, зміна темпу бесіди та перерви на якийсь проміжок часу викликають у них відволікання уваги. Тому, необхідно вживати відповідні заходи, щоб розмову не перебивали телефонні дзвінки, сторонній шум, присутність сторонніх осіб, ін., забезпечити умови для максимальної концентрації уваги.

4. Характеристика прийомів отримання достовірної інформації. Одним із ефективних прийомів отримання достовірної інформації, щирих відповідей є «аналіз літературних ситуацій». Підлітку пропонується висловити свою точку зору щодо подій, описаних у літературному творі, проаналізувати сюжет художнього фільму, проте не від свого імені, а з позиції героя фільму. Психолог говорить підлітку: «Я не розумію, ну чому Олег не розповів мамі, що винен велику суму грошей і що йому за це погрожують? Він що боявся, що вона його не зрозуміє? Чи боявся покарання? Ну про що він думав?» Зауважимо, «не як ти думаєш?», а «як він думав?». Говорити від імені іншої особи не важко, адже це підлітку нічим не

грозить, адже це «Олег так думає, а не я». При цьому підліток, звичайно ж, розкриває власну точку зору на певну проблему, своє бачення та свою мотивацію вчинку, звісно, не підозрюючи про це. Цей прийом допомагає зняти напругу, бар'єри замкнутості, страх сказати щось таке, за чим послідує покарання. Даний прийом дасть гарний інформаційний матеріал, якщо вдало підібрати сюжетну ситуацію для аналізу, схожу до реальної, що має місце в житті дитини. Якщо ж підліток не захоплюється літературою, то йому можна запропонувати переглянути відповідний фільм, проте у такому випадку зростає ризик викликати підозру у підлітка. Крім того, слід враховувати, що дана методика має проєктивний характер, а тому до висновків не слід ставитись однозначно, враховувати можливу похибку.

Наступний прийом «допоможи іншому». Психолог, знаючи, що підліток перебуває у критичній ситуації, проте зважаючи на особливості дитини, не може прямо дати пораду як поступити в такому випадку, може використати наступний прийом. Дитині в природній формі повідомляється, що серед знайомих психолога є такий хлопчик, чи дівчинка, який має таку-то проблему і не знає як її вирішити. Психолог, в свою чергу, теж не знає як правильно поступити в такій ситуації, проте дуже хоче допомогти і просить про підказку в підлітка. Наприклад: "...розумієш, він уже і сам не радий, що з ними зв'язався. І хотів би від них відійти, так вони йому погрожують, б'ють...Ну от що йому робити?" Вибудовується конструкція із двох частин: суть проблеми та потреба у її вирішенні. Причому зміст проблеми формулюється у відповідності до проблеми, аналогічної проблемі підлітка. Психолог, переймаючись проблемою уявного героя історії, просить підлітка про допомогу, пораду, як вирішити проблему, яка по суті є його власною. Даний прийом запозичено із психотерапії і є досить ефективним. Він дає змогу особистості, яка замкнулась на своїх власних переживаннях, абстрагуватись, подивитися на проблему зі сторони, з позиції сторонньої людини. Природне прагнення допомогти ближньому, глибоко закладене в природі кожної людини, навіть педагогічно занедбаної та озлобленої, дає змогу підлітку розблокувати свою свідомість та самостійно знайти шляхи вирішення проблемної ситуації. Радити іншим завжди легше, ніж робити це самому. Проте, теоретичний аналіз можливих способів виходу із проблемної ситуації, який виконується на рівні аналітичної мислительної діяльності підлітка та підкріплюється підтримкою зі сторони психолога, дасть змогу підлітку здійснити екстраполяцію варіанту вирішення проблеми на площину власного життя. Високий рівень ймовірності того, що підліток скористається власною порадою і сам. При цьому буде переконаний, що він самостійно прийняв потрібне рішення, без допомоги дорослих.

Висновки і подальші перспективи досліджень. Отже, для того, щоб отримати від підлітка максимум достовірної інформації, психолог повинен ґрунтовно підготуватися до проведення бесіди. Під час розмови терпеливо, не перебиваючи, без прояву зайвих емоцій, дуже уважно вислухати його. Пізніше, перевіривши достовірність, отриманої інформації, продумати

тактику подальших дій. Розробити корекційну програму, адекватну проблематиці. Завдання психолога допомогти підлітку розібратись, що, чи хто спонукав його до такої поведінки, які фактори спричинили негативний вплив на його психіку і спровокували появу відхилень у поведінці, призвели до правопорушень. Дитину слід спонукати до усвідомлення та визнання того, що по своїй природній суті вона хороша, добра і нічим не гірша інших, проте, в силу вище названих обставин відбулися зміни в її особистісному розвитку. Психолог повинен допомогти проаналізувати і наслідки, до яких привела неправильна поведінка підлітка, яка стала реакцією на негативні соціальні впливи, педагогічні помилки, ін.. Спрямувати на пошук шляхів виправлення створеної ситуації. Пояснити яка доля чекає його, якщо він цього не зробить як найшвидше.

Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у дослідженні прийомів отримання достовірної інформації на етапі діагностики та розробці методики психокорекційної програми у відповідності до виявленої психологічної проблеми.

Список використаних джерел

1. Апостол Р.М. Застосування методу бесіди в роботі з підлітками / Р.М. Апостол. – Харків, 2015. – 108 с.
2. Абосаджолі Д. Р. Как понять подростка ? / Д.Р. Абосаджолі. – Тбилиси, 2017. – 86 с.
3. Кардашова О.М. Методы диагностики отклонений в поведении подростков / О.М. Кардашова. – Сумы, 2017. – 168 с.
4. Чорна І.М. Психолого-педагогічна профілактика девіантної поведінки: метод. посіб. / І. М. Чорна. Тернопіль – Вид-во ТНПУ, 2012. – 56с.
5. Шараськіна З.Л. Підліткові девіації в призмі превентивної діяльності /З.Л. Шараськіна. – Рівне, 2012. – 106 с.

References transliterated

1. Apostol, R.M. (2015) *Zastosuvannia metodu besidy v roboti z pidlitkami* [Use of the interview method in working with teenagers]. Kharkiv. 108 p. (in Ukrainian)
2. Abosadzholiy, D. R. (2017) *Kak poniat podrostka ?* [How to understand a teenager?]. Tbylisy. 86 p. (in Russian)
3. Kardashova, O.M. (2017) *Metody dyahnostyky otklonenyi v povedenyyu podrostkov* [Methods for diagnosing deviations in adolescent behavior]. Sumy. 168 p. (in Russian)
4. Chorna. I.M. (2012) *Psykhologo-pedahohichna profilaktyka deviantnoyi povedinky: metod. posib.* [Psychological and pedagogical prevention of deviant behavior: a method. tool.]. Ternopil. 56 p. (in Ukrainian)
5. Sharaskina, Z.L. (2012) *Pidlitkovi deviatsii v pryzmi preventyvnoi diialnosti* [Adolescent deviance in the prism of preventive activity]. Rivne. 106 p. (in Ukrainian)

Черная И. М. Методика подготовки и проведения диагностико-коррекционной беседы с подростком подверженным девиациям. В статье проанализированы научные исследования содержания и задач психологического метода беседы. Установлено отсутствие методологии подготовки и проведения беседы с подростком с проявлениями девиаций. Определены четыре основных типа бесед с девиантным подростками: профилактическая, диагностическая, коррекционная, комбинированная. Обоснована необходимость разработки методологии подготовки и проведения диагностико-коррекционной беседы. Определены цели и задачи психологической беседы. Раскрыта структура диагностико-коррекционной беседы. Представлены развернутый анализ

содержания структурных компонентов методики подготовки беседы и обосновано их значимость в процессе подготовки и результативности примененного метода. Указано источники получения психологом предварительной информации и метод их анализа. Определены возможные места для проведения беседы и прогностически проанализированы результативность беседы в соответствии с адекватности выбранного места цели беседы. Определено возможных субъектов беседы и условия и целесообразность их привлечения, прогностический эффект от их присутствия. Раскрыто технологию формулировки вопросов и требования к их смысловой нагрузке. Проанализированы примеры формулировки вопросов в соответствии с целью беседы. Проанализированы основные условия эффективности беседы: учет психофизиологических особенностей детей подросткового возраста; контроль собственного эмоционального состояния; контроль эмоциональных проявлений подростка; временной регламент беседы; характеристику приемов получения достоверной информации.

Ключевые слова: подросток, девиантный, беседа, диагностика, коррекция, профилактика, эмоции, гиперболизация.

Chorna I. Methodology of preparation and conducting diagnostic-corrective conversation with a teenager prone to deviations. The article analyzes the scientific researches of the content and tasks of the psychological method of conversation. The lack of a methodology for preparing and conducting a conversation with a teenager with manifestations prone to deviations is established. There are four main types of conversations with deviant adolescents: preventive, diagnostic, corrective, combined. The necessity of working out of methodology of preparation and carrying out of diagnostic-correctional conversation is substantiated. The purpose and tasks of psychological conversation are determined. The structure of the diagnostic-correctional conversation is revealed. The detailed analysis of the content of the structural components of the method of preparation of the conversation is presented and their significance in the process of preparation and effectiveness of the applied method is substantiated. The source of the information received by the psychologist and the method of their analysis is indicated. The probable places for the conversation are determined and the performance of the conversation is analyzed prognostically according to the adequacy of the chosen place of the purpose of the conversation. The possible subjects of the conversation and conditions and the expediency of their involvement, the prognostic effect of their presence are determined. The technology of the formulation of questions and requirements to their content load is revealed. Examples of the formulation of questions are analyzed in accordance with the purpose of the conversation. The main conditions for the effectiveness of the conversation are analyzed: the psychophysiological features of adolescent children are taken into account; control of one's own emotional state; control of emotional manifestations of a teenager; time schedule for the conversation; a description of the methods of obtaining reliable information.

Keywords: teenager, deviant, conversation, diagnostics, correction, prevention, emotions, exaggeration.

УДК 159.922.8

ЧОРНА І.М.

кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології розвитку і консультування Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка, м. Тернопіль

ЕТИОЛОГІЯ ПОВЕДІНКОВИХ ВІДХИЛЕНЬ

Чорна І. М. Етіологія поведінкових відхилень. В основу дослідження покладено аналіз наукових теорій провідних психологів. В статті проаналізовано походження та природу появи відхилень у поведінці підлітків. Розкрито особливості впливу біологічних,

педагогічних, психологічних чинників на розвиток девіантної поведінки. Узагальнено різноманітні наукові підходи до проблеми впливу психотравмуючих факторів на поведінку підлітка. Розкрито механізм їх впливу і подальші наслідки, які проявлятимуться у психоемоційних змінах та поведінкових порушеннях. Проаналізовано соціально-педагогічне значення для підлітка оточення ровесників та забезпечення можливості комунікації. Вказано на домінуюче значення спілкування із ровесниками та потреба автономії від батьківської гіперопіки. Описано причини та механізм зміни референтної групи класу на вуличне угруповання. Поглиблено аналітику причин та особливостей поведінкових відхилень у дівчаток підліткового віку. Обґрунтовано гендерні відмінності у процесі ресоціалізації підлітків після перебування у антисоціальних, злочинних угрупованнях. Здійснено комплексний аналіз обставин, що приводять дівчинку у вуличне угруповання. Розкрито психолого-педагогічні та соціальні передумови і механізм втягнення підлітка в злочинне угруповання. Описано природу потреби підлітка до зміненого стану свідомості та наслідки від неможливості її задовільнити. Проаналізовано механізм появи алкогольної та наркотичної залежності у підлітків. Досліджено особистісні особливості особистості підлітків хворих на алкоголізм, наркоманію. Визначено суть психологічної готовності до вживання психотропних речовин. Описано етапи виникнення у підлітків психічної залежності від алкоголю і наркотиків. Визначено головні чинники виникнення у неповнолітніх потреби вживати психотропні речовини. Проаналізовано статистичні дані дослідження підлітків із відхиленнями у поведінці.

Ключові слова: етіологія, психотравмуючі фактори, девіантна поведінка, психологічна готовність, гіперопіка, злочинне угруповання, референтна група, антисоціальний, ресоціалізація.

Постановка проблеми та її зв'язок з важливими практичними завданнями. Сучасний низький рівень матеріального забезпечення сім'ї негативно відображається на формуванні особистості. Діти спочатку пригнічені, а потім звикають до свого неблагополучного становища в сім'ї, школі, класному колективі, до неуспішності, зневіряються у своїх силах і навіть починають хизуватися своїми негативними вчинками, недоліками, демонструючи свою антисоціальну поведінку як прикриття низького соціально-матеріального статусу.

М.Алемаскін вказував, що для того, щоб виправити ці недоліки, слід перебудувати їхнє ставлення до себе, до навколишніх, створити такі ситуації, які б дали їм можливість проявляти позитивні якості особистості, самостверджуватися в очах ровесників, однокласників. Такі дії необхідно здійснювати у співпраці сім'ї та школи. Спільні зусилля необхідно спрямовувати як на психокорекцію сімейних взаємостосунків, так і на формуванні сприятливого мікроклімату в шкільному колективі [1].

В підлітковому віці по мірі автономії від батьків та дорослих все більше зростає, значення оточення ровесників. Це в відбувається тим швидше, чим гірші його взаємостосунки із дорослими. Соціально-психологічне значення оточення ровесників багатопланове і його не слід недооцінювати. Це незамінний канал інформації по питаннях, про які дорослі не говорять з підлітками, та важлива галузь престижу та самоствердження особистості, набуття досвіду особистісних взаємостосунків та специфічний вид емоційного контакту.

Педагогічне значення оточення ровесників полягає в тому, що норми, стандарти поведінки, що там панують, стають для підлітка еталонними, психологічно більш значущими, ніж, скажімо, офіційно встановлені правила поведінки. У тому випадку, коли група організовується на нездоровій основі (п'янство, хуліганство, правопорушення), природня схильність до колективності в кінцевому результаті призводить до різноманітних форм антисоціальної поведінки [2; 5].

Надзвичайно важливо з'ясувати етіологію поведінкових відхилень, психологічні причини прагнення підлітків до вживання алкоголю і наркотиків, особливості прояву у дівчаток.

Останні дослідження і публікації, виділення невирішених питань загальної проблеми, якій присвячується стаття. В основу нашого дослідження покладено основні положення вікової психології провідних науковців (І. Булах, Л. Долинська, Г. Костюк, С. Максименко, З. Огороднійчук, С. Рубінштейн, О. Скрипченко та ін.), принцип системного підходу в психології (П. Анохін, О. Леонтьєв, В. Семиченко), концепції формування культури особистості (І. Зязюн, М. Каган В. Танасійчук, І. Чорний), принцип індивідуальної варіабельності поведінки залежно від статі (Б. Ананьєв, І. Кон та ін.), принципи особистісного підходу, суб'єкт-суб'єктної взаємодії та продуктивності спілкування (К.Абульханова-Славська, О. Бодальов, О. Бондарчук, В. Москаленко, В. Семиченко, Н. Чепелева та ін.), ідеї провідних психологів про інтегративні характеристики особистості (Б. Ананьєв, Л. Божович, В. Мясіщев, В. Мерлін, С. Рубінштейн та ін.), морально-ціннісні орієнтації особистості (І. Бех, М. Боришевський, О. Киричук), активні методи навчання (О. Анісімов, В. Дудченко, Ю. Ємельянов, Л. Петровська та ін.), зміст і форми соціально-психологічної роботи з дівчатами (Т. Белавіна, Е. Драніщева, І. Зверєва, Г. Лактіонова) [4]. Психолого-педагогічна профілактика девіантної поведінки (І. Чорна, М.Чорний) [5; 6], мотивація агресивної та делінквентної поведінки (О. Мойсеєва), соціально-психологічні причини і форми прояву девіантної поведінки неповнолітніх (С. Покровська).

Проблема поведінкових відхилень стала предметом дослідження ряду науковців, проте, у дослідженнях не достатньо розкрито проблему етіології появи відхилень, порушень у поведінці підлітка, основних провокуючих чинників та механізмів їх впливу на психіку підлітка.

Метою даної статті є дослідження етіології поведінкових відхилень у підлітковому віці.

Виклад методики і результатів досліджень. Дружба з ровесниками посідає головне місце в житті підлітка, вона визначає його емоційний стан, ціннісні орієнтації, спрямованість розвитку особистості. Якщо вчитель ігнорує цю особливість, наприклад, перешкоджає дружбі дітей, нав'язує підлітку коло спілкування, негативно відгукується про підлітка у колі його товаришів, то це викликає опір, спричиняє конфлікт, інколи психотравму. Крайньою формою вираження такого конфлікту будуть природні реакції

цього віку (реакції емансипації, групування), які набувають хворобливих форм, що призводить до негативних наслідків: втеч із дому, негативізму, недовіри, опозиції стосовно дорослих.

Взаємостосунки підлітка із ровесниками за своїм значенням стають на перший план, все більше відтісняючи взаємостосунки з батьками. Взаємостосунки з ровесниками стають сферою власного, дуже вибіркового ставлення підлітка, на відміну від недавнього минулого, коли вибір друзів визначався сім'єю, або ж такими обставинами як проживання в одному будинку, сидіння за однією партою тощо. Саме через велике значення точки зору ровесників погані стосунки з однокласниками, або членами іншої групи, куди входить підліток, сприймаються ним дуже важко. Якщо непорозуміння виникають у підлітка з членами класного колективу, то підліток обов'язково компенсує це неблагополуччя у взаємостосунках із ровесниками позашкільної групи [3].

