

ISSN 2312-3206 (PRINT)
ISSN 2663-2764 (ONLINE)
DOI 10.32999/KSU2312-3206

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ФАКУЛЬТЕТ

**НАУКОВИЙ ВІСНИК
ХЕРСОНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ**



Серія:
ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ
Випуск 1

Херсон-2019

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор:

Блинова Олена Євгенівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної та соціальної психології Херсонського державного університету

Заступник головного редактора:

Шапошнікова Ірина Василівна – доктор соціологічних наук, доцент, декан соціально-психологічного факультету Херсонського державного університету

Відповідальний секретар:

Тавровецька Наталія Іванівна – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри практичної психології Херсонського державного університету

Члени редакційної колегії:

Бех Іван Дмитрович – дійсний член Національної академії педагогічних наук України, доктор психологічних наук, професор, директор Інституту проблем виховання Національної академії педагогічних наук України;

Бистрова Юлія Олександрівна – доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри психокорекційної педагогіки факультету спеціальної та інклюзивної освіти НПУ імені М.П. Драгоманова;

Бочелюк Віталій Йосипович – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Запорізького національного технічного університету;

Бурлачук Леонід Фокович – дійсний член Національної академії педагогічних наук України, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психодіагностики і клінічної психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка;

Заваяцька Наталія Євгенівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної та практичної психології Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля;

Засєкіна Лариса Володимирівна – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри педагогіки і психології Національного університету «Острозька академія»;

Кікінежді Оксана Михайлівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка;

Клименко Віктор Васильович – доктор психологічних наук, професор, провідний науковий співробітник Інституту психології імені Г.С. Костюка Національної академії педагогічних наук України;

Крацова Наталія Олександрівна – доктор психологічних наук, доцент, завідувач кафедри клінічної психології ФДБОЗ ВПО «Тихоокеанський державний медичний університет» Міністерства охорони здоров'я Російської Федерації (Російська Федерація);

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

Поваренков Юрій Павлович – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри загальної та соціальної психології ФДБОЗ ВПО «Ярославський державний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського» (Російська Федерація);

Попович Ігор Степанович – доктор психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної та соціальної психології Херсонського державного університету;

Стратонов Василь Миколайович – доктор юридичних наук, професор, професор кафедри галузевого права Херсонського державного університету;

Федяєва Валентина Леонідівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки, психології й освітнього менеджменту Херсонського державного університету;

Швалб Юрій Михайлович – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри соціальної роботи Київського національного університету імені Тараса Шевченка;

Шебанова Віталія Ігорівна – доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри практичної психології Херсонського державного університету;

Яковлева Світлана Дмитрівна – доктор психологічних наук, кандидат медичних наук, доцент, завідувач кафедри корекційної освіти Херсонського державного університету;

Янчук Володимир Олександрович – доктор психологічних наук, професор, декан факультету професійного розвитку фахівців освіти Академії післядипломної освіти (Республіка Білорусь).

Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки» включено до переліку наукових фахових видань України з психології на підставі Наказу МОН України від 4 липня 2014 року № 793 (додаток № 8)

Журнал включено до міжнародної наукометричної бази Index Copernicus International (Республіка Польща)

Затверджено відповідно до рішення вченої ради Херсонського державного університету (протокол від 25 березня 2019 р. № 8)

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

ISSN 2312-3206 (PRINT)
ISSN 2663-2764 (ONLINE)

© Херсонський державний університет, 2019
© Оформлення «Видавничий дім «Гельветика», 2019



ЗМІСТ

СЕКЦІЯ 1

ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ; ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ

Амплеєва О.М. АНАЛІЗ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ В СТРУКТУРІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПСИХОЛОГІВ.....	11
Денискова Е.С. АНАЛІЗ СОВРЕМЕННЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ РЕЛИГИОЗНОГО И ДУХОВНОГО СОВЛАДАНИЯ.....	16
Львіна Ю.Ю., Мельник І.О. ОСОБИСТІСНІ ЗМІНИ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ПІСЛЯ УЧАСТІ В БОЙОВИХ ДІЯХ.....	24
Карсканова С.В. ВИКОРИСТАННЯ НАРАТИВУ ЯК МЕТОДУ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ ОСОБИСТОСТІ.....	30
Кічук А.В. ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ ЯК ЦІННІСТЬ І ПРЕДМЕТ СУЧАСНОГО ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗНАННЯ	36
Кузнецов О.І. СВІТОГЛЯД ОСОБИСТОСТІ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	41
Кучерява Т.О. НАДІЙНІСТЬ СУМІСНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЧЛЕНІВ ТАНКОВИХ ЕКІПАЖІВ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ.....	48
Лантух І.В. ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНОЇ НАДІЙНОСТІ ПІДПРИЄМЦІВ У НАВЧАННІ ТА ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....	56
Омельченко М.С. РОЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ СВІДОМОСТІ У ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ КОРЕКЦІЙНОГО ПЕДАГОГА.....	62
Сапельнікова Т.С., Білоцерківська Ю.О. ЧИННИКИ КОНФЛІКТНОЇ ПОВЕДІНКИ ШКОЛЯРІВ 10–11 КЛАСІВ.....	67
Шеленкова Н.Л. ДОСЛІДЖЕННЯ КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ В ПРОЦЕСІ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ПЕРШОГО РОКУ НАВЧАННЯ.....	72

СЕКЦІЯ 2

ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

Аль-Мрят О.Б. ЯКІСНО-РІВНЕВИЙ ПІДХІД ДО СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ ГРАФО-МОТОРНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ З АУТИЧНИМИ РОЗЛАДАМИ.....	78
Аркатова О.С., Єльчанинова Т.М., Постельник М.В. СТАНОВЛЕННЯ САМОСВІДОМОСТІ Й СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ЯК ЧИННИКІВ, ЯКІ ЗУМОВЛЮЮТЬ ЖИТТЄВІ СТРАТЕГІЇ ПІДЛІТКІВ.....	83
Афанасьєва Н.Є., Беспалова І.С. МОТИВАЦІЯ І ЕФЕКТИВНІСТЬ РОЗУМОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПІДЛІТКІВ ЗА ТРАДИЦІЙНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ.....	89
Большакова А.М., Зайцева О.О. ЗАГАЛЬНІ ТА ПРОФЕСІЙНІ МОТИВИ ЯК ФАКТОРИ РОЗВИТКУ МЕТАКОГНІТИВНОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	94
Власенко І.А., Фокіна В.А. КІНОТРЕНІНГ ЯК ПРАКТИКА УСПІШНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ.....	101
Гріньова О.М., Байбекова М.М. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ДУХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ ПІЗНЬОЇ ЮНОСТІ.....	107
Дідковська Л.І. ОСОБЛИВОСТІ ВИРІШЕННЯ ПІДЛІТКАМИ СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ СИТУАЦІЙ У ЗВ'ЯЗКУ З ЇХНЬОЮ ЗДАТНІСТЮ ДО САМОРЕГУЛЯЦІЇ.....	112



Егорова Е.Б. К ВОПРОСУ О ГЕНДЕРНЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ПОДРОСТКОВОЙ ВРАЖДЕБНОСТИ.....	118
Камінська І.П. КОРЕКЦІЯ ЕМПАТІЇ ДО ПАЦІЄНТІВ У СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ НА ЗАНЯТТЯХ ІЗ ФАХОВОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ.....	125
Кетлер-Митницька Т.С. ПСИХОДІАГНОСТИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ДОСЛІДЖЕННЯ КОМПОНЕНТІВ ІНТЕРНАЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ.....	131
Козак О.В. ОСОБИСТІСТЬ ЛІДЕРА В СУЧАСНОМУ ПСИХОЛОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ.....	136
Кравчук С.Л. ЖИТТЄСТІЙКІСТЬ ТА ПСИХОЛОГІЧНА ПРУЖНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ ЯК ЗАПОБІЖНИКИ НЕГАТИВНИМ НАСЛІДКАМ ВОЄННОГО КОНФЛІКТУ.....	142
Кривенко І.С., Іванович С.М. ОСОБИСТІСНІ ОСОБЛИВОСТІ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ ШКОЛЯРІВ У РІЗНИХ НАВЧАЛЬНИХ СЕРЕДОВИЩАХ.....	148
Кулешова О.В., Міхєєва Л.В. БУЛІНГ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ: АНАЛІЗ, ШЛЯХИ ПОДОЛАННЯ.....	154
Мельник І.М. СТРУКТУРА ТА ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	159
Михальченко Н.В. ПОКАЗНИКИ РІВНІВ РОЗВИТКУ ПАТРІОТИЧНОЇ РЕФЛЕКСІЇ ОСОБИСТОСТІ.....	165
Назар М.М. ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ НА БАЗІ ДИСТАНЦІЙНИХ НАВЧАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ КУРСІВ У МЕРЕЖІ ІНТЕРНЕТ.....	170
Остряк Т.С., Щербата В.Г. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СУБ'ЄКТИВНИХ ОЦІНОК ПСИХОЛОГІЧНОЇ БЕЗПЕКИ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ.....	176
Слободянюк О.Л. ПРОБЛЕМА СПІВВІДНОШЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО ТА ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ПСИХОЛОГІЇ.....	181
Софіян Д.В. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ТА МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ У ОФІЦЕРІВ-КІНОЛОГІВ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	187
Татьянчиков А.О. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ АДАПТАЦІЇ ПІДЛІТКІВ ДО НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	193
СЕКЦІЯ 3	
СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ; ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ	
Vorovyńska I. Ye. LIFE SUCCESSFULNESS AS A PHENOMENON INFLUENCED BY SOCIAL DESIRABILITY EFFECT.....	199
Бурлакова І.А., Наконечна Н.В. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ САМОМЕНЕДЖМЕНТУ ЗДОРОВ'Я ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНОЇ СФЕРИ.....	206
Дроздова М.А. РЕГІОНАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНИХ УЯВЛЕНЬ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ПРО БЕЗПЕКУ Й НЕБЕЗПЕКУ.....	211
Кердивар В.В. ПОГЛИБЛЕНИЙ ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ВРАЗЛИВИХ КАТЕГОРІЙ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ.....	217
Котлова Л.О., Саух І.Д. ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ЗАДОВОЛЕНОСТІ ШЛЮБОМ НА РІЗНИХ ЕТАПАХ ПОДРУЖНЬОГО ЖИТТЯ.....	223



Краснякова А.О. МОДЕРАЦІЯ ПОЛІЛОГУ ЯК АЛГОРИТМ ТРАНСФОРМАЦІЇ КОМУНІКАТИВНИХ ІНТЕРНЕТ-ПРАКТИК.....	228
Крупник Г.А. НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО АНАЛІЗУ ПРОБЛЕМИ СИБЛІНГОВОЇ ВЗАЄМОДІЇ.....	234
Лимар Л.В. СОЦІАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЛІКАРЯ ЯК ФАКТОР ПРОДУКТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ З ПАЦІЄНТАМИ.....	239
Лісневська А.О. ПСИХОЛОГІЧНА БЕЗПЕКА СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В КОНТЕКСТІ СПРИЙМАННЯ НОВИН ІЗ ЗАСОБІВ МАСОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ.....	245
Ніколаєнко С.О., Василенко О.О. ДИНАМІКА МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ ВІЙ- СЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ПІД ЧАС ВИКОНАННЯ СЛУЖБОВО-БОЙОВИХ ЗАВДАНЬ У ЗОНІ ПРОВЕДЕННЯ ОПЕРАЦІЇ ОБ'ЄДНАНИХ СИЛ.....	251
Подофєй С.О. ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ОСОБИСТОСТІ Й ОСОБЛИВОСТІ ЙОГО СТАНОВЛЕННЯ.....	260

СЕКЦІЯ 4 ІСТОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ

Вертель А.В., Мотрук Т.О., Пасько К.М. ФІЛОСОФСЬКО-ПСИХОЛОГІЧНІ КОНОТАЦІЇ ГЕНЕЗИСУ Й РОЗВИТКУ ПСИХОАНАЛІТИЧНОЇ ТРАДИЦІЇ (ДО 80-РІЧЧЯ ВІД ДНЯ СМЕРТІ ЗІГМУНДА ФРЕЙДА).....	266
--	------------

СЕКЦІЯ 5 ОРГАНІЗАЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ

Радько О.В. ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ДО ВИКОНАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ОБОВ'ЯЗКІВ З ВИСОКОЮ ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНОЮ «ЦІНОЮ» ДІЯЛЬНОСТІ ФАХІВЦІВ ПСИХОЛОГІВ: ТЕОРЕТИЧНА МОДЕЛЬ.....	274
Сняданко І.І., Калин Р.Ю. ДОСЛІДЖЕННЯ РОЛІ ТОЛЕРАНТНОСТІ ДО НЕВИЗНАЧЕНОСТІ У КЕРІВНИКІВ БАНКІВСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ.....	279
Чолій С.М. ЗВ'ЯЗОК МОТИВАЦІЇ ДОСЯГНЕННЯ УСПІХУ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ ЛОЯЛЬНОСТІ У ВЧИТЕЛІВ СЕРЕДНІХ ШКІЛ.....	284

СЕКЦІЯ 6 ЮРИДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

Колесніченко О.С. ТИПИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ТРАВМАТИЗАЦІЇ ЗА РІЗНИХ РІВНІВ ПСИХОТРАВМАТИЧНОСТІ БОЙОВОГО ДОСВІДУ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ.....	290
Маравська К.І. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ УЯВЛЕНЬ КУРСАНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ МІНІСТЕРСТВА ВНУТРІШНІХ СПРАВ УКРАЇНИ ПРО ТИПОВУ ПОВЕДІНКУ ПОЛІЦЕЙСЬКИХ У КОНФЛІКТНИХ СИТУАЦІЯХ.....	296
Мітрошкіна О.В. СПЕЦИФІКА ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ЗМІН ТА ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕСУРСНОСТІ У ПРАЦІВНИКІВ ДЕРЖАВНОЇ КРИМІНАЛЬНО-ВИКОНАВЧОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ.....	303
Сергієнко О.О. ПРОФЕСІЙНА ІДЕНТИЧНІСТЬ ЯК ДЕТЕРМІНАНТА ПРОФЕСІЙНОГО ВІДЧУЖЕННЯ ПРАЦІВНИКІВ ДСНС УКРАЇНИ.....	309
Твердохлебова Н.Є. МОТИВАТОРИ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ ПОВЕДІНКИ ПРАВООХОРОНЦІВ НА ЕТАПІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ.....	316



Шевченко Л.О., Шломін О.Ю. СПЕЦИФІКА ПРОФЕСІЙНОГО САМОСТАВЛЕННЯ ПРАЦІВНИКІВ ПІДРОЗДІЛІВ ПРЕВЕНТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НАЦІОНАЛЬНОЇ ПОЛІЦІЇ.....	321
Штанько Н.А. ТРЕНІНГ ЯК МЕТОД ПІДГОТОВКИ КЕРІВНИКІВ-ЛІДЕРІВ ОРГАНІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ПОЛІЦІЇ.....	327
СЕКЦІЯ 7. МЕДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ	
Денісієвська А.Є. ОСОБЛИВОСТІ СУБ'ЄКТИВНОЇ ЯКОСТІ СНУ.....	333
Карпюк Ю.Я. ФРУСТРАЦІЯ ЯК ДЕТЕРМІНАНТА АСОЦІАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ СУЧАСНИХ ПІДЛІТКІВ.....	338
Турецька Х.І., Сазонова О.В. НЕЙРОФІЗІОЛОГІЧНЕ ПІДґРУНТЯ СИМВОЛДРАМИ ЯК ПСИХОДИНАМІЧНОГО НАПРЯМУ ПСИХОТЕРАПІЇ.....	344



CONTENTS

SECTION 1

GENERAL PSYCHOLOGY; PSYCHOLOGY OF PERSONALITY

Amplieieva O.M. ANALYSIS OF THE EXAMINATION OF THE EMOTIONAL INTELLIGENCE IN THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF THE PSYCHOLOGIC STRUCTURE.....	11
Denyskova K.S. ANALYSIS OF MODERN PSYCHOLOGICAL STUDIES OF RELIGIOUS AND SPIRITUAL COPING.....	16
Ilina Yu.Yu., Melnyk I.O. PERSONAL CHANGES OF THE SERVICEMEN AFTER THE PARTICIPATION IN HOSTILITIES.....	24
Karskanova S.V. USING OF A NARRATIVE AS A METHOD OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL DIAGNOSIS OF PERSONALITY	30
Kichuk A.V. PSYCHOLOGICAL HEALTH OF THE PERSONALITY AS A VALUABLE ASPECT AND THE SUBJECT OF MODERN PSYCHOLOGICAL KNOWLEDGE.....	36
Kuznetsov O.I. WORLD OUTLOOK AS A PSYCHOLOGICAL PROBLEM.....	41
Kucheriava T.O. RELIABILITY OF JOINT ACTIVITY OF MEMBERS OF TANK CREWS OF THE ARMED FORCES OF UKRAINE.....	48
Lantukh I.V. PSYCHOLOGICAL SUPERVISION IN TEACHING AND DEVELOPMENT OF PERSONAL RELIABILITY OF PROFESSIONAL ACTIVITIES OF ENTERPRISE ACTIVITY.....	56
Omelchenko M.S. THE ROLE OF PROFESSIONAL CONSCIOUSNESS IN THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF THE CORRECTIONAL TEACHER	62
Sapielnikova T.S., Bilotserkivska Yu.O. SOME ASPECTS OF RESEARCH OF 10–11 GRADE SCHOOL CHILDREN CONFLICT BEHAVIOR.....	67
Shelenkova N.L. STUDY OF COPING STRATEGIES IN THE ADAPTATION OF THE FIRST YEAR STUDENTS.....	72

SECTION 2

PEDAGOGICAL AND AGE PSYCHOLOGY

Al-Mraiat O.B. THE QUALITATIVE-LEVEL APPROACH OF THE FORMATION OF GRAPH-MOTOR SKILLS OF CHILDREN WITH AUTISTIC DISORDERS.....	78
Arkatova O.S., Yelchaninova T.M., Postelnyk M.V. FORMATION OF CONSCIOUSNESS AND SOCIAL ADAPTATION AS FACTORS WHICH CAUSE THE VITAL STRATEGY OF TEENAGERS.....	83
Afanasieva N.Ye., Bespalova I.S. MOTIVATION AND EFFICIENCY OF THE THINKING ACTIVITIES OF TEENAGERS UNDER THE TRADITIONAL LEARNING SYSTEM.....	89
Fokina V.A., Vlasenko I.A. CINEMA THERAPY AS SUCCESSFUL COMMUNICATION PRACTICE OF PERSONALITY.....	102
Hrinova O.M., Baibekova M.M. PSYCHOLOGICAL FEATURES OF PERSONALITY ELDER YOUTH AGE SPIRITUAL POTENTIAL DEVELOPMENT.....	107
Didkovska L.I. CHARACTERISTICS OF SOLVING COMPLEX LIFE SITUATIONS BY THE ADOLESCENTS IN CONNECTION WITH THEIR ABILITY FOR SELF-REGULATION.....	112



Yehorova O.B. TO THE QUESTION OF GENDER FEATURES OF TEENAGER'S HOSTILITY.....	118
Kaminska I.P. CORRECTING EMPATHY IN MEDICAL STUDENTS AT THE MEDICAL ENGLISH CLASSES.....	125
Ketler-Mytnytska T.S. PSYCHODIAGNOSTIC TOOLS FOR STUDYING THE COMPONENTS OF FUTURE PSYCHOLOGISTS' INTERNALITY ...	131
Kozak O.V. THE LEADER'S PERSONALITY IN THE MODERN PSYCHOLOGICAL DISCOURSE.....	136
Kravchuk S. L. THE HARDINESS AND PSYCHOLOGICAL RESILIENCE OF PERSONALITY IN YOUTHFUL AGE AS WARNING OF NEGATIVE CONSEQUENCES OF MILITARY CONFLICT.....	142
Kryvenko I.S., Ivanovych S.M. PERSONAL ASPECTS OF HARDINESS AMONG PUPILS IN DIFFERENT EDUCATION ENVIRONMENTS.....	148
Kuleshova O.V., Mikheieva L.V. BULLYING IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT: ANALYSIS, WAYS OF OVERCOMING.....	154
Melnyk I.M. STRUCTURE AND PECULIARITIES OF PROFESSIONAL IDENTITY OF THE FUTURE TEACHER OF THE PRIMARY SCHOOL.....	159
Mykhalchenko N.V. INDICATORS OF THE LEVELS OF DEVELOPMENT PATRIOTIC REFLEXIVITY OF PERSONALITY.....	165
Nazar M.M. BASIC ORGANIZATIONAL FACTORS OF PRODUCTIVE INTERNET TRAININGS' REALIZATION FOR COMMUNICATIVE COMPETENCES' DEVELOPMENT.....	171
Ostrianko T.S., Shcherbata V.H. EMPIRICAL STUDY OF SUBJECTIVE ASSESSMENTS OF PSYCHOLOGICAL SAFETY OF EDUCATIONAL SPACE IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION.....	177
Slobodianiuk O.L. THE PROBLEM OF INTERRELATION BETWEEN SOCIAL AND EMOTIONAL INTELLIGENCE IN PSYCHOLOGY.....	182
Sofian D.V. CONCEPTUAL AND METHODOLOGICAL PRINCIPLES FOR DEVELOPMENT OF PSYCHOLOGICAL READINESS OF CYNOLOGIST OFFICERS FOR PROFESSIONAL ACTIVITIES	187
Tatianchykov A.O. EMPIRICAL STUDY OF ADAPTATION OF TEENAGERS TO EDUCATIONAL ACTIVITY.....	193

SECTION 3

SOCIAL PSYCHOLOGY; PSYCHOLOGY OF SOCIAL WORK

Borovynska I.Ye. LIFE SUCCESSFULNESS AS A PHENOMENON INFLUENCED BY SOCIAL DESIRABILITY EFFECT.....	199
Burlakova I.A., Nakonechna N.V. SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL CONDITIONS SELF-MANAGEMENT OF HEALTH OF SPECIALISTS OF THE ECONOMIC SPHERE.....	206
Drozdova M.A. REGIONAL PECULIARITIES OF THE STUDENT YOUTH'S SOCIAL REPRESENTATIONS OF SAFETY AND DANGER.....	211
Kerdyvar V.V. COMPREHENSIVE PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF THE VULNERABLE CATEGORIES OF INTERNALLY DISPLACED PERSONS.....	217
Kotlova L.O., Saukh I.D. PSYCHOLOGICAL FACTORS OF MARRIAGE SATISFACTION AT DIFFERENT STAGES OF A MARRIED LIFE.....	223



Krasniakova A.O. MODERATION OF POLYLOG AS AN ALGORITHM OF TRANSFORMATION COMMUNICATIVE INTERNET PRACTICES.....	228
Krupnyk G.A. SCIENTIFIC APPROACHES TO THE ANALYSIS OF THE PROBLEM OF SIBLING INTERACTION.....	234
Lymar L.V. SOCIAL COMPETENCE OF PHYSICIAN AS A FACTOR OF PRODUCTIVE INTERACTION WITH PATIENTS.....	239
Lisnevskaya A.O. PSYCHOLOGICAL SAFETY OF STUDENT YOUTH IN THE CONTEXT OF USING NEWS FROM THE MEDIA.....	246
Nikolaienko S.O., Vasilenko O.O. DYNAMICS OF INTERPERSONAL RELATIONS IN MILITARY UNITS IN THE PERFORMANCE OF SERVICE AND COMBAT TASKS IN THE AREA OF THE UFO (UNITED FORCES OPERATION).....	252
Podofiei S.O. EMOTIONAL INTELLIGENCE OF PERSONALITY AND FEATURES OF ITS CONDITION.....	260

SECTION 4

HISTORY OF PSYCHOLOGY

Vertel A.V., Motruk T.O., Pasko K.M. PHILOSOPHICAL AND PSYCHOLOGICAL CONNOTATIONS OF GENESIS AND THE DEVELOPMENT OF PSYCHOANALYTIC TRADITION (TO THE 80-th ANNIVERSARY OF THE SIEGMUND FREUD DEATH)	266
--	-----

SECTION 5

ORGANIZATIONAL PSYCHOLOGY

Radko O.V. PSYCHOLOGIST READINESS TO PERFORM PROFESSIONAL DUTIES WITH A HIGH PSYCHOPHYSIOLOGICAL “COST” OF THE PSYCHOLOGISTS: A THEORETICAL MODEL.....	274
Sniadanko I.I., Kalyn R.Yu. THE RESEARCH OF THE ROLE OF TOLERANCE TO UNCERTAINTY IN MANAGERS OF BANKING INSTITUTIONS.....	279
Cholii S.M. RELATIONSHIP BETWEEN ACHIEVEMENT MOTIVATION AND ORGANIZATIONAL LOYALTY IN SECONDARY SCHOOL TEACHERS.....	285

SECTION 6

LEGAL PSYCHOLOGY

Kolesnichenko O.S. TYPES OF PSYCHOLOGICAL INJURY AT A DIFFERENT LEVEL OF PSYCHOLOGICAL TRAFFICITY OF THE BATTLE EXPERIENCE OF MILITARY SERVICING OF THE NATIONAL GUARD OF UKRAINE.....	290
Maravska K.I. EMPIRICAL STUDY THE PECULIARITIES OF CADETS REPRESENTATIONS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE MIA OF UKRAINE ON THE TYPICAL BEHAVIOR OF POLICEMAN IN CONFLICT SITUATIONS.....	296
Mitroshkina O.V. SPECIFICITY OF PSYCHOLOGICAL READINESS FOR CHANGES AND PSYCHOLOGICAL RESOURCEFULNESS IN THE EMPLOYEES OF THE STATE CRIMINAL-EXECUTIVE SERVICE OF UKRAINE.....	303



Serhiienko O.O. PROFESSIONAL IDENTITY AS A DETERMINANT OF PROFESSIONAL ESTRANGEMENT OF EMPLOYEES OF SES OF UKRAINE.....	309
Tverdokhliebova N.Ye. MOTIVATORS OF LAW ENFORCEMENT OFFICERS ORGANIZATIONAL BEHAVIOR AT THE STAGE OF PROFESSIONAL PREPARATION.....	316
Shevchenko L.O., Shlomin O.Yu. THE SPECIFIC OF THE PROFESSIONAL SELF-ATTITUDE OF NATIONAL POLICE PREVENTIVE UNITS EMPLOYEES.....	321
Shtanko N.A. TRAINING AS A METHOD OF PREPARATION OF LEADERS OF NATIONAL POLICE ORGANS.....	327

SECTION 7

MEDICAL PSYCHOLOGY

Denisiievskia A.Ye. FEATURES OF SUBJECTIVE QUALITY OF SLEEP.....	333
Karpiuk Yu.Ya. FRUSTRATION AS A DETERMINANT OF THE MODERN TEENAGERS' ASOCIAL BEHAVIOUR.....	338
Turetska Kh.I., Sazonova O.V. NEUROPHYSIOLOGICAL BASIS OF GUIDED AFFECTIVE IMAGERY AS A PSYCHODYNAMIC DIRECTION OF PSYCHOTHERAPY....	344

СЕКЦІЯ 1. ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ; ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ

УДК 159.923.35

DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-1-1

**АНАЛІЗ ДОСЛІДЖЕННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ
В СТРУКТУРІ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПСИХОЛОГІВ**Амплеєва О.М., к. психол. н.,
старший викладач кафедри психології*Чорноморський національний університет імені Петра Могили*

У статті розглянуто проблему дослідження місця емоційного інтелекту в системі інтелектуальних якостей, що виявляються в професійній діяльності психологів з різним досвідом роботи. Представлено структуру професійної діяльності психолога, зокрема виділено основні структурні фази, які використовує психолог у роботі. Описано внесок емоційного інтелекту в здійснення та успішну реалізацію кожної структурної фази. Проаналізовано результати проведеного емпіричного дослідження із цього питання.

Ключові слова: *емоційний інтелект, психологічна проблема клієнта, структура професійної діяльності, психологічне консультування, діагностика, тренінгова діяльність.*

Амплеєва О.М. АНАЛИЗ ИССЛЕДОВАНИЯ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПСИХОЛОГОВ

В статье рассмотрена проблема исследования места эмоционального интеллекта в системе интеллектуальных качеств, проявляющихся в профессиональной деятельности психологов с разным опытом работы. Представлена структура профессиональной деятельности психолога, в частности выделены основные структурные фазы, которые использует психолог в работе. Описан вклад эмоционального интеллекта в осуществление и успешную реализацию каждой структурной фазы. Проанализированы результаты проведенного эмпирического исследования по данному вопросу.

Ключевые слова: *эмоциональный интеллект, психологическая проблема клиента, структура профессиональной деятельности, психологическое консультирование, диагностика, тренинговая деятельность.*

Amplieieva O.M. ANALYSIS OF THE EXAMINATION OF THE EMOTIONAL INTELLIGENCE IN THE PROFESSIONAL ACTIVITY OF THE PSYCHOLOGIC STRUCTURE

The article deals with the problem of studying the place of emotional intelligence in the system of intellectual qualities, manifested in the professional work of psychologists with different work experience. The structure of the professional activity of the psychologist is presented, in particular the main structural phases are used, which the psychologist uses in his work. The contribution of emotional intelligence to the implementation and successful implementation of each structural phase is described. The results of the empirical research on this issue are analyzed.

Specificity of the profession of a psychologist is determined by the content of professional activity of a specialist who interacts with the inner world of another person in the process of solving practical professional problems. It is necessary that the psychologist has such personality characteristics that would allow him to create the most favorable conditions for the development of self-awareness and the implementation of personal changes in the person who turned to him for help.

However, the implementation of the main idea of the study envisaged the appeal not only to the personality of the psychologist, but to his professional activity, which included analysis of the contribution of emotional intelligence to the implementation and successful implementation of each of its structural phase: 1) contact; 2) diagnostics; 3) impact; 4) training; 5) stimulating self-development; 6) support; 7) organizational and informational work.

Within our research, we were guided by our own key goal, the “emotional intelligence”, so we chose phases that potentially contain the distinctive features of its functioning. Next, a checklist of indicators (features of intellectual activity) was prepared, which together acted as a sub-space for the identification of groups of properties that are in one way or another associated with emotional intelligence.

On the basis of the generalization of expert judgments of experienced psychologists-practitioners and psychologists-students of senior courses on the significance of the characteristics of intelligence at each phase of psychological work, the balance and priority of emotional and rational intellectual processes in the decision of tasks of professional activity is determined.

The presented data clearly reflect the leading place of emotional intelligence in the system of such indicators and respectively indicate the functional significance of emotional intelligence at different phases of psychological and psychotherapeutic activity of psychologists.