Основною причиною виходу підлітка з класного колективу та пошуку вуличної групи є відсутність успіху, розуміння в колективі однокласників. Класний колектив перестає бути для підлітка референтною групою, що відповідає його ціннісним орієнтаціям. А вони у шкільному колективі, вищі, аніж у вуличному угрупованні.

Порушення взаємин із класним колективом є однією із першопричин появи відхилень у поведінці підлітків. Ізолювання в колективі спонукає дитину шукати іншу спільність однолітків, чи старших школярів, у якій би зникало емоційне напруження, з'явилася б можливість самоствердитися та самореалізуватися як особистість. Велику тривогу викликає той такт, що ізолювані діти, які не прийняті у своїй групі, поповнюють кількість правопорушників. Особливо серйозні відхилення у поведінці підлітків спостерігаються при зміні класної референтної групи на вуличне угруповання.

У дівчаток з низьким рівнем пізнавальних інтересів, труднощами у навчанні, із сформованою здібністю змінити групу на таку, членам якої не будуть висуватись такі «непосильні» (у їхньому розумінні) вимоги. Все це до того ж ускладнюється чутливістю, збудливістю та активністю, що супроводжують процес статевого дозрівання. Дівчатка в цей період випереджують у розвитку хлопчиків, тому можна припустити, що їх адаптація до вуличної групи відбувається складніше і провокує різного роду неблагополучні наслідки, незважаючи на те, що зовнішньо перехід дівчинки у вуличну групу відбувається легко, з приємними емоціями та швидким «прийняттям» її членами групи.

Повернення дівчаток з таких груп відбувається складніше, ніж у хлопчиків. Дівчинка, як правило тісно пов'язана із лідером групи, тому якщо робота поліції, чи громадськості по вилученню хлопчиків з вуличної компанії, полягає у відриві його від неї, то робота по ізоляції дівчинки, часто передбачає розрив внутрішніх зв'язків усієї групи, як єдину можливість вилучення дівчинки з-під поганого впливу.

За результатами досліджень Р.С. Баришенко приблизно 78% неповнолітніх правопорушниць, що стали контингентом спецшкіл, дружили, зустрічались з хлопчиками, які потім принудили їх до статевого життя. Пізніше дівчаток змушували вступати в статеві зносини з іншими членами групи [1].

Аналіз обставин, що приводять дівчинку у вуличне угруповання показує, що він є типовим для багатьох дівчаток. Інтерес до протилежної статі у цьому віці є природним і закономірним. Однокласниці цих дівчаток задовільняли свою потребу у спілкуванні із представниками протилежної статі у класному колективі. Підлітків об'єднували спільні інтереси класу, громадська робота, спільні доручення, інше. Діловий характер цих занять дозволяв підліткам проявляти себе з кращої сторони перед однолітками, зокрема перед протилежною статтю, самоствердитись у їх очах. Взаємостосунки однокласників хлопчика та дівчинки, навіть, якщо вони закохані один в одного, мають більш духовний характер, ніж у вуличній групі. Система моральних цінностей, яка являється в певній мірі референтною для класної групи, як правило, впливає на всі взаємостосунки членів групи. Дівчатка, що потрапили у вуличну групу, в силу різних обставин, мали дуже низький статус у класі, їх потреба в самоствердженні в класі не задовільнялась. Все ж потреба ця залишалась, як неодмінна потреба в спілкуванні з ровесниками (в тому числі з ровесниками протилежної статі).

Нереалізоване почуття дорослості, неприйняття класним колективом, дефіцит уваги та інфантильний стиль взаємостосунків з батьками, незадовільні умови виховання та відсутність життєвого досвіду часто приводять до того, що об'єктами для наслідування стають так звані «сильні» особистості з негативними життєвими установками та асоціальною поведінкою. Нігілістично налаштовані, вони ігнорують загальноприйняті правила та норми поведінки, протиставляють себе суспільно-обумовленим взаємостосункам між людьми, в які, не зважаючи на певне прагнення та зусилля, так і не вдалось «влитись» підлітку.

Підлітки часто вдаються до втеч із дому. Все, що було таким бажаним та недосяжним враз нівелюється, потрапляє на задній план і компенсується асоціальною поведінкою, без правил та вимог (на перший погляд) і вже можна робити все, що заманеться, не докладаючи ніяких зусиль і при цьому, що саме важливе для підлітка, бути визнаним і прийнятим угрупованням ровесників, чи старших, які автоматично при цьому стають авторитетами для нього. Та на хвилі ейфорії, непомітно для хиткої свідомості підлітка, асоціальне угруповання починає диктувати свої правила, вимоги та жорстокі свої внутрішні закони. Лідери угруповання показово демонструють новому члену яким жорстоким буде покарання у разі непокори. Опинившись між двох вогнів: не визнаний між «своїх», хоча і заляканий та прийнятий «чужими», які вже встигли набути статусу «своїх», він змушений їм підкорятись і жити за продиктованими ними законами. Адже покарання, яке часто перетворюється на жорстоку розправу заставляє коритись і так

«загнаного в кут» підлітка, якому то і поскаржитись нікому, яка є значно сильнішим аргументом ніж усі педагогічні прийоми та засоби покарання. Якщо і у підлітка настає прозріння куди він потрапив, то він не має достатньо сили волі повернути все назад, визнати свої помилки та покаятись; або не впевнений у тому, що його зрозуміють, простять та приймуть; або ж, що частіше всього буває, страшенно боїться розправи вуличних «друзів» і не вірить у те, що дорослі зможуть його захистити; або ж попросту не знає до кого звертатись за допомогою у таких випадках, як себе захистити [1; 4; 6].

В асоціальних угрупованнях працює чітка методика залучення нових членів. Скориставшись психічною пригніченістю, моральною слабкістю, відчаєм від численних невдач забутої усіма дитини, лідери таких угруповань вміло забезпечують компенсацію усіх, таких жаданих підлітком потреб у спілкуванні, у визнанні, можливості самоствердитись, (ще нічого при цьому не зробивши, без особливих зусиль), вміло розкладають свої «сіті». Скажімо, підлітку пропонують легко роздобути гроші, вчинити, немов би невинні дії, які є по-суті протиправними, або ж навіть передбачають кримінальну відповідальність (через малий життєвий досвід, неосвіченість та не інформованість підліток про це не знає), і його найменші сумніви майстерно розвіють, і він йде на цей крок. Йде, одурманений привітністю та проявленою до нього увагою, спровокований можливістю довести свою вдячність, ще більше викликати прихильність нових «друзів», самоствердитись у їх очах, байдуже, якою ціною, інколи навіть свідомо йдучи на протиправні дії. Адже це він робить заради тих «єдиних людей на Землі», які його прийняли таким який він є. І лише після кількох таких вчинків йому, при першій же спробі «відійти» чітко і переконливо пояснюють, що він свого часу накоїв, і яке його чекає покарання згідно чинного законодавства, та згідно законів угруповання, про які йому раніше замовчували. Під погрозою розправи, підліток перетворюється на зомбовану істоту, яка виконує любі побажання та вимоги лідера.

В асоціальних угрупованнях формуються викривлені уявлення про моральні категорії та чесноти дорослих людей. Уподобнюючись дорослим, підлітки починають курити, вживати алкогольні напої, при цьому хизуючись перед однолітками, демонструючи свої недоліки як чесноти, як атрибути дорослості. Інколи дівчатка починають палити, щоб сподобатись, звернути на себе увагу старших хлопців, продемонструвати свою «дорослість» перед ровесниками, цим же провокуючи їх на наслідування.

Наступним етапом стає вживання токсичних, психотропних, наркотичних засобів, що особливо «на руку» лідерам асоціальних, злочинних угруповань, які скориставшись відомою залежністю від цих засобів, та потребою великих матеріальних коштів на їх придбання, без особливих зусиль та підготовчих тактик поставлять підлітка в умови покори.

У випадку порушення процесу соціалізації у підлітка виникає прагнення до вживання психоактивних речовин. Надзвичайно важливо виявити психологічну готовність до вживання психотропних речовин, тобто

такі психологічні особливості підлітків, які є своєрідним «слабким ланцюжком» у процесі соціалізації особистості. Саме ці психологічні особливості провокують «відхід від реальності» при зіткненні з життєвими труднощами.

Результати проведеного нами дослідження особистісних особливостей особистості підлітків хворих на алкоголізм, наркоманію, з метою з'ясування специфічного профілю особистості, свідчать про наявність спільних рис у таких підлітків: високий рівень тривожності; неадекватна самооцінка; слабкий розвиток самоконтролю, самодисципліни; низька опірність до різних впливів, невміння долати труднощі; емоційна нестійкість; схильність неадекватно реагувати на фруструючу ситуацію; невпевненість у своїх силах; інфантилізм; невміння конструктивно діяти.

Саме ці особливості викликають відхилення у поведінці, напруженість у соціальних контактах, які пов'язані із виникненням у підлітка потреби змінити свій психічний стан. Прагнення підлітка до вживання психоактивних речовин є симптомом загального особистісного неблагополуччя. Психологічна готовність до вживання психотропних речовин, формуючись поступово, реалізується в житті підлітка при виникненні відповідної ситуації. Тому якщо неповнолітній починає вживати алкоголь, або наркотики, то це практично ніколи не буває випадково, суто ситуативно. Алкоголізація, або наркотизація підлітка є логічним завершенням попереднього розвитку.

Таким чином, психологічна готовність до вживання психотропних речовин є співвідношенням певних особистісних особливостей, що актуалізуються в ситуації утрудненості задоволення значущих соціальних потреб.

Серед особливостей підлітків із психологічною готовністю до вживання психотропних речовин виділяють наступні: відсутність потреби в досягненні успіху; розвинена потреба уникання негативних емоцій, покарання, поразки; відсутність потреби у передбаченні результатів своїх дій та відчуття себе суб'єктом діяльності; невміння долати труднощі; невпевненість у собі.

Такі маркери були виявлені нами у 86 % підлітків із відхиленнями у поведінці. Проте, підліток може зберегти звичний рівень самоповаги, упевненість у собі завдяки підсвідомому «включенню» механізмів психологічного захисту.

Зловживання алкоголем і наркотичними речовинами є елементом девіантної поведінки, яка, як правило, розпочинається у групі. Звичайно, це те саме асоціальне угруповання, що є джерелом кримінальної поведінки. Потрапивши у компанію, що пиячить, підліток наслідує її алкогольні звичаї, тобто п'є так, щоб «не відстати від інших», а не відповідно до свого самопочуття, як це робить доросла людина. Оскільки в таких компаніях доведеться пити до нестями, то підліток, наслідуючи вже сформованих алкоголіків, уживає великі дози спиртного. Це призводить до того, що контроль організму за кількістю випитого пригнічується із самого початку. Виникає синдром алкоголізму.

Захворювання на алкоголізм і наркоманію у підлітків ніколи не буває випадковим, раптовим. Йому завжди передує період соціальної дезадаптації (спочатку вдома, потім - у школі), перші проби психоактивних речовин, пошуковий полінаркотизм, де головну роль відіграють стандарти групової поведінки, фоновий полінаркотизм, де все яскравіше виявляється мотив зміни свого психічного стану з допомогою наркотику, якому віддається перевага.

Етапи виникнення у підлітків психічної залежності від алкоголю і наркотиків:

1. Нездатність підлітка до продуктивнішого виходу із ситуації утрудненості задоволення життєво-важливих соціальних потреб, які виникають внаслідок певною співвідношення особистісних якостей (особистісна прихильність).

2. Несформованість або неефективність засобів психологічного захисту особистості, які перетворюють особистісну прихильність у психологічну готовність до зловживання психотропними речовинами.

3. Наявність психотравмуючої ситуації, що актуалізує вияв або включення психологічної готовності.

4. Поінформованість підлітка про властивості психотропних речовин, які дадуть можливість зняти психологічне напруження, досягнути емоційного комфорту та протистояти спокусі проби [1; 6].

Отже серед причин, що викликають порушення поведінки та сприяють виникненню шкідливих звичок, особливе місце посідає інтоксикація. Крім алкогольної інтоксикації розрізняють інтоксикацію, що виникає внаслідок вживання транквілізаторів та антигістамінних препаратів, нейроінтоксикація справляє надзвичайно негативний вплив як на організм дитини так і на її особистісне становлення.

Головними чинниками виникнення у неповнолітніх потреби вживати психотропні речовини є і вікові особливості; несприятлива мікросоціальна ситуація розвитку, відхилення у функціонуванні вищої нервової діяльності. Коли згадані чинники завдяки втручання дорослих усуваються або компенсуються, зловживання припиняється без застосування медикаментозних препаратів. І навпаки, ніякі ліки, погрози і покарання не допоможуть, якщо відсутні умови для задоволення життєво-важливих соціальних потреб підлітка, фрустрованих наведеними чинниками.

Як свідчать результати наших досліджень для 75 % неповнолітніх типовою є низька культура проведення дозвілля. Дуже часто такі підліткові групи відрізняються антисуспільною спрямованістю та низьким рівнем відпочинку (безцільне блукання вулицями, вживання алкоголю, наркотичних засобів, нічні клуби, аморальний спосіб життя). Для такого способу проводити вільний час постійно необхідні гроші. Ця обставина часто стає причиною, що спонукає підлітків на протизаконне здобуття коштів.

Нами встановлено, що із 80% підлітків, які вживають наркотики - 55% виховувались у неблагонадійних сім'ях, 25% - у заможних сім'ях; 20%

зробили свій вибір по необережності. 38% підлітків правопорушників вихідці із неблагонадійних сімей, 22% - учні шкіл інтернатного типу, 28% - діти безхатьки, 12% - діти із заможних сімей. 26% підлітків, які зловживають алкоголем, виховувались у неблагонадійних, 14% - у неповних сім'ях, 20%- у заможних сім'ях, 18% - учні шкіл інтернатного типу, 22% - діти безхатьки.

Потреба у зміні звичного стану свідомості виявляється дуже рано, ще в дитинстві. Недарма дітям подобаються ігри, внаслідок яких порушується координація, змінюється сприйняття. Більш старші діти люблять гойдалки, каруселі,- катаються стільки, що в них аж паморочиться голова.

Старші діти самі намагаються знайти можливість випробувати ці надзвичайні відчуття. Вони займаються паркуром; «рожевою насолодою»(натискають на очні яблука, сонні артерії, затримують дихання, напружують шийні м'язи до виникнення стану запаморечення); захоплюються життєво небезпечними квестами, приймають участь у групах смерті.

Висновки і подальші перспективи досліджень. Отже етіологію поведінкових відхилень визначають наступні чинники:

- вікові особливості (незадоволення потреб у: спілкуванні з ровесниками, зміненому стані свідомості, самостійності; почутті дорослості);

- антипедагогічні вчинки дорослих;

- несприятливий тип сімейного виховання;

- несприятлива мікросоціальна ситуація розвитку і відхилення у функціонуванні вищої нервової діяльності;

- конфлікт поколінь, який виникає внаслідок гіперопіки і контролю старших за поведінкою і вчинками підлітка;

- зміна звичних життєвих умов: переїзд до іншого міста, переведення у іншу школу. Дезадаптаційні реакції на новий колектив, вчителів, товаришів по будинку, сусідів;

- комплекс власної неповноцінності, що виникає як результат неможливості засвоєння програмного матеріалу, приватних «виховних бесід» вчителів, погроз і покарань з боку батьків;

- булінг з боку ровесників, дорослих;

- безпідставні звинувачення в певній поведінці, розкриття таємниць, що ретельно зберігалися;

- знехтувана, нерозділена юнацька закоханість, інше.

З метою самоствердження підлітки, позбавлені взаєморозуміння з дорослими, ровесниками, часто приєднуються до асоціальних компаній, починають вживати алкогольні напої, скоюють протиправні вчинки.

Медико-біологічні, психолого-педагогічні та соціально-економічні умови діють у тісному взаємозв'язку, провокуючи появу відхилень у поведінці підлітка. Основні чинники, що провокують розвиток та прояв відхилень у поведінці підлітків можна класифікувати як помилки виховного, антипедагогічного впливу дорослих на дитину.

Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у розробці форм та методів психолого-педагогічної просвітницької профілактичної роботи з батьками та педагогами по запобіганню поведінкових відхилень у підлітків.

Список використаних джерел

1. Аксентьева О.П. Природа поведінкових девіацій підлітків / О.П. Аксентьева. – К., 2017. – 167 с.
2. Вікова та педагогічна психологія: навч. посіб. / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. – К.: Просвіта, 2001. – 416 с.
3. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України, за редакцією академіка С.Д. Максименка. – К., 2009. – 567 с.
4. Москальова А.С. Формування психологічної культури дівчат-підлітків в умовах позашкільного навчального закладу: дис... канд. психол. наук: 19.00.07 / Центральний ін-т післядипломної педагогічної освіти АПН України. – К., 2004. – 223 с.
5. Чорна І.М. Методи соціальної роботи з девіантними підлітками з формування позитивного досвіду поведінкових норм / І.М. Чорна, М.М. Чорний // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія №12. Психологічні науки: Зб. наукових праць. – К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. – С.158-165.
6. Чорна І.М. Психолого-педагогічна профілактика девіантної поведінки: метод. посіб. / І. М. Чорна. Тернопіль: Вид-во ТНПУ, 2012. – 56 с.

References transliterated

1. Aksent'yeva, O.P. (2017) *Pryroda povedinkovykh devyatsiy pidlitkiv* [The nature of behavioral deviations in adolescents]. K. 167 p. (in Ukrainian)
2. Skrypchenko, O.V., Dolyns'ka, L.V., Ohordniychuk, Z.V. (2001) *Vikova ta pedahohichna psykholohiya: Navch.posib* [Age and Pedagogical Psychology: Educ. tool.]. K. 416 p. (in Ukrainian)
3. Maksymenko, S.D. edit (2009) *Zbirnyk naukovykh prats' Instytutu psykholohiyi im. H.S. Kostyuka APN Ukrayiny* [Proceedings of the Institute of Psychology. G.S. Kostyuk APS of Ukraine]. K. 567 p. (in Ukrainian)
4. Moskal'ova, A.S. (2004) *Formuvannya psykholohichnoyi kul'tury divchat-pidlitkiv v umovakh pozashkil'noho navchal'noho zakladu: dys... kand. psykhol. nauk: 19.00.07* [Formation of psychological culture of teenage girls in the setting of an extracurricular institution: dis ... Cand. psych. Sciences: 19.00.07]. K. 223 p. (in Ukrainian)
5. Chorna, I.M., Chorny M.M. (2017) *Metody sotsial'noyi roboty z deviantnymy pidlitkamy z formuvannya pozytyvnoho dosvidu povedinkovykh norm* [Methods of social work with deviant adolescents for forming a positive experience of behavioral norms]. *Naukovyy chasopys NPU imeni M. P. Dragomanova. Psykholohichni nauky: Zb. naukovykh prats'* [Scientific journal of NP Dragomanov. Psychological Sciences: Coll. scientific works]. N. 12. P. 158-165 (in Ukrainian)
6. Chorna. I.M. (2012) *Psykholoho-pedahohichna profilaktyka deviantnoyi povedinky: metod. posib*. [Psychological and pedagogical prevention of deviant behavior: a method. tool.]. Ternopil. 56 p. (in Ukrainian)

Черная И. М. Этиология поведенческих отклонений. В основу исследования положен анализ научных теорий ведущих психологов. В статье проанализированы происхождение и природа появления отклонений в поведении подростков. Раскрыты особенности влияния биологических, педагогических, психологических факторов на развитие девиантного поведения. Обобщены различные научные подходы к проблеме влияния психотравмирующих факторов на поведение подростка. Раскрыты механизмы их влияния и дальнейшие последствия, которые будут проявляться в психоэмоциональных изменениях и поведенческих нарушениях. Проанализированы социально-психолого-педагогическое значение для подростка окружения сверстников и обеспечения

возможности коммуникации. Указано на доминирующее значение общения с ровесниками и потребность автономии от родительской гиперопеки. Описаны причины и механизм изменения референтной группы класса на уличную группировку. Углубленно аналитику причин и особенностей поведенческих отклонений у девочек подросткового возраста. Обоснованно гендерные различия в процессе ресоциализации подростков после пребывания в антисоциальных, преступных группировках. Осуществлен комплексный анализ обстоятельств, приводящих девочку в уличную группировку. Раскрыто психолого-педагогические и социальные предпосылки и механизм вовлечения подростка в преступную группировку. Описаны природу потребности подростка к измененному состоянию сознания и последствия от невозможности ее удовлетворить. Проанализирован механизм появления алкогольной и наркотической зависимости у подростков. Исследованы личностные особенности личности подростков больных алкоголизмом, наркоманией. Определена суть психологической готовности к употреблению психотропных веществ. Описаны этапы возникновения у подростков психической зависимости от алкоголя и наркотиков. Определены главные факторы возникновения у несовершеннолетних потребности употреблять психотропные вещества. Проанализированы статистические данные исследования подростков с отклонениями в поведении.

Ключевые слова: *этиология, психотравмирующие факторы, девиантное поведение, психологическая готовность, гиперопека, преступная группировка, референтная группа, антисоциальный, ресоциализация.*

Chorna I. Etiology of behavioral deviations. *The basis of the research is the analysis of scientific theories of leading psychologists. The article analyzes the origin and nature of the occurrence of deviations in the behavior of adolescents. The peculiarities of the influence of biological, pedagogical, and psychological factors on the development of deviant behavior are revealed. A variety of scientific approaches to the problem of the influence of psycho-traumatic factors on the behavior of a teenager are summarized. The mechanism of their influence and the subsequent consequences that will be manifested in psycho-emotional changes and behavioral disorders are revealed. The socio-psychological and pedagogical value for a teenager of peers circle and the possibility of communication is analyzed. Indicated on the dominant importance of communication with peers and the need for autonomy from parental hyper guardianship. The reasons and mechanism of change of the reference group of the class on the street group are described. In-depth analysis of the causes and characteristics of behavioral deviations in adolescent girls. Gender differences in the process of re-socialization of adolescents after being in anti-social, criminal groups are grounded. A comprehensive analysis of the circumstances leading the girl to the street grouping is carried out. The psychological and pedagogical and social preconditions and mechanism of involvement of a teenager into a criminal group are revealed. Describes the nature of the needs of the adolescent to the changed state of consciousness and the consequences of its impossibility to satisfy. The mechanism of the appearance of alcohol and drug dependence in adolescents is analyzed. The personality features of the personality of adolescents with alcoholism, drug addiction are investigated. The essence of psychological readiness for the use of psychotropic substances is determined. The stages of adolescent psychic dependence on alcohol and drugs are described. The main factors of occurrence in juvenile need to use psychotropic substances are determined. The statistical data of the research of teenagers with deviations in behavior are analyzed.*

Keywords: *etiology, psycho-traumatic factors, deviant behavior, psychological readiness, hyperopia, criminal grouping, reference group, anti-social, re-socialization.*

ШЕЙКО А.О.

кандидат психологічних наук, викладач Харківського національного медичного університету, м. Харків

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ-ІНОЗЕМЦІВ ДО НАВЧАННЯ В УКРАЇНІ

Шейко А.О. Психологічні аспекти адаптації студентів-іноземців до навчання в Україні. Статтю присвячено психологічним аспектам адаптації студентів-іноземців до навчання в Україні. Визначено поняття адаптації, зокрема соціокультурної та адаптації до навчання в іншомовному середовищі, проаналізовано результати емпіричного дослідження адаптації та її зв'язку із психологічним благополуччям студентів-іноземців. Встановлено, що студенти, які лише розпочинають навчання в Україні характеризуються значно нижчим рівнем адаптивності ніж їх старші колеги. Студенти з високим і середнім рівнем адаптованості характеризуються позитивним ставленням до інших людей тобто їм властиві вміння будувати довірливі стосунки, відкритість, здатність іти на компроміс і загалом високий рівень психологічного благополуччя.

***Ключові слова:** адаптація, адаптивність, психологічне благополуччя, студенти-іноземці, фрустрація.*

Постановка проблеми. Актуальність наукового аналізу проблем адаптації зумовлена її соціальною значущістю, прямим та опосередкованим зв'язком із ключовими соціальними процесами, явищами та процесами. Нині очевидно, що соціум будучи складною, багаторівневою системною організацією, не лише має на меті задоволення потреб індивідів, груп і спільнот, а й в силу низки обставин, продукує ризики, виклики для соціально-структурних елементів. Актуальність теми дослідження визначається інтенсифікацією і поглибленням міжнародних, в тому числі і освітніх, контактів. Співпраця в галузі освіти є найважливішим та актуальним завданням для багатьох країн, оскільки саме навчання й виховання студентської молоді належить істотна роль у процесі духовного зближення народів, інтеграції світової спільноти. У сучасному світі інтенсивно розвиваються міждержавні освітні контакти, збільшується кількість молодих людей, які бажають здобути освіту в іншій країні, не останнє місце серед них посідає й Україна. У такій ситуації все більш актуальною стає проблема соціально-психологічної адаптації та міжкультурної взаємодії іноземних студентів, які навчаються в українських закладах освіти, як з науково-теоретичної, так і з практичної точок зору. Перед приймаючою стороною завжди стоїть завдання оптимізації життя і навчання іноземних студентів, які проходять через складний процес адаптації до нових умов їх життєдіяльності. Успішність навчання іноземних студентів в Україні, рівень їх професійної підготовки в значній мірі залежить від соціальної адаптації студентів в країні перебування.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. В. Казначеев виділяє три конституціональні типи людей, акцентуючи не на типі статури, а на ступені витривалості, особливостях адаптаційних механізмів (функціонально-метаболична класифікація). 1) «Спринтери» – добре адаптуються до різкої

зміни обстановки, у них висока мобілізаційна готовність в надзвичайних ситуаціях, швидко включаються в нові ритми життя і праці; вони незамінні, коли необхідно виконати великий обсяг роботи в короткий час; патологічні процеси у них протікають гостро, без переходу в хронічну форму. 2) «Стаєри» – важко адаптуються до нових умов, мають невисокий ступінь мобілізаційної готовності, але стійкі до тривалих навантажень; патологічні процеси у них протікають мляво, відзначається схильність до рецидивів і переходу в хронічну форму. 3) «Змішаний тип» – характеризується проміжними структурно-метаболічними якостями. За даними В. Казначєєва, співвідношення цих типів приблизно 24:31:45.

На думку М. Свиридова, слід виділяти соціальну адаптацію в залежності від того рівня, або соціального зрізу, до якого належить середовище адаптації. Відповідно, мова йде про два її різновиди. Перший, вихідний – адаптація, яка відбувається в середовищі, в якому безпосередньо здійснюється життєдіяльність людини. Мається на увазі адаптація до професії, роботи, навчання та їх умов, до колективу (соціально-психологічна адаптація), пристосування до особливостей і умов життя за місцем проживання та ін. Другий рівень (зріз) передбачає адаптацію до макросоціального середовища. На цьому рівні об'єктом освоєння виступає соціум, суспільні відносини і характер соціальних взаємодій. Критерій адаптації на цьому рівні: приймають або не приймають індивіди соціально-економічні, соціально-політичні, соціально-культурні та інші відносини і умови життя, наскільки вони готові інтегруватися у ці умови. Ці два рівні представляють шаблі й ланки єдиного процесу. Адаптація в соціумі здійснюється через адаптацію до безпосереднього середовища життя, близького соціального оточення.

Примусова адаптація, будучи найжорсткішою формою адаптації, передбачає пасивну позицію адаптанта, його цілковиту залежність від наставника, педагога, психолога тощо. Характерною особливістю примусової адаптації є і те, адаптант як об'єкт адаптаційного процесу не генерує нові адаптивні стратегії, що виходять за межі засвоєних стереотипів діяльності, не проявляє інтересу до даного процесу, а наставник, психолог, зі свого боку – задає цілі, програму адаптації, організовує і контролює її розгортання. Технологічна сторона примусової адаптації виражається в таких адаптаційних заходах, як демонстрація наслідків, включення в діяльність, контроль дій і результатів, стимулювання активності та ін.

Розвиток науки виявив багатоаспектність феномену адаптації, який вийшов за межі загальної біології та почав вивчатися у медицині й фізіології, де категорія адаптації увійшла у пояснювальну модель пристосованості будови та функцій організму та його елементів до умов змінюваного середовища.

Аналіз літератури показує, що вивчення проблеми адаптації історично почалося з моменту виникнення і розвитку біології (Ж. Бюффон, Ж.Б. Ламарк, Ж. Сент-Іглер та ін.). У біології поняття адаптації використовується

для позначення рівня виживання особин і популяцій, співорганізації органів і частин тіла. Біологічна адаптація – це анатомічна структура, фізіологічне явище або реакція в поведінці організму, яка розвинулась за деякий проміжок часу в ході еволюції таким чином, що стала підвищувати довготривалий репродуктивний успіх даного організму. Можливою є ситуація, коли деяка перевага, що її надає адаптація, з часом зменшується, аж до стану, коли минула адаптація стає шкідливою для виживання виду. Таке явище відомо під назвою «маладаптація», і може зустрічатись серед рослин, тварин або людей в таких областях як біологічні процеси, психологія, та безумовні рефлексії [1].

Аналіз змістової складової адаптації дозволяє стверджувати, що дане поняття відображає шлях, яким соціальні системи будь-якого рівня пристосовуються до мінливих умов середовища. Так, згідно із представником структурного функціоналізму Т. Парсонсом [5], соціальна адаптація є однією із чотирьох функціональних умов (разом із інтеграцією, досягненнями цілей і збереженням цілісних образів), яким всі соціальні системи повинні відповідати задля свого виживання. При цьому, для того, щоб існувати, система повинна мати певний ступінь контролю над своїм середовищем. Для суспільства особливе значення має економічне середовище, яке, на думку Т. Парсонса, повинне забезпечити людям необхідний мінімум матеріальних благ. В процесі адаптації людина «вбирає» в себе наявні в суспільстві цінності, норми та традиції в процесі взаємодії з іншими людьми, завдяки чому стає частиною соціальної системи. Адаптація відбувається завдяки особистісним механізмам засвоєння норм і цінностей, що містяться у соціальному середовищі. Т. Парсонс використовував поняття «соціальне середовище» та «адаптація», тим самим підкреслюючи, що людина взаємодіє лише із певною невеликою частиною суспільства, тобто, адаптація – це баланс очікувань людини та соціального середовища.

В. Чучеліна, розглядаючи соціально-психологічну адаптацію студентської групи, дає наступне визначення - «це процес активного пристосування індивіда, його психіки до умов середовища та оптимізації відносин особистості і групи» [3, с. 5]. Іншими словами, при вивченні даного виду адаптації особливий акцент робиться на співвідношенні цілей і завдань особистості та групи. Результатом соціально-психологічної адаптації процесі взаємодії є напрацювання такого співвідношення в цілях і цінностях, коли особистість отримує можливість розвивати свою індивідуальність і реалізовувати свої потреби в суспільстві. Необхідно відзначити, що даний вид адаптації розглядається з точки зору вхождення індивіда в будь-яку нову групу (навчальну, професійну тощо), і освоєння ним тих видів діяльності, які є провідними в ній.

Адаптивним проблем іноземних учнів приділялася велика увага в дослідженнях зарубіжних соціологів, соціальних психологів і педагогів. Так, наприклад, одна з оглядових статей з адаптації тимчасового жителя в умовах іншої культури, написана А. Черчем, містить посилання на 288 джерел,

абсолютна більшість яких присвячено адаптації іноземних студентів. В рамках дослідження проблем оптимізації процесу міжкультурної взаємодії та соціокультурної адаптації в 1977 році було засновано спеціальний журнал - «International Journal of Intercultural Relations», створено професійну асоціацію «Society for Intercultural Relations», американськими соціальними психологами і соціологами розроблено понад 20 тис. навчальних програм не тільки для студентів, а й для військовослужбовців, туристів, лікарів тощо [4].

Л. Тьеррі виділяє два рівня адаптації іноземних учнів - повсякденний і спеціалізований, на кожному з яких структурні елементи мають свою специфіку. Повсякденний рівень представлений повсякденною взаємодією, спрямованою на задоволення вітальних потреб і особистих бажань. Спеціалізований рівень – це звичайні взаємодії в ході навчального процесу [2]. У нашому дослідженні проаналізовано переважно повсякденний рівень адаптації іноземних студентів зокрема у її тісному зв'язку із психологічним благополуччям.

Метою даної статті є окреслення психологічних особливостей повсякденної адаптації студентів-іноземців до умов життя та навчання в Україні.

Виклад основного матеріалу дослідження. У нашому дослідженні соціальну адаптованість ми визначали за допомогою опитувальника Роджерса-Даймонд в адаптації О. Осницького. Це особистісний опитувальник, спрямований на виявлення ступеню соціально-психологічної адаптації людини до нового середовища, умов та правил поведінки, розроблений К. Роджерсом, одним із лідерів гуманістичної психології і Р. Даймонд в 1954 р. Російською мовою опис методики вперше перекладено Т. Снегірьовою у 1987 р., а у 2004 р. опитувальник модифіковано О. Осницьким. В оригіналі методики К. Роджерсом і Р. Даймонд виділено шість шкал: адаптація, прийняття інших, інтернальність, самосприйняття, емоційний комфорт і прагнення до домінування, натомість О. Осницький визначає наступні вісім показників методики: адаптивність/дезактивність; шкала брехні; прийняття себе/неприйняття себе; прийняття інших/неприйняття інших; емоційний комфорт/емоційний дискомфорт; внутрішній контроль/зовнішній контроль; домінування/конформність; ескапізм (втеча від проблем).

Психологічне благополуччя студентів визначалося за допомогою Шкали психологічного благополуччя (К. Ріфф в адаптації Т. Шевеленкової і П. Фесенко). Дана методика вимірює актуальне психологічне благополуччя, на відміну від благополуччя потенційного, що базується на гуманістичній парадигмі, але не операціоналізується жодним опитувальником. Т. Шевеленкова та П. Фесенко вважають, що на відміну від поняття психологічне здоров'я, термін психологічне благополуччя за своїм змістом співвідноситься, насамперед, із екзистенційним переживанням людиною ставлення до власного життя. Опитувальник «Шкали психологічного благополуччя» К.Ріфф призначений для вимірювання вираженості таких

основних складових актуального психологічного благополуччя як позитивні стосунки, автономія, управління середовищем, особистісний ріст, цілі у житті, самоприйняття.