Key words: *emotional intelligence, psychological problem of a client, structure of professional activity, psychological counseling, diagnostics, training activity.*



Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства висувуються значні суттєві вимоги до компетентності й професіоналізму фахівців у галузі психології. Від майбутніх психологів-практиків очікують не тільки засвоєння відповідних знань, умінь і навичок, а й виходу на високий рівень особистісного розвитку та саморозвитку (О.Ф. Бондаренко, Г.Ю. Белокрилова, Т.М. Буякас, С.Д. Максименко, Н.В. Чепелева та ін.). Важливим фактором, що забезпечує цей процес, на нашу думку, є наявність у студентів високого рівня емоційного інтелекту – особливої інтегральної характеристики функціонування психічного, що має істотний вплив на протікання певних інтервалів професійної діяльності психологів як паралельний і незалежний процес щодо раціонального рівня інтелектуальних процесів [1, с. 9].

Дослідження емоційного інтелекту є досить популярним на сучасному етапі. Цей феномен розглядається як один із головних складників у досягненні максимального успіху в житті й відчуття щастя. Особливо гостро це питання торкається професійної діяльності психолога, адже саме психолог може допомогти особистості розібратися в її внутрішніх емоційних проблемах, розкрити свій внутрішній потенціал і, можливо, прихований емоційний інтелект. Тому в наш час актуальним є емоційний інтелект і пов'язані з ним форми практичного і творчого інтелекту, взаємозв'язок емоційного (EQ) та когнітивного (IQ) інтелекту [5, с. 49].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поняття емоційного інтелекту відносно нове для психології. Уведення цього поняття в психологічний тезаурус сприяло інтенсивному зростанню кількості досліджень. Зокрема, дослідженнями, спрямованими на операціоналізацію емоційно-інтелектуального конструкту, займалися такі вчені, як І.М. Андреева, О.І. Власова, Г.Г. Гарскова, Д. Карузо, Д.В. Люсін, Дж.Д. Майер, Е.Л. Носенко, Р. Робертс і П.С. Саловей [2, с. 28]. Так, Д.В. Люсіна розглядала емоційний інтелект-конструкт, що має подвійну природу, який, з одного боку, пов'язаний із когнітивними здібностями, а з іншого – з особистісними характеристиками. Дослідженням емоційного інтелекту як особливого виду інтелекту займалися Д.В. Ушаков, О.І. Власова, С.П. Дерев'яноко.

Дослідження адаптивних функцій та адаптаційного потенціалу емоційного інтелекту проводили І.Ф. Аршава, Р. Бар-Он, М.А. Бреккет, Н.В. Коврига, Т.М. Кумськова, В.В. Овсяннікова, Г.В. Юсупова. Так, Е.Л. Носенко, Н.В. Коврига та Г.М. Бреслава більш докладно розглядали емоційний

інтелект як компонент емоційної сфери особистості. Проблемою виявлення зв'язку між складниками емоційного інтелекту й лідерськими, управлінськими якостями займалися Д.Д. Гастелло, Д. Гоулман, В.М. Єрмаков, А.В. Мітлош та А.С. Петровська. М.О. Манойлова, М.А. Нгуен, О.М. Приймаченко, Е. Аронсон і К. Саарні досліджували розвиток емоційного інтелекту та його складників у сфері освіти [1, с. 9].

Важливим моментом для дослідження є також аналіз особистості практичного психолога в процесі професійної діяльності. У цьому контексті доцільно відмітити дослідження таких учених, як Г.О. Балл, О.Ф. Бондаренко, М.І. Боришевський, С.Д. Максименко, В.О. Моляко, Н.І. Пов'якель, О.П. Саннікова та Н.В. Чепелева.

Основна мета дослідження полягає в розкритті ролі й місця емоційного інтелекту в структурі професійної діяльності психолога.

Виклад основного матеріалу дослідження. Специфіка професії психолога визначається змістом професійної діяльності фахівця, що взаємодіє з внутрішнім світом іншої людини в процесі вирішення практичних професійних завдань. Необхідно, щоб психолог мав такі особистісні характеристики, які б дали йому змогу створити максимально сприятливі умови для розвитку самосвідомості та здійснення особистісних змін у людині, яка звернулася до нього за допомогою.

Утім реалізація основного задуму дослідження передбачала звертання не стільки до особистості психолога, скільки до його професійної діяльності, що передбачало аналіз внеску емоційного інтелекту в здійснення й успішну реалізацію кожної її структурної фази: 1) контакт; 2) діагностика; 3) вплив; 4) тренінг; 5) стимулювання саморозвитку; 6) підтримка; 7) організаційно-інформаційна робота.

Виділення структурних фаз психологічної діяльності, безумовно, є умовною теоретичною операцією поділу динамічного процесу взаємодії на сегменти, які в дійсності чергуються непередбачуваним чином і лише умовно можуть бути розміщені на початку, всередині чи наприкінці взаємодії. Фази також повторюються при кожній наступній зустрічі психолога з клієнтом у разі серії зустрічей.

Для детального аналізу місця й ролі емоційного інтелекту в структурі професійної діяльності психолога передусім важливо побачити баланс різних його видів. Специфіка професійної діяльності психолога полягає в тому, що робота з психічним станом клієнта

не може бути публічною, тому в більшості випадків дії психолога з вирішення проблем психологічного типу – це парна взаємодія без свідків. Незначна частина часу психологів використовується для психологічного навчання, тренінгу, що також потребує використання технік емоційного інтелекту, але принципово відмінних від необхідних для індивідуальної взаємодії. Парна взаємодія, безумовно, домінує в психологів, що займаються одноосібною консультативною, психокорекційною та психотерапевтичною практикою з клієнтами.

Отже, визначаючи ключове навантаження психологів індивідуальною роботою «психолог-клієнт», можна узагальнено визначити ключові структурні складники психологічної роботи психолога, а саме:

1) установлення контакту, налагодження особистісних відносин із клієнтом, постановка цілей психологічної роботи, визначення позиції «психолог-клієнт», найбільш прийнятної для психологічної взаємодії;

2) психологічна діагностика проблеми клієнта, його психологічного стану з використанням необхідного психодіагностичного інструментарію через аналіз його психологічної ситуації, психологічних труднощів, сукупності внутрішніх і зовнішніх факторів, актуалізації й розгортання проблем, що завершується визначенням консультативного та психотерапевтичного завдання;

3) реалізація психологічного впливу на психічні властивості, процеси й окремі частини особистості клієнта необхідними методами;

4) психологічний тренінг – автоматизація моделей психічного, особистісного й зовнішнього поведінкового функціонування через навчання і тренінг відповідних умінь;

5) стимулювання саморозвитку – здійснення психологічних заходів з мотивування самостійного психологічного розвитку власної особистості клієнтом в узгоджених із психологом напрямках для запобігання іншим проблемам, типових для осіб з наявною конфігурацією особистісних властивостей з наданням клієнтові засобів самовдосконалення;

6) періодична чи дистанційна підтримка психологічних змін в особистості клієнта і його психологічної ситуації з активізацією вже наявних психологічних знань і вмінь і додаванням нових підходів, мотиваторів та інструментів саморозвитку;

7) організаційна робота зі створення психологічно необхідних умов індивідуальної роботи з клієнтом, до якої можна зарахувати й інформаційно-пошукову роботу, вдосконалення власних методів роботи самого психолога.

У частині випадків індивідуальна психокорекційна робота з проблемою клієнта потребує продовження психологічної взаємодії у формі групового психологічного тренінгу, що передбачає створення в групі розвитку і тренінгу необхідної для вирішення проблеми клієнта психологічної атмосфери групового сприяння та взаємодопомоги, що через ефект фасилітації і групові очікування забезпечить невідворотність конструктивних позитивних особистісних змін клієнта.

У межах дослідження ми орієнтувалися на власну ключову мету – «емоційний інтелект», тому обрали фази, що потенційно мають містити відмінні особливості його функціонування. Далі підготовлено контрольний перелік індикаторів (особливостей інтелектуальної діяльності), які разом виступили як підпростір для з'ясування груп властивостей, що тим чи іншим чином пов'язані з емоційним інтелектом. Досліджуваним була надана інструкція: оцініть за стобальною шкалою необхідність характеристик інтелектуальної діяльності для кожної фази структури професійної діяльності психологів.

Експертна оцінка співвідношення характеристик інтелектуальної діяльності і ключових структурних елементів процесу практичної діяльності психологів використана нами як альтернатива суто теоретичному аналізу такого співвідношення. Внутрішня логіка побудови експертної процедури полягала в тому, що досліджувані психологи в момент збирання даних не мали знання про цільовий об'єкт дослідження (емоційний інтелект), тому, оцінюючи внесок окремих особливостей інтелектуальної діяльності (20 індикаторів) в ефективність реалізації фаз (8 етапів) психотерапевтичної та консультативної роботи, орієнтувались на критерій прагматичності без впливу фактору викривлення через знання про цільовий об'єкт.

Отримані первісні дані поділено на масиви для кожної фази психологічної діяльності окремо й застосовано статистичний метод факторного аналізу для з'ясування головних підструктур інтелектуальних характеристик, а також місця індикатора (18) «емоційний інтелект» у цілісних факторних конфігураціях основних етапів психотерапевтичної та психологічної роботи. У трактовці даних також важливе місце посідає абсолютне середнє значення внеску емоційного інтелекту в ефективність кожного етапу практичної роботи психологів.

На основі узагальнення експертних суджень досвідчених психологів-практиків і психологів-студентів старших курсів про



Таблиця 1

**Місце емоційного інтелекту в системі інтелектуальних якостей,
що виявляються в професійній діяльності психологів з різним досвідом роботи**

Фаза		Психологи-практики			Психологи-студенти	
Контакт	max	Емоційний інтелект	86,5 ($\sigma=17,2$)	max	Емоційний інтелект	86,8 ($\sigma=13,8$)
		Гнучкість розуму	72,3 ($\sigma=26,4$)		Імовірнісне мислення	75,9 ($\sigma=23,9$)
	min	Типологічність мислення	55,5 ($\sigma=26,3$)	min	Різнокольоровість мислення	57,2 ($\sigma=23,4$)
		Структурне мислення	54,7 ($\sigma=27,7$)		Критичність мислення	52,8 ($\sigma=27,1$)
Діагностика	max	Логічність мислення	78,0 ($\sigma=22,3$)	max	Емоційний інтелект	81,0 ($\sigma=23,1$)
		Емоційний інтелект	75,9 ($\sigma=15,9$)		Раціональний інтелект	76,5 ($\sigma=19,0$)
	min	Різнокольоровість мислення	60,7 ($\sigma=27,0$)	min	Різнокольоровість мислення	56,2 ($\sigma=25,1$)
		Типологічність мислення	58,3 ($\sigma=20,9$)		Критичність мислення	54,1 ($\sigma=25,3$)
Вплив	max	Гнучкість розуму	82,0 ($\sigma=21,7$)	max	Емоційний інтелект	89,3 ($\sigma=11,7$)
		Емоційний інтелект	80,1 ($\sigma=19,3$)		Гнучкість розуму	78,9 ($\sigma=16,0$)
	min	Різнокольоровість мислення	65,8 ($\sigma=26,4$)	min	Імовірнісне мислення	64,0 ($\sigma=22,6$)
		Імовірнісне мислення	57,2 ($\sigma=29,0$)		Типологічність мислення	58,1 ($\sigma=24,1$)
Тренінг	max	Емоційний інтелект	86,0 ($\sigma=14,5$)	max	Емоційний інтелект	88,8 ($\sigma=16,9$)
		Гнучкість розуму	83,3 ($\sigma=18,8$)		Глибина розуму	76,1 ($\sigma=16,2$)
	min	Типологічність мислення	72,0 ($\sigma=21,8$)	min	Структурне мислення	67,9 ($\sigma=19,0$)
		Раціональний інтелект	71,7 ($\sigma=20,9$)		Типологічність мислення	63,5 ($\sigma=22,5$)
Стимулювання само-розвитку	max	Емоційний інтелект	85,1 ($\sigma=14,9$)	max	Емоційний інтелект	86,6 ($\sigma=11,4$)
		Нестандартність мислення	81,4 ($\sigma=19,0$)		Стратегічне мислення	80,6 ($\sigma=18,1$)
	min	Комбінаторне мислення	68,6 ($\sigma=19,3$)	min	Різнокольоровість мислення	66,1 ($\sigma=24,4$)
		Типологічність мислення	67,3 ($\sigma=21,6$)		Типологічність мислення	65,2 ($\sigma=19,0$)
Підтримка	max	Емоційний інтелект	83,5 ($\sigma=16,9$)	max	Емоційний інтелект	84,4 ($\sigma=19,1$)
		Системність мислення	76,6 ($\sigma=24,3$)		Глибина розуму	73,2 ($\sigma=22,9$)
	min	Різнокольоровість мислення	63,5 ($\sigma=24,8$)	min	Критичність мислення	59,4 ($\sigma=18,8$)
		Типологічність мислення	59,3 ($\sigma=24,4$)		Типологічність мислення	56,7 ($\sigma=22,4$)
Інформаційна робота	max	Логічність мислення	79,8 ($\sigma=22,9$)	max	Емоційний інтелект	81,9 ($\sigma=17,8$)
		Практичність розуму	78,3 ($\sigma=21,1$)		Структурне мислення	78,2 ($\sigma=22,0$)
	min	Типологічність мислення	68,9 ($\sigma=19,0$)	min	Критичність мислення	64,6 ($\sigma=22,7$)
		Комбінаторне мислення	66,6 ($\sigma=22,6$)		Типологічність мислення	60,3 ($\sigma=27,5$)

Разом по всіх фазах	max	Емоційний інтелект	82,0 ($\sigma=18,0$)	max	Емоційний інтелект	85,5 ($\sigma=16,8$)
		Практичність розуму	76,1 ($\sigma=23,6$)		Гнучкість розуму	74,0 ($\sigma=20,9$)
	min	Імовірнісне мислення	68,0 ($\sigma=25,8$)	min	Кольоровість мислення	63,0 ($\sigma=23,2$)
		Типологічність мислення	62,9 ($\sigma=23,7$)		Критичність мислення	59,9 ($\sigma=23,6$)

значущість характеристик інтелекту на кожній фазі психологічної роботи визначено баланс і пріоритетність емоційного та раціонального інтелектуальних процесів у вирішенні завдань професійної діяльності.

У таблиці 1 представлено максимальні й мінімальні середні оцінки інтелектуальних якостей, що є значущими для здійснення психологічної роботи в кожній фазі професійної діяльності психологів. Представлені дані яскраво відображують провідне місце емоційного інтелекту в системі таких показників і, відповідно, вказують на функціональне значення емоційного інтелекту на різних фазах психологічної та психотерапевтичної діяльності психологів.

Процедура факторного аналізу дала змогу згрупувати показники психологічних властивостей, що вивчаються, відповідно до виокремлених фаз діяльності. У результаті в межах фази «Встановлення контакту» виділено такі головні компоненти: 1) у психологів-практиків – «критично-комбінаторно-типологічне мислення», «гнучкість і глибина мислення», «об'ємність і цілісність мислення»; 2) у психологів-студентів – «раціонально-логічне мислення», «критично-комбінаторно-системне мислення», «аналітичність мислення», «нестандартність мислення», «типологічність мислення». У рамках фази «Психологічна діагностика» виявлено в психологів-практиків 4 головні компоненти: «раціональне і структурне мислення», «нестандартне типологічне мислення», «об'ємність і цілісність мислення», «стратегічність і критичність мислення». Натомість у студентів-психологів визначено 6 компонентів: «раціональність, цілісність», «об'ємність, нестандартність, критичність», «різнокольоровість, образність, практичність», «емоційний інтелект», «стратегічне й імовірнісне мислення», «гнучкість мислення».

Стосовно фази «Психологічний вплив» виділено такі головні компоненти: 1) у психологів-практиків: «образність, нестандартність, імовірність, глибина мислення», «логічність і типологічність», «комбінаторно-структурне мислення»; 2) у студентів-психологів: «глибина, образність, логічність», «страте-

гічне-імовірнісне мислення», «системність, цілісність мислення», «звужено-емоційне мислення», «ірраціональна креативність».

Для фази «Психологічний тренінг» отримано: 1) у психологів-практиків: «глибина і ймовірність мислення», «структурне мислення», «нестандартність», «гнучкість і практичність мислення»; 2) у студентів-психологів: «нестандартність, структурність мислення», «раціональність, стратегічність мислення», «образність мислення», «об'ємність мислення», «емоційний інтелект».

Факторний аналіз показників стосовно фази «Стимулювання саморозвитку» показав наявність таких компонентів: 1) у психологів-практиків: «типологічність і критичність», «образність», «комбінаторність і гнучкість мислення»; 2) у студентів-психологів: «об'ємність, цілісність, системність», «комбінаторне, логічне мислення», «гнучкість, глибина, нестандартність», «емоційний інтелект і стратегічне мислення», «імовірнісне мислення».

У межах фази «Психологічна підтримка» виокремлено такі головні компоненти: 1) у психологів-практиків: «глибина, практичність, нестандартність мислення», «імовірність, образність», «типологічність, критичність»; 2) у студентів-психологів: «стратегічність, гнучкість, раціональність», «нестандартність, образність», «критичність, логічність», «імовірнісне мислення», «емоційний інтелект», «глибина мислення».

У фазі «Організаційно-інформаційна робота» виділено такі компоненти: 1) у психологів-практиків: «динамічність, нестандартність мислення», «раціональність, стратегічність, аналітичність», «імовірнісне мислення й емоційний інтелект»; 2) у студентів-психологів: «логічність, стратегічність, практичність мислення», «об'ємність, імовірність», «нестандартність, критичність», «типологічність», «емоційний інтелект».

Висновки з проведеного дослідження. Отже, можна стверджувати, що емоційний інтелект чинить конструктивний вплив на реалізацію професійної діяльності психологів, що виявляється на кожній її структурній фазі. Інтеграція результатів теоретичного



й кількісного аналізу внеску емоційного інтелекту в структурні складники практичної діяльності психологів за результатами експертного оцінювання є початковою інформацією для розроблення програми інструменталізації технік емоційного інтелекту для розширення його використання психологами у власній практичній діяльності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Амплеева О.М. Особливості навчання майбутніх психологів з використанням принципів емоційного інтелекту. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. Херсон : ХДУ, 2018. Т. 1. Вип. 1. С. 9–14.
2. Андреева И.Н. Эмоциональный интеллект как феномен современной психологии. Новополюк : ПГУ, 2011. 388 с.

3. Андреева И.Н. Азбука эмоционального интеллекта. Санкт-Петербург : БХВ-Петербург, 2012. 288 с.
4. Гарднер Г. Структура разума. Теория множественного интеллекта. Москва : Вильямс, 2007. 512 с.
5. Гоулман Д., Боядис Р., Макки Э. Эмоциональное лидерство. Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта. Пер. с англ. Москва : Альпина Паблишер, 2015. 301 с.
6. Журавльова Л.П. Діагностика форм та типів емпатії. *Психологія: збірник наукових праць Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія № 12 : «Психологічні науки»*. 2010. № 31(55). С. 154–161.
7. Кутеева В.П. Эмоциональный интеллект как основа успешности в профессиональной деятельности. *Отечественная и зарубежная педагогика*. 2012. № 3(6). С. 59–65.
8. Филатова О.В. Эмоциональный интеллект как показатель целостного развития личности. *Персонал*. 2000. № 5. С. 100–103.

УДК 159.947:2-3

DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-1-2

АНАЛИЗ СОВРЕМЕННЫХ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ РЕЛИГИОЗНОГО И ДУХОВНОГО СОВЛАДАНИЯ

Денискова Е.С., аспирант
кафедры общей и социальной психологии
Херсонский государственный университет

Статья посвящена анализу современных психологических исследований религиозного и духовного совладания. Рассматриваются типологии и стили религиозного совладания. Обосновывается необходимость разведения понятий «религиозное» и «духовное» совладание. Выделяется новый аспект в исследовании духовного совладания с кризисом – «мужество веры». «Мужество веры» и «соборность» (совместное с другими религиозное/духовное совладание) представлены как значимые аспекты, исследование которых позволит дополнить феноменологию духовного совладания.

Ключевые слова: религиозное совладание, духовное совладание, вера, религиозность, кризисная ситуация, мужество веры.

Денискова К.С. АНАЛІЗ СУЧАСНИХ ПСИХОЛОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ РЕЛІГІЙНОГО ТА ДУХОВНОГО ПОДОЛАННЯ

Стаття присвячена аналізу сучасних психологічних досліджень релігійного та духовного подолання. Розглядаються типології і стилі релігійного подолання. Обґрунтовується необхідність розведення понять «релігійне подолання» й «духовне подолання». Виокремлюється новий аспект у дослідженні духовного подолання з кризою – «мужність віри». «Мужність віри» та «соборність» подані як значущі аспекти, дослідження яких дасть змогу доповнити феноменологію духовного подолання.

Ключові слова: релігійне подолання, духовне подолання, віра, релігійність, кризова ситуація, мужність віри.

Denyskova K.S. ANALYSIS OF MODERN PSYCHOLOGICAL STUDIES OF RELIGIOUS AND SPIRITUAL COPING

The article is devoted to the analysis of modern psychological studies of religious and spiritual coping. This article considers the issue of studying the influence of religiosity on the process of coping with a crisis. There is an analysis of modern studies confirming that religiosity and appeal to the spiritual dimension of existence have a significant, albeit very heterogeneous influence on the process of coping with the crisis.

The purpose of this article is the analysis of modern studies of spiritual and religious coping in foreign and domestic psychology. The main tasks are distinction and definition of the concepts of “spiritual” and “religious” coping; identification of further promising directions in the study of spiritual coping.

The content of the article is an analysis of typologies and styles of religious coping. The difference between “instrumental” and “value-based” attitudes towards religion and spirituality are considered.

The main part of the analyzed approaches to the study of spiritual (religious) coping consists of: the classification of styles of religious coping in foreign psychology, the studies of methods of positive and negative religious coping. Along with this, there are also considered the approaches to the study of the spiritual coping: the types of spiritual coping, characteristics of attitudes towards suffering which are inherent with spiritual coping, the main aspects of spiritual coping, the characteristics of special forms of spiritual coping, such as “mastering” and “emotional flutter”.

The article considers modern Ukrainian studies in the field of religious coping. There is also explained a necessity of distinction of the concepts of “religious” and “spiritual” coping. Based on the analysis of theoretical and empirical research, the definitions of “religious” and “spiritual” coping are given.

A new aspect is highlighted in the study of spiritual coping with the crisis – “the courage of faith”. “The courage of faith” and “collegiality” (collective religious/spiritual coping) are presented as significant aspects, the study of which will provide an opportunity to complement the phenomenology of spiritual coping.

Key words: *religious coping, spiritual coping, faith, religiosity, crisis, courage of faith.*

Постановка проблеми. Вопросы религиозности и духовности личности в различных аспектах являются предметом исследования многих отечественных и зарубежных специалистов. В украинской психологии причиной возникновения интереса к религиозности в духовной сфере личности стали общественно-исторические изменения (переход из атеистического общества и начало формирования религиозного сознания граждан), особый интерес к христианской культуре и необходимость осмысления уже наработанного опыта зарубежных коллег в различных областях психологии религии, поиски собственных путей исследования в области синтеза психологии и богословия.

Интерес к исследованию влияния религиозности и духовности на процесс совладания возник в зарубежной психологии в 80-х годах XX века. Несмотря на наличие глубоко обоснованных теоретических и практических исследований различных аспектов духовности и веры У. Джемса, К.Г. Юнга, Л. Бинсвангера, В. Франкла, Э. Фрома, К. Ясперса, П. Тиллиха и др., в которых религиозности и духовности отводится важная роль в преодолении кризисов разного рода (от трудной жизненной ситуации до экзистенциального кризиса), продвигает довлеть фрейдистская традиция отношения к религии. Фрейд предложил свою объясняющую концепцию «происхождения Бога». В работах «Тотем и табу», «Религия – невроз человечества», «Будущее одной иллюзии» рассматриваемые им различные аспекты религии сводятся к общей идее «проективного» происхождения религии. Религия выступает как защитный механизм, позволяющий в некоторой степени снизить конфликт между индивидом и социумом, между индивидуальными желаниями и потребностями человека, ожиданиями и требованиями в отношении него социума. С точки зрения Фрейда, религия – «коллективный невроз», уводящий человека от реальности в мир грез, иллюзий,

порожденных религиозной верой. Впервые эта мысль прозвучала в работе З. Фрейда «Навязчивые действия и религиозные обряды» (1907 г.). Главный постулат его в этом вопросе сводился к тому, что ритуальные действия верующих являются по своей сути навязчивыми действиями невротиков [30]. Однако сам З. Фрейд разделял клиническую и культурологическую линии психоаналитических исследований. В переписке с Оскаром Пфистером (Oskar Pfister), протестантским пастором, З. Фрейд свидетельствовал: «Давайте скажем с полной откровенностью о том, что взгляды, выраженные в моей книге, не входят в аналитическую теорию. Это мои личные взгляды» [9]. В переписке речь шла о работе З. Фрейда «Будущее одной иллюзии». Таким образом, правомерность взглядов Фрейда относится только к феноменам «невротической веры» и «невротической религиозности», но никак они не могут представлять всю полноту феноменов религиозности и веры в целом. В противном случае такое видение сильно упрощает и стереотипизирует духовную жизнь верующего человека.

Эмпирические исследования людей, преодолевающих жизненные кризисы, раскрывают богатую и многомерную картину религиозного совладания. Соотносясь с опытом многовековой религиозной традиции, эти исследования дают основания говорить о том, что религиозная вера может представлять собой ресурс, позволяющий на разных уровнях успешно справляться с трудной жизненной ситуацией. Многообразие ролей, которые религиозная вера может играть в процессе совладания, противоречит упрощенным религиозным стереотипам.

Один из актуальных на сегодняшний день – вопрос о влиянии религиозности на процесс совладания с кризисной ситуацией. Уже имеется немало исследований, подтверждающих тот факт, что религиозность и обращение к духовному измерению



бытия оказывают значительное влияние на совладание с трудными жизненными ситуациями (Ф.Е. Василюк, Р.М. Грановская, М.З. Есип, И.М. Никольская, Ю.П. Тобалов, И.М. Шмелев, J.J. Exline, R.W. Hood, H.G. Koenig, A.M. Martin, K.I. Pargament, E.D. Rose и др.).

Несмотря на существующее описание форм религиозного совладания, системно данный феномен в психологической науке представлен недостаточно. Так же слабо разработана проблема взаимосвязи духовности и совладающего поведения и соотношения духовности и религиозности в процессе совладания с кризисом.

Анализ последних исследований и публикаций. В отечественной психологии вопросы духовности личности и ее религиозности представлены в работах И.Д. Бежа, В.А. Роменца, М.В. Савчина, Э.А. Помиткина, Н.В. Караульной, М.З. Есип, О.В. Киричук, Л.П. Овсянецкой, В.М. Ямницкого, А.П. Колесника, О.И. Климишин, А.Н. Коллодного, С.Д. Литвин-Киндратюк, А.И. Кузнецова, Н.В. Савелюк, А.М. Двойнина и др.

Различные аспекты духовного и религиозного совладания представлены в работах Ф.Е. Василюка, А.В. Петровского, Ф.М. Шанькова, Е.Н. Медведевой, И.М. Шмелева, Д.В. Чумаковой, Ю.П. Тобалова, Е.В. Битюцкой и др.

В последние два десятилетия начала свое становление новая область психологического знания – христианская психология (Б.С. Братусь, Ф.Е. Василюк, В.И. Слободчиков, Ю.М. Зенько, Л.Ф. Шеховцова, И.Н. Мошкова, А.Ф. Копьев, А.Н. Кричевец, Т.А. Флоренская, В.В. Семькин, В.Х. Манеров, Н.В. Инина и др.)

Среди украинских ученых проблемами религиозности личности и религиозного копинга занимаются М.З. Есип, С.Д. Литвин-Киндратюк, Н.В. Носенко, С.А. Савелюк, С.А. Сальникова, А.И. Терновская, В.М. Ямницкий и др. Проведены исследования по следующим направлениям: изучение образа Бога у верующих с разными копинг-стратегиями [8], влияние индивидуальной религиозности верующих на копинг-поведение [26], проблемы религиозности личности [15; 21; 37], психодиагностические особенности изучения религиозности личности [7; 23].

Целью статьи является анализ современных исследований духовного и религиозного совладания в зарубежной и отечественной психологии. Основные задачи статьи – разведение и уточнение понятий «духовное» и «религиозное» совладание и определение дальнейших перспективных направлений в исследовании духовного совладания.

Изложение основного материала исследования. Роль религиозности и прежде рассматривалась в рамках литературы по общим проблемам копинга [42]. Однако подход Р. Лазаруса и С. Фолкмана к оценке роли религии и духовности в процессе совладания сильно обеднял понимание религиозной жизни верующего человека. Последующие зарубежные исследователи данного вопроса неоднократно в эмпирических исследованиях выявляли многомерность религиозной жизни. Так, например, Р.С. Hill и R.W. Jr. Hood на основании исследований различных методологических подходов к изучению религиозности в широко известной в зарубежной психологии работе «Меры религиозности» («Measures of religiosity») собрали около 125 социально-психологических шкал религиозности. Они представлены в виде 17 различных категорий, таких как убеждение, участие в церковном собрании, отношение, религиозные ориентации и др. [39].

K.I. Pargament (К. Паргамент) предложил рассматривать религиозную жизнь шире – как сложный процесс, состоящий из когнитивного, эмоционального, поведенческого, межличностного и физиологического измерений [45]. Он определил духовный копинг как *разнообразные духовно и религиозно обоснованные когнитивные, поведенческие и межличностные ответы на стрессоры*.

Основываясь на интервью с респондентами и исследовании литературы, К. Паргамент выделяет *три стиля* совладания, где религиозность направляет процесс обретения контроля над сложной жизненной ситуацией [44]. Они опираются на два ключевых измерения, лежащих в основе личностного отношения к Богу: locus контроля и уровень активности в процессе решения проблемы.

Классификация представляет собой три позиции по отношению к ситуации, требующей духовного совладания:

подчиненный копинг, при котором человек отказывается нести ответственность за решение проблем и перепоручает их Богу;

самостоятельный копинг, при котором человек признает, что Бог дает ему возможности и ресурсы для разрешения трудной ситуации и решение зависит от него лично;

совместный копинг, означающий, что человек воспринимает Бога как партнера, с которым можно разделить ответственность за решение проблемы и сотрудничать в процессе разрешения трудной ситуации.