За результатами статистичного аналізу відмінностей середніх значень з використанням U-критерію Манна-Вітні для незалежних виборок, було встановлено, що рівень адаптованості студентів різних курсів зокрема 4-х і 5-х та 1-2-х статистично значуще відрізняється ($U=14,031$, $p=0,001$ і $U=14,334$, $p=0,002$ відповідно), тобто студенти, які лише розпочинають навчання в Україні характеризуються значно нижчим рівнем адаптивності ніж їх старші колеги. Подібні результати отримані нами за шкалами «неприйняття себе» ($U=15,390$, $p=0,001$ і $U=14,429$, $p=0,001$), «неприйняття інших» ($U=14,441$, $p=0,004$ і $U=14,632$, $p=0,002$), «емоційний комфорт» ($U=13,110$, $p=0,001$ і $U=13,411$, $p=0,005$), «емоційний дискомфорт» ($U=13,360$, $p=0,004$ і $U=13,533$, $p=0,004$) та «ескапізм» ($U=12,539$, $p=0,005$ і $U=12,370$, $p=0,003$), тобто студенти молодших курсів мають статистично значуще нижчі показники емоційного комфорту та значуще вищі показники неприйняття себе та інших, емоційного дискомфорту та ескапізму, ніж студенти четвертих і п'ятих курсів.

Нами було визначено студентів із високим, середнім і низьким рівнем адаптованості, які суттєво відрізнялися за рівнем психологічного благополуччя (табл. 2).

Таблиця 2

Особливості психологічного благополуччя студентів із різним рівнем адаптованості

Складові психологічного благополуччя	Високий рівень адаптованості	Помірний рівень адаптованості	Низький рівень адаптованості
Позитивні стосунки	79,7	78,2	53,8
Автономія	99,3	84,5	88,4
Управління оточуючими	92,4	81,4	84,1
Особистісний ріст	57,4	81,5	48,6
Цілі у житті	58,1	59,3	54,3
Самоприйняття	58,5	59,4	54,3
Психологічне благополуччя	463,5	498,2	316,9

Отже, студенти з високим і середнім рівнем адаптованості характеризуються позитивним ставленням до інших людей тобто їм властиві вміння будувати довірливі стосунки, відкритість, здатність іти на компроміс задля підтримання відносин, натомість у студентів з низьким рівнем адаптованості частіше спостерігається ізольованість і соціальна фрустрація. Щодо особистісного зростання, то воно більше притаманне саме студентам із помірним рівнем адаптованості, які із оптимізмом дивляться у майбутнє, будують життєві плани, однак ще не впевнені, що почуваються комфортно далеко від Батьківщини. Шкали «цілі у житті» і «самоприйняття» у студентів

незалежно від адаптованості виражені на одному рівні, статистичних відмінностей за цими показниками виявлено не було.

Висновки. Отже, у порівнянні з місцевими однолітками студенти-іноземці відчують більш серйозні труднощі, схильні до великих стресів при входженні в студентське життя. Встановлено, що студенти, які лише розпочинають навчання в Україні характеризуються значно нижчим рівнем адаптивності ніж їх старші колеги. Студенти з високим і середнім рівнем адаптованості характеризуються позитивним ставленням до інших людей тобто їм властиві вміння будувати довірливі стосунки, відкритість, здатність іти на компроміс і загалом високий рівень психологічного благополуччя.

Список використаних джерел

1. Шабанова М. А. Социальная адаптация в контексте свободы / М. А. Шабанова // Соц. исслед. –1995. – № 9. – С. 81-88
2. Тъери, Л. Социокультурная адаптация иностранных студентов, обучающихся в российских вузах: автореф. ... дисс. канд. социолог. наук: 22.00.04 // Лондаджим Тъери. – Нижний Новгород, 2012. – 25 с.
3. Чучелина Е.В. Психологические факторы социально-психологической адаптации студенческой молодежи в условиях вуза: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Чучелина Елена Владимировна. – Самара, 2007. – 24 с.
4. Blau P. Exchange and Power in Social Life / P.Blau. – N. Y.: Wiley, 2017. – 478 p.
5. Parsons T. The Concept of Society: The Components and Their Interrelations / T.Parsons, N.Smelser // Societies: Evolutionary and Comparative Perspectives. – Englewood Cliffs (NJ): Prentice-Hall, 2005. – P. 5-29

References transliterated

1. Shabanova, M. A. (1995) Sotsial'naya adaptatsiya v kontekste []. Sots. Issled []. N. 9. P. 81-88 (in Russian)
2. T'yeri, L. (2012) Sotsiokul'turnaya adaptatsiya inostrannykh studentov, obuchayushchikhsya v rossiyskikh vuzakh: avtoref. ... diss. kand. sotsiolog. nauk: 22.00.04 []. Nizhniy Novgorod. 25 p. (in Russian)
3. Chuchelina, Ye.V. (2007) Psikhologicheskiye faktory sotsial'no-psikhologicheskoy adaptatsii studencheskoy molodezhi v usloviyakh vuza: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk: 19.00.05 []. Samara. 24 p. (in Russian)
4. Blau, P. (2017). *Exchange and power in social life*. Routledge
5. Parsons, T., & Smelser, N. (2005). *Economy and society: A study in the integration of economic and social theory*. Routledge.

Шейко А.А. Психологические аспекты адаптации студентов-иностранцев к обучению в Украине. Статья посвящена психологическим аспектам адаптации студентов-иностранцев к обучению в Украине. Определено понятие адаптации, в частности социокультурной и адаптации к обучению в иноязычной среде, проанализированы результаты эмпирического исследования адаптации и ее связи с психологическим благополучием студентов-иностранцев. Установлено, что студенты, которые только начинают обучение в Украине характеризуются значительно более низким уровнем адаптивности чем их старшие коллеги. Студенты с высоким и средним уровнем адаптированности характеризуются положительным отношением к другим людям, им свойственны умение строить доверительные отношения, открытость, способность ити на компромисс и в целом высокий уровень психологического благополучия.

Ключевые слова: адаптация, адаптивность, психологическое благополучие, студенты-иностранцы, фрустрация.

Sheiko A. Psychological aspects of adaptation of foreign students to study in Ukraine.

The article is devoted to psychological aspects of adaptation of foreign students to study in Ukraine. The concept of adaptation, in particular sociocultural and adaptation to learning in a foreign language environment is defined, the results of the empirical study of adaptation and its connection with the psychological well-being of foreign students are analyzed. It is found that students who are just beginning their studies in Ukraine are characterized by a much lower level of adaptability than their senior colleagues. Students with high and medium levels of adaptability are characterized by a positive attitude towards other people, that is, they have the ability to build trusting relationships, openness, the ability to compromise and, in general, a high level of psychological well-being.

Keywords: *adaptation, adaptability, psychological well-being, foreign students, frustration.*

УДК 159.9228

ЯКОВИЦЬКА Л.С.

*доктор психологічних наук, доцент, доцент кафедри авіаційної психології
Національного авіаційного університету, м. Київ*

ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ РІВНЯ САМООЦІНКИ НА СТУПІНЬ СТРЕСОСТІЙКОСТІ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

Яковицька Л.С. Дослідження впливу рівня самооцінки на ступінь стресостійкості студентів-психологів. *Проблема стабільності емоційного стану особистості набуває особливого значення в контексті діяльності в умовах сучасного освітнього середовища. В статті вивчається співвідношення стресостійкості з психологічними властивостями студентів-психологів. Самооцінка є тією властивістю, що забезпечує цілісність особистості, виконує функції регулювання і контролю діяльності, сприяє стабілізації особистості. Метою нашого емпіричного дослідження було вивчення взаємозв'язку самооцінки і стресостійкості у студентів-психологів. Гіпотезою дослідження стало припущення про прямий зв'язок самооцінки та здатності опиратися стресу. Статистичний аналіз отриманих результатів показав, що існує зв'язок між адекватною самооцінкою і пороговим рівнем опірності стресу та самооцінкою і оцінкою власної стресостійкості.*

Ключові слова: *психологічний стрес, пороговий рівень опірності стресу, стресостійкість, ступінь стресогенності, стресогенні чинники, самооцінка, самооцінка стресостійкості.*

Постановка проблеми та її зв'язок з важливими практичними завданнями. Проблема психологічного стресу та вміння протистояти йому в ході життєдіяльності активно вивчається як у нас в країні, так і за кордоном через розробку актуальних концепцій психологічного стресу і появу фундаментальних і оглядових робіт з проблем впливу складних умов діяльності на функціональний стан та працездатність людини А.В. Вальдмана, К. Ізарда, Л.О. Кітаєва-Смика, Б.Ф. Ломова, В.Л. Марищук, В.І. Медведєва. Безперервно зростає значущість людського фактора через зміни на ринку праці. Тому більше уваги стало приділятися особливостям психічних процесів, властивостей і станів особистості фахівців відповідальних та небезпечних професій у зв'язку з ускладненням змісту

професійних завдань, умов і організації трудового процесу, скороченням професійного довголіття і виникнення психосоматичних захворювань.

Проблему психологічного стресу, в цілому, відносять до числа класичних в психології, тому вона має багату історію. Окремі її аспекти розглядаються як у руслі загальної психології (Ю.Б.Максименко, І.І.Наєнко, Е.Л.Носенко, О.П.Саннікова, Б.М.Теплов, О.Я.Чебикін), так і в психології професійної діяльності (В.В.Клименко, О.М. Кокун, М.С. Корольчук, В.М. Крайнюк, В.І.Осьодло, А.В. Сидоренко, В.М.Синишина). Особлива увага надається проблемі стійкості особистості до стресу і стресогенних чинників (В.О. Моляко, В.І. Берзін, В.О. Бодров, В.Ф.Моргун, М.В. Савчин, О.Є. Самойлов, Н.В.Тарабріна, С.І.Яковенко).

Останні дослідження і публікації, виділення невирішених питань загальної проблеми, якій присвячується стаття. Теоретико-методологічному аналіз останніх досліджень показав, що детермінантами стресостійкості є об'єктивні і суб'єктивні обставини, а саме характеристики екстремальної обстановки та індивідуально-психологічні характеристики [6]. В роботах Г.Дубчак та Л.Сердюк обґрунтовано актуальність вивчення проблеми професійної стресостійкості фахівців соціономічних професій, розкрито зміст поняття «професійна стресостійкість» [3; 4]. О.Ічанська, А.Степова досліджували проблему стресостійкості через призму гармонізації психічного розвитку, соціального благополуччя і психологічної адаптації та професійної підготовки юнаків і дівчат [5; 11]. На основі кількісного та якісного аналізу емпіричних даних схарактеризовано рівні розвитку стресостійкості студентської молоді за ознакою статі. Особливості прояву стресостійкості в конфліктних ситуаціях, що ведуть до психологічної кризи у студентів-психологів описані А.Мелоян [7].

Проте недостатньо вивченими є питання, що стосуються співвідношення стресостійкості з психологічними якостями особистості, саме це набуває особливого значення в контексті педагогічної психології. Ставлення до самого себе, за твердженням Б.Г. Ананьєва [1, с. 161], завершує структуру характеру, забезпечує цілісність особистості, виконує функції саморегулювання і контролю розвитку, сприяє утворенню і стабілізації єдності особистості. Дослідження О.А.Баранова [2] та Л.М. Мітіної [8] та ін. показали, що фахівці з адекватною позитивною самооцінкою здатні успішно розв'язувати професійні завдання та проблеми, тоді як фахівці з низькою самооцінкою, не можуть долати професійні виклики. Стресори породжують в них відчуття страху та тривоги, за таких умов фахівці часто вдаються до неадекватних стилів поведінки, які негативно відбиваються як на ефективності їх професійної діяльності, так і на емоційному та психічному станах. В дослідженнях А.Степової розроблена модель впливу самооцінки, тривожності, копінг-стратегій, локус-контролю, саморегуляції й типу нервової системи як чинників стресостійкості юнацтва [11]. Разом з цим, процеси індивідуально-особистісного опосередкування у способах суб'єктивної оцінки стресу і вміння його подолати вивчені недостатньо.

Розробка даної проблеми важлива не тільки в теоретичному, але і в практичному плані, зокрема, для вирішення завдань ранньої діагностики та корекції різних психологічних і психосоціальних труднощів, для забезпечення психічного здоров'я та високої працездатності студентської молоді.

Формулювання цілей і постановка завдань статті. Метою нашого емпіричного дослідження було вивчення взаємозв'язку самооцінки і стресостійкості у студентів-психологів.

Гіпотезою дослідження стало припущення про прямий зв'язок самооцінки та здатності опиратися стресу, а саме чим вище самооцінка, тим вище рівень опірності стресу.

Виклад методики і результатів досліджень. В ході проведення дослідження були використані наступні емпіричні методи: письмове нестандартизоване опитування; тестування. Також були використані методи математико-статистичної обробки результатів: коефіцієнт рангової кореляції Спірмена, коефіцієнт кореляції Пірсона. Метод рангової кореляції Спірмена дозволяє визначити тісноту (силу) і напрям кореляційної зв'язку між двома ознаками або двома профілями (ієрархіями) ознак. Через коефіцієнт кореляції Пірсона оцінювався зв'язок між двома змінними, вимірюваними в метричній шкалі, розподіл яких відповідає нормальному.

Для дослідження самооцінки особистості ми використовували методику «Знаходження кількісного виразу рівня самооцінки» С.А. Будассі, яка дозволяє проводити кількісне дослідження самооцінки особистості.

Адекватність самооцінки виражає ступінь відповідності уявлень людини про себе існуючим об'єктивним критеріям. Самооцінка і ставлення людини до себе тісно пов'язані з рівнем домагань, емоційними особливостями особистості, направленістю її діяльності. Від спрямованості особистості залежить інтерпретація складної ситуації та очікування людини щодо самої себе та інших людей. Для визначення особистісної спрямованості була використана орієнтаційна (орієнтовна) анкета, вперше опублікована Б.Бассом в 1967 р.

Для оцінки стресостійкості особистості застосовувалась методика «Визначення стресостійкості та соціальної адаптації Т.Холмса і Р.Раге». Стресостійкість – це здатність витримувати певні психофізичні навантаження та переносити стреси без шкоди для організму і психіки. Вона складно піддається коригуванню, якщо мова йде про реакцію на стрес. А ось сприйняття стресу або постстресову поведінку коригувати можна. Процес активного пристосування індивіда до умов соціального середовища є адаптивним. Одним з видів соціальної адаптації є адаптація соціально-психологічна, тобто така взаємодія особистості і соціального середовища, яке призводить до оптимального співвідношенню цілей і цінностей особистості та групи. Цей вид пристосування передбачає пошукову активність особистості, усвідомлення нею свого соціального статусу і соціально-рольової поведінки, ідентифікацію особистості і групи в процесі виконання

спільної діяльності, прийняття індивідом норм, цінностей і традицій соціальної групи [12; 13]. Дослідження самооцінки стресостійкості проводилось за допомогою тесту самооцінки стресостійкості С.Коухена та Г. Вілліансона.

Для досягнення мети роботи та перевірки висунутої нами гіпотези, було проведено психодіагностичне обстеження респондентів, в результаті якого ми зібрали дані про рівень самооцінки і стресостійкості у студентів-психологів. Дослідження проводилося на базі Національного авіаційного університету. У емпіричному дослідженні брали участь 60 осіб. Всі випробовувані у віці 17-19 років, навчаються за спеціальністю «Психологія».

За результатами методики самооцінки особистості С.А. Будассі було виявлено, що у більшості респондентів самооцінка є нормальною 52 особи (87%). Адекватна самооцінка – це такий стан, коли особа реалістично ставиться до себе, до своїх недоліків і переваг. Вміє приймати як компліменти, так і правильно сприймати критику на свою адресу (розуміє, що помилку може зробити кожен).

Таким студентам легше адаптуватися до освітнього і безпосереднього навчального середовища. Вони легко будують стосунки з оточуючими, добре проявляють себе в роботі, бо не бояться відповідальності, помилок. Вони упевнені в своїх силах. Адекватна самооцінка є бажаною властивістю для особистості.

Занижену самооцінку мають лише 3% опитаних. Низька самооцінка має наступні ознаки: нерішучість, боязнь отримати відмову, боязнь бути смішним, незадоволеність своєю зовнішністю, песимістичний настрій на життя, ворожість до оточуючих, боязнь зробити помилку на очах у людей, надмірна самокритика, болісне переживання критичних зауважень з боку як близьких, так і сторонніх людей.

Отаке ставлення до себе і до свого життя, заважає особі жити повноцінним студентським життям. Через свої страхи такий студент не виказує ініціативу. Не виказує активності як на заняттях, так і в поза аудиторному житті, бо боїться, що не впорається з новими завданнями та ситуаціями і стане об'єктом жартів колег. Свої помилки приймає близько до серця і вважає їх катастрофою, що природно супроводжується сильними переживаннями. Він не може взяти відповідальність за своє життя на себе. Вважає, що це оточуючі винні в тому, що у нього нічого не складається – батьки, ровесники, вчителі держава. Такі студенти звинувачують обставини, інших людей.

10% опитуваних мають завищену самооцінку, яка проявляється у переоцінці своїх можливостей і здібностей, піднесенні себе над іншими людьми – «Я найрозумніший, найсильніший, най-, най-, най-».

Такий студент занадто самовпевнений, причому в будь-яких ситуаціях. Думка інших його навіть не цікавить. Провину за негаразди у власному житті, перекладає на інших. Спілкуватися і жити разом з такою людиною досить складно. Такі студенти також складно будують стосунки з іншими

людьми, вони постійно переоцінюють свої можливості, вважають себе більш підготовленими до різних випробувань.

Методика діагностики направленості особистості дозволила виділити стійкі мотиви, що орієнтують особистість в непевних ситуаціях, в яких проявляються її схильності і переконання. У більшості студентів – 28 осіб домінуючою направленістю є направленість на себе і власне благополуччя (47%). 33% респондентів орієнтовані на взаємодію, 20% – на діяльність.

Далі ми шукали зв'язок самооцінки з особистісною направленістю студентів, відповідно до якої вони діють. Порівняльний аналіз рівня самооцінки і особистісної спрямованості студентів-психологів через параметричний критерій Пірсона, який дозволяє відповісти на питання про співвідношення (статистичну залежність) між випадковими величинами, значущого зв'язку між показниками не дав. Можливо це можна пояснити великим відсотком респондентів з адекватною самооцінкою у виборці. Це питання потребує подальшого збору емпіричних даних.

За результатами діагностики рівня стресостійкості всіх випробовуваних умовно було поділено на 3 групи за ступенем опірності стресу. Більшість респондентів (73%) мають пороговий ступінь стресостійкості для них характерна середня ступінь стресового навантаження. Стресостійкість у таких осіб знижується зі збільшенням стресових ситуацій у житті. Це призводить до того, що особистість змушена левову частку своєї енергії і ресурсів взагалі витратити на боротьбу з негативними психологічними станами, що виникають в процесі стресу.

10% студентів-психологів мають високий ступінь стресостійкості, таким студентам характерна мінімальна ступінь стресового навантаження. Будь-яка діяльність особи, незалежно від її спрямованості і характеру тим ефективніше, чим вище рівень стресостійкості. Це дає можливість говорити про високу успішність професійної діяльності для цих респондентів як такої, та в ситуаціях, які мають сильний стресогенний характер.

Дуже високий ступінь стресостійкості мають 17%, цих студентів характеризує низький ступінь чутливості до стресового навантаження. Ці студенти енергію і ресурси не витрачають на боротьбу з негативними психологічними станами, що виникають в процесі стресу. Тому їх професійна діяльність, незалежно від спрямованості і характеру виробничої ситуації стає ефективніше. Також підвищення рівня стресостійкості особистості прямо і безпосередньо веде до продовження життя.

На наступному етапі дослідження було проведено порівняльний аналіз рівня самооцінки зі ступенем стресостійкості особистості. З цією метою був використаний параметричний критерій Пірсона, який дозволяє відповісти на питання про співвідношення (статистичну залежність) між випадковими величинами. Як показали розрахунки, гіпотеза дослідження вірна, $r_{xy} > 0,986$. Зв'язок між досліджуваними ознаками самооцінка і стресостійкість – прямий, дуже високий.

Отримані результати вказують на те, що існує значущий взаємозв'язок між рівнями самооцінки і стресостійкості в даній групі респондентів. Також ми можемо стверджувати, що люди з адекватною самооцінкою мають середній пороговий рівень опірності стресу.

Аналогічний розрахунок зв'язку особистісної направленості та стресостійкості студентів, відповідно до якої вони діють, показав зворотну залежність $r_{xy} > -0,798$. Через то, що більшість досліджуваних студентів мають направленість на себе можна зробити висновок, що така направленість знижує стресостійкість особистості, але цей висновок потребує уточнення і подальших досліджень.

Провівши аналіз даних, отриманих в ході проведення тесту самооцінки стресостійкості С. Коухен і Г. Вілліансона, було виявлено, що більшість випробовуваних оцінюють власну стресостійкість задовільно. Повністю задоволений своєю стресостійкістю з оцінкою «відмінно» лише двоє учасників дослідження, що склало 3% від загального числа опитаних, 20 респондентів оцінили свою стресостійкість на оцінку «добре», що склало 33% від загального числа опитаних, більшість респондентів (38 осіб) отримали оцінку «задовільно», що склало 63% від загального числа опитаних.

Виходячи з попередніх результатів статистичного аналізу, можна припустити, що також існує взаємозв'язок самооцінки з оцінкою власної стресостійкості. Для перевірки даного припущення використовуємо параметричний критерій Пірсона.

При перевірці взаємозв'язку було виявлено: $r_{xy_{емп}} = 0,900$; $r_{xy_{емп}} \geq r_{xy_{крит}}$. Таким чином, гіпотеза H_1 вірна, $r_{xy} > 0,9$. Зв'язок між досліджуваними ознаками самооцінки і власної стресостійкості – прямий, високий. Тобто існує статистично значущий взаємозв'язок між самооцінкою і оцінкою особистістю власної стресостійкості.

Висновки і подальші перспективи досліджень. Реакції на стресогенні фактори є індивідуальними. На чутливість (сензитивність) або стресостійкість (толерантність) впливають як ситуативні, так і особистісні змінні. На стресостійкість під час навчання в університеті можуть впливати такі чинники: фізичні (стан здоров'я, умови навчання), а також багато психосоціальних чинників, обумовлених конкретною комбінацією трудових, організаційних і соціальних особливостей майбутньої професійної діяльності.

Адекватність самооцінки вказує на ступінь відповідності уявлень людини про себе, тобто у більшості учасників дослідження (87%) ці уявлення формуються на об'єктивних підставах. Адекватну самооцінку (з тенденцією до завищення), можна прирівняти до позитивного відношення до себе, до самоповаги, прийняття себе, відчуття власної повноцінності. Низька самооцінка, 10% респондентів, навпаки, може бути пов'язана з негативним ставленням до себе, неприйняттям себе, відчуттям власної неповноцінності. Формування самооцінки важливу роль відіграє зіставлення образів Я-

реального і Я-ідеального. Так 3% опитуваних (2 особи) мають завищену самооцінку, або «нарцисизм», як його ще називають, це високе ставлення до себе, до своїх здібностей, піднесення себе над іншими людьми.

73% опитаних студентів мають пороговий ступінь стресостійкості, для них характерна середня ступінь стресового навантаження. Стресостійкість в таких фахівців може знижуватися зі збільшенням складних ситуацій у житті. Це призводить до того, що особистість змушена левову частку своєї енергії і ресурсів взагалі витратити на боротьбу з негативними психологічними станами, що виникають в процесі стресу.

Дослідження також показало, що існує зв'язок між адекватною самооцінкою і пороговим рівнем опірності стресу. Зв'язок між досліджуваними ознаками самооцінка і стресостійкість – прямий, дуже високий ($r_{xy} > 0,9$). Також встановлено прямий, високий зв'язок між самооцінкою і оцінкою власної стресостійкості ($r_{xy} > 0,9$). Зворотній зв'язок ($r_{xy} > -0,798$) ми отримали для показників особистісної направленості та стресостійкості студентів.

Проведене емпіричне дослідження особливостей стресостійкості студентів-психологів є первинним. В перспективі доцільно дослідити особливості копінг-поведінки студентів з різними рівнями самооцінки та стресостійкості, конкретизувати вплив професійної підготовки на формування стресостійкої поведінки.

Список використаних джерел

1. Ананьев Б.Г. Психология и проблемы человекознания: Избранные психологические труды / Б.Г. Ананьев // Под ред. А.А. Бодалева. – 3-е изд., стереотип. – М.: Издательство МПСИ; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2008. – 432 с.
2. Баранов А.А. Психологическая стрессоустойчивость и мастерство педагога : теоретические и прикладные аспекты: автореф. дис. ... доктора психол. наук : 19.00.07 / А.А. Баранов. – СПб, 2002. – 41 с.
3. Дубчак Г.М. Особливості навчального стресу сучасних студентів / Г.М.Дубчак // Технології розвитку інтелекту. – 2016. – Т. 2, № 3. – Режим доступу : http://www.psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/issue/current
4. Дубчак Г. Порівняльний аналіз особливостей стресостійкості студентів та фахівців соціономічних професій / Г.Дубчак, Л.Сердюк // Вісник Національного університету оборони України. Питання психології. – 2 (50). – 2018. – С.31-38.
5. Ічанська О. Стресостійкість фахівців ІТ-сфери у контексті професійних та статевих вимірів / О. Ічанська // Advances of science: Proceedings of articles the international scientific conference. – Czech Republic, Karlovy Vary: Skleněný Můstek – Ukraine, Kyiv: МСNIP, 2018. – С.903-912.
6. Корольчук В.М. Суб'єктивні та об'єктивні обставини впливу на процес адаптації особистості до стресогенних умов діяльності / В.М. Корольчук // Вісник Національного університету оборони України. Питання психології. – 6 (19). – 2010. – С.91-95
7. Мелоян А.Е. Особливості прояву стресостійкості майбутніх психологів у конфліктній ситуації / А.Е.Мелоян // Проблеми екстремальної та кризової психології. – 2007. – Вип.2. – С.97-106.
8. Митина Л. М. Особенности личностного и профессионального развития субъектов образования / Л. М. Митина. – Москва ; Санкт-Петербург : Нестор-История, 2014. – 376 с.

9. Сердюк Л.З. Мотивація учіння особистості як детермінований та самодетермінований феномен / Л.З. Сердюк // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ: Вид-во ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», 2015. – Вип. 20, ч.2. – С.93-102.

10. Синишина В. М. Методологічні засади дослідження стресостійкості рятувальників / В.М. Синишина // Проблеми екстремальної та кризової психології. – 2013. – Вип. 14(3). – С. 244-251.

11. Степова А.С. Психологічні особливості стресостійкості осіб юнацького віку / А.С. Степова // Молодий вчений. – 2018. – № 9 (61). – С.314-319.

12. Яковицька Л.С. Досвід вивчення психологічних складових процесу соціальної адаптації / Л.С.Яковицька // Збірник наукових праць Інституту психології ім.Г.С.Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка– К.: 2006, Т.VIII, вип.5. – С.424-430.

13. Яковицька Л.С. Гендерні особливості соціально-психологічної адаптації випускників вишів /Л.С.Яковицька // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». – 2016. – Випуск 6. – Т.1 – С.159-163.

References transliterated

1. Anan'yev, B.G. (2008) *Psikhologiya i problemy chelovekoznanija: Izbrannyye psikhologicheskiye trudy* [Psychology and problems of human studies: Selected psychological works]. М. 432 p. (in Russian)

2. Baranov, A.A. (2002) *Psikhologicheskaya stressoustoychivost' i masterstvo pedagoga : teoreticheskiye i prikladnyye aspekty: avtoref. dis. ... doktora psikhol. nauk : 19.00.07* [Psychological stress tolerance and teacher skill: theoretical and applied aspects: author. dis. ... doctors psychol. Sciences: 19.00.07]. SPb. 41 p. (in Russian)

3. Dubchak, H.M. (2016) *Osoblyvosti navchal'noho stresu suchasnykh studentiv* [Features of educational stress of modern students]. *Tekhnolohiyi rozvytku intelektu* [Technologies of development of intelligence]. Vol. 2, N. 3. Electronic resource. Access mode: [http : // www.psytir.org.ua/index. php/ technology_intellect_develop /issue/current](http://www.psytir.org.ua/index.php/technology_intellect_develop/issue/current) (in Ukrainian)

4. Dubchak, H., Serdyuk L. (2018) *Porivnyal'nyy analiz osoblyvostey stresostiykosti studentiv ta fakhivtsiv sotsionomichnykh profesiy* [Comparative analysis of features of stress resistance of students and specialists of socio-economic professions]. *Visnyk Natsional'noho universytetu oborony Ukrainy. Pytannya psykholohiyi* [Bulletin of the National University of Defense of Ukraine. Questions of psychology].N. 2 (50). P.31-38 (in Ukrainian)

5. Ichans'ka, O. (2018) *Stresostiykist' fakhivtsiv IT-sfery u konteksti profesiynykh ta statevykh vymiriv* [Stress resistance of IT specialists in the context of professional and sexual dimensions]. *Advances of science: Proceedings of articles the international scientific conference. Czech Republic, Karlovy Vary: Skleněný Můstek – Ukraine, Kyiv. P. 903-912* (in Ukrainian)

6. Korol'chuk, V.M. (2010) *Sub'yektyvni ta ob'yektyvni obstavyny vplyvu na protses adaptatsiyi osobystosti do stresohennykh umov diyal'nosti* [Subjective and objective circumstances of influence on the process of adaptation of personality to stressful conditions of activity]. *Visnyk Natsional'noho universytetu oborony Ukrainy. Pytannya psykholohiyi* [Bulletin of the National University of Defense of Ukraine. Questions of psychology]. N. 6 (19). P. 91-95 (in Ukrainian)

7. Meloyan, A.E. (2007) *Osoblyvosti proyavu stresostiykosti maybutnikh psykholohiv u konfliktnyy sytuatsiyi* [Peculiarities of Stress Resilience of Future Psychologists in Conflict Situation]. *Problemy ekstremal'noyi ta kryzovoyi psykholohiyi* [Problems of Extreme and Crisis Psychology]. N. 2. P. 97-106 (in Ukrainian)

8. Mitina, L. M. (2014) *Osobennosti lichnostnogo i professional'nogo razvitiya sub'yektov obrazovaniya* [Features of personal and professional development of subjects of education]. Moskva ; Sankt-Peterburg. 376 p. (in Russian)

9. Serdyuk, L.Z. (2015) *Motyvatsiya uchinnya osobystosti yak determinovanyy ta samodeterminovanyy fenomen* [Motivation of personality learning as a deterministic and self-determined phenomenon]. *Zbirnyk naukovykh prats': filozofiya, sotsiologiya, psykholohiya* [Collection of scientific works: philosophy, sociology, psychology]. Ivano-Frankivs'k. Vol. 20, N.2. P. 93-102 (in Ukrainian)

10. Synyshyna, V. M. (2013) *Metodolohichni zasady doslidzhennya stresostiykosti ryatuval'nykiv* [Methodological foundations of the study of the resilience of rescuers]. *Problemy ekstremal'noyi ta kryzovoyi psykholohiyi* [Problems of extreme and crisis psychology]. N. 14(3). P. 244-251 (in Ukrainian)

11. Stepova, A.S. (2018) *Psykholohichni osoblyvosti stresostiykosti osib yunats'koho viku* [Psychological peculiarities of stress resistance of adolescents]. *Molodyy vchenyy* [Young scientist]. N. 9 (61). P.314-319 (in Ukrainian)

12. Yakovyts'ka, L.S. (2006) *Dosvid vyvchennya psykholohichnykh skladovykh protsesu sotsial'noy adaptatsiyi* [The experience of studying the psychological components of the process of social adaptation]. *Zbirnyk naukovykh prats' Instytutu psykholohiyi im.H.S.Kostyuka APN Ukrayiny* [Collection of scientific papers of the GSKostiuk Institute of Psychology, Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine]. Vol. VIII. N. 5. P. 424-430 (in Ukrainian)

13. Yakovyts'ka, L.S. (2016) *Henderni osoblyvosti sotsial'no-psykholohichnoyi adaptatsiyi vypusknykiv vyshiv* [Gender peculiarities of socio-psychological adaptation of university graduates]. *Naukovyy visnyk Khersons'koho derzhavnoho universytetu. Seriya «Psykholohichni nauky»* [Scientific Bulletin of Kherson State University. Psychological Sciences Series]. Vol. 6. N.1. P.159-163 (in Ukrainian)

Яковицкая Л.С. Исследование влияния уровня самооценки на степень стрессоустойчивости студентов-психологов. Проблема стабильности эмоционального состояния личности приобретает особое значение в контексте деятельности в условиях современной образовательной среды. В статье изучается соотношение стрессоустойчивости с психологическими качествами студентов-психологов. Самооценка является тем качеством, которое обеспечивает целостность личности, выполняет функции регулирования и контроля деятельности, способствует стабилизации личности. Целью нашего эмпирического исследования было изучение взаимосвязи самооценки и стрессоустойчивости у студентов-психологов. Гипотезой исследования стало предположение о прямой связи самооценки и способности сопротивляться стрессу: а именно чем выше самооценка, тем выше уровень сопротивляемости стрессу. Статистический анализ полученных результатов показал, что существует связь между адекватной самооценкой и пороговым уровнем сопротивляемости стрессу, самооценкой и оценкой личностью собственной стрессоустойчивости.

Ключевые слова: психологический стресс, пороговый уровень сопротивляемости стрессу, стрессоустойчивость, степень стрессогенности, стрессогенные факторы, самооценка, самооценка стрессоустойчивости.

Yakovytska L. Study of the influence of the level of self-esteem on the degree of stress resistance of psychology students. The problem of stability of the emotional state of a person acquires special significance in the context of activities in the modern educational environment. The article studies the relationship between stress tolerance and psychological qualities of psychology students. Self-esteem is the quality that ensures the integrity of the individual, performs the functions of regulation and control of activities, helps to stabilize the individual. The goal of our empirical study was to study the relationship between self-esteem and stress tolerance among psychology students. The hypothesis of the study was the assumption of a direct relationship between self-esteem and ability to resist stress: namely, the higher self-esteem, the higher the level of resistance to stress. Statistical analysis of the results showed that there is a

relationship between adequate self-esteem and the threshold level of resistance to stress, self-esteem and personality assessment of their own stress resistance.

Keywords: *psychological stress, threshold level of resistance to stress, stress tolerance, degree of stress, stress factors, self-esteem, self-esteem of stress tolerance.*

УДК 159.98

ZLYVKOV V.

PhD in Psychological sciences, Associate Professor, Head of Laboratory of methodology and theory of psychology Institute of Psychology NAPS, Kyiv, Ukraine

LUKOMSKA S.