К. Паргамент с коллегами разработали Шкалу религиозного решения проблем, в которой, в соответствии с ключевыми функциями религии, выделена 21 субшкала религиозного совладания [46]. Данный инструмент в последствие был использован в ряде исследований в психологии здоровья. Стили религиозного решения проблем нашли свое применение в методике RCOPE (Религиозный копинг), разработанной К. Паргаментом и др. в 2000 г.

Методы религиозного (духовного) совладания разделены на две мета-категории: *позитивное* и *негативное* религиозное совладание [45]. *Позитивное совладание* сопряжено с безопасными отношениями с Богом и чувством духовной связи с другими (духовная близость, положительная религиозная переоценка ситуации, совместное религиозное совладание, поиск духовной поддержки). *Негативное совладание* – конфликт с самим собой, с другими и с Богом на духовной почве (духовная неудовлетворенность, образ карающего Бога; или рассмотрение ситуации как последствие влияния злых сил; или межличностная религиозная неудовлетворенность).

К. Паргамент разделяет духовность на *здоровую* и *нездоровую*. Нездоровая духовность расщеплена и некомпетентна, чтобы иметь дело со всем спектром внутренних и внешних жизненных запросов. Ей недостает всесторонности, глубины, гибкости, динамики, баланса и согласованности [48].

Болезненность духовного кризиса часто связана с ситуацией выбора, согласно модели К. Паргамента. Полноценно пережитый духовный кризис выводит человека за пределы внутренних ограничений и приводит к личностному росту.

Параллельно с исследованиями К. Паргамента Дж. Экслейн и Е. Роуз занимались изучением *негативного религиозного совладания*. Они выделили четыре основных типа негативного религиозного совладания.

1. *Гнев на Бога*. Данная реакция является ответом на трудные вызовы жизни, на ощущение, что Бог отвергает, наказывает и т. д.

2. *Видение себя или других как жертв* воздействия злых потусторонних сил.

3. *Духовные терзания*, вызванные переживаниями *по поводу собственной греховности*. С этой категорией негативного религиозного совладания тесно связано ощущение непощенности Богом [38]. Для данного направления исследований А.М. Мартин с коллегами разработали специальную шкалу – «Шкала божественного прощения» («Devine Forgiveness Scale»). Исследования с применением данной шкалы показали, что ощущение прощенности Богом тесно связано с самопрощением [43].

4. *Духовный кризис*, причиной которого стал интерперсональный конфликт в церковной общине *на почве религиозных противоречий*. Религиозная непримиримость верующих становится поводом для отвержения и неприятия инакомыслящих. Так, поиск утешения в общине порой может обернуться осуждением и отвержением за инакомыслие. В данном случае, вероятно, речь идет о таком явлении в церковной среде, как «фарисейство».

Исследования Дж. Экслейн и Е. Роуз [38] объясняют само использование негативного религиозного совладания как следствия психологического неблагополучия следствиями психологического дистресса или травмы. Согласно этим исследованиям, связь духовного кризиса и психофизиологического неблагополучия является двухсторонней. Однако выявление конкретных факторов, обуславливающих направление и силу этой связи, требует дальнейших исследований.

Зарубежные исследования в большей степени сосредоточены на действии культурно-обрядовой стороны религиозности. Религия рассматривается преимущественно как набор специфических ресурсов и инструментов, к которым верующий человек может обратиться в трудной ситуации. Следует так же отметить, что в работах К. Паргамента и его последователей не разводятся понятия «духовный копинг» и «религиозный копинг». Не дается четких пояснений, какую группу явлений можно относить к религиозности, а какую – к духовности.

Работы Ф.Е. Василюка в области христианской психологии помогли иначе осмыслить понятие «кризис» и по-новому взглянуть на совладание. Если раньше совладание рассматривалось в основном как инструмент в процессе адаптации человека к необычной ситуации, то теперь мы имеем возможность и необходимость изучать его духовный аспект, данный в процессе *переживания* человеком своей жизненной ситуации. Переживание в понимании Ф.Е. Василюка является важной составляющей процесса совладания. В некоторых случаях он говорит о разных формах духовного совладания, понимая их именно в контексте процесса переживания: «Чтобы справиться с потерей, кризисом, разрывом, человек должен проделать большую работу переживания, которая не сводится



Таблица 1

Аспекты духовного совладания по Ф.Е. Василюку

Аспект	Содержание
Духовные акты и внешние действия	Целостная картина переживания включает в себя и внешние действия. Без воплощения в реальных делах возникает опасность «спиритуализации» духовного совладания. Чрезмерное доминирование внешних форм ведет к «ритуализации».
Монологический и диалогический	Диалогизм входит в самую ткань переживания. Диалогичность переживания «прививает» молитву к переживанию. Молитва не замещает переживание, она действует не <i>вместо</i> переживания, а <i>вместе</i> с ним
«Одинокое» и «совместное» совладание	Совместное переживание, включенное в Таинства церкви, наделяет духовное совладание чертами <i>соборности</i> . Личное переживание включается в душевное и духовное поле, в котором присутствует оборот <i>совместности, обращенной к Богу</i> .

вовсе к испытыванию и претерпеванию болезненных эмоциональных состояний, а есть в целом душевный труд, требующий и продумывания своего положения, и принятия решений, и выстраивания новых отношений» [3, с. 140]. Он разделяет духовное совладание на два вида: «инструментальное» и «ценностное». В первом случае разрешаемая проблема остается в плоскости адаптации, так как решается с помощью использования различных адаптационных средств, в том числе и духовных. В случае ценностного совладания страдание превращается «из замкнутой на себя, неподвижной, равной себе реальности в средство и условие реализации ценности» [3, с. 143]. Это принципиально меняет и отношение к страданию, и его переживание. Избегание страдания и попытка его отвергнуть приводят к тому, что человек оказывается им захвачен, привязан к нему. В том случае, когда страдание делается средством, «плененность страданием исчезает, и человек обретает ясность взора и свободу действия» [3, с. 144].

Таким образом, ценностный аспект отношения к страданию определяет не только результат совладания с ним, но и качество самого совладания, а также то, какие последствия для духовного и личностного роста человека будет иметь переживание страдания.

Ф.Е. Василюк выделяет следующие характеристики отношения к страданию при ценностном совладании:

Страдание не исчезает, но перестает быть врагом, тем, от чего нужно избавиться.

Усилением духовного совладания страдание вводится в горизонт ценности (благодарности, красоты, доброты, жертвы, молитвы, веры и др.).

Благодаря открытию ценности, оно находит смысловое оправдание и становится условием и средством осуществления ценности.

Страдание превращается из замкнутой на себя, неподвижной, равной себе реальности в средство и условие реализации ценности. Это принципиально меняет отношение к нему и его переживание.

Когда страдание становится средством, плененный страданием исчезает. Смысл действий не подчинен страданию и не посвящен ему.

Чувство благодарности объединяет страдание и смысл, открывшийся во время страдания в целостном опыте переживания [31, с. 465–482].

Основные аспекты ценностного духовного совладания по Ф.Е. Василюку представлены ниже (таблица 1).

Расширение типологии религиозного и духовного совладания осуществлены в работах И.М. Шмелева. Изучая соотношение типов религиозности и способов разрешения трудных жизненных ситуаций, он выделил *активные* и *пассивные* формы религиозного совладания [36]. Обращение человека к религиозному копингу обусловлено активной личностной позицией по отношению к ситуации кризиса. И степень религиозности в данном случае положительно коррелирует с активной позицией.

И.М. Шмелевым выделены *четыре типа* религиозного совладания: *пассивно-неадаптивный* – дезадаптация (деструкция), *пассивно-адаптивный* – защита (приспособление), *активно-адаптивный* – копинг (преодоление), *активно-неадаптивный* – овладение (превосхождение). Особое внимание И.М. Шмелев уделяет паттернам овладения. Данная форма разрешения трудной жизненной ситуации выделяется в связи с развитием концепции активной неадаптивности В.А. Петровского. Личность в этой концепции рассматривается со стороны проявлений субъектности, выхода за пределы заданности, «порога ситуативной необходимости», трансценденции границ освоенного и прогнозируемого [19]. «Овла-

девание» по И.М. Шмелеву – это *превосхождение* трудностей [36, с. 72–75]. Автор выделяет две формы *овладения-превосхождения*: присвоение опыта преодоления трудностей через поиск и проживание ситуаций, моделирующих опыт пережитого. Личность подвергает себя испытаниям, хотя новая ситуация непосредственно не побуждает к этому. В этом случае человек извлекает важный для себя урок, что и придает смысл новому испытанию. Эта форма овладения представляет собой момент личностного роста субъекта. Другая форма овладающего поведения обозначена И.М. Шмелевым как *эмоциональный «флаттер»*. Наиболее точное определение «флаттера» в контексте обретения религиозного опыта дал священник о. Павел Флоренский в книге «Столп и утверждение истины»: «Я отказываюсь от боязливого опасения, что со мною будет, и решительным взмахом делаю себе операцию. Я покидаю край бездны и твердым шагом вбегаю на мост, который, может быть, провалится подо мною... <...>... Это вступление человеком на экзистенциальный «мост» есть путь в неизвестность, которая открывает перед личностью новые горизонты веры...» [29, с. 67–68].

На основании теоретических и эмпирических исследований И.М. Шмелевым выделены три группы религиозных личностей: *квазирелигиозные* (отношение к религии формальное, неустойчивое, ограниченное признанием себя «верящим в Бога», «православным человеком», прошедшим обряд крещения), *религиозные* (участвующие в таинствах и соблюдающие установления церкви), *истинно религиозные* (религиозное служение как образ жизни) [35].

Изучение воздействия образа Бога на выбор определенных копинг-стратегий осуществлено в исследовании М.З. Есип. Автор исследовала взаимосвязь формирования позитивного и негативного образов Бога с рядом психологических компонентов: волевым, эмоциональным, ценностно-мотивационным и коммуникативным [6]. Согласно результатам исследования, негативный образ Бога в большей степени связан с выбором негативных религиозных копинг-стратегий, стратегий избегания, внешним локусом контроля и внешней религиозной направленностью. Позитивный образ Бога отражается в преобладающем выборе позитивных религиозных копинг-стратегий и проблемно-ориентированных светских копинг-стратегий, внутренней религиозной направленности.

Исследование М.З. Есип согласуется с рядом зарубежных исследований, согласно которым образ Бога несет в себе

проекции личностных свойств человека и связан с особенностями личности и интраперсональными отношениями. Отмечен так же социокультурный аспект: религиозные представления определенных конфессий. В целом результаты исследования М.З. Есип во многом согласуются с исследованиями Дж. Экслейн, Е. Роуз, К. Паргамента и его коллег.

Религиозную веру как важный ресурс жизнестойкости рассматривают И.М. Никольская и Р.М. Грановская [18]. Авторами вера описывается как защитный механизм, «позитивная иллюзия», которая имеет ряд конструктивных и ресурсных свойств. Например, вере отводится особая роль в противостоянии неопределенности, наличие ответов на фундаментальные вопросы, упрощение жизненной ситуации и в упрощенной форме организация восприятия личности.

Однако данные представления авторов о религиозной вере в большей степени относятся к понимаю ее как некоторой психической защиты. И это представление не описывает других важных задач веры, например, связанных с мужеством открыто встречать трудности жизни, быть открытым собственному страданию и страданию других людей.

В религиозной жизни данный феномен можно обозначить в терминологии П. Тиллиха как «мужество веры», выраженное через смирение [27]. Смирение проявляется в принятии обстоятельств и волевым решением человека подчинить свою волю воле Божьей. Но это особое деятельное принятие, требующее особой решимости и зачастую отказа от удобной интерпретации происходящего, удобного способа реагирования и приспособления в пользу открытия нового смысла и ценности ситуации [5]. Такое понимание роли религиозной веры в совладании с жизненными трудностями противостоит пониманию веры как «позитивной иллюзии», так как, напротив, побуждает человека быть максимально открытым реальности во всех ее проявлениях, в том числе высшей реальности, с которой соотносит себя верующий человек.

Перспективность изучения «мужества веры» как аспекта духовного совладания объясняется и тем, что прежде в исследованиях по данному направлению этому аспекту не уделялось специального внимания. Хотя косвенно к нему обращались такие авторы, как Ф.Е. Васильюк, К. Паргамент, И.М. Шмелев и др. Понятие «мужество веры» употребляется П. Тиллихом и выступает в качестве синонима его фундаментального понятия «мужество быть» [27].



В исследовании А.Н. Кричевец и М.В. Солoduшкиной предпринята попытка выявить принципиальные отличия в понятиях «жизнестойкость» (А. Мади) и «мужество быть» (П. Тиллих) [13]. Однако данное исследование не затрагивало проблему духовного совладания, хотя имеет к нему непосредственное отношение.

Еще одним перспективным направлением в исследовании духовного совладания является аспект, выделенный и описанный Ф.Е. Василюком, – «соборность» [31, с. 478]. Результат анализа современной научной литературы по проблеме показал недостаточную разработанность (особенно в современной отечественной психологии) исследований совместного религиозного (духовного) совладания в рамках церковной общины. Соборность (совместность) как специфическая характеристика духовной жизни христиан играет значимую роль и в процессе переживания различных критических ситуаций (литургическая практика, участие в Таинствах Церкви, совместная домашняя молитва, молитва по соглашению и др.). В связи с этим, исследование соборности как сущностного аспекта духовного совладания представляет особый интерес в дальнейшем изучении проблемы.

Выводы из проведенного исследования. Анализ вышеприведенных исследований выявил, что под понятием «религиозный копинг» или «религиозное совладание» (в зависимости от перевода) часто подразумеваются процессы, затрагивающие разные уровни психики и личности. Под религиозностью подразумевают духовность и наоборот. Религиозность и духовность как свойства личности хотя и взаимно дополняют друг друга, но не являются взаимозаменяемыми. Как показано в анализируемых нами исследованиях, процессы совладания, протекающие при обращении к духовности и религии, имеют различную феноменологию, часто не совпадают в своих конечных целях и результатах преобразований в личности. В связи с этим, возникла необходимость разведения понятий «религиозное» и «духовное» совладание. На основании анализа теоретических и эмпирических исследований мы составили определения понятиям «религиозное» и «духовное» совладание.

Религиозное совладание – это особый вид совладающего поведения, использующий религию как средство для адаптации к сложной жизненной ситуации, основанный на действиях религиозного характера с целью снятия напряжения, снижения тревожности и приспособления к трудной

жизненной ситуации. При религиозном совладании кризис воспринимается как проблема. Обращение при религиозном совладании к Божественному имеет целью избежать проблемы, устранить ее.

Духовное совладание – деятельностное переживание кризисного состояния, опирающееся на духовные ценности и смыслы веры, результатом которого становится преобразование кризисного состояния, переосмысление и переоценка ситуации. Преобразованные в результате духовного переживания ценности и смыслы реализуются во внешней деятельности субъекта. Ситуация кризиса не мыслится в отрыве от жизни в целом как нечто противоестественное, а воспринимается как вызов, зов бытия, Бога.

Мы полагаем, что разделение религиозного и духовного совладания в исследовательской практике поможет подобрать более адекватные каждому процессу методы исследования, что даст впоследствии развернутую и аутентичную картину изучаемых феноменов.

Среди перспективных направлений дальнейшего исследования духовного совладания мы можем выделить такие его аспекты, как «мужество веры» и «соборность».

ЛИТЕРАТУРА:

1. Ачинович Т.И. Актуальные проблемы исследования религиозности в современной отечественной психологии. *Ярославский педагогический вестник*. 2013. № 3. Т. 2. С. 218–222.
2. Битюцкая Е.В. Современные подходы к изучению совладания с трудными жизненными ситуациями. *Вестник Московского университета. Серия 14 «Психология»*. 2011. № 1. С. 100–111.
3. Василюк Ф.Е. Типы духовного совладания. *Консультативная психология и психотерапия*. 2014. № 5. С. 139–152.
4. Двойнин А.М. Ценностно-смысловые ориентации личности в контексте религиозной веры : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Москва, 2007. 215 с.
5. Денискова Е.С. Мужество веры как основа духовного совладания с кризисом. *Святитель Феофан Затворник – основатель христианской психологии* : материалы IV Всероссийской научно-практической конференции, 8–10 февраля 2018 г. Санкт-Петербург (в печати).
6. Єсип М.З. Образ Бога в уяві людини: психологічні аспекти. *Вісник Львівського університету. Серія «Філософські науки»* / редкол. : В.М. Мельник (гол. ред.) та ін. Львів : Львівський нац. ун-т ім. І. Франка, 2009. Вип. 12. С. 217–234.
7. Єсип М.З. Адаптація методики «Релігійні копинг-стратегії» (RCOPE) К. Парамента, Г. Кюніга і Л. Перез. *Соціальна психологія*. 2010. № 2(40). С. 150–160.
8. Єсип М.З. Релігійні уявлення віруючих з різними копинг-стратегіями : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Львів, 2012. 261 с.

9. Инина Н.В. Вера и религиозность как объекты психологического исследования. *Христианская психология в контексте научного мировоззрения* : коллективная монография / под ред. проф. Б.С. Братуся. Москва : Никея, 2017. С. 351–385.
10. Климишин О.І. Онтологічна природа віри: позиція християнсько-орієнтованої психології. *Віра і розум* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. Львів, 2010. С. 50–52.
11. Колісник О.П. Психологія духовного саморозвитку особистості : монографія. Луцьк : РВВ «Вежа», 2007. 400 с.
12. Колодний А.М. Релігійна духовність українців: вияви, постаті, стан. Львів : Логос, 1996. 184 с.
13. Кричевец А.Н. Мужество быть. Жизнестойкость и вера. *Консультативная психология и психотерапия*. 2014. № 5. С. 103–117.
14. Кузнецов О.І. Психологічний аналіз феномену віри у науковому пізнанні. *Психологія особистості*. 2017. № 1(11). С. 289–297.
15. Литвин-Кіндратюк С. Соціально-психологічна ритміка ритуальної поведінки в контексті історичних трансформацій релігійності. *Психологія особистості*. 2015. № 1(6). С. 89–98.
16. Медведева Е.Н. Проблема методологии исследования в отечественной психологии религии. *Известия Саратовского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика»*. 2014. Т. 14. Вып. 4. С. 78–82. URL: cyberleninka.ru/article/n/problema-metodologii-issledovaniya-v-otchestvennoy-psihologii-religii (дата обращения: 29.10.2018).
17. Мягков Ю.В., Щербатых М.С., Кравцова И.Ф. Психологический анализ уровня индивидуальной религиозности. *Психологический журнал*. 1996. Т. 17. № 6. С. 119–122.
18. Никольская И.М., Грановская Р.М. Кризисная психологическая помощь и психология веры. *Медицинская психология в России: электронный научный журнал*. 2015. № 1(30). С. 4. URL: http://mprj.ru/archiv_global/2015_1_30/nomer06.php (дата обращения: 29.10.2018).
19. Петровский В.А. Человек над ситуацией. Москва : Смысл, 2010. 559 с.
20. Помиткін Е.О. Психологія духовного розвитку особистості : монографія. Київ : Наш час, 2007. 280 с.
21. Савелюк Н.М. Психологічні ракурси обґрунтування та аналізу поняття «релігійна дискурсивна особистість». *Психологія особистості*. 2015. № 1(6). С. 99–107.
22. Савчин М.В. Онтологія та феноменологія духовної сфери особистості. *Психологія особистості*. 2013. № 1(4). С. 57–66.
23. Сальнікова С.А. Методологічні засади вимірювання релігійності. *Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки* : зб. наук. праць. Луцьк : РВВ «Вежа», 2009. № 28. С. 137–143.
24. Самойлова И.Г. Религиозный опыт личности: социально-психологическое исследование. *Вестник Костромского государственного университета имени Н.А. Некрасова. Серия «Психология»*. 2013. Т. 19. С. 55–59.
25. Слободчиков В.И. Христианская психология – ее возможность и действительность. *Шеховцова Л.Ф., Зенько Ю.М. Элементы православной психологии* : монография. Москва : Изд-во Московского Подворья Свято-Троицкой Сергиевой Лавры, 2012. С. 6–15.
26. Терновська Д.Ю. Вплив індивідуальної релігійності особистості на вибір стратегій психологічного подолання стресу. *Наука и образование без границ – 2007* : материалы II Международной научно-практической конференции. София, 2007. С. 48–52.
27. Тиллих П. Избранное. Потрясение оснований / пер. с англ., сост. С.Я. Левит, С.В. Лезов. Москва ; Санкт-Петербург : Центр гуманитарных инициатив, 2015. 352 с.
28. Тобалов Ю.П. Совладание с трудными жизненными ситуациями у верующих: на материале православных христиан и мусульман : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.05. Москва, 2004. 192 с.
29. Флоренский П.А. Столп и утверждение истины. Опыт православной теодицеи. Москва : ООО «Издательство АСТ», 2003. 640 с.
30. Фрейд З. Навязчивые действия и религиозные обряды. *Психоаналитический вестник*. 2001. № 9. С. 4–5.
31. Христианская психология в контексте научного мировоззрения : коллективная монография / под ред. проф. Б.С. Братуся. Москва : Никея, 2017. 528 с.
32. Шаньков Ф.М. Духовное и религиозное совладание. Обзор западных исследований. *Консультативная психология и психотерапия*. 2015. № 5. С. 123–152.
33. Шеховцова Л.Ф., Зенько Ю.М. Элементы православной психологии : монография. Москва : Изд-во Московского Подворья Свято-Троицкой Сергиевой Лавры, 2012. 252 с.
34. Преодоление страсти аскетическими и психологическими методами / Л.Ф. Шеховцова и др. Москва : Изд-во Московского Подворья Свято-Троицкой Сергиевой Лавры, 2014. 351 с.
35. Шмелев И.М. Понятие «религиозная личность» в классификации типов верующих людей в зарубежной и отечественной психологии. *Безопасность личности: состояние и возможности обеспечения* : материалы Международной научно-практической конференции, 10–11 мая 2012 г. Пенза ; Ереван ; Колин : Научно-издательский центр «Социосфера», 2012. С. 49–55.
36. Шмелев И.М. Соотношение типов религиозности и способов разрешения трудных жизненных ситуаций : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Москва, 2017. 228 с.
37. Ямницький В.М. Духовність особистості: психологічний підхід. *Філософія. Педагогіка. Суспільство* : зб. наук. праць Рівненського державного гуманітарного університету. 2012. Вип. 2. С. 388–392.
38. Exline J.J., Rose E.D. Religious and spiritual struggles. *Handbook of the psychology of religion and spirituality* / ed. by R.F. Paloutzian, C.L. Park. 2nd ed. New York : Springer, 2013. P. 379–397.
39. Hill P.C., Hood R.W.Jr. Measures of religiosity. Birmingham, AL : Religious Education Press, 1999. 250 p.
40. Hood R.W.Jr., Belzen J.A. Research Methods in the Psychology of Religion and Spirituality. *Handbook of the psychology of religion and spirituality* / ed. by R.F. Paloutzian, C.L. Park. 2nd ed. New York : Springer, 2013. P. 75–92.
41. Hodge D.R. Assessing spirituality and religion in the context of counseling and psychotherapy. *APA handbook of psychology, religion, and spirituality* / ed. by



K. Pargament, A. Mahoney, E. Shafranske. Washington, DC : American Psychological Association, 2013. Vol. 2. P. 93–123.

42. Lazarus R.S., Folkman S. Stress, appraisal, and coping. New York : Springer, 1984. 300 p.

43. Martin A.M. Exploring forgiveness: The relationship between feeling forgiven by God and self-forgiveness for an interpersonal offense : Unpublished doctoral dissertation ; Case Western Reserve University. Cleveland, 2008.

44. Religion and the problem-solving process: Three styles of coping / K.I. Pargament et al. *Journal for the Scientific Study of Religion*. 1988. Vol. 27. № 1. P. 90–104.

45. Pargament K.I. The psychology of religion and coping: Theory, research, practice. New York : Guilford Press, 1997. 280 p.

46. Pargament K.I., Koenig H.G., Perez L. The many methods of religious coping: Development and initial validation of the RCOPE. *Journal of Clinical Psychology*. 2000. № 56. P. 519–543.

47. Pargament K.I. Spiritually integrated psychotherapy: understanding and addressing the sacred. New York : Guilford, 2007. 260 p.

48. Pargament K.I. The religious dimension of coping: Advances in theory. Research and practice. *Handbook of the psychology of religion and spirituality*. 2013. Vol. 2. P. 560–578.

УДК 159.942

DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-1-3

ОСОБИСТІСНІ ЗМІНИ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ПІСЛЯ УЧАСТІ В БОЙОВИХ ДІЯХ

Ільїна Ю.Ю., к. біол. н., доцент,
доцент кафедри психології діяльності в особливих умовах
Національний університет цивільного захисту України

Мельник І.О., магістр
соціально-психологічного факультету
Національний університет цивільного захисту України

Робота присвячена вивченню особистісних змін військовослужбовців, які проявляються після участі у бойових діях. Зосереджено увагу на їх проявах в емоційно-ціннісній сфері, міжособистісних відносинах, змінах, пов'язаних із самостваленням, схильністю до поведінки, що відхиляється від норми. Аналізуються головні причини особистісних змін, пов'язаних з участю в бойових діях.

Ключові слова: особистість військовослужбовця, особистісні зміни, причини особистісних змін.

Ильина Ю.Ю., Мельник И.О. ЛИЧНОСТНЫЕ ИЗМЕНЕНИЯ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ПОСЛЕ УЧАСТИЯ В БОЕВЫХ ДЕЙСТВИЯХ

Робота посвящена изучению личностных изменений военнослужащих, которые проявляются после участия в боевых действиях. Сосредоточено внимание на проявлениях в эмоционально-ценностной сфере, межличностных отношениях, изменениях, связанных с отклоняющимся от нормы поведением. Анализируются главные причины личностных изменений, связанных с участием в боевых действиях.

Ключевые слова: личность военнослужащего, личностные изменения, причины личностных изменений.

Ilina Yu. Yu., Melnyk I. O. PERSONAL CHANGES OF THE SERVICEMEN AFTER THE PARTICIPATION IN HOSTILITIES

The article describes personal changes of the servicemen, who took participation in hostilities. We consider the changes that have occurred in the field of the emotional value, the interpersonal relationships, changes that have associated with the self-attitude, the tendency to deviate behavior. The main causes of the personal changes associated with participation in hostilities are analyzed.

Servicemen, who took participation in hostilities, are a group of people with an increased risk of developing psychogenic violations, to characterize their condition, use such features as a military trauma, combat fatigue. Studies conducted in this field show that people who have been in extreme situations have so-called post-traumatic stress disorders.

A significant number of servicemen who took participation in hostilities complain that they cannot find the understanding in the society, in the family, is experiencing difficulties in communicating in the workplace. After experiencing the events in the war, in some cases, the servicemen have such changes in the psyche that it is sometimes difficult for parents to recognize their children.

The returning of servicemen into the peaceful life after the impact of extreme conditions is accompanied by difficulties in adapting to a peaceful life, in particular, the tension relations them with the society, anxiety, fear, aggression, suspicion.

Participation in hostilities, constant presence in the stressful situations, constant risk and life threatening cause changes in the mental state of servicemen. Even while staying in the antiterrorist zone, an irreversible reevaluation of values takes place.

After the end of the period of staying in the combat zone, servicemen return to normal conditions of life and at that moment personal changes begin to manifest.

Soldiers become more asocial, alienated, and suspicious. Their emotional state is the irritated-depressed as a rule. The flashes of argues are replaced by a sense of despair, uselessness and insignificance. Those feelings of a special status that enabled to use of the weapons, to execute of the heroic tasks, to respect and support of the volunteers disappear, and at this case, there are everyday affairs and the attitude of closed people were before.

Misunderstanding, neglect, and distrust lead to uncontrolled outbreaks of aggression. The attitude towards others becomes superficial. There are problems with establishing of the dialogue, maintaining of the relationship with closed people. Increasingly, servicemen try to reduce their negative emotions in that ways as smoking, alcohol, and sometimes drugs.

Unfortunately, after returning from the combat zone, servicemen cannot get rid of their bad habits, which eventually lead to the complete destruction of their physical, psychological health and the decline of the moral spirit.

So, after the returning of servicemen into the peaceful life, it is difficult to adapt to the habitual preconditions of life. Therefore, the professional psychologists should help them. The psychologists will involve correctional and restorative work both as companions and members of the servicemen families.

Key words: personality of the serviceman, personal changes, reasons of the personal changes.

Постановка проблеми. Професія військовослужбовців належить до категорії небезпечних для життя і здоров'я. Адже під час виникнення надзвичайних подій, пов'язаних зі збереженням суверенності та незалежності держави, а також подій, пов'язаних із захистом населення від зовнішньополітичних агресорів, саме військовослужбовці першими стикаються з цими проблемами та беруть на себе усю відповідальність. Учасники бойових конфліктів належать до групи осіб із підвищеним ризиком розвитку психогенних порушень. Серед цієї категорії часто зустрічаються особи, яким властиві психічні травми, емоційне перевантаження. Зміни в емоційному стані часто пов'язані з проявами агресивності, роздратованістю, конфліктністю, найнебезпечніші наслідки цих змін – духовна та моральна кризи, зокрема руйнування життєвих цінностей, знецінення минулого і відсутність надії на майбутнє.

Найбільш помітними ці зміни є серед учасників збройних конфліктів, адже події, які вони пережили, негативно впливають на психічне здоров'я, травмують психіку і призводять до ряду негативних наслідків, серед яких – загострення хвороб, підвищення рівня травматизму, підвищена пильність і чутливість, недоцільні в нових мирних умовах.

Відзначають, що після пережитої психологічної травми спостерігаються психологічні порушення, які проявляються на фізіологічному, соціальному, особистісному, професійному, міжособистісному рівнях життєдіяльності, призводять до стійких особистісних змін не тільки у людей, які безпосередньо пережили стрес, але й у членів їх сімей, а також у осіб, котрі були спостерігачами стресової події. Наслідки

пережитої психологічної травми проявляються у поведінці і часто негативно впливають на сімейні стосунки, змінюють життєві сценарії, що існували раніше, і можуть впливати на все подальше життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Результати досліджень особистісних змін військовослужбовців, котрі брали участь у бойових діях, певною мірою розкриті в роботах багатьох науковців. Р.А. Абдурахманов розглядає труднощі індивідуальної соціально-психологічної адаптації до служби, негативні соціальні наслідки участі військовослужбовців у бойових діях як причини деформації військовослужбовця як у моральному, так і в психологічному планах [1]. За результатами дослідження В.Є. Попова, негативні психологічні наслідки участі в бойових діях проявляються в різноманітних формах, які досі досконально не вивчені. Хоча науковці підкреслюють, що найчастіше це спостерігається у вигляді втрати сенсу життя, відчутті нереальності свого існування, виникненні почуття наближення катастрофічних змін у житті, замкнутості [5].

Особливо поширеною серед учасників бойових дій стає схильність знімати напругу «звичними» способами: палінням, переїданням або, навпаки, ігноруванням їжі, вживанням алкоголю. Встановлено, що в перші хвилини бою в осіб, які вживали алкоголь, виникає стан, близький до абстинентного: частішає дихання, з'являється загальна слабкість, тремтіння кінцівок, порушення основних якостей уваги, сприйняття, емоційних процесів. Деформація особистості учасника бойових дій проявляється у труднощах індивідуальної соціально-психологічної адаптації до служби і міжособистісних відносин у новому колективі, страждає психічне здоров'я [4; 6].



Проблема дослідження особистості учасників бойових дій стоїть надзвичайно гостро, актуальність її безумовна, але наукове її вивчення не є задовільним і потребує поглиблення.

Мета та завдання. Мета – вивчення головних змін, що відбуваються в особистості військовослужбовця після повернення з зони ведення бойових дій. Основним завданням нашої роботи стало поглиблене вивчення емоційно-ціннісної сфери особистості військовослужбовців. Для досягнення мети та вирішення завдань нами використані методики: «Орієнтації сенсу життя» Д.О. Леонтьєва, «Самооцінка емоційних станів» (А. Уесмана та Д. Рікса).

Виклад основного матеріалу дослідження. Участь у збройних конфліктах впливає на свідомість особистості, відтворюючи у неї серйозні якісні зміни. Серед основних наслідків збройних конфліктів поряд з економічними, політичними, соціальними існують не менш важливі психологічні наслідки.

Під час перебування в умовах із підвищеним рівнем ризику для життя зростає вплив на психіку особистості стрес-факторів, що мають підвищену інтенсивність. Внаслідок цього виникають зміни у психічній діяльності, що призводить до зниження ефективності життєдіяльності в мирних умовах.

Учасники бойових дій і демобілізовані особи – це категорія населення, яка характеризується кризою ідентичності, що проявляється в порушенні здатності учасників збройних конфліктів до ефективної соціальної взаємодії, в якій відбувається самореалізація людської особистості, зниженні активності й ініціативності під час вирішення власних життєвих важливих проблем, втраті здатності до співпереживання і потреби в емоційній близькості з іншими

людьми [цит. за 5]. Часто в учасників воєнних конфліктів з'являються скарги на непорозуміння зі сторонніми особами в суспільстві, в сім'ї, труднощі у спілкуванні. Після пережитих подій на війні, в деяких випадках, серед учасники бойових дій спостерігаються дуже серйозні психічні зміни, а іноді й такі, що навіть батькам важко впізнати своїх дітей. Зазвичай повернення учасників бойових конфліктів до мирних умов життя після війни супроводжується труднощами в адаптації, що проявляється в напруженості у спілкуванні з цивільними людьми, настороженості та недовірі до нових знайомих, підвищеній вибагливості як до себе, так і до членів родини, високій тривожності, страху бути засудженим за свої вчинки на війні емоційно значущими людьми, частими спалахами агресії, які швидко змінюються відчуттям провини.

Найважливішою причиною особистісних змін серед учасників збройних конфліктів є бойовий стрес. Відомо, що його вплив на психіку залежить від інтенсивності стресових факторів, тривалості їх дії, індивідуальних особливостей сприйняття особистості, типу нервової системи й отриманого раніше життєвого досвіду. Виділяють такі найбільш відомі фактори бойового стресу: різке підвищення або, навпаки, зниження бойової активності; підвищення емоційного збудження або емоційне заціпеніння, недоречність у момент ведення бойових дій; схильність уникати місця ведення бойових дій, бажання сховатися, будь-яким способом врятувати своє життя; відчуття дезорієнтації під час ведення бойових дій; відчуття нереальності бойової ситуації; самовідчуження; різка зміна поведінки під час спілкування з оточуючими, агресивність у спілкуванні, ігнорування дисциплінарних

Таблиця 1
Порівняльний аналіз орієнтацій сенсу життя військовослужбовців (у %)

№	Шкали методики	Рівні розвитку					
		Високий		Середній		Низький	
		До	Після	До	Після	До	Після
1	Цілі	13,3	16,7	48,3	20,0	38,3	63,3
		φ=0,672		φ=4,313**		φ=3,571**	
2	Процес	20	13,3	51,7	31,7	28,3	55,0
		φ=1,273		φ=2,892**		φ=3,882**	
3	Результат	21,7	15,0	55	40,0	23,3	45,0
		φ=1,23		φ=2,135*		φ=3,281**	
5	Локус-життя	1,6	16,6	26,7	11,7	51,7	71,7
		φ=0,898		φ=2,744**		φ=2,934**	

Прим.: **P≤0,05, *P≤0,01

норм і правил поведінки; підвищення рівня необґрунтованої дратівливості; поява тривожних станів або, навпаки, знецінення небезпеки для життя; нездатність упоратися з переживаннями страху; поява помітної замкнутості, пригніченості, апатії; втрата інтересу до життя, виникнення думок про самогубство тощо [4].

Нами було проведено емпіричне дослідження на базі структурних підрозділів Харківського прикордонного загону та 73-го морського центру спеціальних операцій. У ході дослідження 60 військовослужбовців пройшли процедуру діагностики за місяць до вирушення у зону ведення бойових дій.

Період перебування на території ведення збройного конфлікту тривав 4 місяці. Через два тижні після повернення з зони ведення бойових дій військовослужбовці пройшли процедуру редіагностики. Отримані дані наводяться в табл. 1.

Після повернення з зони ведення збройних конфліктів у військовослужбовців спостерігаються зміни, що стосуються цілей у житті. Збільшення на 25% кількості осіб із низьким рівнем за шкалою цілей говорить про те, що більше осіб мають спрямованість на життя сьогоднішнім днем, не будуючи довготривалих планів, або ж занурюються у спогади минулого, тобто схильні не планувати життя наперед, уникаючи довготривалих цілей.

Насамперед це явище пов'язане з тим, що цінності та цілі, які домінували у військовослужбовців до участі в бойових діях, в умовах війни є неактуальними. Постійний стан загрози життю та здоров'ю провокує переоцінку власного життя та, як наслідок, трансформацію системи цінностей, що стоять за цілями.

Особливо значущі зміни відбулися за критерієм процесу життя військовослужбовців. Зростання кількості осіб із низькими показниками за шкалою процесу на 26,7% свідчить про незадоволеність власним життям. Це зрозуміло, адже довготривале перебування у небезпечних для життя умовах, незадоволення або недостатнє задоволення базових потреб, ненормований режим дня, відсутність можливості істотної зміни призводять до емоційного пригнічення та зневіри щодо покращення життя.

Низькі показники (45%) за шкалою результату життя свідчать про незадоволеність респондентами прожитим проміжком часу. Значною мірою це пов'язано з тим, що в екстремальних умовах відбувається переоцінка власного життя, адже у будь-який момент воно може опинитися під загрозою.

Зазвичай військовослужбовці знецінюють усі досягнення у власному житті за пе-

ріод до участі в бойових діях. Участь у боях виконує роль точки відліку нового життя, яке йде за новими правилами та зі зміною пріоритетних напрямів життєдіяльності.

Шкала локусу-життя свідчить про те, що 71,7% військовослужбовців після повернення з умов зони конфлікту переконані у тому, що життя людини не підвладне свідомому контролю, що свобода є ілюзорною, а планування життя на майбутнє є безглуздом. Загалом, низький показник осмисленості військовослужбовців свідчить про переживання кризового періоду в житті, який можна пояснити участю в бойових діях.

Аналіз отриманих нами даних свідчить про те, що для більшості військовослужбовців, котрі пережили участь у бойових діях, притаманний стан психічної напруженості. Під час перебування в цьому стані особі властиві почуття збентеженості, тривоги, навіть страху. Він проявляється на інтелектуальному рівні – інтелектуальна діяльність протікає швидше й інтенсивніше, особа схильна збуджено перевіряти будь-які гіпотези. Рухи стають або хаотичними, або, навпаки, чіткими та швидкими, темп їх прискорюється. На фізіологічному рівні стан психічної напруженості супроводжується такими фізіологічними реакціями: прискоренням пульсу, підвищенням тиску та температури тіла, приливом крові до голови. Він виникає в умовах підвищеної відповідальності, дефіциту часу, зіткнення з особливо складними завданнями або високого ризику прийняття неправильного рішення. Причиною стану психічної напруженості є дефіцит способів для виконання діяльності: інформації, умов, часу, втрата сенсу життя тощо [3].

Що стосується змін у самоставленні військовослужбовців, то вони характеризуються зростанням кількості осіб із високим рівнем за шкалами замкненості, самовпевненості, самокерівництва, самозвинувачення.

Отримані дані наводяться у табл. 2.

Значно збільшилися показники за шкалою внутрішньої конфліктності. Це свідчить про те, що після повернення з зони ведення бойових дій у бійців домінує негативний фон ставлення до себе. Вони постійно перебувають у стані контролю свого «Я», постійний аналіз своєї поведінки призводить до самокопання, що закінчується осудом своїх якостей і властивостей. Особи з високою внутрішньою конфліктністю характеризуються підвищеною вимогливістю до себе, що призводить до конфлікту між рівнем домагань і фактичними досягненнями. Джерелом своїх невдач і досягнень переважно вважають лише себе.



Такі зміни можна пояснити тим, що зросли захисні механізми психіки військовослужбовців, які брали участь у бойових діях, бажання відповідати загальноприйнятими нормам поведінки та взаємовідносин з оточуючими людьми. Такі особи схильні уникати щирого ставлення до себе, що пояснюється або недостатнім розвитком навичок рефлексії, або поверхневим сприйняттям своєї особистості, небажанням розкривати себе, невизнанням наявності особистісних проблем.

Однак разом зі зростанням замкненості також зросли показники за шкалою самовпевненості (на 25,1%). Це свідчить про збільшення відчуття власної сили та сміливість у спілкуванні з оточуючими. Такі особи характеризуються задоволеністю своїми вміннями та досягненнями, відчуттям власної компетентності та здатністю до вирішення багатьох проблем. Перешкоди сприймаються такими особами як такі, які легко подолати.

Для тих, у кого спостерігаються високі показники за шкалою самокерівництва, характерною є думка, що джерелом розвитку власної особистості є сама особа. Вони почувуються здатними здійснювати супротив зовнішнім обставинам, подіям, долі. Особи схильні контролювати емоційні реакції та власні переживання.

Високі показники за шкалою самозвинувачення (38,3%) можна спостерігати у тих, хто бачить у собі насамперед негативні якості, хто схильний карати себе за невдачі.

Проблемні ситуації, конфлікти у сфері спілкування активують психологічні захисні механізми, серед яких домінують захисні механізми у вигляді осуду себе. Установка на самозвинувачення супроводжується зростанням внутрішнього напруження, відчуттям неможливості задоволення основних потреб.

Зросла кількість осіб із низьким рівнем віддзеркаленого самоствавлення, самоприйняття (на 26,6% відповідно). Низькі показники за шкалою віддзеркаленого самоствавлення характеризують особу, яка ставиться до себе як до такої, що здатна викликати в інших не повагу, а лише почуття осуду та докору. Вони не очікують підтримки від сторонніх. Вони втрачають схильність довіряти іншим, тому в них часто присутні деякі очікування, страхи, які не є виправданими. Часто серед учасників збройних конфліктів панує думка, що сторонні особи мають наміри їх обдурити, підставити. У такому разі можна говорити про хронічну недовіру, яка стає способом мислення. Інколи дія надзвичайно сильних негативних подій може провокувати виникнення параноїдного розладу особистості.

Збільшення кількості осіб із низьким показником самоцінності (на 24,7%) означає, що серед бійців зростають сумніви в своїй унікальності, недооцінка себе. Підвищена чутливість до зауважень і критики оточуючих робить людину вразливою й образливою, схильною недооцінювати свої унікальні характеристики. Низькі показники

Таблиця 2

Порівняння кількісних змін у самоствавленні військовослужбовців (у %)

Шкали	Високий		Середній		Низький	
	До	Після	До	Після	До	Після
Замкненість	18,3	40,0	46,7	35,0	35,0	25,0
	$\phi=3,429^{**}$		$\phi=1,69^*$		$\phi=1,549$	
Самовпевненість	28,3	53,4	41,7	23,3	30,0	23,3
	$\phi=3,642^{**}$		$\phi=2,807^{**}$		$\phi=1,075$	
Самокерівництво	38,3	68,3	16,7	15,0	45,0	16,7
	$\phi=4,32^{**}$		$\phi=0,332$		$\phi=4,448^{**}$	
Віддзеркалене самоствавлення	30,0	20,0	48,3	31,7	21,7	48,3
	$\phi=1,64^*$		$\phi=2,411^{**}$		$\phi=4,016^{**}$	
Самоцінність	56,7	30,0	31,7	38,3	7,0	31,7
	$\phi=3,861^{**}$		$\phi=0,983$		$\phi=3,521^{**}$	
Самоприйняття	20,0	30,0	38,3	1,7	41,7	68,3
	$\phi=1,64^*$		$\phi=7,587^{**}$		$\phi=3,833^{**}$	
Внутрішня конфліктність	13,3	38,3	68,3	25,0	18,4	36,7
	$\phi=2,808^{**}$		$\phi=6,357^{**}$		$\phi=2,934^{**}$	
Самозвинувачення	10,0	38,3	61,7	36,7	28,3	25
	$\phi=3,785^*$		$\phi=2,135^*$		$\phi=0,544$	

Прим.: ** $P \leq 0,05$, * $P \leq 0,01$

ки за шкалою самоприйняття вказують на загальний негативний емоційний фон, на схильність сприймати себе занадто критично. Симпатія до себе недостатньо розвинена, проявляється епізодично.

Результати змін в емоційній сфері військовослужбовців наводяться у табл. 3.

Виявлено збільшення кількості осіб із підвищеною тривожністю (на 32,1%). Зазвичай тривожність викликається перебуванням у несприятливих умовах для життя та здоров'я осіб, а місця ведення бойових дій і є суцільними стресорами, що підтримують постійне відчуття небезпеки та тривоги.

Після повернення з зони ведення бойових дій спостерігається збільшення осіб із втомою замість енергійності (на 45,4%). Вони здебільшого безініціативні, пасивні, апатичні, байдужі. Виснаженість, притаманна усім військовослужбовцям, що повернулися, призводить не лише до погіршення взаємин з оточуючими, але й до деструктивних змін в особистості бійців. Особливо це проявляється в осіб, у котрих вже сформувався синдром емоційного вигорання.

До участі в бойових діях більшість військовослужбовців не проявляли чіткої спрямованості ні в бік пригніченості, ні в бік піднесеності. Однак після повернення з війни серед більшості з'явилася тенденція до пригніченого емоційного стану. Пригніченість емоційного стану у військовослужбовців найчастіше пов'язана з великою кількістю невирішених проблем, безраднісими перспективами щодо власного майбутнього, перенапруженням і хронічною втомою, неприйняттям себе, розчаруванням у тому, що раніше вважалося цінним і мало особливе значення для військовослужбовців.

За шкалою впевненості в собі – безпорадності ми спостерігаємо достовірні зміни. Кількість осіб, яким до участі в бойових

діях була притаманна впевненість у собі, значно знизилася (на 33,3%), натомість зросла кількість осіб із невизначеністю стосовно власних можливостей. Тобто участь у бойових діях негативно вплинула і на самооцінку військовослужбовців, спровокувала невизначеність щодо власної особистості.

Висновки з проведеного дослідження. Провівши дослідження емоційно-ціннісної сфери військовослужбовців, ми дійшли висновку, що після участі в бойових діях стан більшості бійців є незадовільним, тобто регулятивна функція адаптації до навколишніх умов і ситуацій, яку виконують емоції особистості, знизилася. Спад емоційного стану військовослужбовців здебільшого пов'язаний зі зниженням ініціативності, зростанням пасивності, в'ялості, апатії, байдужості.

Новий досвід вимагає від військовослужбовця високого рівня адаптації до таких умов, що забезпечує його виживання під час воєнних дій. Набуті навички та досвід виявляються недоцільними у мирному житті. Участь у бойових діях, постійне перебування у стресових ситуаціях, постійний ризик і загроза життю викликають зміни в психічному стані бійців, відбувається незворотна переоцінка цінностей.

Після закінчення терміну перебування у зоні ведення бойових дій військовослужбовці повертаються до нормальних умов життя і саме в цей момент починають проявлятися особистісні зміни. Бійці стають більш замкненими, відчуженими, підозрілими. Їхній емоційний стан переважно роздратовано-пригнічений. Спалахи агресії замінюються відчуттям розпачу, непотрібності та нікчемності. Спостерігається важкість у налагодженні діалогу, підтримці стосунків із близькими. Все частіше виникає бажання заглушити негативні емоції звичним для бійця способом – палінням, алко-

Таблиця 3

Результати військовослужбовців за параметрами самооцінки емоційного стану (у %)

№	Шкали методики	Рівні розвитку					
		Високий		Середній		Низький	
		До	Після	До	Після	До	Після
1	Спокій – тривожність	58,4	30,0	15,3	11,6	26,3	58,4
		$\phi=4,094^*$		$\phi=0,785$		$\phi=3,592^*$	
2	Енергійність – втомленість	48,3	18,3	31,7	16,3	20,0	65,4
		$\phi=2,934^*$		$\phi=1,054$		$\phi=4,907^*$	
3	Піднесеність – пригніченість	20,0	18,3	48,3	25	31,7	56,7
		$\phi=0,304$		$\phi=3,465^*$		$\phi=3,599^*$	
4	Впевненість у собі – безпорадність	68,3	35	15	40	16,7	25
		$\phi=4,808^*$		$\phi=4,059^*$		$\phi=1,45$	

 Прим.: * $P \leq 0,05$



голем, що згодом призводить до повного руйнування фізичного, психологічного здоров'я та занепаду морального духу.

Саме тому доцільним є залучення учасників бойових дій до інтерактивних занять з метою корекції навичок соціальної комунікації, необхідних військовослужбовцям, які щойно повернулися до мирних умов життя.

Участь у розробленому спеціально для військовослужбовців тренінгу з метою корекції психоемоційного стану його учасників сприятиме не лише зниженню рівня агресії, замкненості, тривожності, але й підвищить рівень впевненості в собі, сприятиме зростанню почуття самоцінності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Абдурахманов Р.А. Психологические трудности общения и их коррекция у ветеранов боевых действий в Аф-

ганистане : автореф. дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.05. Москва, 1994. 18 с.

2. Буряк О.О., Гіневський М.І., Катеруша Г.Л. Військовий синдром «АТО»: актуальність та шляхи вирішення на державному рівні. *Збірник наукових праць Харківського університету Повітряних Сил*. 2015. Вип. 2. С. 176–181.

3. Ільїна Ю.Ю. Схильність до залежності та особливості психоемоційного стану військовослужбовців. *Військова психологія у вимірах війни і миру: проблеми, досвід, перспективи* : збірник матеріалів III Міжнародної науково-практичної конференції, 2 березня 2018 р. Київ : КНУ ім. Т. Шевченка, 2018. С. 63–64.

4. Плешаков Д.К. Философские аспекты военной теории и практики : учебно-методическое пособие. Минск : Военная академия Республики Беларусь ВС РБ, 2016. 40 с.

5. Попов В.Е. Психологическая реабилитация военнослужащих после экстремальных воздействий : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.05. Москва, 1992. 182 с.

6. Чмыхун И.Н. Философские проблемы военной теории и практики : учебно-методическое пособие. Минск : Военная академия Республики Беларусь ВС РБ, 2017. 77 с.

УДК 159.9.072

DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-1-4

ВИКОРИСТАННЯ НАРАТИВУ ЯК МЕТОДУ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ ДІАГНОСТИКИ ОСОБИСТОСТІ

Карсканова С.В., к. психол. н.,
доцент кафедри спеціальної освіти

Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

У статті розглядається проблема використання наративу в соціально-психологічній діагностиці особистості. Ми допускаємо також можливість використання наративної психотерапії для діагностики соціально-психологічної готовності до захисту Вітчизни за посередництва проєктивної методики «Я і моя Країна».

Ключові слова: наратив, наративна психотерапія, соціально-психологічна діагностика особистості.

Карсканова С.В. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ НАРРАТИВА КАК МЕТОДА СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ ЛИЧНОСТИ

В статье рассматривается использование нарратива в социально-психологической диагностике личности. Мы предполагаем возможность использования нарративной психотерапии в диагностике социально-психологической готовности защищать свое Отечество при посредничестве проективной методики «Я и моё Отечество».

Ключевые слова: нарратив, нарративная психотерапия, социально-психологическая диагностика личности.

Karskanova S.V. USING OF A NARRATIVE AS A METHOD OF SOCIO-PSYCHOLOGICAL DIAGNOSIS OF PERSONALITY

The article deals with the problem how to take a narrative as a method of socio-psychological diagnostic of personality. The author admits possibility of using narrative psychotherapy for these purposes with applying of the projective methodology "My Fatherland and I". The demonstrate the approaches to narrative psychology, as a direction of science, which was studied by a number of leading domestic and foreign scholars. The meaning of human life and the formation of certain patterns of their behavior are the result of the personality and the world interaction that expressed in the form of a message, although it does not always have a logical explanation. Messages can be also verbal, written and graphic.

The personality perception of itself happens directly through the formation of narratives that what manifested in the form of events that is important to it. As a rule, they usually pass a stages of comprehension and evaluation that determines their importance. At the same time, the uniqueness of narratives confirms the uniqueness of the individual.

The article gives specification for the author's projective method "My Fatherland and I" with theoretical and practical explanation for its using.

We have comprehended the socio-psychological readiness to protect the Fatherland as a state of readiness for action that manifested the understanding of their emotions, as a result of experience as a psychological narrative.

Finally narrative begins to be realized firstly in thought and then in real events. In the end, by means of describing events in a fairy tale or in a picture with a description of things that was depicted person reports that all in narrative.

Key words: *narrative, narrative psychotherapy, socio-psychological diagnostic of personality.*

Постановка проблеми. Сприймання особистістю самої себе відбувається безпосередньо шляхом формування наративів, які виявляються у формі важливих для неї подій. Вони, як правило, проходять етапи осмислення та оцінювання, чим і визначається їх важливість. Водночас неповторність наративів підтверджує унікальність особистості.

У дослідженні ми розуміємо соціально-психологічну діагностику готовності до захисту Вітчизни як готовність до дій, до прояву й розуміння своїх емоцій, як результат досвіду, як психологічний наратив, що починає здійснюватися спочатку в думках і, нарешті, в реальних подіях, той, про який людина повідомляє засобами опису подій у казці, малюнку з описанням того, що зображено. Готовність до дій, до емоцій як результат досвіду, як психологічний наратив, що поданий у зображеннях за темою, яку ми пропонуємо намалювати, як сюжет на тему «Я і моя Країна».

Ми розглядаємо в статті наратив як метод психологічної допомоги та психологічної діагностики, що використовується як засіб самоусвідомлення й саморозуміння особистістю себе та своїх переживань із запропонованої теми. Його завдання полягає у створенні умов, щоб людина могла по-новому розказати, почути і сприйняти свою проблему.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Поняття «нарратив» традиційно розглядається у двох контекстах: як теорія нарративу та психоаналітична терапія, виявляючи в такий спосіб теоретичну і практичну природу поняття. Психологічна терапія вводить два поняття нарративу: широке – як процесу породження історій, як оповідання загалом, вузьке – як конкретної, чітко окресленої форми повідомлення, що характеризується наявністю конфлікту і його розв'язанням, відповідно, змінами ситуації або емоційного стану пацієнта наприкінці повідомлення порівняно з початком історії. Наративи особистого досвіду використовуються в психоаналітичній терапії, щоб змінити життя пацієнта шляхом його переказування, іншої інтерпретації та конструювання історії, що більше задовольняє її автора. Наративна психотерапія має

свої коріння в постмодерністському напрямі консультування, який динамічно розвивався з 80-х років століття, що минуло, засновниками якого є австралійський психотерапевт Майкл Уайт і новозеландець Девід Епстон. Техніка, що є базовою в нарративній психотерапії, – екстерналізація, яку можна назвати лінгвістичною практикою, що допомагає людям відокремити себе від проблемно-насичених історій, які вони сприймають як власну ідентичність: відійти на відстань від власних проблем, людина починає брати відповідальність за їх розв'язання. «Екстерналізація виключає ефект «ярликів» і сприяє спрямуванню людиною власних зусиль на боротьбу з проблемами, а не з людьми. У нарративному підході люди розглядаються як експерти у власному житті, а професійна позиція передбачає поважливе, зацікавлене й таке ставлення до будь-яких людських історій, що не звинувачує ані себе, ні оточуючих, ані Країну.

Популярна на території Європи та Америки нарративна терапія сформувалася на перетині конструктивізму й постмодернізму, зосереджується на здатності людини розповідати про низку подій, що мали місце в її житті. Уперше поняття «нарративна терапія» впроваджене психологами Майклом Уайтом і Девідом Епстоном у творі «Наративні засоби досягнення психотерапевтичних цілей».

На думку М. Уайта, нарративна терапія повинна фокусуватися на тому, як і чому людина надає смисл своєму досвіду й робить його зрозумілим для себе та інших. Натхненний ідеями Г. Бейтсона щодо контексту сприймання інформації й формування ментальних карт, на основі яких і відбувається інтерпретація інформації, та на основі власних спостережень М. Уайт припустив, що спосіб життя й поведінка сприяють виживанню, втім актуалізує проблему [7]. У праці вчений уперше описав базову техніку нарративної терапії – екстерналізацію чи відділення людини від проблеми, запозичивши у Дж. Брунера нарративну метафору як засіб терапії. Сутність техніки полягає в тому, що вона не знімає відповідальності з людини за її поведінку, а, навпаки, допомагає брати відповідальність за дії. У такий спосіб формується нова історія,



іноді альтернативна, яка допомагає пережити відчуття здійснення вибору. Результатом опрацювання Уайтом праці Л. Виготського стало впровадження нового методу «побудови опор», що дало змогу долати так звану відстань між загальною історією та знаннями про власне життя, в якому можуть проявлятися інші історії, в нашому дослідженні – про свою країну та своє місце в її житті.

На думку А. Макінтайра, «людина не може існувати без спілкування» [4]. Окрім того, вона «є носієм культурної та історичної спадщини свого народу». Уся сукупність знань, що характерна для соціальних спільнот та окремих індивідів, існує у формі нарративу. Це пояснюється тим, що нарратив розуміється як спосіб систематизації індивідом власного досвіду, який загалом набуває форми повідомлення, що має початок, кінець, сюжетну лінію й характеризується причинно-наслідковим зв'язком. Ми пропонуємо розглядати це повідомлення як діагностичний матеріал.

Нарративна психологія як напрям науки досліджувався низкою провідних вітчизняних і закордонних науковців. На думку вчених, смисли людського життя й формування певних патернів їхньої поведінки є результатом взаємодії людини зі світом, що виражається у формі повідомлення, хоч не завжди має логічне пояснення. Повідомлення ці можуть бути як вербального, письмового, так і малюнкового характеру: проєктивні методику стандартизовані і спонтанне малювання.

Реальність утілюється у формі мовних одиниць, які передаються з покоління в покоління й у такий спосіб, який відповідає вікові, рівню розвитку чи вподобанням особистості.

Наратив, іноді нарратів (англ. і фр. Narrative - розповідь, оповідання, від лат. narrare - розповідати) – «історично й культурно обґрунтована інтерпретація деякого аспекту світу з певної позиції. У літературі нарратив - лінійний виклад фактів і подій у літературному творі, тобто те, як воно було написано автором»[4].

Наратив (лат. Narrare – «мовний акт, тобто вербальний виклад, на відміну від уявлення») – поняття філософії постмодернізму, що фіксує процесуальність самоздійснювання та спосіб буття того, хто розповідає.

Термін запозичений з історіографії, де він виник у рамках концепції «нарративної історії», що трактує зміст історичної події не як обґрунтований об'єктивною закономірністю історичного процесу, але як такий, що виникає в контексті розповіді про

подію, що відбулася чи продовжує відбуватися, і нерозривно пов'язаний з інтерпретацією цих подій як автором розповіді, так і слухачем.

Джерелом смислу тексту, отже, стає не Автор, а Читач: за оцінкою Дж.Х. Міллера, «читач опановує твором ... і накладає на нього певну схему смислу... Читання буває не об'єктивним процесом виявлення смислу, а вкладанням смислу в текст, що сам по собі не має ніякого смислу» [7]. Смысл розуміється самим Розповідачем-автором чи тим, хто повідомляє свою історію, і сприймається як результат суб'єкт-суб'єктного сприйняття Читачем чи в разі психотерапевтичних сеансів занять зі слухачем.

Мета статті – розглянути проблему використання нарративу в соціально-психологічній діагностиці особистості.

Виклад основного матеріалу дослідження. Формування нарративів відбувається відповідно до культурних традицій, оскільки саме культурні нарративи переважають над іншими в будь-якій культурі, а отже, є домінуючими. Отже, на терапію приходять люди, у житті яких домінуючі мотиви заважають формуванню особистих, бажаних. Тому в терапевтичній роботі відбувається розширення меж життєвих нарративів за рахунок усвідомлення впливу культурних нарративів.

Конструювання автобіографічного нарративу, на думку психотерапевтів, дає змогу переосмислити минуле, підвести підсумок під прожитими й незворотними ситуаціями та подіями, які неможливо «відіграти назад», але словами й інтерпретаціями життя можна переозначити смисли та значення в історіях і сконструювати альтернативні. Більше того, це і є певне осмислення майбутнього, пов'язаного з прийнятими та привласненими пережитими подіями; асимільована в автобіографію подія певним чином дає можливість вибудовувати майбутнє й формувати міцні установки стосовно самого себе і світу, свого місця в ньому, своїх поглядів, свого ставлення до Вітчизни та її захисту в разі потреби.

Узагалі нарратив являє собою опис життєвих подій, упорядкованих у час захисту й у хронологічній послідовності, які утворюють єдину розповідь. У нарративі розкривається початок подій, наступне їх розгортання й закінчення, а також описуються взаємини, які їх супроводжують. Ідея нарративу полягає в тому, що людина описує себе й тих, хто її оточує, описуючи свої минулі дії, своє ставлення до них, надаючи тим самим сенсу власній поведінці. Наратив дає змогу усвідомити, ким людина є, витягти на по-

верхню її глибинні страхи, бажання, установки, потяги, стереотипи.