PhD in Psychological sciences, senior researcher of Laboratory of methodology and theory of psychology Institute of Psychology NAPS, Kyiv, Ukraine

KOTUKH O.

researcher of Laboratory of methodology and theory of psychology Institute of Psychology NAPS, Kyiv, Ukraine

COMMUNICATION-CENTERED VIEW ON TEACHER'S AUTHENTIC AND CRITICAL LEADERSHIPS

Zlykov V., Lukomska S., Kotukh O. Communication-centered view on teacher's authentic and critical leaderships. The past decade has seen an increase in scholarly interest in the topic of authentic leadership. This study examined teachers' perceptions of authentic leadership and the relationship of authentic and critical leaderships to teachers' interpersonal relations in Ukraine. We review this literature with the goal of clarifying the state of knowledge in the field. The components of authentic leadership are self-awareness, relational transparency, balanced processing, internalized moral perspective. The purpose of this research was to adapt to the Ukrainian language Authentic Leadership Inventory (ALI, Neider, & Schriesheim) and examine the correlation of authentic leadership with work role performance and interpersonal relations. A total of 230 secondary school teachers were surveyed. The results showed that teacher's authentic leadership as moderate, teachers are characterized by such component of authentic leadership as relational transparency, and least of all – internalized moral perspective. Finally, results revealed a positive relationship between authentic leadership, interpersonal relations and work role performance. Implications for research and practice are discussed. The possibilities of further research of teacher's authentic and critical leaderships, in particular its connection with psychological capital and psychological well-being are outlined.

Keywords: *authenticity, authentic leadership, communication-centered leadership, leadership communication, critical leadership studies.*

Introduction. To improve leadership practice, universities and other higher-educational institutions offer leadership and management programs at both the bachelor's and master's degree levels. Generally, there are many reasons to research leadership development programs. There are three important elements that are relevant to the aim of this study: it is important for such programs to 1) fine-tune their approaches to achieve defined goals, 2) evaluate and ensure that the participants and their organizations benefit from the development program, and 3) encourage more comprehensive discussions about what works and why. Because of an increased focus on the role and function of leadership, considerable efforts have been made to study the impact of leadership training both inside and outside university institutions.

The importance of authentic approaches to leadership is far reaching in both the research and practitioner domains. Authenticity can be traced back to ancient Greek philosophy and is reflected by the Greek aphorism “Know Thyself” which was inscribed in the Temple of Apollo at Delphi. An early reference to authentic functioning is Socrates' focus on self-inquiry as he argued that an “unexamined” life is not worth living. Aristotle followed with a view of ethics that focused on one's pursuit of the “higher good” achieved through self-realization when the activity of the soul is aligned with virtue to produce a complete life.

In recent years, the restructuring of schools to empower teachers and to implement school-based shared decision making has resulted in a move away from bureaucratic control and toward professionalization of teaching. Nowadays teachers are developing a collaborative practice of teaching which includes coaching, reflection, group investigation of data, study teams, and risk-laden explorations to solve problems. In such circumstances, adaptation to the Ukrainian sample of Authentic Leadership Inventory is very relevant. A good teacher allows the students see him as something other than the holder of knowledge. A teacher should maintain this credibility throughout the course term. According to S. D. Brookfield [2] student perceptions of credibility are based on the following four behaviors: a teacher's words must match his actions, a teacher must admit his faults and be able to admit them openly, a teacher must be willing to allow students to see him outside of class and office settings (in other words, be a real person.), and a teacher must show respect through active listening of student concerns.

Literature Review. Authentic leadership has emerged as a central component in positive leadership studies since its conceptualization in the late 1970s and theoretical extension as a “root construct in leadership theory” (B. J. Avolio, W. L. Gardner). Authentic leadership, as proposed by F. Luthans and B. J. Avolio and further developed by W. L. Gardner is a process by which leaders are deeply aware of how they think and behave, of the context in which they operate, and are perceived by others as being aware of their own and others' values/moral perspectives, knowledge, and strengths [4].

A theory of authentic leadership has been emerging over the last several years from the intersection of the leadership, ethics, and positive organizational behavior and scholarship literatures (F. O. Walumbwa) [11]. The creators of this construct contend that the decrease in ethical leadership coupled with an increase in societal challenges necessitates the need for positive leadership more so than in any other time. More recent reviews of leadership theory also highlight that the future direction of leadership research must move away from a hierarchical, leadercentric approach to a more integrative approach in which followers, context, and group levels of analysis are hypothesized and tested to advance leadership theory. Furthermore, there is a continued call for leadership research to quantify how leadership behaviors can impact organizational outcomes such as firm performance.

To describe the type of positive leadership required, these scholars have drawn from the fields of, leadership, ethics, and positive organizational scholarship

to inform the creation of a new construct, authentic leadership. The F. Luthans and B. J. Avolio model [4] focuses on the core self-awareness and self-regulation components of authentic leadership. They identified several distinguishing features associated with authentic self-regulation processes, including internalized regulation, balanced processing of information, relational transparency, and authentic behavior. G. Eilam & B. Shamir [3] posit the following four characteristics of authentic leaders: rather than faking their leadership, authentic leaders are true to themselves (rather than conforming to the expectations of others); authentic leaders are motivated by personal convictions, rather than to attain status, honors, or other personal benefits; authentic leaders are originals, not copies; that is, they lead from their own personal point of view; and the actions of authentic leaders are based on their personal values and convictions. Hence, authentic followers (R. Ilies, F.P. Morgeson, J.D. Nahrgang) [7] are posited to display internalized regulatory processes, balanced processing of information, relational transparency, and authentic behavior paralleling what we describe as characterizing authentic leaders. Self-awareness refers to demonstrating an understanding of how one derives and makes meaning of the world and how that meaning making process impacts the way one views himself or herself over time. Relational transparency refers to presenting one's authentic self (as opposed to a fake or distorted self) to others. Balanced processing refers to leaders who show that they objectively analyze all relevant data before coming to a decision, internalized moral perspective refers to an internalized and integrated form of self-regulation.

Interpersonal theories began to emerge in the 1940s and 1950s as a way of explaining phenomena associated with the study of personality and social interaction. Originally coined Leary Circumplex or Leary Circle after T. Leary is defined as "a two-dimensional representation of personality organized around two major axes: dominance and affiliation. T. Leary argued that all other dimensions of personality can be viewed as a blending of these two axes. For example, a person who is stubborn and inflexible in their personal relationships might graph her personality somewhere on the arc between dominance and love. However, a person who exhibits passive-aggressive tendencies might find herself best described on the arc between submission and hate. The main idea of the Leary Circumplex is that each and every human trait can be mapped as a vector coordinate within this circle.

Typically, a behavior and its complement are said to be similar with respect to affiliation—hostility pulls for hostility, friendliness pulls for friendliness—and reciprocal with respect to control-dominance pulls for submission, submission pulls for dominance (D. J. Kiesler) [8]. In recent years, it has become conventional to identify the vertical and horizontal axes with the broad constructs of agency and communion (L. M. Horowitz, K. R. Wilson) [6]. Thus, each point in the interpersonal circumplex space can be specified as a weighted combination of agency and communion. Thus, all qualities of individual differences within these domains can be described as blends of the circle's two underlying dimensions.

Blends of dominance and nurturance can be located along the 360° perimeter of the circle. Interpersonal qualities close to one another on the perimeter are conceptually and statistically similar, qualities at 90° are conceptually and statistically independent, and qualities 180° apart are conceptual and statistical opposites. The interpersonal model structure does not include specific structural or contextual references to the interacting other. Most often, it is used to describe qualities of the individual interacting with a “generalized other”. From an evolutionary perspective suggested that they reflect the two principal evolutionary challenges of social adaptation, namely, “getting along” (communion) and “getting ahead” (agency). Other writers have described the two tasks as (a) connecting with other people to form a larger protective community and (b) achieving a reasonably stable and realistic sense of one’s own competence and control, which helps facilitate instrumental action.

Arguing for a “communication-centered view of leadership” G. T. Fairhurst & S. L. Connaughton [5] present an impressive review of a diverse series of paradigms and perspectives. In practice, the dynamics of leadership and communication are often inextricably linked so F&C’s concern with interdisciplinary integration is most welcome. Critical Leadership Studies (CLS): a growing area of interest, particularly in European leadership research which views power as central to leadership dynamics (M. Alvesson & A. Spicer) [1]. The dichotomization of transformational and transactional leadership is just one example of this tendency in leadership studies. The literature is replete with numerous distinctions that are often re-defined as dichotomies. In addition to the transformational/transactional binary, the following examples are illustrative rather than exhaustive of this pervasive tendency for influential leadership perspectives to build on dichotomous thinking: leadership/management; leaders/followers; leaders/contexts; born/made leaders; task/people orientation; theory X/theory Y; one best way/contingent; organic/mechanistic, autocratic/participative, forceful/enabling; saviors/scapegoats; charismatic/quiet; and essentialist/constructionist. This bi-polar shopping list approach is particularly prevalent in mainstream leadership studies (e.g. trait, style, contingency, path-goal, charisma, emotional intelligence, etc.) where leaders’ personas and practices have tended to be privileged and psychological perspectives and positivist methodologies predominate. As F&C acknowledge, recent discursive, dialectical studies have started to critique the dichotomizing impulse in the leadership literature. Dialectical and paradoxical thinking has a long history in philosophy and early social science. Yet, as G. Salaman & J. Storey [10] argue, with the rise of management science in the twentieth century, many earlier insights about dilemmas, ambiguities, paradoxes, tensions, and contradictions were lost as new perspectives focused increasingly on creating analytical order and tidiness. However, a growing interest in dialectical analysis can now be discerned in theories of society, organization, communication, and leadership. Dialectical approaches highlight the importance of deepseated tensions and contradictions in relations based on opposing but interdependent forces that produce conflict and

change. CLS draw on similar intellectual traditions. They too share a common view, in this case about what is neglected, absent or deficient in mainstream leadership research. Indeed, it could be argued that critical studies emerge directly from that which is underexplored or missing in the mainstream orthodox.

The purpose of this research was to adapt to the Ukrainian language Authentic Leadership Inventory and examine the correlation of authentic leadership with work role performance and interpersonal relations.

Discussion. According to our literature review, the hypothesized research model was created (Figure).

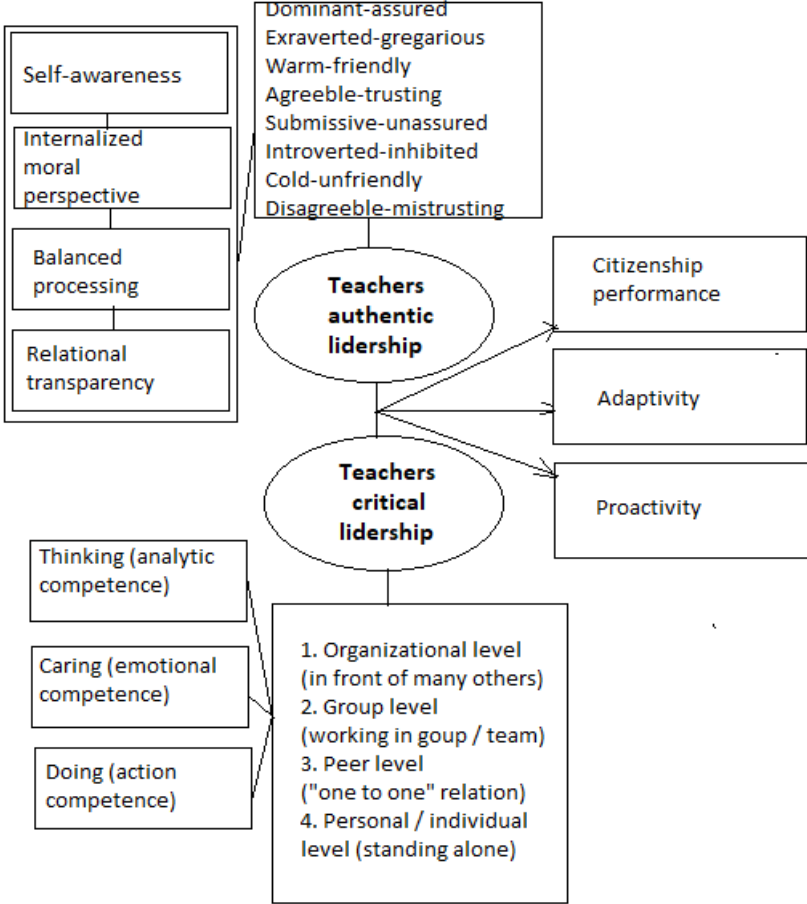


Figure. Hypothesized model of investigation

The first component relates to three dimensions that are always important when people (such as leaders) are mobilising resources to handle the world around them (for instance, in problem solving, decision making, etc.). These three dimensions may be viewed as analytical (I. Thinking), emotional (II. Caring), and action-oriented (III. Doing) competencies. Two of these dimensions can sometimes dominate the third, a tendency which might result in a weaker leadership decision than if all three dimensions were involved. The interaction between teachers and students may vary depending on teachers’ characteristics, and leadership is related to individuals’ perceptions. In this study, authentic leadership and interpersonal relations have been measured at the individual level.

The population for this study included junior high, and senior high school teachers in Ukraine. All participants live in Kyiv, Cherkasy, Poltava, Khmelnytsky, Kherson and Chernihiv regions. A total of 230 schoolteachers were

surveyed. with an average age of 39,5 years (SD = 2,4). This research was conducted during 2016, the data were collected in writing, and each respondent marked the answers on the form using the evaluation scales.

To adapt the Authentic Leadership Inventory (ALI, L. L. Neider, C. A. Schriesheim, 2011 [9]) we used the Interpersonal Relations Diagnostic Method (T. Leary's Test, L. Sobchik's Modification). The study was conducted on the same sample of teachers as the two methods described above.

The application Barlett's Test of sphericity showed the possibility of using the exploit factor analysis (EFA): $\chi^2 (990) = 6015,16$, $p < 0.002$, and according to the Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy the sample size is adequate (0.86). All items of the questionnaire are one factor - that is, it completely reliably defines the concept of authentic leadership.

Consequently, according to the results of factor analysis, as in the original version of the questionnaire, we have identified four factors (subscales) - three statements in two of them and four in the other two. That is, authentic leadership is more associated with internalized moral aspects (it is often called leadership ethics) and objectivity (taking into account the opinions of subordinates, the ability to distribute responsibilities, the so-called "distributed" leadership). In tabl. 1 presents the results of the reliability analysis of the Authentic Leadership Inventory using the Cronbach alpha coefficient.

Table 1

Reliability of the questionnaire of authentic leadership (ALI, L.L. Neider, C.A. Schriesheim)

self-awareness		relational transparency		balanced processing		internalized moral perspective	
Items	r	Items	r	Items	r	Items	r
1	0,79	3	0,81	2	0,78	5	0,81
4	0,81	6	0,63	8	0,76	9	0,84
7	0,74	11	0,71	10	0,83	13	0,80
				12	0,77	14	0,83
α	0,87	α	0,84	α	0,86	α	0,90

Consequently, all subscales of the authentic leadership questionnaire are characterized by a high level of reliability, which indicates the possibility of using this questionnaire to diagnose authentic leadership. In tabl. 2 shown the results of the correlation analysis of the authentic leadership questionnaire and the methodology of Diagnosis of interpersonal relationships (T. Leary test in the adaptation of L.Sobchik).

Table 2

Results of Correlation Analysis of Authentic Leader Questionnaire (ALI, L.L. Neider, C.A. Schriesheim) and Diagnostics of Interpersonal Relations (T.Leary's T.L. Adaptation Test by L.Sobchik)

N _o	M	SD	1	2	3	4
1	9,67	2,01				
2	12,80	1,18	0,9**			
3	8,13	2,82	0,8**	0,7**		
4	6,29	1,14	0,9**	0,8**	0,8**	

5	9,70	2,89	0,9**	0,8**	0,9**	0,7**
6	8,38	2,70	0,6*	0,7**	0,3	0,5
7	7,12	3,18	-0,5	0,3	-0,4	0,5
8	6,41	4,81	-0,3	-0,1	-0,3	-0,5
9	4,02	1,16	-0,2	-0,5*	-0,4	-0,2
10	3,28	1,39	-0,3	-0,4	-0,2	-0,3
11	10,20	1,18	-0,2	-0,5*	-0,4	-0,2
12	9,61	2,26	0,8**	0,9**	0,8**	0,9**

*p<0,05 ** p=0,001

Consequently, teachers are characterized by extraverted-gregarious and warm-friendly types of interpersonal relationships. Most of all, they have such a component of authentic leadership as relational transparency, and least of all - internalized moral perspective, indicating the ability of the researchers to objective analysis of different points of view before making decisions, difficulties in complying with moral standards and values, despite the organizational pressure of the group. All components of the questionnaire of authentic leadership are statistically significantly correlated with each other (at $p = 0.001$).

Conclusions. The literature draws our attention to the dialectics of control and resistance and the ideological aspect of leadership. It has colonized many fields of social endeavor, ranging from middle management work in large corporations to self-direction in everyday life. Talking about leadership may feed into a broad and powerful discourse, dividing people into important and superior ‘leaders’ and less significant and capable “followers”. Authentic leadership has attracted recent empirical research from a wide range of social science disciplines interested largely in its relationship to human resource management and organizational effectiveness. In contrast, the focus of this study is specifically on the philosophical foundations of authentic leadership and their implications for leadership practice and continuing professional development. Authentic leadership is ‘a pattern of leader behavior that draws on and promotes both positive psychological capacities and a positive ethical climate, to foster greater self-awareness, an internalized moral perspective, balanced processing of information, and relational transparency on the part of leaders working. To sum up, translated and adapted Ukrainian versions of the Authentic Leadership Inventory can be considered as reliable tool for studying various aspects of the teachers personality's authenticity. The findings of our investigation as well as the emergence of diverse related issues in the scientific literature suggest the fruitfulness of further study. Eventually, the future investigation could be aimed to the authentic leadership link with teacher’s psychological capital and the subjective well-being.