У методиці, яку пропонуємо, ми робимо акцент на особистий погляд на сучасні історичні події самим автором малюнка «Я і моя Країна» та його інтерпретацію подій, які відбуваються навколо нього як безпосередньо в його оточенні, так і в Країні, яку він вважає своєю. Наратив за своєю природою є автобіографічним текстом. Такі автобіографічні тексти – це свого роду роздуми, в основі яких лежить рефлексія автора, що простимульована проєктивним малюванням, як у нашому випадку. Здійснюючи опис актуальних подій свого життя, людина упорядковує думки, почуття, частково знімає напруження від переживань, має можливість побачити й усвідомити певні закономірності своєї поведінки. Предметом наративу може бути психотравмувальна ситуація або психотравма, яку людина отримала в її попередньому досвіді.

Нами пропонується використовувати наратив у різних модифікаціях. Це може бути просто вільна розповідь про подію, розповідь-казка, розповідь від третьої особи, навіть комікс про цю історію. Можна допомагати людині під час побудови наративу, спрямовувати її до певного вирішення ситуації, ставити запитання так, щоб людина, відповідаючи на них, дійшла неочікуваного висновку, подивившись на подію з іншого боку. Психотерапевт, психолог може рекомендувати вести запис протягом певного періоду в спеціальній щоденник усіх ситуацій, які викликали тривогу, спогади про психотравмувальну подію. Доцільно записувати свої спонтанні думки та емоції, які вони викликали (завдання з когнітивно-поведінкової терапії). При цьому необхідно детально описати не лише самі ситуації, а й почуття, думки та реакції, які спостерігалися. Це дає можливість людині подивитися на себе «з боку», відокремити себе від власної проблеми, усвідомити певні закономірності своєї поведінки. Також можна запропонувати записувати й бажану реакцію на ситуацію та висновки, які людина з неї зробила, що відкриває особистості шлях до творення свого нового бажаного образу та історії, створення нового наративу.

Процес роботи з клієнтом – це, як правило, розгляд разом із клієнтом наративної розповіді, психолог також аналізує записи клієнта, ставить запитання для уточнення проблемних чи травмувальних моментів, указує на можливі невідповідності в тексті тощо. Наративна історія має закінчуватися висновком, який розкриває клієнту його ж самого, дає можливість побачити ситуацію

з іншого боку, з різних боків. Якщо виникає психологічна проблема чи турбує давня психотравмувальна ситуація, спробуйте розказати її собі ж так, наче Ви переказуєте прочитану розповідь. Робіть це без зайвих емоцій, об'єктивно, враховуючи всі деталі, фіксуючи свої думки та почуття, реакції, а також бажані реакції на ситуацію. Тоді деякі аспекти особистого життя, проблемами відкриваються з нового боку. Ви побачите їх з іншого ракурсу й у новому світлі, зробите висновки. Це допоможе подолати проблему та посприє саморозвитку й виробленню нових соціальних конструктів у реагуванні на наявну дійсність.

Основна ідея соціального конструювання реальності спирається на такі постулати:

1. «Світ не постає перед людиною об'єктивно, вона осягає реальність через досвід, що знаходиться під впливом мови.

2. Мовні категорії формуються в соціальній взаємодії, тобто мають соціальну природу.

3. Розуміння дійсності в цей момент залежить від чинних норм і соціальних конвенцій. Соціальне розуміння дійсності, що формується в процесі соціальної взаємодії, великою мірою визначає людське життя» [2]. Використання наративної парадигми в психології пов'язано з визнанням того факту, що оповідна форма становить психологічну, лінгвістичну, культурологічну й філософську основу організації змісту свідомості.

Наративна психологія стверджує, що смисл людської поведінки виражається більш повно в розповіді, а не в логічних формулах і законах, оскільки розуміння людиною тексту й розуміння нею самої алогічне. Людина усвідомлює себе через наратив (оповідання) або безперервну інтерпретацію, завдяки якій вона виділяє серед власних життєвих подій певні моменти, що мають для неї смисл і значення. Уся наша культура підтримується повідомленнями про людський досвід, а культурні традиції надають широкий репертуар сюжетів, які використовуються людьми для організації подій власного життя в часовій послідовності. Будь-який особистий наратив конструюється стосовно культурних наративів. На підставі того, що говориться, як говориться, можна робити висновки щодо наявних у певному суспільстві норм і цінностей, а також про те, що є аномаліями або відхиленнями від норми.

Ми пропонуємо в рамках сучасної психології розглядати наратив як теоретичний підхід – наративну психологію, емпіричний об'єкт аналізу – в психоаналітичній, наративній психотерапії й консультуванні, як



діагностичний метод, що дає змогу виявити і проаналізувати зміст індивідуальних концептів – напівпроективні прийоми, напівструктуровані нарративні інтерв'ю.

Підхід до нарративу як до макророзповіді розглядається як стратегічний нарратив у загальному сенсі розуміння. В іншому варіанті (у т. ч. як його розумів Ж. Лакан) – це основа ідеології (оскільки де-факто ідеологія втілюється в розповідях про світ, у певній системі пояснення цього світу, причинно-наслідкових зв'язків цього світу тощо). Виходячи із цього, механізми втілення стратегічного нарративу можуть бути найрізноманітнішими й реалізуватись у майже всіх сферах, де держава вважає за потрібне, коли має бути досягнуто загальне розуміння процесів, спільне ставлення до процесів чи подій, що відбуваються.

У базисі нарративної психології також лежить твердження, яке можна вважати дискурсивним, що повідомлення підтримують та організують реальність. Абсолютна істина є абсолютною в межах конкретної реальності (нарратива). Спілкуючись, людина створює реальність через формулювання перформативів – мовленнєвих актів, які не слугують для опису події, а є засобом її створення. Опис ситуації, іншими словами, є певною мірою пророцтвом, яке має тенденцію відбуватися. У соціально-конструктивістському напрямі науковці-представники розуміють особистість як так званий текст, який нічим не відрізняється за формою від традиційних текстів. У статті «Життя як нарратив» Дж. Брунер висловив думку, що в людей «немає іншого способу опису пережитого часу, окрім як у формах нарративу» [2].

Практики, що зацікавилися цим напрямом, стверджували, що соціум формує свідомість, через яку інтерпретується світ. Реальності, які сприймаються людьми як належне, оточують їх від самого народження, надаючи практику, слова й досвід, у точній відповідності до яких людина організує своє життя. Соціальний світ передбачає використання символічних систем, ключовим елементом яких є мова. Ступінь соціалізації людини пов'язаний із її мовною компетентністю, головним елементом якої є здатність індивідів розповідати й переповідати історії. Форма нарративу набуває характеру прототипу, на основі якого індивід усвідомлено або неусвідомлено вибудовує свої життєві історії, враховуючи схеми нарративів і дискурсів, які існують у культурі.

Учені схиляються до думки, що «нарративний аналіз у психології є тим засобом, який дає змогу розрізнити формальний зміст тексту від його смислової домінанти, яка відображає приховану психологічну реальність» [6].

Отже, за результатами проведеної апробації проективної методики «Я і моя Країна» ми дійшли висновку, що терапія чи психологічна допомога потрібна передусім тим людям, у житті яких домінуючі мотиви нав'язані суспільством та історичним моментом, перешкоджають формуванню особистих, бажаних. За результатами терапевтичної роботи: малювання, бесіди – відбувається розширення меж життєвих, особистісних нарративів за рахунок перегляду, переосмислення та прийняття впливу культурно-історичних нарративів, які існують у суспільстві.

Усі ті, хто брав участь в апробації методики (студенти, викладачі, вчителі), ознайомлені з тим, що більш важлива не відповідь на питання: «Що значить те, що я намалював (-ла)?», більш важливо супроводити свій малюнок текстом, своєю розповіддю ретельним описом деталей малюнка. Ще більше це бажання протестує тими питаннями, які за задумом автора надавалися після закінчення малювання. Більшість хотіла пояснити свій символізм, якщо він був.

Було видно, що саме завдання, формулювання теми малювання емоційно сколихнуло більшість тих, хто малював. І їм було важливо поділитися своїми емоціями, важливо, щоб їх вислухали. Самі запитання поступово відходили на другий план, коли вони починали свої історії (нарративи, story-tellings).

Тому ми пропонуємо ще додаткове завдання після закінчення малювання (у груповому обстеженні) – записати свою розповідь, поділитися з думками, які виникли під час малювання у вигляді невеличкої розповіді (нарративу).

Під час інтерпретації малюнків ми дотримувалися принципів символотворення. Символотворення формується за принципом згущення. Цей важливий аналітичний принцип передбачає, що в кожному образі або елементі малюнка водночас проявляються символічні відображення безлічі різних подій, що сталися з людиною в різний час. Інший важливий аналітичний принцип символотворення – принцип амбівалентності – припускає існування в одного й того самого символу прямо протилежних значень. Саме тому під час аналізу символіки кольору виділяють два основні полюси в спектрі символічних значень кожного кольору, що допомагає зробити потім необхідні діагностичні висновки. Відомо, що колір відображає різні емоційні стани людини. Причому один і той самий колір може водночас викликати відразу безліч різних, часто протилежних переживань. Символіка кольору визначається разом із тим безліч-

чю чинників – як успадкованих, так і тих, що формуються за життя. При цьому на окреслення символу може впливати будь-яка подія – від внутрішньоутробного розвитку, особливостей протікання вагітності в матері, пологів, розвитку в дитячому віці, часу відвідування дитячого садка тощо аж до актуальної ситуації, в якій перебуває людина зараз. Нижче наводимо приклад інтерпретації кольору:

« + »	колір	« - »
любов, пристрасть, еротичний початок, натхнення	червоний	агресія, ненависть, небезпека
розум, дисципліна, порядок, вірність	синій	безумство, ірраціональність
відкритість, активність, свобода, слава, сила	жовтий	ревнощі, заздрість, жадібність, брехливість манія, марення
зрілість особистості, радість, енергія, сила	помаранчевий	витісняє інші кольори, пристрасть боротьби і війни
вітальний початок, зріст, надія	зелений	отрута, хвороба, незрілість
рівновага, містика, чаклунські чари, таємне знання, покаяння	фіолетовий	внутрішній неспокій, тривога, зречення, меланхолія
материнство, родючість, земля	коричневий	бруд, гній, кал
гідність, урочистість	чорний	смерть, траур, гріх
чистота, гармонія	білий	привид, траур
	сірий	неясність, туман, депресія,

Хочемо застерегти від непрофесійної інтерпретації як кольору в малюнках, так і змісту нарративу, основне правило залишається актуальним завжди: «Не нашкодь». Сам процес малювання та проговорювання (прописування) розповіді вже несе терапевтичну дію – можливість позбутися негативних емоційних проявів, «закимів». Інші етапи – такі як подальша робота над малюнком – це індивідуальне психотерапевтичне консультування.

Висновки з проведеного дослідження.

Як же допомогти молодій людині створити нарратив, який стимулював би її розвиток. У народі кажуть: «Добрий приклад – кращий за сто слів». Щоб утілити цей мудрий народний педагогічний прийом у життя, необхідно запрошувати до студентів видатних людей, фахівців, чиї справи гідні наслідування та популяризації й можуть стати прикладом для молоді як допомога в здійсненні власних нарративів.

Отже, соціально-психологічна діагностика особистості, її готовності до захисту Вітчизни як прояву патріотизму в сучасному світі – це не тільки знати й любити свою країну, поважати її традиції, а й бути готовими до активних дій на її благо, до прояву та розуміння своїх емоцій як результату досвіду, як психологічного нарративу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Александрова А.Л. Нарративная терапия: социально-педагогический аспект. *Актуальные проблемы воспитания и образования* : сб. науч. ст. / под ред. М.Д. Горячева. Вып. 5. Самара, 2005. С. 3–12.
2. Брунер Дж. Жизнь как нарратив. *Постнеклассическая психология*. 2005. № 1. С. 9–30.
3. Бех І.Д., Чорна К.І. Програма українського патріотичного виховання дітей та учнівської молоді. Київ, 2014. 29 с.
4. Енциклопедія освіти / гол. ред. В.Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
5. Титаренко Т.М. Життєві завдання як практики самоконститування особистості. *Соціальна психологія*. 2008. № 6. С. 3–11.
6. Фабрикант М.С. Применение нарративного анализа в исследовании больших социальных групп. *Психологический журнал*. 2010. № 1. С. 64–68.
7. White M. *Narratives of Therapists' Lives*. Adelaide : Dulwich Centre Publication, 1997. 200 p.



УДК 159.942:613.86-057.87(043.3)
DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-1-5

ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ ЯК ЦІННІСТЬ І ПРЕДМЕТ СУЧАСНОГО ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗНАННЯ

Кічук А.В., к. психол. н., доцент,
доцент кафедри загальної та практичної психології
Ізмаїльський державний гуманітарний університет

У статті розглядаються деякі конструктивні підходи щодо вивчення феноменології психологічного здоров'я особистості. Аналізується психологічний доробок дослідників, які розширили наукові уявлення про структурно-компонентний склад поняття «психологічне здоров'я особистості». На основі аналізу гуманістичних концепцій психологічного здоров'я людини, саморефлексії досвіду формувального впливу на означену властивість акцентується увага на аксіологічному компоненті окресленого психологічного явища.

Ключові слова: *психічне здоров'я, ціннісне ставлення до психологічного здоров'я, суб'єктна активність, особистісний смисл.*

Кичук А.В. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ ЗДОРОВЬЕ ЛИЧНОСТИ КАК ЦЕННОСТЬ И ПРЕДМЕТ СОВРЕМЕННОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ

В статье рассматриваются некоторые конструктивные подходы к изучению феномена психологического здоровья личности. Анализируются психологические наработки исследователей, которые расширили научные представления о структурно-компонентных составляющих понятия «психологическое здоровье личности». На основе анализа гуманистических концепций психологического здоровья человека, саморефлексии опыта формирующего воздействия на указанную характеристику акцентируется внимание на аксиологическом компоненте данного психологического явления.

Ключевые слова: *психическое здоровье, психологическое здоровье, ценностное отношение к психологическому здоровью, субъектная активность, личностный смысл.*

Kichuk A.V. PSYCHOLOGICAL HEALTH OF THE PERSONALITY AS A VALUABLE ASPECT AND THE SUBJECT OF MODERN PSYCHOLOGICAL KNOWLEDGE

The objective of this article is the analysis of the psychological research devoted to the complex study of the personality, where the psychological health is treated as one of his/her peculiarities. To achieve this aim analytical work has been done to single out some constructive approaches to define the component and structure essence of the notion “the psychological health of the personality” and to specify its scientific status. To solve the outlined research tasks there has been used a complex of theoretical methods of cognition of psychological phenomena (analysis, synthesis and generalization), the self-reflexion of practical psychology experience, the method of introspection. To specify the scientific notion of the construct “the psychological health”, there has been used the method of systematizing the resources which have been introduced in the scientific literature. As a result of the analysis of theoretical and methodological approaches it has been proved that an important aspect of psychical health of the personality is his/her health in the psychological sphere.

It has been defined that it is advisable to consider constructive the scientific discussion regarding the phenomenology of the psychological health if it concerns the psychological phenomenon which gives the integral characteristics of the personality.

There have been established the approaches to rightful consideration of the psychological health of the personality in the context of psychological understanding of the concept of “sustainability”. Well-grounded is the research position, which works out in detail the manifestations of psychological health (in particular, the ability to make decisions and act, relying on one's own potential).

On the basis of the comparative analysis of the empirical resources of some European researchers, the importance of the axiological component of the psychological health, the health of modern students in particular, has been outlined.

The article proves that it is rightful to consider the psychological health not only as a state, but also as a process which is aimed at the support and development of the personality's subjectness. In addition, the article tackles upon the complex multifunctional and dynamic formation that correlates with the features common to all mankind, important to the society and the personality. Modern scientists refer the psychological health to “the highest phenomenological levels of the human existence”.

According to the obtained results of the logical and systemic analysis of the concerned psychological problem, the development of the theory of the personality's psychological health, generally accepted by the scientists, is considered to be relevant.

Key words: *psychological health, valuable attitude to one's psychological health, activity of the subject, personal understanding, self-realization.*

Постановка проблеми. Огляд психофізіологічних теорій, які набули суттєвої впливовості на розвиток психології, засвідчує про здебільшого єдине визнання ефективним саме конструктивного підходу, що сприяє поясненню тих психологічних явищ, які цілісно характеризують особистість. З-поміж них чільне місце посідає феномен «психологічне здоров'я особистості».

Вважається, що термін «психологічне здоров'я» введений у науковий обіг І. Дубровіною у такому тлумаченні: це важливіший аспект психічного здоров'я – той, що належить до особистості в цілому та перебуває у найтіснішому зв'язку саме з вищими проявами людського духу [5, с. 465]. Розширення наукових уявлень про конструкт «психологічне здоров'я особистості» сприятиме виробленню психологічної стратегії щодо гармонізації особистості із природним і соціальним світом, а також злагоді із самим собою. Відтак, видається необхідним зосередити дослідницьку увагу на цілісному вивченні особистості.

Важливим етапом у постановці проблеми саме психологічного здоров'я особистості є нове розуміння науковою спільнотою виняткового значення процесу становлення «абсолютно здорових особистостей» задля збагачення наукових уявлень про потенціал людини. Наразі актуальним є з'ясування «психологічного здоров'я, психологічної зрілості особистості, їх психологічних критеріїв» [7, с. 36]. До того ж науковці стверджують, що «разючою прогалиною в систематичній психології є відсутність експліцитної теорії про здорову особистість» [17, с. 218].

Аналіз наукового фонду з проблематики психологічного здоров'я дозволяє стверджувати, що системне її вивчення поки що майже не здійснювалося. Ступінь розробленості поняття «психологічне здоров'я особистості» у контексті гуманістичної психології постає як базовий конструкт. Тут зацентровано увагу на динамічних характеристиках психологічно здорової особистості, яка здатна впливати і конструювати оточуючий світ. У пошуках особистісного ядра, що врешті-решт визначає динаміку психологічного здоров'я, психологи здебільшого вказують на духовність, що, зокрема у ракурсі постмодерного розуміння персоналістами особистості як «людини відкритої», й характеризує її взаємини з іншими, «коли вона існує лише в русі до іншого, пізнає себе лише через іншого» [6, с. 93–95]. Принципово важливим для нашого дослідження розцінюємо позицію О. Хухлаєвої, яка вважає, що оскільки людина вибудовує відносини, спираючись на

суб'єктний досвід, то саме у 23–25 річному віці вона «отримує» цей доступ з огляду на набуті духовні сили і можливості, а це «дає їй змогу здійснити духовну активність» [18, с. 99–101]. Намаганням визначити базові характеристики психологічного здоров'я особистості саме студента вирізняється дослідження О. Штепи. Дослідник до тих з них, що розкривають «смісловиттєвий досвід особистості та ціннісне ставлення до інших», відносить психологічну ресурсність, яка потрактована через духовні можливості людини [20, с. 204].

Отже, можна припустити, що саме в окреслений віковий період особистість набуває здатності розкрити характер власних стосунків із оточенням, визначити позицію по відношенню до «не-Я», тобто до інших.

Науковці не дійшли згоди стосовно змістовного наповнення поняття «психологічне здоров'я», що виявляється у домінуванні точки зору про його тотожність із різними поняттями («життєстійкість», «благополуччя», «психічне здоров'я», «здатність до копінг стратегій», «спроможність до вияву психологічного захисту», «стійкість у виборі та зміні стратегії дії» тощо). Чи не найрозповсюдженою у сучасній психологічній науці є позиція відносно доречності осмисляти психологічне здоров'я в контексті суто психологічного розуміння поняття «стійкість». Отже, розглядаючи виміри життєстійкості, деякі дослідники спираються на такі аспекти психологічної стійкості: стійкість як стабільність; врівноваженість, помірність; стійкість як опірність (резистентність) [10]. Натомість поглибленню наукових уявлень про взаємозв'язок понять «психологічне здоров'я» та «життєстійкість» сприяє сформована точка зору, з одного боку, структурної своєрідності життєстійкості, а з іншого – її статусності з-поміж близьких понять. Як вважає С. Мадді, життєстійкість особистості можна розглядати також через диспозицію автономних складників, а саме: залученість (тобто «бажання відкриватися світу»); контроль – коли особистість прагне до результату, здійснюючи контроль власних дій у процесі взаємодії із довколишнім світом; прийняття ризику (навіть такого, який не гарантує успіх) – йдеться про визнання того, що комфортне життя та безпека не сприяють випробуванню особистості [11]. Вважаємо, що зазначене додає абрисів психологічній сутності досліджуваного феномену, створюючи новий вектор наукової дискусії.

Мета статті – на основі вивчення і аналізу наукового фонду з проблематики психологічного здоров'я особистості деталізувати ті основні його характеристики, що



дозволяють визначити науковий статус. Для досягнення поставленої мети здійснено аналітичну роботу, в результаті якої окреслені деякі конструктивні підходи, що сприяють і визначенню компонентно-структурного складу поняття «психологічне здоров'я особистості», і уточненню його наукового статусу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз наукових джерел засвідчує розлогу дискусію відносно співвідношення понять «психологічне» і «психічне здоров'я» особистості. Так, згідно з концепцією О. Сахно доречно розрізняти психічне і моральне здоров'я, а за концепцією О. Даниленка, варто говорити про душевне здоров'я не як про медичне, а філософсько-психічне поняття. У цій площині привертають увагу результати проведеної А. Бефані аналітичної роботи, спрямованої на виокремлення домінант гуманістичного і екзистенціального напрямів (К. Гольдштейн, А. Маслоу, К. Роджерс, В. Франкл та інші). Дослідник констатує, що найбільш уживаними поняттями розробленої представниками окреслених напрямів концепції «позитивного психічного здоров'я» виступають, зокрема, такі: самоактуалізація, самореалізація, аутентичність, прагнення до смислу [1, с. 13]. Взнявши до уваги результати деяких емпіричних досліджень [3], нам видається, що слід уважати не менш суттєвим ще й зауваження, що «факт наявності психічного здоров'я особистості не виключає можливості виникнення у неї певних життєвих проблем у психологічній сфері».

У зазначеному ракурсі має сенс по-новому оцінити доробок психологів щодо рівнів суто психічного розвитку особистості. Так, Б. Братусь, спираючись на встановлені рівні особистості як саморегульованої системи (особистісно-смісловий, рівень реалізації, психофізіологічний), стверджує про відповідні рівні її розвитку, а саме: якщо на особистісно-смісловому рівні йдеться про якість смислових відносин особистості (що зумовлено її здатністю реалізовувати власні смислові наміри), то на найнижчому із рівнів усе залежить від мозкової організації психічної діяльності [2]. Конструктивність окресленої наукової позиції можна простежити в тому, що, спираючись на концепцію науковця, деякі дослідники запропонували варіативні моделі. Наприклад, згідно з позицією О. Калитеєвської доречно виходити із такого модельного уявлення про функціонування особистості, де на «рівні автономного вибору» є підстави стверджувати про те, що особистість – суб'єкт власного життя, адже ж тут має вияв нададаптивна, надситуативна ак-

тивність. Отже, можна припустити, що саме суб'єктність дозволяє особистості досягти найвищого щаблю психічного розвитку; у разі, коли вже встановлена недостатня зрілість регулятивних механізмів, є підстави вважати, що психічне здоров'я такої особистості обмежене спроможністю лише до адаптації. Нам видається слушною ще й така позиція дослідників: з одного боку, психічне здоров'я – це «не діагноз, а засіб існування в світі», де ресурсами виступають «свобода, відповідальність та духовність особистості» [8]. З іншого ж боку – психічне здоров'я доцільно розуміти як здатність особистості «підтримувати і розвивати свою суб'єктність у змінному світі» [4]. Отже, окреслене вище розширює площину наукового осмислення феномену «психічне здоров'я» не лише через уточнення змістового наповнення, а й виокремлюючи домінанти системи психолого-педагогічної корекційної роботи.

Базою наукової дискусії є й площина ієрархії явища «благополуччя» із психологічним здоров'ям особистості. Наприклад, Ю. Лисицин стверджує, що недоречно казати про добре здоров'я людини лише за відсутності хвороби – йдеться про переживання стану душевного, фізичного і соціального благополуччя. Якщо ж спиратися на позицію С. Мадді про структурну своєрідність життєстійкості особистості у ракурсі її психологічного здоров'я, то низка вчених дотримується точки зору про близькість, однак не тотожність понять «життєстійкість» та «копінг стратегія» (тобто стратегія подолання труднощів), наводячи при цьому досить переконливу, на наш погляд, аргументацію: копінг стратегії є звичними для людини, а життєстійкість, виступаючи «установкою на виживання», постає рисою особистості.

Як зазначалось, ще й досі залишається дискусійним питання про зміст поняття «психологічне здоров'я». В цьому плані значний науковий інтерес становлять результати аналітичної роботи О. Шувалова стосовно підґрунтя антропологічної моделі психологічного здоров'я [21]. Зокрема, йдеться про ідеї і Г. Олпорта щодо раціонального трактування «норми» через образ психічно зрілої особистості та К. Роджерса відносно показників повноцінно функціонуючої особистості; про доробок А. Маслоу, який (на основі теорії мотивації) представляє «образ самоактуалізованої психологічно здорової людини»; та уточнення, принесене В. Франклом, відносно того, що самоактуалізація не є «завершувальним призначенням людини», оскільки коли їй вдалося досягти сенсу у зовнішньому сві-

ті, вона і самоздійснюється, «звертає увагу на самоактуалізацію» [13; 16, с. 58–59]. До того ж під час осмислення контекстності гуманітарно-антропологічного підходу науковцями деталізовано «атрибути» психологічного здоров'я особистості, а саме: самовладнання, здатність приймати рішення і діяти з опорою на власні сили, розумне планування життя, масштабність цілей і продуктивність дій, вірність обраній справі [21, с. 12]. Зазначене, на наш погляд, додає визначеності у питаннях форм вияву психологічного здоров'я особистості, чим сприяє з'ясуванню діагностувального інструментарію у процесі подальшого дослідження.

Науковці єдині у визнанні, що саме психологічне здоров'я – важлива передумова повноцінного функціонування особистості, а введення терміну «психологічне здоров'я» доводить «неподільність тілесного і фізичного в людині, необхідність і того й іншого для повноцінного функціонування» [19, с. 129]. Отже, для опису означеної властивості особистості більш умотивовано вживати поняття «гармонія». Вважається, що психологічне здоров'я має сенс розумітися не як статичний стан особистості, а як динамічний процес. Відтак, актуалізується методологічно вартісне зауваження С. Рубінштейна щодо феноменології психологічного здоров'я: утримувати у полі зору світовідношення людини, тобто змістове наповнення поняття «картина світу». Таким чином, має сенс (за С. Рубінштейном) розрізняти, по-перше, фізичний простір, що віддзеркалює ставлення людини до довколишнього світу; по-друге, соціальний простір, який «окреслює» вибір нею власного оточення; по-третє, моральний простір, виявом якого виступає її ставлення до себе [14, с. 206].

Вищезазначене засвідчує принаймні дві такі обставини: 1) психологічне здоров'я варто відносити до складних і багатofункціональних утворень, а тому в намаганні окреслити його суто психологічні межі нині й спостерігається досить широка палітра дослідницьких позицій; 2) загальноновизнаною є точка зору щодо правомірності говорити про психологічне здоров'я як динамічний стан людини, якому властиві ще й різні темпи формування впродовж життєвого шляху особистості.

Підкреслимо, що досліджуючи психологічне здоров'я, вчений водночас зобов'язує самого себе зосередитись на конструктивному підході щодо цілісного вивчення особистості. Зокрема, Л. Терлецька зазначає, що «психологічне здоров'я особистості належить до багатовимірної і динамічної «квітки потенціалів»» [15, с. 8].

Маємо підстави стверджувати, що сучасна психологія все активніше звертається до «найвищих феноменологічних рівнів людського існування» (Т. Кириленко), з-поміж яких чільне місце посідає також психологічне здоров'я особистості. Актуальність останнього значно посилюється з огляду на відчутну деформацію у системі ціннісних орієнтацій сучасної пересічної людини, де домінантного значення набувають прагматизм та «зубожіння душі людини, не зважаючи на її інтелектуальне зростання» (І. Бех). Ось чому природний інтерес становлять ті дослідження, котрі сприяють виокремленню саме аксіологічного складника психологічного здоров'я особистості. Так, згідно з дослідницькою позицією О. Царькової психологічне здоров'я постає як певна система із наявним не лише аксіологічним, а й інструментальним компонентом. Щодо змісту аксіологічного складника, то її репрезентують цінності власного «Я» і цінності «Я» інших людей [19, с. 129].

Процес становлення психологічного здоров'я сучасної людини є насамперед соціогуманітарною проблемою, складність якої зумовлена ще й синкретичністю змістового наповнення базового поняття «здоров'я». На тлі гносеологічних і онтологічних підходів, через особливості тлумачення його психологічної сутності важко визначити серед них системоутворювальні. Адже у центрі дослідницької уваги перебуває особистість, яка виступає одночасно і природною, і суспільною істотою, є суб'єктом творчої діяльності, носієм індивідуального досвіду та архітектором самоздійснення.

Як відомо, базовою ідеєю як екзистенціальної, так і гуманістичної психології є визнання суб'єктної активності внутрішнім детермінантом життєдіяльності людини. Відтак, можна припустити, що психологічне здоров'я виступає як параметр «цінності» і «смислу». Останнє у контексті аксіологічної проблематики Б. Братусь позначає конструктом «смиислової сфери особистості», О. Балл – «смиисловою установкою», В. Чудновський – «оптимальним сенсом життя», Д. Леонтьєв – «сенсожиттєвою орієнтацією», В. Франкл – «смислотвірною активністю», О. Леонтьєв – «особистісним смыслом». Водночас, попри наявність різнопланових акцентів у понятійній інтерпретації ціннісно-смиислової детермінації життєдіяльності людини, цілковито очевидним є те, що йдеться про можливий вимір її психологічного здоров'я з урахуванням показників суб'єктивного, а останнє пов'язується зі ставленням, реалізує спонукальну функцію та виконує регулятивну роль щодо поведінки та прояву в усіх різновидах діяльності людини.



В окресленому ракурсі нам видається цікавою думка філософів про те, що саме цінності є визначальними у «верхній межі соціальних претензій особистості» [9, с. 11].

Висновки з проведеного дослідження. Аксиологічний підхід набуває виняткового пояснювального значення у процесі поглиблення наукових уявлень про феноменологію психологічного здоров'я особистості у відповідному віковому періоді, звісно враховуючи при цьому встановлені (О. Здравомислов, З. Карпенко, Г. Ріккер, М. Рокич, М. Чавчавадзе та інші) домінуючі цього підходу. У нашому розумінні його конструктивність пов'язана ще й із потенціалом інтеграції природничо-наукової та гуманітарної методології. Ось чому важливими орієнтирами розширення сталих уявлень про психологічне здоров'я особистості вбачаємо методологічно вартісне положення А. Маслоу про те, що «рух до психологічного здоров'я окремої людини означає наближення до суспільства, побудованого на духовних цінностях, наближення до соціальної гармонії» [12, с. 207]. Попри підвищений інтерес і науковців, і практиків до здоров'я особистості у психологічній сфері, ще й досі тривають дискусії відносно наукового статусу таких базових понять, як «психічне здоров'я» і «психологічне здоров'я». Враховуючи вікову своєрідність юнацького періоду, унікальність студентського буття і життєвого шляху людини та взявши до уваги емпіричні дані, отримані і вітчизняними, і зарубіжними дослідниками щодо ставлення студентства до власного здоров'я, й встановлені показники, які притаманні особистості саме в ракурсі маркерів здоров'я у психологічній сфері, перспективи подальших наукових розвідок убачаються у площині розширення уявлень про найбільш суттєві складники психологічного здоров'я особистості в окреслений віковий період життєдіяльності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бефани А.А. Психическое здоровье как проявление личностной зрелости. *Наука і освіта*. 2004. № 4/5. С. 13–15.
2. Братусь Б.С. Аномалии личности. Москва : Мысль, 1988. 304 с.
3. Liceth Navarro Baene G. Santé mentale positive chez des étudiants universitaires de la faculté de médecine: etude

comparative compte tenu des contextes socioculturels colombien et français. Créteil, Val de Marne (France), 2015. 65 p.

4. Демина Л.Д., Ральникова И.А. Психологическое здоровье и защитные механизмы личности. Барнаул : Изд-во Алтайского гос. ун-та, 2000. 129 с.
5. Дубровина И.В. Практическая психология образования. Санкт-Петербург : Питер, 2004. 592 с.
6. История философии: Запад – Россия – Восток. Кн. 4 : Философия XX века / под ред. Н.В. Мотрошиловой, А.М. Руткевича. Москва : Академичный проект, 2012. 426 с.
7. Журавльова Л.П. Емпатійні детермінанти психологічного здоров'я. *Наука і освіта*. 2010. № 3. С. 36–39.
8. Калитеевская Е.Р. Психологическое здоровье как способ бытия в мире: от объяснения к переживания. *Психология с человеческим лицом: гуманистическая перспектива в постсоветской психологии* / под ред. Д.А. Леонтьева, В.Г. Щур. Москва : Смысл, 1997. С. 231–238.
9. Кремень В.Г. Освіта має визначити розвиток духовності й культури. *Креативна педагогіка*. 2011. № 4. С. 11–12.
10. Кумеков Л.М. Психогигиена личности: основные понятия и проблемы. Санкт-Петербург : Изд-во СПбГУ, 2000. 464 с.
11. Maddi S. The Story Construct of Hardiness: 20 Years of Theorizing Research of Practice. *Consulting Psychology Journal*. 2002. Vol. 54. P. 172–185.
12. Маслоу А. Психология бытия. Киев : Ваклер, 1997. 304 с.
13. Олпорт Г. Становление личности. Москва : Смысл, 2002. 462 с.
14. Рубинштейн С.Л. Общие основы психологии. Санкт-Петербург : Питер, 1990. 380 с.
15. Терлецька Л.Г. Психологія здоров'я: арт-терапевтичні технології : навчальний посібник. 2-ге вид. Київ : ВД «Слово», 2017. 128 с.
16. Франкл В. Человек в поисках смысла. Москва : Прогресс, 1990. 368 с.
17. Хьелл Б., Зиглер Д. Теории личности (основные положения, исследования и приложения) / пер. с англ. С.С. Меленевской, Д.В. Викторовой. Санкт-Петербург : Питер Пресс, 1997. 608 с.
18. Хухлаева О.В. Психология развития: молодость, зрелость, старость. Москва : ИЦ «Академия», 2002. 208 с.
19. Царькова О.В. Психологічні аспекти збереження психічного здоров'я студентської молоді. *Наука і освіта*. 2014. № 6. С. 128–129.
20. Штепа О.С. Особливості психологічної ресурсності осіб 20–25 років з різним статусом ідентичності. *Наука і освіта*. 2013. № 7. С. 204–208.
21. Шувалов А.В. Антропологический подход к проблеме психологического здоровья. *Вопросы психологии*. 2011. № 5. С. 3–16.

УДК 159.9
DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-1-6

СВІТОГЛЯД ОСОБИСТОСТІ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Кузнецов О.І., к. психол. н.,
докторант кафедри практичної психології

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди

У статті аналізуються та виносяться на розгляд основні теоретичні підходи до світогляду особистості у психології. Розкрито основні тлумачення і дефініції світогляду у психологічній науці, зокрема, показано розгляд світогляду як системи поглядів та уявлень людини на світ. Показано психологічні функції світогляду особистості: регуляція та організація поведінки і діяльності особистості, формування цінності і суб'єктності особистості, її ціннісно-сислової наповненості та орієнтації, сприяння рефлексії та реалізації власного Я, оцінка об'єктів дійсності через формування картини світу та моделі «світ і Я». Розглянуто психологічний зміст світогляду через характеристику його компонентів.

Ключові слова: *світогляд, особистість, функції світогляду, світоглядні переконання, типи і форми світогляду.*

Кузнецов А.И. МИРОВОЗЗРЕНИЕ ЛИЧНОСТИ КАК ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

В статье анализируются и выносятся на рассмотрение основные теоретические подходы к мировоззрению личности в психологии. Раскрыты основные толкования и дефиниции мировоззрения в психологической науке, в частности, показано рассмотрение мировоззрения как системы взглядов и представлений человека о мире. Показаны психологические функции мировоззрения личности: регуляция и организация поведения и деятельности личности, формирование целостности и субъектности личности, ее ценностно-смысловой наполненности и ориентации, содействие рефлексии и реализации собственного Я, оценка объектов действительности через формирование картины мира и модели «мир и Я». Рассмотрено психологическое содержание мировоззрения через характеристику его компонентов.

Ключевые слова: *мировоззрение, личность, функции мировоззрения, мировоззренческие убеждения, типы и формы мировоззрения.*

Kuznetsov O.I. WORLD OUTLOOK AS A PSYCHOLOGICAL PROBLEM

The article shows that the world outlook is a structural component of the personality, which affects its orientation, self-determination and attitude to the world. It defines as a system of views and ideas about the world and itself in it. In general, the world outlook is the system of views on the world and the place of man, society and mankind in it, on the attitude of man to the world and to himself, as well as the corresponding views of these basic attitudes of people, their ideals, principles of activity, value orientations. It can be defend as the integration of experience, knowledge and self-awareness into the value picture of the world, which determines the human life orientation, its relation to reality and to own self.

The article analyzes and presents the main theoretical approaches to the outlook of the individual: 1) world outlook as a system of views and representations; 2) world outlook as a valuable picture of the world; 3) world outlook as a structural component of self-consciousness. It is determined that the content of the worldview is a set of values orientations, ideals, beliefs, knowledge, norms, assessments, higher feelings that form a valuable picture of the world of personality and determine its type and form. The leading psychological functions of the world outlook are shown: the regulation and organization of the behavior and activities of the individual, the formation of the integrity and subjectivity of the individual, its value-semantic fulfilling and orientation, the promotion of reflection and the realization of Self, evaluation of objects of reality through the formation of a picture of the world and the model "World and Me". The psychological content of the world outlook through the description of its components is considered. It was shown, that worldview beliefs, acting as meaning-significant units of personality orientation, are manifested in a variety of forms of its fundamental behavior – the sequences carried out in accordance with the universal notions of the world and the value relation to it of free and responsible, primarily from the moral point of view, action-actions.

Key words: *world outlook, personality, functions of world outlook, beliefs, worldview beliefs, types and forms of outlook.*

Постановка проблеми. Нове обґрунтування та вивчення феномена світогляду у сучасному психологічному пізнанні виявляється актуальним питанням. Попри те, що у психолого-педагогічних дослідженнях категорія світогляду є усталеною, а погляди на його психологічний зміст, структуру, функції майже не піддалися трансформації

в українській психології на зламі культурно-історичної та постнекласичної парадигм, відкритою залишається низка питань стосовно місця та ролі світогляду у структурі особистості, шляхів та умов його розвитку та цілеспрямованого формування. Саме ці обставини зумовили **мету** представленого дослідження, що полягає у систематизації



теоретичних підходів до вивчення проблеми світогляду особистості. Відповідно до мети дослідження було поставлено декілька завдань: 1) систематизувати підходи до визначення світогляду у психології; 2) охарактеризувати психологічний зміст та умови генези світогляду; 3) визначити функції світогляду у структурі особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасний стан вивчення проблеми світогляду у гуманітарному пізнанні визначається дослідженнями Г.О. Балла, Т.О. Басанової, Л.Д. Кривеги, Д.О. Леонтьєва, А.Н. Моспан, В.Є. Хмелька, Ю.М. Швалба, Л.В. Ярмол [1; 2; 10; 12; 14; 35; 38; 40; 44], втім суто психологічний аналіз феномена світогляду представлений у сучасній українській науці переважно у статтях Г.І. Тітова [28; 29; 30; 31]. У представлених роботах охарактеризовано зміст поняття світогляду, здійснено узагальнений аналіз психологічної його природи. У зарубіжній психології вивчення світогляду ускладнюється тим, що для цього феномена в англійській мові не існує самостійного терміна, адже world view розглядається і як світогляд, і як картина світу, які, безумовно, не тотожні.

Світогляд як наукова категорія була предметом розгляду класиків зарубіжної психології. Так, згідно із З. Фрейдом, світогляд являє собою усвідомлені індивідуальні концепції, які визначають світ у вигляді чітких пояснювальних конструкцій [33]; відповідно до точки зору К. Юнга [41], світогляд закріплено в психології індивіда і є ключовим елементом сприйняття людини у прийнятті рішення, при цьому світогляд є скоріше несвідомим конструктом і зумовлений культурним контекстом; Г. Олпортом [20] та С. Мадді [43] світогляд визначено як «життєву філософію», С. Томкінсом – «особистою ідеологією» як складним варіантом життєвого сценарію [45]. Е. Еріксон [39] відзначав, що як універсальна і всеохоплююча концепція світогляд фокусує увагу людей на значущих життєвих факторах, створює вибірковість осмислення тих чи інших історичних реалій, підсилює і розширює горизонти колективної свідомості, активізує або придушує в суспільстві почуття солідарності.

Слід зазначити, що у вітчизняних дослідженнях бракує узагальненої систематизації теоретичних підходів до розгляду світогляду, світоглядних уявлень та переконань, що може бути пояснене фіксацією уваги науковців на окремих аспектах світогляду, зокрема на картині та образі світу, ціннісних та смисложиттєвих орієнтаціях, базисних переконаннях, установках та атитюдах

тощо. Втім, на наш погляд, світогляд, входячи до структури особистості, є суто психологічною категорією – цілісною і неподільною, нетотожною іншим психологічним феноменам, з притаманними лише їй психологічними функціями. Стосовно проблеми зведення світогляду до таких психічних структур, як свідомість та спрямованість, Т.А. Басанова зазначає, що світогляд слід відрізнити від феноменів свідомості, які хоч і домінують у конкретний момент у психіці людини, але не виконують функцію світогляду у спрямуванні процесу діяльності людини в світі. Автор наголошує на тому, що необхідно розглядати світогляд у цілісному полі його предметного і культурно-смыслового змісту, чітко відрізняючи його від інших духовних утворень, від таких феноменів, як ідеологія, картина світу, образ світу, світовідчуття, світорозуміння, світовідчуття [2].

Виклад основного матеріалу. Теоретичний аналіз психологічної сутності світогляду дає змогу визначити декілька підходів до тлумачення сутності цього феномена.

Згідно з *першим підходом*, світогляд є системою поглядів та уявлень і відповідає такому елементу у структурі світогляду, як «світопереконання» та ставлення до себе і навколишнього світу (до інших людей, суспільства, природи) [10, с. 7] чи «світорозуміння» [35]. Згідно з С. Мадді, світогляд є експліцитною, чіткою та узгодженою системою поглядів людини на самого себе, на людство в цілому, на суспільство і їх взаємозв'язок, в яку входить те, що зазвичай називають очікуваннями, уподобаннями і цінностями [43].

У межах розуміння світогляду як світопереконання чи системи поглядів на світ у психологічній та філософській літературі наведено низку визначень, а саме: світогляд – це 1) система поглядів на світ і місце людини, суспільства і людства у ньому, на ставлення людини до світу і самої себе, а також відповідні цим поглядам основні життєві позиції людей, їхні ідеали, принципи діяльності, ціннісні орієнтації [9, с. 301]; 2) цілісна система поглядів на світ, місце та призначення людини [11, с. 370]; 3) цілісна система поглядів на навколишній світ, яка становить сукупність філософських, наукових, політичних, економічних, правових, етичних, естетичних тощо понять, на місце людини в природі і суспільстві, на характер її ставлення до навколишнього середовища і поглядів до самої себе; світогляд включає у свою сферу також переконання, ідеали, життєву і науково-теоретичну орієнтацію, способи усвідомлення дійсності [8, с. 352]; 4) система поглядів на об'єктивний світ і місце в ньому людини, на ставлення лю-

дини до навколишньої дійсності і до самої себе [3, с. 245]; 5) система узагальнених поглядів на природу і суспільство, на місце людини в ньому, на ставлення людей до навколишньої дійсності і себе, а також зумовлені цими поглядами їхні переконання, ідеали і принципи пізнання [21, с. 317]; 6) сукупність поглядів людини на себе і своє місце у світі, зумовлених ними переконань, ідей, принципів і ціннісних орієнтацій (компоненти: світовідчуття, світосприйняття, світоуявлення, світорозуміння, світоощітка, світоставлення) [36, с. 189]; 7) система поглядів на об'єктивний світ та місце в ньому людини, на ставлення людини до навколишньої дійсності та до самої себе, а також зумовлені цими поглядами основні життєві позиції людей, їхні переконання, ідеали, принципи пізнання та діяльності, ціннісні орієнтації [37, с. 456]. Ключовим елементом світогляду у межах наведених вище визначень є система поглядів на світ.

Поняттям «світогляд» М. Колтко-Рівера називає набір переконань щодо людської природи, сенсу, природи життя, світобудови, від яких безпосередньо залежать пізнання і поведінка. Світогляд, на думку психолога, виступає набором переконань, які включають у себе певні твердження і припущення щодо існуючого та неіснуючого, а також щодо того, що добре, що погано, які цілі, поведінка і ставлення є бажаними, а які – ні. Світогляд також визначає, що можна дізнатися і зробити в світі, як це зробити. При цьому розглядаються не тільки ті цілі, яких хочеться досягти, але і ті цілі, які мають бути досягнуті [42].

В.І. Слободчиков та Г.А. Цукерман [24] розглядають світогляд як систему позицій, ставлень та відношень особистості. І.Г. Тітов, йдучи за Д.О. Леонтьєвим [13] та С.Д. Смирновим [25], визначає світогляд більш розгорнуто: як «ядерний компонент індивідуального образу світу, що містить певним чином структуровані, імпліцитні та експліцитні, генералізовані уявлення особистості про закономірності та характеристики реального або ідеального (досконалого) світу, суспільства, людини» [30, с. 3]. На думку Ю.М. Швалба, світоглядні уявлення, утворюючи нормативно-рефлексивний вимір свідомості людини, не лише детермінують «загальну мотиваційну основу поведінкової спрямованості, але й детермінують процес формування типу мислення, тобто стають провідною інтенцією мислення індивіда» [38, с. 33].

У межах розуміння світогляду як системи поглядів та «світопереконань» його структурним компонентом є переконання. Світоглядні переконання ціннісно «наван-

тажують» категоріальні структури образу світу та переводять «знання з абстрактного змісту свідомості до складу духовного світу особистості» [17 с. 13], ставлячи їх «у зв'язок та залежність від людської сутності» [17, с. 70] та надаючи їм характеру всезагальних орієнтирів свідомості, своєрідних безперечних життєвих настанов, які починають функціонувати «як суб'єктивні гарантії правильності та ефективності діяльності особистості» [17, с. 86]. З іншого боку, світоглядні переконання, виступаючи як смисло-значущі одиниці спрямованості особистості, виявляються у найрізноманітніших формах її принципової поведінки – послідовності здійснюваних відповідно до універсальних уявлень про світ і ціннісного ставлення до нього вільних та відповідальних, передусім із моральної точки зору, дій-вчинків.

Погляд на світогляд як систему уявлень та переконань розділяє Д.О. Леонтьєв. На думку автора, найближчим до світогляду є поняття «картини світу» або «образу світу», що виступають індивідуальною системою уявлень про те, як влаштований світ у різних його деталях та суб'єктивній зв'язності знань, досвіду, некритично сприйнятих переконань та частково неусвідомлюваних уявлень [12]. Втім, зведення поняття світогляду до картини чи образу світу, за якими стає певне світорозуміння, є хибним, оскільки, як слушно зазначає Т.О. Басанова, людина стверджує себе в предметному світі не тільки за допомогою мислення та пізнавальних здібностей, а й через цілісне усвідомлення та емоційне переживання. Автор зазначає, що світорозуміння являє собою лише понятійний, інтелектуальний аспект світогляду, проте для цілісного світогляду характерна ще більш висока інтеграція знань, ніж у загальній картині світу, і наявність не тільки інтелектуального, а й емоційно-ціннісного ставлення людини до світу [2]. Як зазначає В.М. Марков, світогляд, зберігаючи цілісність картини світу, істотно поглиблює її для подальшого активного впливу на світ, що і відрізняє його від картини світу, що різниться певною споглядальністю [16].

У межах *другого підходу* світогляд розуміється як *ціннісна картина світу*, тобто єдність знання і цінностей, розуму та чуття, інтелекту й дії, критичної дії та свідомого переконання [11, с. 370]; інтеграція досвіду, знань та самосвідомості в ціннісну картину світу, що зумовлює життєву орієнтацію людини, її ставлення до дійсності та самої себе [6, с. 318; 26, с. 162].

Світогляд (внутрішній світ як «річ-у-собі», за І. Кантом) особистості виступає



як певний синтез її менталітету і цінностей. Предметом світогляду є сама людина, її розуміння природного і суспільного світу та своїх місця і місії в ньому [18]. Світоглядні утворення як «крайня, абсолютна межа узагальнення» [17, с. 74] конституують вищі рівні образу світу [25], виступаючи його ядерним компонентом [11]. Світогляд містить у собі узагальнену модель світу, в якому людина живе й діє, модель світу, невіддільною частиною якої є модель самого носія світогляду – людини, відображеної в її дійсних і уявних зв'язках з природними і соціальними речами та явищами і в певній позиції стосовно них [35].

І.Г. Тітов вказує на аксіологічну функцію світоглядних узагальнень, яка пов'язана зі смисложиттєвим самовизначенням людини у ціннісних координатах культури та співвіднесенням на цій основі себе та своїх дій і вчинків із абсолютним взірцем – суб'єктивними уявленнями про своє ідеальне Я, про ідеальну людину, про ідеальний світ [28].

У межах *третього підходу* до визначення світогляду вчені дають такі дефініції: 1) специфічна форма відображення дійсності [19, с. 50]; 2) самосвідомість соціального суб'єкта, одна із форм відображення дійсності в свідомості людини; невід'ємний атрибут людської свідомості; «Я-розуміння» [10, с. 6]; 3) форма суспільної свідомості людини, система її поглядів на природу і суспільство, через які вона сприймає, осмислює та оцінює навколишню дійсність як світ свого буття та діяльності, визначає своє місце і призначення в ньому [27, с. 400].

М. Чапка та У. Конті зазначили, що світогляд – форма суспільної свідомості людини, система її поглядів на природу і суспільство, через які вона сприймає, осмислює та оцінює навколишню дійсність як світ свого буття та діяльності, визначає своє місце і призначення в ньому. До світогляду людини входять політичні, моральні, естетичні, економічні, природничі та інші погляди, які в своїй сукупності свідчать про той чи інший ступінь усвідомлення, осмислення особистістю реальної дійсності, про глибоке чи поверхневе її розуміння. Світогляд є надбанням особистості і становить основу її спрямованості [27, с. 400].

Світогляд залучається до рефлексивних циклів самосвідомості суб'єкта як певна інтенція, спрямованість його активності на співвіднесення та узгодження своєї людської сутності зі смисловою будовою реальної сутності, на вироблення та реалізацію відповідного світоставлення. Крім цього, світоглядні структури самі по собі можуть виступати об'єктом рефлексивного опра-

цювання та зазнавати внаслідок цього найрізноманітніших змістових змін і трансформацій [35].

Інтегруючим підходом до розуміння світогляду є *системний*, що дає змогу розглянути його як світопереконавання, Я-розуміння та ціннісного ставлення до себе та світу, розгляд світогляду як *системи уявлень* про світ та себе у ньому та ставлень до себе та світу: світогляд – 1) сукупність уявлень про світ, систему переконавань, які передають ставлення людини до світу, її головні ціннісні орієнтації і відносить до структури спрямованості особистості, яка включає в себе настанови, цінності, прагнення, інтереси, схильності, ідеали людини [34]; 2) сукупність узагальнених уявлень людини про себе, світ, свої взаємини зі світом, про своє місце у світі та своє життєве призначення [19, с. 14]; 3) система уявлень про світ і місце в ньому людини, про відносини людини в ньому, про ставлення людини до дійсності, що оточує її, і до самої себе, а також зумовлені цими уявленнями основні життєві позиції й установки людей, їхні переконавання, ідеали, принципи пізнання і діяльності, ціннісні орієнтації [32, с. 366].

Системність у розгляді світогляду властива Л.О. Леонтьєву, який виділяє чотири аспекти світогляду: змістовий, ціннісний, структурний і функціональний. До змістового компонента відносяться експліцитні та імпліцитні знання й уявлення індивіда про закономірності навколишнього світу. Ціннісний компонент описує ідеали того, яким має бути світ, дозволяючи порівняти їх з тим, що є на цей момент. Структурний аспект відповідає за психологічну організацію світоглядних положень в єдине ціле. І функціональний аспект описує, як і якою мірою світоглядні постулати впливають на сприйняття, поведінку й осмислення індивідом дійсності [13].

Згідно з *діяльним підходом*, світогляд входить у структуру особистості. Так, С.Л. Рубінштейн відносить світогляд до атрибута особистості, яку визначає як «людину, в якій є власні позиції, своє яскраво виражене свідоме ставлення до життя, світогляд, якого вона дійшла внаслідок великої свідомої роботи» [22, с. 638]. Світогляд у структурі особистості утворює тісні взаємозв'язки зі спрямованістю, в межах яких він ієрархізує провідні мотиваційно-ціннісні утворення особистості та забезпечує завдяки цьому продуктивне здійснення життєвих виборів. У побудові особистості життєвої стратегії світоглядні переконавання перетворюють актуалізовані елементи її досвіду на ціннісно-сміслові опори її конкретних життєвих програм. Вбудовування таких опор у

загальний контур особистісної саморегуляції уможлиблює подолання впливу ситуативних детермінант та здійснення вільних і відповідальних вчинків. Тип світоглядного ставлення до життя, викристалізовуючись у характері особистості, забезпечує становлення її індивідуально-своєрідного життєвого стилю, в межах якого будується певний варіант життєвого шляху [31].

Серед сучасних концепцій світогляду, виконаних у межах діяльнісного підходу, провідне місце посідає запропонована Д.О. Леонтьєвим [12; 13], який розуміє світогляд як ядро картини або образу, світу, при цьому в картину світу входять усі знання й уявлення суб'єкта про світ, а до світогляду відносяться тільки узагальнені судження – генералізації. Як приклад генералізацій автор наводить прислів'я, які формулюються в процесі розвитку культури і передаються від одного покоління до іншого, проте конкретний індивід включає в свій словниковий запас лише ті, що не суперечать один одному й узгоджуються між собою [15].

Наступним завданням представленого дослідження було охарактеризувати психологічний зміст світогляду. Змістовно світогляд представлений знаннями, уявленнями, переконаннями, цінностями, ідеалами, нормами, оцінками, почуттями, емоціями, переживаннями, вірою, надією, любов'ю, життєвою стратегією і програмою поведінки [10, с. 10].

Світогляд особистості загалом становить системне утворення: думки, почуття, ідеї й установки людини існують синергійно або зв'язані антагоністично між собою й утворюють відносно цілісний комплекс, орієнтований на той чи інший об'єкт дійсного або уявного світу, який існує для неї як деяка досить висока цінність. Такий комплекс В.Є. Хмелько вважає функціональною одиницею психологічної структури світогляду особистості, найважливішими елементами якого є *переконання*, які є ідеєю, нерозривно пов'язаною, злиною з відповідними почуттями й установками людини. На думку автора, саме переконання розглядаються як функціональна одиниця психологічної структури світогляду особистості. Цю думку підтримує Г.Є. Залеський, який вважає, що саме «переконання виступає як своєрідна одиниця наукового світогляду» [7, с. 158]. Втім, на думку В.Є. Хмелько, реальний світогляд конкретної особистості може включати в себе, крім її переконань, також і її сумніви, містити в собі також певні вірування, упередження, забобони [35], а Д.О. Леонтьєвим до структури світогляду віднесено поряд з усвідомлюваними пе-

реконаннями, знаннями, досвідом неусвідомлювані уявлення [13].

Стосовно проблеми генези та розвитку світогляду доцільно поділити думку Т.О. Басанової [2], яка зазначає, що світогляд формується як у результаті узагальнення природничо-наукових, соціально-історичних, технічних і філософських знань, так і під впливом безпосередніх умов життя, передаючись із покоління в покоління у межах індивідуального досвіду (здорового глузду, стихійних, несистематизованих, традиційних уявлень про світ тощо).

Як зазначає Т.О. Басанова, формування світогляду починається з самого раннього дитинства, оскільки узагальнення індивідуального досвіду і спроба висловити його у вигляді загальних закономірностей спостерігається практично одночасно з оволодінням мовою [2]. У цьому сенсі формування світогляду відбувається паралельно з розвитком свідомості. Як відзначає Д.О. Леонтьєв, початкове слабодиференційоване і невідрефлексоване світовідчуття змінюється в процесі розвитку більш ясним і стійким світосприйняттям, усвідомленим світорозумінням і потім, зазнаючи якісних зрушень у підлітковому і юнацькому віці, емпіричним і теоретичним світоглядом, пов'язаним з особистісною ідентичністю [12; 13].

Розвиток світогляду триває і в зрілому віці, більше того, в світогляді однієї людини можуть одночасно співіснувати різні форми і рівні світоглядних уявлень стосовно різних сторін і фрагментів дійсності [2]. Якщо у Г. Олпорта, а також у Е. Еріксона життєва філософія пов'язувалася з особистісною зрілістю або старістю, то С. Мадді стверджує, що формування життєвої філософії можливе і в молодості під впливом конфронтації з «малими смертями». Переживання «малої смерті» – це «коли закінчується щось, закінчення чого ми не хотіли б, коли нас гнітить брак часу і сил, щоб зробити все, до чого ми щиро прагнемо, або коли життя монотонне» [43, с. 88]. На думку С. Мадді, такі переживання спричиняють формування в особистості позитивної (життєстійкої, оптимістичної) чи негативної філософії.

В.І. Слободчиков та Г.А. Цукерман [24] стосовно генези світогляду зазначають, що в результаті процесу індивідуалізації як творчої реалізації суб'єктом своєї Самості у духовно-практичній сфері буття на основі актів автономізації, емансипації від оцінок оточуючих, подолання професійно-позиційної, конфесійно-політичної та ін. детермінації тощо оформлюється життєва філософія та пов'язана із нею світоглядна позиція особистості.



Наступним завданням дослідження була характеристика психологічних функцій світогляду. Світогляд «втільюючи в собі ідеали особистості, організує всі її спонукання, всю поведінку», внаслідок чого ієрархічна структура мотивів набуває стійкості та свободи від зовнішніх впливів [3, с. 436–437]. Крім того, доцільним виявляється визначення інших функцій світогляду. Зокрема, світогляд визначає цілісність особистості та системну стійкість її психологічної структури і, як наслідок, забезпечує реалізацію індивідом основних особистісних функцій. Крім того, світогляд виступає найважливішою умовою прояву особистісної суб'єктності [31]. Світогляд, задаючи за допомогою системи генералізованих смисложиттєвих орієнтацій функціональні межі ставлення особистості до світу, встановлює тим самим і межі її цілісності – міру інтегрованості, самодостатності та автономності, якісної визначеності та своєрідності. Разом із тим сформований світогляд визначає системну стійкість особистості, що виявляється в її здатності виходити в процесі побудови та реалізації життєвого шляху із власної системи цінностей і смислів, протистояти тиску зовнішніх впливів, що суперечать її поглядам та переконанням, перетворювати ситуацію та свою поведінку відповідно до намічених цілей, «розвивати свої внутрішні потенціали, незважаючи на зміни біологічної, психологічної, соціальної сторін буття» [5, с. 72]. Рефлексивна функція світогляду дає змогу особистості, виходячи із загального розуміння сутності людини загалом та сенсу людського буття, оцінювати власне місце у світі, виробляти та реалізовувати дієве ставлення до нього [28].

Загалом, основними і найзагальнішими функціями світогляду особистості називають оцінку всього, що відображає психіка людини, інтеграцію цього матеріалу в узагальненій моделі «світ і Я», де світ представлено у системі співвіднесення цінностей такого індивіда, на цій основі відбувається регуляція основних процесів цілепокладання – загальна орієнтація теоретичної і практичної діяльності людини – носія цього світогляду. Ця думка виходить з авторського визначення світогляду людини, що розуміється як певне утворення в її психіці, що включає в себе психологічний механізм співвіднесення цінностей різних об'єктів, і систему критеріїв-еталонів їх оцінки [35].

І.Г. Тітовим визначено такі функції світогляду: усвідомлення та реалізація власного Я в єдності всіх його проявів (фізичного, психологічного, соціально-рольового, екзистенційного тощо); зміні співвідношення та спрямованості детермінаційних впливів

та побудові на цій основі вільної та відповідальної поведінки; забезпеченні довільності та вольової регуляції різних видів соціальної активності; позиціонуванні себе відносно свого минулого, теперішнього та майбутнього з наступним вибудовуванням часової перспективи власного життя; забезпеченні продуктивного входження у діалогічно-творчу взаємодію з культурою як її генеративне, формоутворювальне начало [29]. При цьому світогляд, виступаючи загальною ціннісно-смісловою основою вказаних видів активності, забезпечує їхню змістову спрямованість та рефлексивну регуляцію, внаслідок чого уможливується смислове оцінювання особистістю процесуально-результативної сторони власної життєдіяльності та самої себе як її суб'єкта [44].