References

1. Alvesson M. Critical leadership studies: the case for critical performativity / M. Alvesson, A. Spicer // *Human Relations*. – 2012. – Vol. 65. – P. 367–390.
2. Brookfield S. D. Mass media as community educators / S. D. Brookfield // *New Directions for Adult and Continuing Education*. – 1990. – Vol. 47. – P. 63-70.
3. Eilam G. Organizational change and self-concept threats: A theoretical perspective and a case study / G. Eilam, B. Shamir // *The Journal of Applied Behavioral Science*. – 2005. – Vol. 41(4). – P. 399-421.

4. Gardner W. L. "Can you see the real me?" A self-based model of authentic leader and follower development / W. L. Gardner, B. J. Avolio, F. Luthans // *The Leadership Quarterly*. – 2005. – Vol. 16(3). – P. 343-372.
5. Fairhurst G. T. Leadership: A communicative perspective / G. T. Fairhurst, S. L. Connaughton // *Leadership*. – 2014. – Vol. 10(1). – P. 7-35.
6. Horowitz L. M. How interpersonal motives clarify the meaning of interpersonal behavior: A revised circumplex model / L. M. Horowitz, K. R. Wilson // *Personality and Social Psychology Review*. – 2006. – Vol. 10(1). – P. 67-86.
7. Ilies R. Authentic leadership and eudaemonic well-being: Understanding leader–follower outcomes / R. Ilies, F. P. Morgeson, J. D. Nahrgang // *The Leadership Quarterly*. – 2005. – Vol. 16(3). – P. 373-394.
8. Kiesler D. J. The 1982 interpersonal circle: A taxonomy for complementarity in human transactions / D. J. Kiesler // *Psychological review*. – 1983. – Vol. 90(3). – P. 185. –214
9. Neider L. L. The authentic leadership inventory (ALI): Development and empirical tests / L. L. Neider, C. A. Schriesheim // *The Leadership Quarterly*. – 2011. – Vol. 22(6). – P. 1146-1164.
10. Salaman G. Nature has no outline, but imagination has'1 contrasting executive renditions of the 'commitment to innovation / G. Salaman, J. Storey // *European Management Journal*. – 2009. – Vol. 27(4). – P. 234-242.
11. Walumbwa F. O. Authentic leadership: Development and validation of a theory-based measure / F. O. Walumbwa, B. J. Avolio // *Journal of management*. – 2008. – Vol. 34(1). – P. 89-126.

References transliterated

1. Alvesson, M., & Spicer, A. (2012). Critical leadership studies: The case for critical performativity. *Human relations*, 65(3), 367-390.
2. Brookfield, S. D. (1990). Mass Media as Community Educators. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 47, 63-70.
3. Eilam, G., & Shamir, B. (2005). Organizational change and self-concept threats: A theoretical perspective and a case study. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 41(4), 399-421.
4. Gardner, W. L., Avolio, B. J., Luthans, F., May, D. R., & Walumbwa, F. (2005). "Can you see the real me?" A self-based model of authentic leader and follower development. *The Leadership Quarterly*, 16(3), 343-372.
5. Fairhurst, G. T., & Connaughton, S. L. (2014). Leadership: A communicative perspective. *Leadership*, 10(1), 7-35.
6. Horowitz, L. M., Wilson, K. R., Turan, B., Zolotsev, P., Constantino, M. J., & Henderson, L. (2006). How interpersonal motives clarify the meaning of interpersonal behavior: A revised circumplex model. *Personality and Social Psychology Review*, 10(1), 67-86.
7. Ilies, R., Morgeson, F. P., & Nahrgang, J. D. (2005). Authentic leadership and eudaemonic well-being: Understanding leader–follower outcomes. *The leadership quarterly*, 16(3), 373-394.
8. Kiesler, D. J. (1983). The 1982 interpersonal circle: A taxonomy for complementarity in human transactions. *Psychological review*, 90(3), 185–214
9. Neider, L. L., & Schriesheim, C. A. (2011). The authentic leadership inventory (ALI): Development and empirical tests. *The leadership quarterly*, 22(6), 1146-1164.
10. Salaman, G., & Storey, J. (2009). Nature has no outline, but imagination has' contrasting executive renditions of the 'commitment to innovation. *European Management Journal*, 27(4), 234-242.
11. Walumbwa, F. O., Avolio, B. J., Gardner, W. L., Wernsing, T. S., & Peterson, S. J. (2008). Authentic leadership: Development and validation of a theory-based measure. *Journal of management*, 34(1), 89-126.

Зливков В.Л., Лукомська С.О. Котух О.В. Комунікативно-центрований підхід до автентичного та критичного лідерства. За останнє десятиліття спостерігається посилення наукового інтересу до теми автентичного лідерства. Дане дослідження присвячено вивченню уявлень вчителів про автентичне лідерство, зв'язок автентичного та критичного лідерства з міжособистісними стосунками. Проаналізовано наукову літературу та емпіричні розвідки у даній галузі, серед складових автентичного лідерства виділено реляційну прозорість, об'єктивність і інтерналізовані моральні норми. В контексті адаптації до україномовної вибірки опитувальника автентичного лідерства (ALI, L. L. Neider, C. A. Schriesheim) та визначення співвідношення автентичного лідерства із виконанням професійних ролей і міжособистісними стосунками було опитано 230 вчителів середніх шкіл. Результати показали, що найбільше педагогам властивий такий компонент автентичного лідерства як об'єктивність, а найменше – інтерналізовані моральні норми, що свідчить про здатність досліджуваних до об'єктивного аналізу різних точок зору перед прийняттям рішень, труднощі у дотриманні моральних стандартів і цінностей попри організаційний тиск групи. Окреслено можливості подальших досліджень автентичних та критичних лідерських якостей вчителя, зокрема його зв'язок із психологічним капіталом та психологічним благополуччям.

Ключові слова: автентичність, автентичне лідерство, лідерство, орієнтоване на спілкування, комунікація лідерства, критичні дослідження лідерства.

Зливков В.Л., Лукомская С.А. Котух Е.В. Коммуникативно-центрированный подход к аутентичному и критическому лидерству. За последнее десятилетие наблюдается усиление научного интереса к теме аутентичного лидерства. Данное исследование посвящено изучению представлений учителей об аутентичном лидерстве, связи аутентичного и критического лидерства с межличностными отношениями. Проанализирована научная литература и эмпирические данные в этой отрасли, среди составляющих аутентичного лидерства выделено реляционную прозрачность, объективность и интернализированные моральные нормы. В контексте адаптации к украиноязычной выборке опросника аутентичного лидерства (ALI, L. L. Neider, C. A. Schriesheim) и определение соотношения аутентичного лидерства с выполнением профессиональных ролей и межличностными отношениями было опрошено 230 учителей средних школ. Результаты показали, что больше всего педагогам свойственна такой компонент аутентичного лидерства как объективность, а наименьшее - интернализированные моральные нормы, что свидетельствует о способности испытуемых к объективному анализу различных точек зрения перед принятием решений, трудности в соблюдении моральных стандартов и ценностей несмотря на организационное давление группы. Определены возможности дальнейших исследований аутентичных и критических лидерских качеств учителя, в частности его связь с психологическим капиталом и психологическим благополучием.

Ключевые слова: аутентичность, аутентичное лидерство, лидерство, ориентированное на общение, коммуникация лидерства, критические исследования лидерства.

KRYLOVA-GREK YU.

Ph.D. in Psychology, Assistant Professor of State University of Telecommunications, Kyiv

PSYCHOLINGUISTIC PECULIARITIES OF TRANSLATION OF SEMANTIC UNITS IN INFORMATION SPACE

Krylova-Grek YU. Psycholinguistic peculiarities of translation of semantic units in information space. *The paper focuses on translation of the semantic units in media texts as an inevitable part of information space. We pay attention that translation of information should be equal and transfer the sense. We stress the role of semantic units for correct conveying the context. It is well known that inaccurate translation is likely to distort the information and create an unequal picture of the world. Therefore, while transmission of information from a foreign language, we should take into consideration the psycholinguistic peculiarities of translation of semantic units.*

Keywords: *semantic units, translation, information, psycholinguistics, concept, symbol, word.*

Formulation of the problem. The modern media sphere is full of different information which flows from one language to another and from one media to another. Therefore, the correct translation of information is surely a powerful tool for understanding between different cultures and allows to see the real situation without a distortion. Hence, we believe that considering the psycholinguistic features of translation of semantic units will be useful for explaining the peculiarities of the translation of media information.

The process of globalization influences human development and language is not an exception to the rule. The evolution of language may be compared to a symbiotic organism: there have been developing of lexis and changing the meaning of the words. We consider the lexis according to their role in the sentences and their meaning in the context as semantic units, which we divide into name, concept, and symbol (Krylova-Grek Yu.). A context influence how these units may change their meaning and functional role in the text.

The processes of manifestation of the conceptual worldview through the speech and language are being researched by modern related sciences: in particular, a cognitive approach to the language and speech considers a speech form as manifestation of consciousness cognitive structures of perception and thinking (Kibrik A. E., Wendelyn J.). The other psychological aspects of understanding of the written text are considered by Vigotskii L.S., Leontiev O.O., Brydnii, A.A. O'Brien S., Risku H., Hubscher-Davidson, S. E. and others.

We also distinguish researches, which concerns the psycholinguistic aspect of translation (Belyanin V.P., Kruger JL, Gentzler, E., Krylova-Grek Yu., Wendelyn J., Kempe, V.).

The machine translation is considered by computational linguistics in papers of

Marino J., E. Banchs, J., Och FJ., Ney H. and others, but these works do not consider the psychological side of the question.

The peculiarities of translation have been studied by Pym A., Buden B., Nowotny S., and others.

As we can see, such aspects as semantic units and the peculiarities of its translation have never been considered before, except the author of this paper.

The aim of the article is to consider and analyze the peculiarities of translation of semantic units in information space and identify the main cases of correlation of the meaning of semantic units in different languages.

Methods. We applied the scientific methods of analysis and synthesis, the data collection method and semantic analysis of the dictionary lexical entries, the analysis of written texts and analysis on the English-translation errors.

A text is a complex semantic unity, in the structure of which separate units and elements acquire definite semantic interpretation.

From the point of view of psycholinguistics, the translation of the text is an analytical and synthetical process presupposing the transition from the perception of the text external structure to the identification of major semantic units in it and differentiation of their functional homogeneity.

The psycholinguistics considers a number of problems relating to Cultural studies and National psychology. It is believed that differences in the language image of the world are connected not only with the structure of language but also with different mentality of representatives of different nationalities.

The name of the subject, the concept and the symbol are viewed as semantic units as they are the main components of the thought that are, from the point of view of psycholinguistics, are characterised by the qualities of the whole.

An adequate translation presupposes a complex approach. The translation of the thought is performed together with the text semantic units. We divided units based on the semantic function, the semantic words can be divided into: name, concept, symbol.

The name is an image of the object, phenomenon and action; it provides an initial understanding about the object.

The concept shall express main, essential features of the object, phenomenon or action.

The symbol contains the name, image; it reflects the features of the object, phenomenon or action, contains an infinity number of features, the degree of which importance is derived based on application of the symbol in the speech surrounding.

Psycholinguistic peculiarities of semantic units:

1. The words, concepts and symbols are the units of both speech and thought. They are contained in the thought simultaneously concentrating a wide spectrum of features of the object, phenomenon, etc. and expressing them in written or oral speech through the features of semantic units, i.e. name, concept, symbol, the functional role of which depends on the context situation. *That is they possess both psychological and linguistic features.*

2. From the point of view of psychology, the word is the main unit of speech and thought, the main communication element, therefore it is the smallest

indivisible unit of the whole; the semantic units *represent main semantic, indivisible elements of the thought, the basis forming the sense of a written utterance.*

3. Semantic units (name, concept, symbol) are *minimal and indivisible universal components taking part in the language and speech processes*; they represent a genetic source of mental processes of the language and speech;

4. Semantic units (name, concept, symbol) form a comprehensive construction encompassing the features of the object; they describe, depict the object, phenomenon, reflect the feeling, image, contain the information serving as a transition link between the feeling and the thought.

When performing a translation it is important to distinguish between the functions of semantic units and to define their semantic functional purpose in a certain context. The context depends on the extra linguistic factors, to which the following ones are referred to:

- viewing the context as the fact of human psyche,
- viewing the context depending on the speech, encyclopaedic, pragmatic content and background knowledge that have an influence on the building of the semantic level of consciousness,
- viewing an individual consciousness and sub-consciousness of an individual that thinks, speaks and acts.

Those are the social and political structure, historical period, national, cultural and language peculiarities of a certain social group or nation that have an influence on the extra linguistic factors.

When performing a translation it is important to distinguish between the functions of semantic units in a certain context. Not infrequently, the semantic units that seem similar at first glance have a different *deep semantic sense** in various languages. In many cases, the reproduction of only the name of the object provides just superficial, incomplete information, not reproducing the depth of the thought. To convey an implication (an inherent semantic meaning) we apply the features of semantic units, i.e. that of the name, concept and symbol.

The semantic meaning of the word reflects in the aggregate the object, phenomenon or action that are mediated by the name, concept and symbol and are expressed through the sense encoded in semantic units of a certain context.

For example, a Ukrainian word „собака” and an English word „dog” name the same animal. Yet in English, this word is larger in scope, inner form and therefore carries more semantic meanings. In Ukrainian, this word is used as a name for the class of animals or to compare the peculiarities of the human character. In Ukrainian, by means of comparison such feelings as loyalty is transformed to a human: “as loyal as a dog”, anger “as evil as a dog”, the feeling of hunger “as hungry as a dog”.

An English word „dog” encompasses a wider range of concepts, enclosing not only comparison of human features, but also naming the objects, food, tools, place of a human in a group, society, description of the notion of time. For example, in English, the word „dog” has the following correlation with the concept

of food: “spotty dog” is a boiled pudding with dried currants, “hot dog” is a sandwich with a sausage, “dogs in blanket” are sausages baked in dough; the objects: “dog” is a hook, rack, foot (tech.), clench or block; “fire dog” (“dog” for short) is an iron rack for wood in the fire-place; human qualities: “dog” is someone being on the alert, “clever dog” is a cute, witty guy, “lucky dog” is someone having luck, “yellow dog” is a person that does not pursue own principles, a coward, “dumb dog” is a dull and intractable person, the place of a human in a group, society, profession: “watch dog” is a supervisor seeing to the firms and companies performing no illegal actions, “under-dog” is a lame duck, an outsider, “top dog” is the master of the situation, the winner, “big dog” is an important person; time: “dog’s age” is long time, “dog watch” is a 2-4 hour night shift.

Each language has its peculiarities in its “world image” which was created historically based on the culture, traditions, mentality of a certain nation or community.

When performing a translation there takes place a decoding of the consciousness codes of the sensual image that had been put into by the author of the foreign language text.

The meaning of the same semantic unit in various languages can have different shades of meaning having effect on their psychological perception through the sense put into them.

For example, „She knew that he had risked his neck to help her – Вона знала, що він ризикує головою, допомагаючи їй”. The “neck” is a “neck” but in this sentence it is translated as a “head”, as a Ukrainian variant of the phrase „risk one’s neck” presupposes the translation to risk one’s head and not the “neck”.

Thus, in this case an English mentality reflects a more practical and anatomic view on the meaning of neck for the life-sustaining activity of the human, which is likely to be related to a historic memory of decapitation performed in the area of a neck, which was practicable in England and France during several centuries.

The text can be regarded from the perspective of the sensual reflection, which contains the synthesis of thoughts, feelings, images that are reflected through semantic units. The functions of semantic units are defined depending on the context: the function of the word as the name of the object, the function of the concept as the system of judgment, the function of the symbol as the image expressed through feelings reflecting an endless series of features of the object.

Translation of the name

Every language has its differences in its “world image” which was created historically based on the culture, traditions, mentality of certain nation or community. Thus, in the process of translation apart from linguistic factors such psycholinguistic peculiarities as the language norm, idiomatic features, language and cultural traditions are to be considered.

For example, a semantic unit “їхати /to go” (a verb) in the meaning of moving with the help of any additional vehicle. In Ukrainian we say “їхати машиною, тролейбусом, автобусом, їхати на коні, їхати на велосипеді”; in

English to go (by bus, trolleybus, bus) to ride (a horse, a bicycle), to drive, to cycle, to train. As you can observe, a Ukrainian variant presupposes the usage of the word “їхати /to go” in all provided word combinations while in English one can observe various definitions almost for each type of movement.

Thus, for the mentality of a Ukrainian the process of movement and its final result what matters, while for an English speaker it is the way the process is fulfilled.

Here come some further situations reflecting mental peculiarities of semantic units of the two languages:

«ВБИВСТВО». The English words „to kill”, „a murder”, „a manslaughter”, „to assassinate” are similar to the Ukrainian „убити”, but they have different semantic shades of meaning. „To kill” means to cease the existence of both living beings and lifeless objects (to kill an article, a plan, a war, etc.), „murder” means a crime as an intended killing, „manslaughter” means an involuntary murder, „to assassinate” means killing with a political background.