Висновки. Отже, світогляд є структурним компонентом особистості, що позначається на її спрямованості, самосвідомості, самоставленні та ставленні до світу, є системою поглядів та уявлень про світ та себе у ньому, виступає ядром картини (образу) світу, проте не зводиться до неї. Змістом світогляду є сукупність ціннісних орієнтацій, ідеалів, переконань, знань, норм, оцінки, вищі почуття, які утворюють ціннісну картину світу особистості та визначають її тип і форму. За результатами аналізу визначень світогляду у психології та гуманітарних науках було виявлено декілька підходів до розуміння цього феномена: світогляд може розумітися як: 1) світопереконання та світорозуміння, тобто як система поглядів та уявлень; 2) ціннісна емоційно заряджена картина світу; 3) як форма суспільної свідомості чи структурний компонент індивідуальної самосвідомості; 4) система уявлень про світ та себе у ньому, а також ставлень до себе та світу; 5) структурний компонент особистості, ядро картини (образу) світу.

Формування світогляду починається з дитинства і пов'язане з процесом становлення свідомості, триває все життя людини, проте сенситивним періодом його розвитку є підлітковий та юнацький вік.

Провідними психологічними функціями світогляду є регуляція та організація поведінки і діяльності особистості, формування цілісності і суб'єктності особистості, її ціннісно-сміслової наповненості та орієнтації, сприяння рефлексії та реалізації власного Я, оцінка об'єктів дійсності через формування картини світу та моделі «світ і Я».

ЛІТЕРАТУРА:

1. Балл Г.А. Противоречит ли материалистическое мировоззрение религиозному? *Психология в ра-*

- циогуманистической перспективе : избранные психологические труды. Киев : Основа, 2006. С. 31–52.
2. Басанова Т.А. О мировоззрении личности: научные представления. *Известия Таганрогского государственного радиотехнического университета. Тематический выпуск «Психология и педагогика»*. Таганрог : Изд-во ТРТУ, 2006. № 14(69). С. 86–91.
3. Большая психологическая энциклопедия / А.Б. Альмуханова, Е.С. Гладкова, Е.В. Есина, Е.Г. Имашева. Москва : Эксмо, 2007. 544 с.
4. Божович Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте. Психологическое исследование. Москва : Просвещение, 1968. 500 с.
5. Борисова М.Н. Мировоззрение студентов как фактор системной устойчивости личности : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогическая психология». Таганрог, 2005. 180 с.
6. Гіптерс З.В. Культурологія: словник-довідник : навчальний посібник. Київ : УБС НБУ, 2008. 479 с.
7. Залесский Г.Е. Формирование приемов научной оценки явлений как путь изучения убеждений школьников. Москва : Просвещение. 1968. 464 с.
8. Кондаков Н.И. Логический словарь-справочник / отв. ред. Д.П. Горский. Москва : Наука, 1975. 721 с.
9. Краткий психологический словарь / ред.-сост. Л.А. Карпенко ; под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. Ростов-на-Дону : Феникс, 1998. 512 с.
10. Кривега Л.Д. Мировоззренческие ориентации личности в условиях трансформации общества. Запорожье : ЗГУ, 1998. 202 с.
11. Культурологія : енциклопедичний словник / за ред. В.П. Мельника. Львів : ЛНУ ім. Івана Франка, 2013. 508 с.
12. Леонтьев Д.А. Мировоззрение. *Человек: фило-софско-энциклопедический словарь* / под ред. И.Т. Фролова. Москва : Наука, 2000. С. 193–194.
13. Леонтьев Д.А. Мировоззрение как миф и мировоззрение как деятельность. *Менталитет и коммуникативная среда в транзитивном обществе*. Томск : Томский государственный университет, 2004. С. 11–29.
14. Леонтьев Д.А., Моспан А.Н. Картина мира, мировоззрение и определение неопределенного. *Мир психологии*. 2017. № 2(90). С. 12–19.
15. Леонтьев Д.А., Тарвид Е.В. Выбор пословиц как мировоззренческая проекция. *Известия Южного федерального университета. Серия «Технические науки»*. 2005. Т. 51. № 7. С. 70–72.
16. Марков В.Н. Внутренний мир как мульти-субъектность. *Мир психологии*. 2017. № 2(90). С. 78–92.
17. Мировоззренческая культура личности: философские проблемы формирования / В.П. Иванов и др. Киев : Наукова думка, 1986. 295 с.
18. Моргун В.Ф. Багатовимірна теорія особистості про світогляд людини в контексті інваріанту просторово-часових орієнтацій. *Психологія і особистість*. 2015. № 2(1). С. 23–44.
19. Овчинников В.С. Мировоззрение как явление духовной жизни общества (опыт анализа понятий). Ленинград : Изд-во Ленинградского университета, 1978. 100 с.
20. Олпорт Г. Становление личности: избранные труды. Москва : Смысл, 2002. 148 с.
21. Психологічна енциклопедія / авт.-упор. О.М. Степанов. Київ : Академвидав, 2006. 424 с.
22. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 713 с.
23. Світогляд і світ людини : колективна монографія / за заг. ред. В.П. Капітона. Дніпропетровськ : ДДФА, 2008. 240 с.
24. Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Интегральная периодизация общего психического развития. *Вопросы психологии*. 1996. № 5. С. 38–50.
25. Смирнов С.Д. Мир образов и образ мира. *Вестник Московского университета. Серия 14 «Психология»*. 1981. № 2. С. 15–29.
26. Сокульський А.Л. Культурологія : словник-довідник. Запоріжжя : ГУ «ЗІДМУ», 2006. 292 с.
27. Соціально-психологічний словник / авт.-уклад. М. Чапка, У. Контни. Мисловіце, 2010. 519 с.
28. Тітов І.Г. Місце та роль світогляду в структурі свідомості. *Психологія і особистість*. 2015. № 2(8). Ч. 1. С. 45–57.
29. Тітов І.Г. Інтегративна модель структурно-функціональної організації особистості. *Психологія і особистість*. 2016. № 1(9). С. 18–30.
30. Тітов І.Г. Психологічні аспекти світогляду особистості. *Практична психологія та соціальна робота*. Київ, 2011. № 11. С. 2–3.
31. Тітов І.Г. Психологія світогляду: особистісний контекст. *Психологія і особистість*. 2017. № 1(11). С. 13–24.
32. Философский энциклопедический словарь / редкол. : С.С. Аверинцев, Э.А. Араб-Оглы, Л.Ф. Ильичев и др. 2-е изд. Москва : Советская энциклопедия, 1989. 815 с.
33. Фрейд З. Введение в психоанализ : лекции. Москва : Наука, 1989. 456 с.
34. Хачатурова Х.М. Етнопсихологічні особливості світогляду як чинника адаптації іноземних студентів до нового культурного середовища. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Серія «Психологія»*. 2012. № 44(1). С. 239–245.
35. Хмелько В.Е. Світогляд особи: психологічна структура і функції. *Філософська думка*. 1977. № 3. С. 30–38.
36. Шадських Ю.Г., Піча В.М. Психологія: терміни і поняття : короткий навчальний словник. Львів : Магнолія – 2006, 2008. 276 с.
37. Шапар В.Б. Психологічний тлумачний словник. Харків : Прапор, 2004. 640 с.
38. Соціально-психологічні засади становлення екологічно орієнтованого способу життя особистості : монографія / Ю.М. Швалб, О.Л. Вернік, О.О. Вовчик-Блакитна, О.В. Рудоміно-Дусятська. Київ : Педагогічна думка, 2015. 216 с.
39. Эрикссон Э. Молодой Лютер. Психоаналитическое историческое исследование. Москва : Медиум, 1996. 506 с.
40. Ярмол Л.В. Співвідношення понять світогляду та поглядів людини: теоретико-правові аспекти. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*. Серія «Юридичні науки». Львів : Видавництво Львівської політехніки, 2016. № 837. С. 383–389.
41. Jung C.G. Psychotherapy and a philosophy of life. *The collected works of C.G. Jung*. New York, 1954. Vol. 16. P. 76–83.
42. Koltko-Rivera M.E. The psychology of Worldviews. *Review of General Psychology*. 2004. Vol. 8. № 1. P. 3–58.



43. Maddi S.R. Developmental Value of Fear of Death. *The Journal of Mind and Behavior*. 1980. Vol. 1. № 1. P. 85–92.

44. Titow I. Psychologische Dimensionen der Subjektivität der Persönlichkeit. *Internationale Zeitschrift für Philosophie und Psychosomatik*. 2011. № 1. URL: http://www.izpp.de/fileadmin/user_upload/

Ausgabe_4_1-2011/05_1-2011_Titow (дата звернення: 13.01.2019).

45. Tomkins S.S. Script theory: Differential magnification of affects. *Nebraska Symposium on Motivation* / ed. by H.E. Howe Jr., R.A. Dienstbier. Lincoln, 1978. Vol. 26. P. 201–236.

УДК 159.9

DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-1-7

НАДІЙНІСТЬ СУМІСНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЧЛЕНІВ ТАНКОВИХ ЕКІПАЖІВ ЗБРОЙНИХ СИЛ УКРАЇНИ

Кучерява Т.О., старший офіцер
групи морально-психологічного забезпечення
факультету військової підготовки імені Верховної Ради України
Національний технічний університет «Харківський політехнічний інститут»,
здобувач науково-дослідної лабораторії екстремальної та кризової психології
*Науково-дослідний центр
Національного університету цивільного захисту України*

У статті розглядається проблема надійності сумісної діяльності членів танкових екіпажів збройних сил України через призму специфічних особливостей діяльності фахівців, що утворюють танкові екіпажі. Проведене автором дослідження дозволило виявити низку якостей, які, на думку респондентів, є важливими в забезпеченні надійності особистості. Автором зроблено висновок, що надійність членів танкового екіпажу має груповий характер та визначається «внеском» не окремої людини, а екіпажу в цілому. Зазначено, що у спільній діяльності надійність танкового екіпажу забезпечує вибір адекватних обставинці засобів організації ефективної спільної діяльності, та запропоновано авторський алгоритм градації факторів або чинників групової надійності членів танкових екіпажів в умовах виконання спільної / сумісної діяльності.

Ключові слова: надійність, сумісність, члени танкових екіпажів ЗСУ, групова діяльність, групова надійність.

КУЧЕРЯВА Т.А. НАДЕЖНОСТЬ СОВМЕСТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ЧЛЕНОВ ТАНКОВЫХ ЭКИПАЖЕЙ ВООРУЖЕННЫХ СИЛ УКРАИНЫ

В статье рассматривается проблема надежности совместной деятельности членов танковых экипажей вооруженных сил Украины через призму специфических особенностей деятельности специалистов, которые образуют танковые экипажи. Проведенное автором исследование позволило выявить ряд качеств, которые, по мнению респондентов, являются важными в обеспечении надежности личности. Автором сделан вывод, что надежность членов танкового экипажа имеет групповой характер и определяется «вкладом» не отдельного человека, а экипажа в целом. Отмечено, что в совместной деятельности надежность танкового экипажа обеспечивает выбор адекватных обстановке средств организации эффективной совместной деятельности, и предложен авторский алгоритм градации факторов групповой надежности членов танковых экипажей в условиях выполнения совместной / общей деятельности.

Ключевые слова: надежность, совместимость, члены танковых экипажей ВСУ, групповая деятельность, групповая надежность.

KUCHERIAVA T.O. RELIABILITY OF JOINT ACTIVITY OF MEMBERS OF TANK CREWS OF THE ARMED FORCES OF UKRAINE

The article deals with the problem of the reliability of the joint operation of tank crews members of the armed forces of Ukraine through the prism of specific features of the activities of specialists forming tank crews. The study carried out by the author has revealed a number of qualities that, according to respondents answers, are important in ensuring the reliability of the individual. The representation consisted of tank crews servicemen who, since 2014, directly participated in the anti-terrorist operation in eastern Ukraine. The author concludes that the reliability of the members of the tank crew has a group nature and is determined by the contribution of not a single person, but the crew as a whole. It is noted that in relation to the joint activity the reliability of the tank crew provides the choice of adequate facilities for organizing effective joint activities and proposes an algorithm for grading factors of group reliability of members of tank crews in conditions of joint activities. The results obtained during the study will be used by the author to refine the program of empirical study of the reliability of the members of the tank crew in the future. It is

remarked that the group character of the activities of tankers can be considered as one of the mechanisms that affect reliability and influences the essential characteristics that must be taken into account when investigating the characteristics of the reliability of members of tank crews. On the basis of consideration of the characteristics of reliability in the psychological science and the analysis of the features of the joint activities of tankers identified as a result of the empirical study, author's criteria for the reliability of the members of the tank crews of the armed forces of Ukraine were proposed.

Key words: *reliability, compatibility, tank crews members of the armed forces of Ukraine, group activity, group reliability.*

Постановка проблеми. Питанням надійності в межах психологічної науки стали приділяти увагу достатньо давно, майже одразу, коли виникли питання забезпечення високих показників результативності діяльності, недопущення помилок суб'єктом діяльності, збереження стабільних показників під час виконання професійних завдань у складних умовах. Мабуть вперше про надійність заговорили саме в межах інженерної психології та психології праці. Інженерна психологія вперше поставила питання про надійність професійної діяльності, під якою прийнято було розуміти безпомилкове виконання фахівцем покладених на нього професійних обов'язків протягом певного необхідного часу і за певних умов діяльності [1]. Досягнення безпомилкового і своєчасного виконання дій і діяльності в цілому є результатом надійного функціонування різних підсистем організму і психіки людини. Інженерна психологія «обрала» одним з предметів своїх досліджень саме надійність діяльності, адже на той час і до сих пір є досить актуальним питання недопущення людиною-оператором помилок у своїй професійній діяльності. Саме тому Г.С. Нікіфоров говорить про те, що проблема надійності оператора і виникла через існування проблеми помилок [2]. При цьому «вартість» людських помилок особливо гостро стала відчуватися з появою складних технічних засобів і автоматизованих систем управління. Чим далі, тим більш актуальними стають питання наслідків помилок, які можуть бути допущені фахівцем у своїй професійній діяльності, найбільш страшними з яких є загибель людей, значні економічні, соціально-психологічні і навіть екологічні наслідки [3].

Танкові з'єднання і підрозділи залишаються головною ударною силою Сухопутних військ, як в Україні, так і в багатьох арміях світу.

Бойові можливості танкових з'єднань і підрозділів дозволяють їм вести активні бойові дії вдень і вночі, в значному відриві від інших військ, громити противника у зустрічних боях і битвах, долати великі зони радіоактивного зараження, фор-

сувати водні перешкоди, а також швидко створювати міцну оборону й успішно протистояти наступу переважаючих сил противника.

Розглядаючи танковий екіпаж, слід зазначити, що він складається з трьох осіб: командир танку, навідник та механік водій. Особливістю кожного члену екіпажу, крім досконалого володіння своєю спеціальністю, є володіння суміжними спеціальностями: механік-водій повинен мати навички ведення вогню з танкового озброєння, навідник – водити бойову машину, а командир – бути готовим замінити і механіка і навідника. Це підтверджує, що танк тільки тоді є грізною бойовою машиною, коли члени його екіпажу діють вміло, вправно та сумісно.

Розгляд проблеми надійності в аспекті вивчення її психологічного змісту та сутності, а також розгляду її механізмів міг би вважатись завершеним, якби ми вивчали окрему діяльність окремого фахівця. Але **метою статті** є вивчення надійності фахівців, які є частиною групи, які разом виконують завдання, які разом мають демонструвати високий рівень так званої групової надійності. Саме задля цього насамперед слід провести розгляд специфічних особливостей діяльності фахівців, що утворюють танкові екіпажі.

Виклад основного матеріалу. З метою виявлення змісту, сутності та особливостей категорії «надійність членів танкового екіпажу» на початку дослідження нами було проведене опитування. В опитуванні взяли участь військовослужбовці, які з 2014 року безпосередньо брали участь в проведенні антитерористичної операції на сході України в складі танкових екіпажів (72 ОБр, 93 ОБр, 1 ОТБр, 17 ОТБр). Досліджуваним необхідно було відповісти на наступні питання:

- 1) які якості людини визначають надійність особистості взагалі;
- 2) які якості людини визначають надійність членів танкового екіпажу.

Отримані дані були піддані процедурі контент-аналізу, результати якого дозволили сформулювати низку особливостей.

Так, під час визначення сутності категорії «надійність особистості» було виокремлено



перелік якостей, які, на думку респондентів, є важливими в її забезпеченні. Результати представлено в таблиці 1.

Таблиця 1

Перелік якостей, що визначають зміст та сутність категорії «надійність»

№	Перелік якостей	Рейтингові показники за кількістю виборів	
		Надійність	Надійність ТЕ
1	Безвідмовність	2	4
2	Безпомилковість	3	1
3	Вміння йти на компроміс	15	20
4	Стабільність	7	11
5	Висока працездатність	9	5
6	Стресостійкість	1	9
7	Відповідальність	8	10
8	Емоційна стійкість	4	12
9	Наполегливість	10	18
10	Узгодженість	16	8
11	Стойкість до перешкод	6	16
12	Здатність до саморегуляції	11	14
13	Врівноваженість	5	15
14	Впевненість в собі	14	17
15	Взаємозамінність	18	2
16	Згуртованість	17	6
17	Неконфліктність	19	7
18	Рішучість	12	13
19	Адаптивність	13	19
20	Сумісність	20	3

Розглядаючи отримані результати без врахування отриманих виборів, відмітимо, що загальний перелік описових характеристик категорії надійність утворили якості, що характеризують:

(1) *високу ефективність виконання професійної діяльності екіпажем* – безпомилковість, безвідмовність, стабільність, висока працездатність;

(2) *вольову сферу членів танкового екіпажу* – врівноваженість, стресостійкість, емоційна стійкість, відповідальність, наполегливість, стійкість до перешкод, здатність до саморегуляції, впевненість в собі, рішучість;

(3) *міжособистісну сферу екіпажу* – узгодженість, взаємозамінність, згуртованість, не конфліктність, адаптивність, сумісність, вміння йти на компроміс.

Більшість виборів під час оцінки категорії «надійність» взагалі отримали такі якості

та особистісні характеристики, як стресостійкість, безвідмовність, безпомилковість, емоційна стійкість та врівноваженість. При цьому ті ж самі респонденти для опису категорії «надійність членів танкового екіпажу» обрали здебільшого інші характеристики: безпомилковість, взаємозамінність, сумісність, безвідмовність дій військовослужбовців та висока працездатність. Дивлячись на першу п'ятірку якостей в обох випадках, можна помітити, що такі описові одиниці, як безпомилковість та безвідмовність, є присутніми в обох випадках розгляду категорії надійності. Але, якщо в першому варіанті її опису переважають дефініції, які належать до емоційно-вольової сфери особистості, то в другому, поряд з характеристикою «високі показники працездатності», з'являються якості, що належать до сфери міжособистісних відносин людини. Якщо подивитись на наступні якості, які також обрали достатньо високу кількість виборів, то ми побачимо продовження тенденції щодо переважання в забезпеченні надійності членів танкового екіпажу якостей, що представляють міжособистісну сферу фахівця, як-от: згуртованість, неконфліктність та узгодженість.

Таким чином, ми можемо зробити висновок про те, що все ж таки надійність членів танкового екіпажу має груповий характер та визначається «внеском» не окремої людини, а екіпажу в цілому.

Отримані в ході дослідження результати ми вирішили використати для уточнення програми емпіричного дослідження особливостей надійності членів танкового екіпажу. Оскільки основними якостями, що її зумовлюють, виявились такі, що належать до вольової та міжособистісної сфер особистості, а також характеризують рівень ефективності професійної діяльності танкістів, вважаємо за потрібне включити ці особливості до переліку тих, що вивчаються в дослідженні.

Продовжуючи розгляд специфічних особливостей професійної діяльності військовослужбовців – членів танкових екіпажів, відмітимо, що основна її відмінність полягає у тому, що ця діяльність є груповою. Командир, навідник та механік-водій танку утворюють малу групу, адже виконують одне спільне завдання, здійснюючи свої функціональні обов'язки. Саме тому і *надійність в нашому випадку слід розглядати в аспекті виконання діяльності групою осіб, а не індивідуально*. Крім того, результати опитування експертної групи військовослужбовців, засвідчили, що надійність танкового екіпажу визначається передусім відносинами членів екіпажу один до одного, рівнем їх

згуртованості та сумісності, оскільки вони разом мають виконувати спільне завдання, досягати спільного результату.

При цьому, як свідчать дослідження цілої низки вчених, *групова діяльність* фахівців різного профілю характеризується наступними складниками або компонентами:

- чітким розподілом виконуваних функцій між учасниками спільної діяльності;

- сполученням розподілених функцій у просторі й часі, тобто одночасним їхнім виконанням різними учасниками;

- узгодженням розподілених і сполучених функцій або строгою послідовністю їх виконання згідно з певним алгоритмом, що враховує діяльність кожного фахівця. При цьому узгодження стосується просторових, часових і інших (темп, інтенсивність, ритмічність тощо) характеристик діяльності [4].

При цьому додамо, що усі ці компоненти не є можливими без головного – основної загальної мети, заради якої і здійснюється групова діяльність. В нашому випадку – це виконання бойового завдання членам танкового екіпажу.

Крім того, якісне співіснування зазначених вище компонентів та виконання поставленої мети не буде можливим за відсутності налагодженої взаємодії у малій функціональній групі. Взаємодія, на думку С.А. Багрецова із співавторами, є не тільки головною ознакою групової діяльності, а найбільш істотною її особливістю. Е.С. Немов під взаємодією розуміє таку систему дій учасників діяльності, за якої дії однієї особи або групи осіб зумовлюють певні дії інших осіб, а дії останніх своєю чергою викликають певні дії перших осіб. Для опису групової діяльності використовують такі поняття, як взаємодія, спілкування, сприяння, узгодження [5; 6].

У продовження вищезазначеного наведемо думку А.В. Барабанщикова із співавторами [7] та А.Л. Журавльова [8]. Вони зазначають, що групова діяльність фахівців має певну структуру й включає наступні основні елементи:

- групова мета – це те, чого прагне досягти група в спільній діяльності, її результат. Групова мета може бути представлена у вигляді окремих і конкретних групових завдань, поетапне вирішення яких наблизить групу фахівців до досягнення спільної мети, до виконання поставленого завдання;

- груповий мотив – це те, що спонукає групу до спільної діяльності, безпосередня спонукальна, мотивуюча сила;

- групова дія – це елемент або структурна одиниця спільної діяльності, спрямована на виконання того чи іншого групового завдання;

- груповий результат – це те, чого реально досягає група фахівців під час виконання спільної діяльності, це якісний та кількісний підсумок сумісної діяльності.

Найважливішим моментом в організації групової діяльності є необхідність розподілу, сполучення й узгодження по кожному з її основних структурних компонентів функцій між усіма учасниками. В.В. Спасенніков [9] наводить типові ознаки спільної групової діяльності:

- спільність (єдність) цілей діяльності для її учасників;

- розподіл і узгодження конкретних завдань, які учасникам діяльності необхідно виконувати спільно;

- спільність (єдність) або узгодженість мотивів учасників групової діяльності;

- розподіленість і узгодженість виконуваних дій і операцій у спільній діяльності;

- спільність (єдність) результату спільної діяльності для групи фахівців.

Зауважимо, що групова діяльність відрізняється від індивідуальної не стільки наявністю взаємодії між фахівцями в процесі здійснення діяльності, скільки характером включення взаємодії в структуру самої діяльності [4].

Отже, зазначена особливість, а саме те, що діяльність членів танкового екіпажу має груповий характер, може безпосередньо визначати рівень її надійності. Таким чином, *груповий характер* діяльності танкістів може вважатись одним з механізмів, що впливають на цю саму надійність.

Крім того, враховуючи вищезазначений механізм, можна сказати, що він зумовлює і питання *сумісності членів танкового екіпажу*, яка є наступним механізмом надійності їх діяльності.

В загальному плані термін «психологічна сумісність» вживається для позначення оптимального взаємного сполучення особистісних властивостей учасників групи [4]. Крім того, ця категорія, за позицією А.М. Парачева [10], може бути трьох видів:

- ціннісна сумісність (у сфері спілкування), зміст якої полягає в забезпеченні максимального психологічного комфорту по можливості всім членам групи і їх максимальної психологічної гармонії;

- рольова сумісність як система психологічних ролей і вимог, що склалися стихійно, та якості, які ці ролі пред'являють до своїх виконавців;

- ділова сумісність (у сфері праці), у якості критерію оцінки якої висувається вимога максимального психологічного комфорту під час виконання професійних завдань.

Поряд з цим психологічна сумісність визначається як поняття про взаємну відпо-



відність властивостей членів групи. У це поняття входять: взаємна симпатія, позитивний характер емоційних психічних установок, взаємосугестивність, спільність інтересів і потреб, подібність динамічної спрямованості психофізіологічних реакцій тощо [11].

Сумісність членів групи розглядається у вигляді єдності наступних компонентів: психофізіологічної сумісності (температурні особливості), соціально-психологічної (особливості спілкування, співпадіння соціальних орієнтирів) та власне психологічної. Всі ці зазначені особливості є вкрай важливими в аспекті забезпечення надійності діяльності членів танкового екіпажу. Крім того, деякі автори говорять про сумісність як про сполучення взаємодії індивідів. Таке сполучення характеризується ступенем задоволеності суб'єктів взаємодії один одним. В нашому випадку ми можемо говорити про задоволеність членів танкового екіпажу сумісною діяльністю.

Наступна характеристика, яка потребує більшої уваги з нашого боку, це *згуртованість групи* в аспекті виконання фахівцями сумісної діяльності. Враховуючі наведені вище особливості професійної діяльності членів танкового екіпажу, можна припустити, що саме згуртованість буде черговою ключовою характеристикою, яка зумовлюватиме надійність діяльності танкістів. Ця характеристика може бути визначена за ступенем єдності помислів, дій та поведінки членів екіпажу та відбиває якісний складник взаємовідносин між фахівцями.

Основними складниками, що зумовлюють рівень або ступінь згуртованості, можна назвати наступні компоненти:

(1) мотиваційно-спонукальний, який проявляється у близькості членів групи у підході до цінностей, цілей і завдань взаємодії у всіх сферах життєдіяльності, у тому числі при спільному рішенні завдань основної діяльності;

(2) професійна єдність (спрацьованість) – погоджена взаємодія членів групи у професійній сфері;

(3) психологічна сумісність – оптимальне сполучення особистісних властивостей членів групи, що забезпечує їх ефективну взаємодію в основних сферах життєдіяльності.

У вітчизняних соціально-психологічних дослідженнях, що розглядають проблеми спільної або сумісної діяльності в екстремальних умовах, акцент зазвичай робиться на стійкість або те, що з нею пов'язано: «стресостійкість» (В.Я. Подорога; А.С. Чернишев), «стійкість» (М.І. Дьяченко, В.А. Пономаренко, Л.А. Кандибовіч), «резистент-

ність» (В.Н. Петровський). Авторами в цьому аспекті підкреслюється відсутність значних психодинамічних змін в поведінці груп, успішне вирішення завдань, розмірний, спокійно-діловий тон у спілкуванні, досить швидке досягнення єдності оціночних суджень та дій. Такий підхід до вивчення соціально-психологічних характеристик сумісної діяльності, як нам представляється, дуже важливий, але потребує розвитку заходами аналізу динамічності, мінливості та адекватності дій. В даному напрямку проведено ряд досліджень, які можуть слугувати основою характеристики надійності членів танкових екіпажів в екстремальних умовах спільної діяльності.

Так, згідно з оцінкою О.І. Донцова, будь-яка група під час виконання сумісної діяльності неминуче стикається з різного роду труднощами і обмеженнями. В результаті виникає потреба подолання незгоди, групової напруженості, протиріч. В таких випадках виділяють наступні шляхи вирішення існуючих проблем:

1. група «виштовхує» протиріччя за власні межі і покладає відповідальність на інші групи (проявляє агресивність);

2. важка ситуація, загроза ззовні мобілізує захисні механізми самої групи.

Для опису життєдіяльності колективів в екстремальних умовах Л.І. Уманський використовує поняття опірності, за рівнем якої він пропонує ранжувати групи. Так, групи «низького рівня розвитку» демонструють «депресивний синдром», а саме: байдужість, апатію, дезорганізацію, взаємодію конфліктного характеру, що дезорганізує діяльність тощо. «Групи-кооперації» в тих же умовах відрізняються толерантністю і адаптивністю. «Групи-автономії» відповідають на складні ситуації зростанням активності та підвищенням ефективності діяльності.

А.О. Русалінова пов'язує соціально-психологічні характеристики груп з їх психологічним кліматом. «Оптимістичний стресостійкий клімат», за її оцінкою, зумовлений перспективою розвитку групи і є одним з головних соціально-психологічних ознак колективу.

Динамічний підхід до аналізу соціально-психологічних характеристик сумісної або спільної діяльності в екстремальних умовах можна помітити і в рамках концепції А.С. Чернишева. Так, в ракурсі проведеного дослідження інтерес представляють дані про те, що у високоорганізованих групах першої категорії в спільній діяльності переважає динамічна сторона, схильність до модернізації та ризику. У важких умовах такого роду групи оптимально використовують внутрішні резерви передусім за ра-

хунок вдосконалення організаційної взаємодії.

Таким чином, наведені погляди дозволяють виокремити суттєві характеристики, які обов'язково слід враховувати під час вивчення особливостей діяльності надійності членів танкових екіпажів.

Крім того, по відношенню до спільної діяльності надійність танкового екіпажу забезпечує вибір адекватних обставинці засобів організації ефективної спільної діяльності. Причому ця адекватність має забезпечуватися як щодо внутрішніх потенційних можливостей групи, так і до того зовнішнього середовища, в якому члени танкового екіпажу функціонують. Оптимальне втілення цих засобів у спільній діяльності забезпечує оптимальність функціонування групи як суб'єкта діяльності в конкретних умовах.