«Плавати». Swimming as a process is expressed by the words „to swim”, „to sail”, „to float”. At this, „to swim” is applied when we speak about a self sustained process of swimming, „to sail” presupposes being on a governed vessel as opposed to „to drift” meaning ungoverned movement of the vessel (yacht, boat), while the word „to float” is used in the sense of “to flow with the current” (“to lie on water”).

«Помилка», which in the English variant has such equivalents as „a mistake”, „an error” and „a fault”, where „a mistake” means a misunderstanding, a false opinion or an incorrectness. „An error” is a drawback, a deviation (in opinions, calculations) or a fault. The „fault” is applied in the meaning of “a defect” or “a flaw”.

Translation of the concept

Building of the concept is a sophisticated dialectical process performed with the help of the methods of analysis, synthesis, abstraction, idealisation, generalisation, experimentation, etc. The concept is an imageless reflection of the reality through the words. It finds its actual cognitive and language essence by means of its development through the system of judgement

For example, the concept of „the Candle Auction” when translated literally as “свічний аукціон” loses the sense that is put into it for the representative of another cultural tradition and is associated with quite a different concept. Yet when substituted by the judgement, which explains it, it becomes clear and understandable, i.e. “an auction where the process of defining the price for any sale item lasts until the candle burns (usually a very small one)”. Similarly, „whistle stop speech” (a campaign speech at a small town whistle-stop) when translated with the help of reasoning this semantic unit preserves its deep semantic sense “speech of the candidate for presidency during a campaign trail”.

The research has shown that not infrequently the concepts of different languages which seem similar at first glance do not coincide in the scope of meaning. Thus, in the process of translation of the concept, which was expressed

by the word of one language can be translated through the judgment or a system of judgment in another language.

The translation of scientific literature is related to additional complications when the scientific expressions and concepts are translated having no equivalent in another language. The complexity lies in inconformity of essences put in the same concept by the native speakers of different languages.

As an example, we suggest comparing the semantic meaning of life concepts and scientific concepts from the field of psychology.

Obstinate: stubborn, willful (common words dictionary) – difficult to cure (dictionary of psychology terms).

Vertical: vertical (common words dictionary) – sincipital (pertaining to the front part of the skull) - тим'яний (dictionary of psychology terms).

Subject: subject(person), theme (common words dictionary) – under research (dictionary of psychology terms).

Stuff: substance, material (common words dictionary) – drugs, mixture (dictionary of psychology terms).

Structuralism: structuralism (common words dictionary) – structural psychology (dictionary of psychology terms).

Message: message, signal (common words dictionary) – stimulation transmitted through the nerve (dictionary of psychology terms).

Ejection: eruption, taking away the post (common words dictionary) – negation of bad quarters of an hour (as a protective response)/according to Freud / (dictionary of psychology terms).

Everyday concepts are more the names of the objects than their essence. In everyday life various objects and phenomena may have the same names but different essence. Contrary to the life concept, the scientific concept embodies the essence of the object, serves as its generalisation, combines its all essential features. The process of building scientific concepts as a process of rethinking of semantic load of the “closest” (everyday) meanings of the words in “further” (scientific) terms.

Inadequate translation of the concepts of the books “A Chronicle of Pragmatism” and “Logical Basis of the Sign Theory” by the philosopher Charles Sanders Peirce (translation from English, introduction V.V. Kyryushchenko, M.V. Koloponina. StPB.: the Laboratory of metaphysical researches of the philosophy faculty of St. Petersburg State University; Aleteya Publishing, 2000. — (“Metaphysical Researches. Supplement to the Anthology” series) serve as an example.

The concept “generals” is translated in the sentence as follows: “загальні повинні мати реальне існування”. The sense of this phrase is hardly understandable. At the same time, the translation of “generals ” as “universal things/універсалії” or “general things/ загальні поняття” in the given context corresponds to the semantic load in the original.

The translation of the concepts “comprehension”, “extension” as “охоплення” and “розширення” does not correspond to scientific terminology of

philosophy, psychology or logics and viewed in the context shall mean other concepts, in particular, “contents” and “scope”.

Psycholinguistic peculiarities of translation of concepts include the following:

- comparison of the semantic content of the concept in two languages;
- differentiation between everyday and scientific concepts;
- differentiation between objective and subjective concepts;
- understanding of the semantic context.

Thus, to translate the concept means to convey its semantic meaning by the native language means: concept, judgment or the system of judgment.

Translation of the symbol

The application of symbolic images in the language makes it possible to perceive the complex objects easier. The symbol fixes in itself the essence of the mental phenomenon as well as the genesis of knowledge about this essence.

When viewing the meaning of the symbol as a semantic unit we rely on the concept of symbol provided by O.F. Losev. He considered the symbol to be one of the most complicated units of language and literature and stated that the symbol of the object is not just its reflection, it also contains something much larger than the object itself in its immediate manifestation (Losev, 2014).

The relation of the symbol to what it symbolizes presupposes a deep analysis of relations between ideal imagery of the reality and the reality itself, the analysis of relation of practically oriented thinking to the practice. The translation of the symbols requires clear understanding and differentiation of features that they embody based on the mental operations of analysis, synthesis and generalisation.

Translation of the semantic units depending on the context

One and the same object, phenomenon and concept can be considered from the point of view of various semantic units: the word as a name of the object, the word as a concept and the word as a symbol.

We suggest considering, e.g., the word “tree”. We can view it as a botanist, a gardener, a forester, a wood purchasing agent, a geographer, a historian or a writer. For some the “tree” is just the name of a plant, the word as a name of the subject, for others the “tree” is a scientific generic term, which requires further clarifications, characteristics and researches. For ancient Greeks the tree was associated with the vital spirit, in the Bible we find the “tree of good and evil” and almost all world religions have a concept of “the world tree” as a symbol of the whole world. For example, in the imagination of ancient Egyptians the world tree is made of gold. There are precious stones and the goodness of the sky Nut at the upper branches. For the Chinese the world tree is a mulberry with a cock at its top and ten suns on the branches, etc.

The willow, maple, oak, cherry-tree, apple tree and linden tree serve, as a rule, as world trees for Ukrainians. The image of the world tree is related to the mother goddess, trident, family roots, mountain, pond, church, etc.

There exists a world symbol of the “tree of life”. In the mythology of various nations they say about different sacred trees: in Germany it is a linden tree,

in India it is a fig-tree, for the Scandinavian people it is an ash-tree. In the folklore of the Slavs, the “tree of life” is a symbol of growth, harmony, life, immortality, of an axis that unites different worlds; of inexhaustible vital forces; of eternal renewal and renaissance.

All these are different levels of understanding the tree connected by common features based on which different images are formed. In case we speak about “the tree” as a symbol, all its features and characteristics are given a new meaning and distributed anew, framed in a new structure, which corresponds to the notion of “a symbol”. As a result initial features of the tree as a plant became of negligible importance, third-rate or completely lost their meaning.

Conclusion. We distinguished that psycholinguistic peculiarities of semantic units are the following: 1) the words, concepts and symbols are the units of both speech and thought. They possess both psychological and linguistic features; 2) from the point of view of psychology, the semantic units represent main semantic, indivisible elements of the thought, the basis forming the sense of a written utterance; 3) semantic units are minimal and indivisible universal components which represent a genetic source of mental processes of the language and speech; 4) semantic units form a comprehensive construction encompassing the features of the object.

Moreover, as we can observe a semantic meaning of words in different languages may not always correlate with one another. Based on this, three main cases of correlation of the meaning of semantic units of different languages can be distinguished:

- 1) The meaning of semantic units of the source language and that of the translation language coincide completely. These are mainly names, names of objects, phenomena and actions.
- 2) The meaning of semantic units of the source language is wider in comparison to the language of the translation. For example, the English word „department” correlates to the Ukrainian words „кафедра/Chair”, „відділення/division”, „установа/institution”, „область/area”. All Ukrainian matches cannot be called different meanings of the same semantic unit, all of them are shades of meaning of the same word that belong to its semantic field and were formed in the result of semantic development of the word.
- 3) The meaning of semantic units of the source language is narrower in comparison to the language of the translation. For example, the Ukrainian word „приймати” (guests, medicine, things) can sound in English as „take”, “receive”, “get”. Depending on the context a required shade of meaning is chosen: to take medicine, to receive the book, to get a copy of the document. Ignorance of such peculiarities of correlation of the semantic units between the source and translation language result in translation clashes, which have no sense, when viewed from the perspective of the native speaker.

The received results can be used for media text analysis and can be implemented for media literacy classes as well as for implementing for pre-

translators students for improving their translation skills. Moreover, these results can be used for making algorithm for machine translation.

Список використаних джерел

1. Белянин В.В. Введение в психолингвистику : спецкурс : пособие для вузов / В. П. Белянин. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: ЧеРо, 1999. – 128 с.
2. Buden B. Cultural translation: An introduction to the problem, and responses / B. Buden, S. Nowotny, S. Simon, A. Bery, M. Cronin // *Translation Studies*. – 2009. – Vol. 2(2). – P. 196-219
3. Брудный А. А. Понимание и текст / А.А. Брудный // *Загадка человеческого понимания*. – М.: Политиздат, 1991. – С. 114-128
4. Дмитриев Т.Ч. С. Пирс. Начала прагматизма и другие работы / Т.Ч. Дмитриев // *Логос*. – 2000. – Вып. 5/6 (26). – С. 165-169
5. Галь Н. Слово живое и мертвое: из опыта переводчика и редактора / Н. Галь. – М.: Международные отношения, 1987. – 368 с.
6. Gentzler E. Interdisciplinary connections / E. Gentzler // *Perspectives: Studies in Translatology*. – 2003. – Vol. 11(1). – P. 11-24.
7. Hubscher-Davidson S. E. Personal diversity and diverse personalities in translation: A study of individual differences. / S. E. Hubscher-Davidson // *Perspectives: Studies in translatology*. – 2009. – Vol. 17(3). – P. 175-192
8. Кибрик А.А. Когнитивные исследования по дискурсу / А.А. Кибрик // *Вопросы языкознания*. – 1994. – №5. – С. 126-140
9. Kruger J. L. Psycholinguistics and audiovisual translation / J. L. Kruger // *Target. International Journal of Translation Studies*. – 2016. – Vol. 28(2). – P. 276-287
10. Крилова-Грек Ю. М. Психолінгвістичні особливості перекладу семантичних одиниць іншомовних текстів: дис... канд. психол. наук: 19.00.01 / Крилова-Грек Юлія Михайлівна ; АПН України, Ін-т психології ім. Г. С. Костюка. – К., 2007. – 196 с.
11. Krylova-Grek Yu.M. Psycholinguistic aspects of manipulative translation in media / Yu.M. Krylova-Grek // *East European Journal of Psycholinguistics*. – 2017. – Vol., 4, No 1. – P. 114-121
12. Лосев А. Ф. *Проблема символа и реалистическое искусство* / А.Ф. Лосев. – 2-е изд., испр. – М.: Искусство, 1995. – 320 с.
13. Marino J. B. N-gram-based machine translation / J. B. Marino, R. E. Banchs, J. M. Crego // *Computational linguistics*. – 2006. – Vol. 32(4). – P. 527-549.
14. Och F. J. The alignment template approach to statistical machine translation / F. J. Och, H. Ney // *Computational linguistics*. – 2004. – Vol. 30(4). – P. 417-449.
15. O'Brien S. The borrowers: Researching the cognitive aspects of translation / S. O'Brien // *Target. International Journal of Translation Studies*. – 2013. – Vol. 25(1). – P. 5-17.
16. Пым А. *Exploring Translation Theories* / А.Пым. – 2nd Edition. Routledge, Oxford, England, 2010. – P. 1-178.
17. Risku H. A cognitive scientific view on technical communication and translation: Do embodiment and situatedness really make a difference? / H. Risku // *Target. International Journal of Translation Studies*. – 2010. – Vol. 22(1). – P. 94-111
18. Shore, W. J., & Kempe, V. (1999). The role of sentence context in accessing partial knowledge of word meanings. *Journal of Psycholinguistic Research*, 28(2), 145-163.
19. Выготский Л. С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – Изд. 5, испр., М.: Издательство Лабиринт, 1999. – 352 с.

References transliterated

1. Belyanin, V.P. (2000) *Vvedenie v psiholingvistiku* [Introduction to psycholinguistics]. М. 128 p. (in Russian)
2. Buden, B., Nowotny, S., Simon, S., Bery, A., & Cronin, M. (2009). Cultural translation: An introduction to the problem, and responses. *Translation Studies*, 2(2), 196-219.

3. Brydnii, A.A. (1991). *Ponimanie i tekst. Zagadka chelovecheskogo ponimaniya* [Awareness and text. The mystery of human awareness]. M. P.114-128 (in Russian)
4. Dmitriev, T. (2000). *Ch. S. Pirs. Nachala pragmatizmy i drygie raboti* [The introduction to pragmatism and others works]. *Logos* [Logos]. N. 5/6. P. 165-169 (in Russian)
5. Gal N.Ya. (1987). *Slovo jivoe i mertvoe: iz opita perevodchika i redaktora* [The living and the dead word. Professional experience of translator and editor.]. M. 368 p. (in Russian)
6. Gentzler, E. (2003). Interdisciplinary connections. *Perspectives: Studies in Translatology*, 11(1), 11-24.
7. Hubscher-Davidson, S. E. (2009). Personal diversity and diverse personalities in translation: A study of individual differences. *Perspectives: Studies in translatology*, 17(3), 175-192.
8. Kibrik, A. E. (1994) *Kognitivnye issledovaniia po diskursu* [Cognitive research on discourse]. *Voprjisy yazykoznaviia* [Questions of Linguistics]. N. 5, P. 126-140 (in Russian)
9. Kruger, J. L. (2016). Psycholinguistics and audiovisual translation. *Target. International Journal of Translation Studies*, 28(2), 276-287.
10. Krylova-Grek, Yu.M. (2007). *Psyholinhvistychni osoblyvosti perekladu semantychnykh odynyts* [The psycholinguistic peculiarities of translation of semantic units] (Unpublished PhD dissertation). G.S. Kostyuk Institute of Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences (NAPS) of Ukraine, K. 196 p. (in Ukrainian)
11. Krylova-Grek, Yu.M. (2017). Psycholinguistic aspects of manipulative translation in media. *East European Journal of Psycholinguistics*, 4, No 1, 114-121
12. Losev A.F. (2014). *Problema simvola i realisticheskoe iskusstvo* [The problem of symbol and realistic art]. M. 320 p. (in Russian)
13. Marino, J. B., Banchs, R. E., Crego, J. M., de Gispert, A., Lambert, P., Fonollosa, J. A., & Costa-jussà, M. R. (2006). N-gram-based machine translation. *Computational linguistics*, 32(4), 527-549.
14. Och, F. J., & Ney, H. (2004). The alignment template approach to statistical machine translation. *Computational linguistics*, 30(4), 417-449.
15. O'Brien, S. (2013). The borrowers: Researching the cognitive aspects of translation. *Target. International Journal of Translation Studies*, 25(1), 5-17.
16. Pym, A. (2010). *Exploring Translation Theories*, 2nd Edition. Routledge, Oxford, England, pp. 1-178.
17. Risku, H. (2010). A cognitive scientific view on technical communication and translation: Do embodiment and situatedness really make a difference?. *Target. International Journal of Translation Studies*, 22(1), 94-111.
18. Shore, W. J., & Kempe, V. (1999). The role of sentence context in accessing partial knowledge of word meanings. *Journal of Psycholinguistic Research*, 28(2), 145-163.
19. Vigotskii, L.S. (2001). *Mishlenie i rech* [Thinking and speech]. M. 352 p. (in Russian)

Крилова-Грек Ю.М. Психолінгвістичні особливості перекладу семантичних одиниць у інформаційному просторі. В статті розглядаються психолінгвістичні особливості перекладу семантичних одиниць на прикладі медіа текстів, які є невіддільна частина загального інформаційного простору. Ми звертаємо увагу на те, що при перекладі інформації передача сенсу є основним завданням перекладача. Ми підкреслюємо та показуємо значення семантичних одиниць для відповідної передачі контексту, через те, що невідповідний переклад викривлює зміст та формує неправильне світосприйняття. Таким чином, при передачі інформації з однієї мови на іншу ми радимо враховувати психолінгвістичні особливості перекладу семантичних одиниць.

Ключові слова: семантичні одиниці, переклад, інформація, психолінгвістика, поняття, символ, слово.

Крылова-Грек Ю.М. психолингвистические особенности перевода семантических единиц в информационном пространстве. В статье рассматриваются психолингвистические особенности перевода семантических единиц на примере медиа текстов, которые являются неотъемлемой частью общего информационного пространства. Мы обращаем внимание на то, что при переводе информации, передача смысла является основной задачей переводчика. Мы подчеркиваем, значение семантических единиц для правильной передачи контекста, так как не эквивалентный перевод искажает смысл и формирует искаженное мировосприятие. Таким образом, при передаче информации с одного языка на другой мы рекомендуем учитывать психолингвистические особенности перевода семантических единиц.

Ключевые слова: семантические единицы, перевод, информация, психолингвистика, понятие, символ, слово.

Наукове видання

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ:

Збірник наукових праць Інституту психології
імені Г.С. Костюка НАПН України

ТОМ XIV

МЕТОДОЛОГІЯ І ТЕОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ

ВИПУСК 2