Для структурування та класифікації так званих факторів або чинників групової надійності членів танкових екіпажів в умовах виконання спільної / сумісної діяльності можуть бути запропоновані такі їх градації:

За характером виникнення та протікання:

а) внутрішньоособистісні, що об'єднують: військово-професійні якості танкістів такі як, навички, вміння, воля, досвід, компетентність у вирішенні індивідуальних навчальних і бойових завдань, управлінських і виконавських операцій в екстремальних умовах виконання бойового завдання; психологічні особливості – властивості і характеристики особистості військовослужбовців; ступінь задоволення у них індивідуальних потреб і мотивів служби в Збройних Силах України, інтересу до своєї військової спеціальності і професії тощо;

б) міжособистісні, що визначають: рівень і зрілість міжособистісних відносин танкістів по вертикалі і по горизонталі; зміст функціонально-рольового спілкування військових як основи взаємодії особового складу екіпажу; прояв елементів акцентування і емпатії в міжособистісному спілкуванні; переважаючі кон'юнктивних або діз'юнктивних почуттів в сприйнятті членами екіпажів один одного; ступінь розвиненості службових і неслужбових взаємин; прояви взаємних оцінок, симпатій і антипатій, думок і суджень, домагань, наслідування;

в) внутрішньогрупові, що включають: стан згуртованості членів танкового екіпажу і його організованості; розвиненість демократичних засад у вирішенні внутрішньогрупових проблем; рівень співпраці і взаємодопомоги в процесі виконання функціональних обов'язків і поза ними; відповідність внутрішньокolleктивних відносин нормам військового статуту та інші;

г) міжгрупові, що виражають: здатність оптимального вирішення конфліктів; можливість конструктивного або деструктивного рішення етнічних, національних, релігійних, світоглядних та інших проблем в танковому екіпажі; позитивні або негативні підстави формування мікрогруп в чергових змінах екіпажів і їх спрямованість; наявність позитивних або негативних традицій і звичок у груповому спілкуванні військовослужбовців.

За типом спрямованості та впливу:

а) ступінь стабільності або динамічності соціально-психологічних процесів між членами танкового екіпажу;

б) динамічність соціально-психологічних явищ, їх зрілість або консервативність, результативність проявів;

в) стан морально-етичного і соціально-психологічного клімату в колективах танкового екіпажу; рівень військової, технічної, екологічної дисципліни екіпажу;

г) ступінь дотримання режиму бойового чергування (в зоні проведення бойових дій) і служби секретності.

За типом функціонування чергових змін танкових екіпажів:

а) соціально-психологічні переміщення військовослужбовців в процесі їх служби в танкових екіпажах, підрозділах, з'єднаннях;

б) становлення прямих та безпосередніх начальників в різному рольовому статусі і його зміна (або стабільність);

в) наявність формального і неформального лідерства в екіпажах.

За ступенем впливу на особистість:

а) процес соціально-психологічної адаптації особового складу танкових екіпажів до екстремальних умов спільної діяльності під час здійснення маршу на велику відстань;

б) рівень службового, морального, матеріального і соціального стимулювання активності танкістів під час виконання бойових завдань;

в) мотивація членів екіпажу в процесі виконання бойових і навчальних завдань;

г) ступінь гармонізації особистісних і групових інтересів у екіпажах танків;

д) ступінь і можливість подолання різних суперечностей між членами танкового екіпажу;

е) рівень сформованості у військових почуття відповідальності за виконання завдань, незалежно від рівня їх складності.

Різноманіття факторів надійності членів танкових екіпажів в екстремальних умовах спільної діяльності, як ми переконалися, конкретизується поняттями «професійне середовище» і «сумісна діяльність». Тому стосовно розв'язування завдань можливе виділення і кількох інших груп чинників:

1) операціональні, зумовлені змістом професійної діяльності та реалізацією покладених на групу/екіпаж завдань;



2) когнітивні, зумовлені вимогами інформаційного середовища;

3) соціально-психологічні, зумовлені змістом соціально-психологічних явищ, які виникають під час спільної діяльності членів танкового екіпажу.

Закономірно, що запропоновані класифікації та аналіз не можуть претендувати на повне і вичерпне відображення всього різноманіття факторів, що впливають на характеристику надійності членів танкового екіпажу в умовах сумісної діяльності. Проте викладені аспекти, на наш погляд, відкривають можливості для комплексної оцінки основних критеріїв надійності військовослужбовців-танкістів та можуть бути використані в якості основи її експериментального дослідження, теоретичного узагальнення та вироблення практичних рекомендацій та методик.

Крім того, вважаємо за потрібне додати, що ускладнення спільної діяльності і її надійності відбувається за рахунок актуалізації наступних факторів екстремальних умов:

- збільшення швидкості протікання процесів управління бойовою технікою і озброєнням, експлуатаційними системами танку, що вимагає підвищення швидкості психічних реакцій, емоційно-вольової стійкості, узгодження дій в групах, розрахунках тощо;

- виконання завдання в різні пори року, часи доби;

- фізіологічні проблеми (харчування, туалет);

- під час водних перешкод надійності системи герметизації бойової машини при тривалому перебуванні екіпажів під водою, її можливостях з подолання водних перешкод під водою і в брід.

- негативний вплив довготривалого перебування у специфічних умовах машини, що рухається, збереження уваги та реакції водіїв під час управління машиною зі збереженням необхідної швидкості руху;

- обмеження рухової активності, пов'язаної з режимом виконання бойового або навчального завдання;

- загрози відмов автоматизованих і звичайних систем озброєння і техніки, що призводять до аварій і поломок;

- необхідність постійного і уважного контролю показань приладів і оперативного прийняття рішення, його швидкого і якісного виконання.

Однією з підстав для виявлення критеріїв надійності сумісної діяльності танкових екіпажів в екстремальних умовах може з'явитися виділення наступних структурних (взаємоперекриваючих один одного) компонентів:

- організаційний (узгодження цілей, засобів, зусиль, механізму спільної діяльності екіпажів танку);

- управлінський (здійснення керуючого впливу на підлеглих);

- бойовий (готовність екіпажу до рішення бойового завдання);

- технічний (стан бойової зброї і техніки);

- експлуатаційний (застосування і обслуговування технічних систем і озброєння танку).

Реальні «діяльні» ознаки можуть бути зафіксовані за допомогою визначення рівня досягнення кінцевого результату – виконання завдань екіпажем, ступенем і якістю реалізації особовим складом своїх функціональних обов'язків. Про реальний стан надійності членів танкових екіпажів можна судити за підсумками виконання планів програми бойової підготовки і контролю в процесі бойового навчання, рівнем досягнутого професійної майстерності (швидкість, швидкість і безпомилковість у виконанні дій і операцій, гнучкість в реакції на екстремальні ситуації, наявність навичок, умінь, досвіду), кількістю фахівців, які опанували суміжні спеціальності, результатами моделювання екстремальних умов спільної діяльності. До останніх слід віднести вирішення завдань в умовах можливого скорочення екіпажу, «втрати» командира чи навідника, чи механіка-водія, загрози функціонування танку.

Про реальний морально-психологічний стан членів танкового екіпажу можна судити за результатами соціально-психологічного діагностування, характером групових і міжособистісних відносин в екіпажах, рівнем соціально-психологічного клімату в них, динаміці зміни провідних мотивів службової діяльності фахівців-танкістів, наявності злочинів та нештатних ситуацій – станом військової дисципліни.

Груповий або колективний фактор спільної діяльності проявляється в наступних характеристиках – ознаках надійності танкових екіпажів в умовах виконання завдань за призначенням:

- 1) підвищення швидкості процесу визначення реальних і модельованих причин аварій і порушень, прийняття рішень і їх реалізації;

- 2) грамотних і компетентних узгоджених спільних дій на основі колективного досвіду, навичок, знань і умінь;

- 3) усвідомлених або неусвідомлюваних пропусках деяких етапів (особливо формальних) в алгоритмі спільної діяльності, їх «творче» скорочення або інтенсифікація на підставі досвіду і стереотипів дій в екстремальних ситуаціях;

- 4) прояві періодичного перерозподілу ролей, почерговому навмисному або спон-

танному виконанні ролей виконавців при виконанні бойових завдань, почерговому виконанні ролі «лідера», що несе головну відповідальність за виконання бойового або навчального завдання;

5) прояві узгодженості дій і встановленні підвищеної взаємозумовленості членів екіпажів – учасників спільної діяльності у вирішенні службово-бойових завдань і забезпеченні життєдіяльності танку;

6) підвищення організованості членів танкових екіпажів, що проявляється у високій мобільності управління і самоврядування, груповому виконанні більш відповідальних завдань, прийнятті колективного рішення щодо виходу зі складної ситуації і прояві ініціативного підходу в його реалізації;

7) виділення в якості основного, пріоритетного компонента спільної діяльності професійних як індивідуальних, так і групових якостей особового складу екіпажу (безпомилковість виконання завдань, стабільність результатів).

Висновки з проведеного дослідження. Отже, розгляд характеристик надійності і особливостей спільної діяльності фахівців танкістів дозволяє говорити про можливість виокремлення критеріїв надійності спільної діяльності:

(1) стійкість результатів спільної діяльності в умовах, що змінюються;

(2) узгодженість дій членів екіпажу;

(3) організованість екіпажу в умовах спільної діяльності.

З аналізу випливає, що під критерієм стійкості результатів спільної або сумісної діяльності в умовах, що змінюються, в змістовному плані слід розуміти незмінну результативність спільної діяльності в різних умовах, яку можна виміряти за наступними показниками: оцінки за виконання завдань, кількість помилок при виконанні завдань, час їх виконання. Прояв даного критерію надійності сумісної діяльності відповідає тим характеристикам спільної діяльності, які укладаються в поняття результативність. Тому його застосування для оцінки надійності групової діяльності видається цілком допустимим і доречним.

Такий критерій надійності сумісної діяльності, як узгодженість дій членів екіпажу, може оцінюватися за наступними показниками: сумісність членів екіпажу при виконанні спільної діяльності, взаємозумовленість дій при виконанні завдань, спосіб вирішення при цьому розбіжностей і рівень конфліктності в екіпажі.

Основними показниками організованості сумісної діяльності як критерію надійності є розподіл відповідальності між учасниками спільної діяльності в танковому екіпажі,

статусно-рольова структура групи, що припускає відповідність функціональному розкладу по бойовому розрахунку і можливу зміну формальної ієрархії та структурованості в зв'язку з нестандартними умовами діяльності, а також типовий спосіб поведінки членів групи в екстремальній ситуації. Суттєве значення набувають такі показники, як перерозподіл відповідальності, дублювання дій один одного в бойових розрахунках, підстраховка і доповнення дій.

Крім того, організованість як критерій надійності передбачає також і облік показників, пов'язаних з управлінськими діями між членами танкового екіпажу, проявом авторитету лідерів групи у прийнятті рішень у спільній діяльності і способи їх реалізації. Важливе місце в прояві організованості займає тип ціннісно-орієнтаційної спрямованості діяльності членів танкового екіпажу: на себе, на групу, на результат, що може бути досліджений за показником «типовий спосіб поведінки в групі».

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. Москва : Наука, 1984. 443 с.
2. Никифоров Г.С. Надежность профессиональной деятельности. Санкт-Петербург : Изд-во С.-Петербурга: ун-та, 1996. 176 с.
3. Никифоров Г.С. Надежность профессиональной деятельности: психология : учебник. Москва : Проспект, 1999. 520 с.
4. Прогнозування психологічної сумісності фахівців первинного тактичного пожежно-рятувального підрозділу Оперативно-рятувальної служби цивільного захисту України : монографія / Т.Ю. Андреева, В.М. Попов, О.В. Тімченко, І.Є. Щербіна. Харків : НУЦЗУ ; ФОП Панов А.М., 2018. 136 с.
5. Багренцов С.А. Диагностика социально-психологических характеристик малых групп с внешним статусом. Санкт-Петербург : Лань, 1999. 640 с.
6. Немов Е.С. Социально-психологический анализ эффективной деятельности коллектива. Москва : Педагогика, 1985. 201 с.
7. Барабанщиков А.В., Давыдов В.П., Феденко Н.Ф. Основы военной психологии и педагогики. Москва : Просвещение, 1988. 269 с.
8. Журавлев А.Л. Совместная деятельность как объект социально-психологических исследований. *Совместная деятельность: методология, теория, практика* : коллективная монография / К.А. Абульханова и др. Москва : Наука, 1988. С. 19–36.
9. Спасенников В.В. Выбор оптимального варианта комплектования малых групп с учетом совместимости и срабатываемости. *Социально-психологические методы практической работы в коллективе: диагностика и воздействие* / отв. ред. А.Л. Журавлев, В.А. Хашенко. Москва : ИП АН СССР, 1990. С. 46–58.
10. Парачев А.М. Групповая деятельность : руководство по инженерной психологии. Ленинград, 1977. 308 с.
11. Мерлин В.С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. Москва : Педагогика, 1986. 294 с.



УДК 159.938.3:378
DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-1-8

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ ОСОБИСТІСНОЇ НАДІЙНОСТІ ПІДПРИЄМЦІВ У НАВЧАННІ ТА ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Лантух І.В., к. екон. н.,
доцент кафедри гігієни та соціальної медицини медичного факультету
Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна

У статті розглядаються проблеми сучасних підходів до освіти фахівців підприємницької діяльності. Показані особливості виявлення соціальних та особистісних проблем підприємців, виділені й описані основні напрями психологічного супроводу фахівців у навчанні та різних сферах їх професійної діяльності. Психологічний супровід дає змогу розвивати творчий і внутрішній потенціал особистості, загальні та спеціальні здібності, а також регулює емоційно-вольовий стан підприємця та його позитивну мотивацію.

Ключові слова: фахівець, освіта фахівців, підприємець, психологічний супровід, надійність особистості підприємця, розвиток надійності підприємців, технології психологічного супроводу.

Лантух И.В. ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТНОЙ НАДЕЖНОСТИ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЕЙ В ОБУЧЕНИИ И ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье рассматриваются проблемы современных подходов к образованию специалистов предпринимательской деятельности. Показано значение выявления социальных и личностных проблем предпринимателей, выделены и описаны основные направления психологического сопровождения предпринимателей в разных сферах их профессиональной деятельности. Психологическое сопровождение даёт возможность развивать творческий и внутренний потенциал личности, общие и специальные способности, а также регулирует эмоционально-волевое состояние специалиста и его позитивную мотивацию.

Ключевые слова: специалист, образование специалиста, предприниматель, психологическое сопровождение, надёжность личности предпринимателя, развитие надёжности предпринимателей, психологические технологии.

Lantukh I.V. PSYCHOLOGICAL SUPERVISION IN TEACHING AND DEVELOPMENT OF PERSONAL RELIABILITY OF PROFESSIONAL ACTIVITIES OF ENTERPRISE ACTIVITY

The article deals with the problems of modern approaches to the education of business entrepreneurs. The features of identification of social and personal problems of specialists, which revealed, and the main directions of psychological support of entrepreneurs in education and the various spheres of their professional activity are highlighted and described.

Studying the psychological characteristics of entrepreneurs, the researchers note that the entrepreneur – a specialist in the personal composition, which in their quest independently chooses a way of professional activity, bears personal responsibility for its results and combines the functions of the owner, manager and employee. An important aspect in this regard is psychological support. Psychological support can be defined as a common subject activity for the development of personality using a variety of forms of group and individual psychological work, which borders on education and correction. Training entrepreneurs and forming their professional reliability, enable business entities to be successful professionals. Psychological support enables to develop the creative and internal potential of the individual, his general and special abilities. Training entrepreneurs often regulate his the emotional and volitional state and positive motivation.

The main condition for psychological support is the achievement of a greater reliability of the expert, the substantiation and consistent implementation of the system of measures using modern technology and psychological technologies aimed at achieving the goal, while the basic psychological mechanism of implementation is the continuous assessment of the risk factors of entrepreneurs.

Key words: specialist, education of specialists, entrepreneur, psychological support, reliability of the entrepreneur's personality, development of reliability of entrepreneurs, technology of psychological support.

Постановка проблеми. У сучасній Україні актуалізується подальший розвиток транскордонного співробітництва з Європейським співтовариством і залучення України до світових виробничих ланцюгів, що стане основою для її входження до інтеграційних мегаблоків, зокрема ЄС, які передбачають виробничу кооперацію та співпрацю в усіх галузях і сферах функ-

ціонування суспільства. Першочергового значення набуває проблема формування особистості сучасного підприємця, виховання в нього якостей ділової надійної людини, як члена суспільства. У цьому аспекті актуальним є вирішення проблеми якісної підготовки майбутніх фахівців із підприємницької діяльності, що зумовлює переосмислення та методологічне обґрунтуван-

ня процесу бізнес-освіти та його психологічного супроводу.

Мета дослідження – проаналізувати шляхи підвищення ділової активності майбутніх фахівців, зокрема підприємців, де великого значення надається психологічному супроводу, який дозволяє розкрити позитивні якості особистості, знизити негативні явища та підвищити інтерес до успіху на благо своє та суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні наукові підходи до досліджуваної проблеми свідчать про те, що значних результатів у зміні різних аспектів психологічної структури особистості можна отримати завдяки цілеспрямованому використанню технологій психологічного впливу (В.І. Барко [4], В.О. Лефтеров [11], В.В. Крук [9], М.В. Худоянц [20]). Форми використання зазначених психологічних технологій можуть бути різними: психологічна допомога, психологічний супровід, психологічна підтримка, психологічний вплив та ін. Значна частина досліджень розкриває можливості психологічного супроводу як способу озброєння суб'єкта ефективними прийомами і методами діяльності та поведінки, причому як стосовно індивідуального (В.В. Крук [9], А.П. Москаленко [14], О.В. Тімченко, С.О. Лебедева [19]), так і колективного (Т.С. Яценко [21]).

У вітчизняній і зарубіжній науці феномен психологічного супроводу став предметом освоєння лише в останні десятиліття. Цією проблемою займалися як зарубіжні дослідники (А. Адлер [2], А. Маслоу [13], К. Роджерс [17]), так і вітчизняні (В.М. Безчастний [5], Е.Ф. Зеєр [8]). Теоретичні основи практики психологічного супроводу містяться у працях К.О. Абульханової [1], Б.Г. Ананьева [3], Л.С. Виготського [7], С.Л. Рубінштейна [18], О.М. Леонтьєва [10]. Як теоретико-методологічну основу психологічного супроводу можна визначити такі підходи: концепцію взаємин особистості (В.М. Мясіщев [15]); теорію і практику взаємин (К. Роджерс [17]); принцип системності (Б.Ф. Ломов [12]); принцип активності суб'єкта (О.М. Леонтьєв [10]).

Виклад основного матеріалу дослідження. У центрі уваги державної політики має бути особистість, а саме баланс складових частин життєдіяльності членів суспільства і розвиток їх прав і свобод. Використовуючи інструментарій сучасної науки

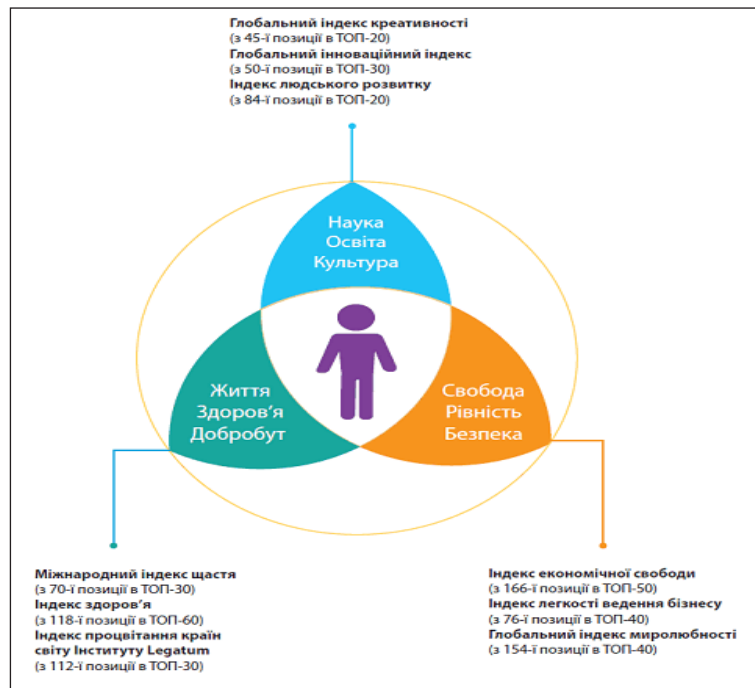


Рис. 1. Система індексів для моніторингу прогресу й оцінки

та практики рейтингового оцінювання країн світу, сформовано систему індексів, які дають змогу здійснити моніторинг прогресу та кількісне оцінювання головних компонентів антропоцентричної моделі розвитку національної економіки [16].

У сучасних умовах різні країни світу конкурують одна з одною за залучення творчих людей із підприємницькими талантами, що з посиленням глобалізації дає змогу якісно сформувати фахівців для суспільства. Це відображається в Індексі глобальної конкурентоспроможності, в якому інтегральне відображення дістали наведені індекси та показники [16] (рис. 1).

Безперечно, особистісні та професійні компетентності, що сприяють всебічній самореалізації підприємця в умовах глобалізаційних інформаційно-інноваційних тенденцій, формуються загальною і професійною освітою. Особливо активною й ефективною має бути соціалізація для тих суб'єктів, які цілеспрямовано орієнтуються на самореалізацію в рамках певних форм підприємницької активності. Одним із фундаментальних структурних елементів такої соціалізації є система освіти, від якісних і кількісних показників якої багато в чому залежить міжнародна конкурентоспроможність економіки України, її внутрішня стабільність, здатність до інноваційного розвитку (табл. 1).

Становлення інноваційної економіки України, заснованої на знаннях фахівців, вимагає формування відповідного рівня



Таблиця 1

Особистісні якості успішного підприємця

Інтелектуальні здібності	Риси характеру особистості	Набуті вміння	Якості, що перешкоджають успіху підприємців
Розвинене абстрактно-логічне мислення. Цікавість. Здатність засвоювати нові знання та навички. Інтуїція. Освіченість. Стратегічні ідеї. Пізнавальні якості. Креативність. Асертивність. Обдарованість. Навченість. Інформаційна зрілість. Довготривала пам'ять. Висока ерудованість.	Ініціативність. Гнучкість. Схильність до творчості. Сміливість. Впевненість у собі. Врівноваженість Самостійність. Амбіційність. Адекватність самооцінки. Обов'язковість. Енергійність. Надійність. Владність. Працездатність. Незалежність. Ентузіазм. Наполегливість. Принциповість.	Заручатися підтримкою, співпрацею. Завойовувати популярність і престиж. Висловлювати думки. Дипломатичність. Брати на себе ризик і відповідальність. Організовувати інших людей. Переконувати. Розуміти гумор. Розбиратися у людях.	Емоційна невірноваженість. Пасивність. Лїнь. Вразливість до нав'язування чужої волі. Надмірна старанність і пунктуальність. Підвищена тривожність. Нетерплячість. Агресивність. Грубість. Жадібність. Зарозумілість і власна значущість. Схильність до паніки. Дратівливість. Примхливість.

Таблиця 2

Основні функції підприємців

<p>Економічна функція:</p> <p>Формування ринкової економіки</p> <p>Перехід управління економікою від держави до підприємців</p> <p>Ініціативний розвиток напрямів діяльності та нових технологій</p>	<p>Соціальна функція:</p> <p>Формування нової соціальної групи підприємців</p> <p>Зміна ставлення суспільства до бізнесу</p> <p>Соціальне забезпечення діяльності підприємців</p> <p>Благодійність у соціумі</p>	<p>Психологічна функція:</p> <p>Формування самосвідомості підприємців</p> <p>Розвиток активної позиції підприємця</p> <p>Здатність впливати на різні сторони життя суспільства</p> <p>Самореалізація в бізнесі</p>
---	---	---

соціально-економічної, громадянської, моральної культури сучасного підприємця та його особистісної надійності. У зв'язку з цим достовірність особистісної надійності суб'єктів підприємницької діяльності може досягатися різнорівневими заходами, одним із яких є її забезпечення в процесі професійної підготовки через підвищення якості підприємницької освіти і через організацію психологічного супроводу [11].

На нашу думку, напрями підвищення якості підприємницької освіти полягають у такому:

- впровадження в навчальний процес передового досвіду розвинутих країн у сфері підприємницької бізнес-освіти;
- домінування практичних аспектів організації підприємницької справи під час навчання;
- перманентне застосування інноваційних технологій, методів навчання та інформаційних технологій;

– забезпечення якісного навчання студентами іноземних мов;

– інтенсивне залучення провідних (вітчизняних і зарубіжних фахівців) підприємницької освіти й успішних підприємців для теоретичного і практичного навчання студентів;

– впровадження коучинг-технологій освіти;

– підвищення мобільності студентів, сприяння їх зарубіжній практиці;

– підвищення кваліфікації професорсько-викладацького складу на підставі стажування у провідних університетах, у т. ч. закордонних, успішних компаній і фірмах.

Водночас слід відзначити: по-перше, становлення конкурентоспроможної інноваційної економіки, здатної до стійкого зростання, розвитку якої неможливо досягнути без докорінної трансформації економіки й модернізації системи освіти, особливо економічної та психологічної, з наголосом на бізнес-освіту; по-друге, в умовах зазна-

Таблица 3

Психологічний супровід підприємців

Умови психологічного впливу на розвиток надійності успішного підприємця		Корекція негативізму підприємців	Основні напрями психологічного супроводу
Внутрішні умови	Зовнішні умови		
1. Загальні та спеціальні здібності. 2. Емоційно-вольові якості. 3. Внутрішній потенціал. 4. Творчий потенціал. 5. Ресурс активності. 6. Задоволення потреб. 7. Висока відповідальність. 8. Самостійність у виборі діяльності. 9. Самореалізація.	1. Соціальне середовище. 2. Колективна сумісність. 3. Рівень організаційної діяльності. 4. Стиль управлінської організації підприємства. 5. Сучасні напрями організації підприємства у суспільстві.	1. Нерішучість. 2. Низька мотивація. 3. Емоційна нестабільність. 4. Екстернальність. 5. Тривожність. 6. Низький професіоналізм. 7. Професійна деформація. 8. Неконструктивні установки. 9. Боязливість невдач.	1. Оцінка поведінки діяльності та ставлення до самоконтролю. 2. Вплив на формування оптимальних управлінських рішень у діяльності. 3. Формування особистісних якостей і розвиток надійності. 4. Регулювання взаємин фахівців. 5. Мінімізація порушень підприємців.

ченої економіки українського суспільства неможливо бути успішним у підприємницькій діяльності без опанування знаннями і вміннями, професійними компетентностями, необхідними для ведення бізнесу. Це є важливим завданням бізнес-освіти і запорукою розвитку особистісної надійності як основи підприємницького успіху [6].

Психологічний супровід розглядається як багатовимірний процес, зосереджений на позитивних сторонах і перевагах особистості, що сприяє відновленню віри в себе і свої можливості, підвищенню резистентності особистості до дестабілізуючих зовнішніх і внутрішніх чинників. Поняття «психологічний супровід» використовується широко й багатозначно. Е.Ф. Зеєр визначає його як рух разом зі змінами особистості. Водночас це вивчення, формування, розвиток, корекція і становлення особистості. Автор зазначає, що філософською основою системи супроводу особистості є концепція вільного вибору як умова розвитку фахівця [8]. Вихідним положенням для формування теоретичних основ психологічного супроводу став особистісно орієнтований підхід, у логіці якого розвиток особистості професіонала розуміється автором як вибір і освоєння суб'єктом тих чи інших інновацій і шляхів становлення. Як зазначає Е.Ф. Зеєр, кожна ситуація вибору породжує множинність варіантів рішень, опосередкованих різними умовами. Супровід може трактуватися як допомога суб'єкту в формуванні орієнтацій поля розвитку, за яке

він сам відповідає. Важливим положенням цього підходу виступає пріоритет опори на внутрішній потенціал суб'єкта, а отже, на його право самостійно здійснювати вибір і нести за нього відповідальність [8].

У процесі психологічного супроводу здійснюється вплив людей один на одного, під час якого відбувається зміна механізмів регуляції поведінки й діяльності підприємця. Як засоби психологічного впливу використовуються вербальна, невербальна інформація, залучення суб'єкта в сумарно організовану діяльність, яка регулюється ступенем і рівнем задоволення потреб [5] (табл. 3).

До методів психологічного впливу в умовах регулювання відносин підприємців дослідники включають такі заходи: навіювання, керівництво й управління, втручання, прийняття особистості фахівця, розуміння і співчуття, довіри, емпатію, рефлексію, ідентифікацію. У загальному вигляді під психологічним супроводом автори розуміють методи, що забезпечують створення умов для формування оптимальних рішень у різних ситуаціях життєвого вибору суб'єкта. На їх думку, в логіці системно орієнтованого підходу психологічний супровід – це взаємодія супроводжуючого й супроводжуваного, що розглядається як допомога суб'єкту у вирішенні проблем [5].

Ми вважаємо, що психологічний супровід можна визначити як спільну предметну діяльність із розвитку особистості з використанням різноманітних форм групової й



індивідуальної психологічної роботи, яка межує з навчанням і корекцією. З урахуванням проблеми нашого дослідження це передбачає використання активних методів психології для роботи з суб'єктами підприємницької діяльності з метою вирішення завдань щодо розвитку їх особистісної надійності.

У межах концептуального дослідження психологічного супроводу особистісної надійності професійній діяльності фахівців В.В. Крук обґрунтовує такі положення [9]:

1. Забезпечення особистісної надійності фахівця може бути ефективно реалізоване за рахунок створення цілісної системи регулятивно-оціночної оптимізації особистісно-професійної поведінки з метою його відповідності встановленим і підтримуваним соціально відповідальним професійним нормам і вимогам.

2. Прийнята фахівцем особистісно детермінована нормативність поведінки може різною мірою поширюватися на поведінку поза професійною діяльністю.

3. Особистісна надійність фахівця як суб'єкта є психологічним утворенням із різним ступенем усвідомлення його поведінки в різних ситуаціях: через специфіку функціонування його психіки та впливу чинників негативного середовища.

4. Критично важливою умовою особистісної надійності фахівця є принципова неприпустимість зміни його свідомості під впливом хімічних речовин (психотропних або аналогічних їм за дією на психіку речовин, препаратів, алкоголю та ін.), сугестивних психотехнік, енергоінформаційних впливів, психічної нестійкості, психофізіологічного зриву, виснаження.

5. Особистісна надійність фахівця розглядається як інтегральне когнітивно-довільно-мотиваційне психологічне утворення, що спирається на симптомокомплекс психофізичного благополуччя та виявляється в динаміці професійно-критичних показників нормативності та вразливості поведінки.

6. Оцінка поведінки у фаховій діяльності підприємця створює зовнішній кільцевий механізм контролю поведінки, якщо реалізується постійно, у дискретному режимі з боку уповноважених осіб та оточуючих фахівців і не виконує каральних дисциплінарних функцій.

7. Цілісність системи забезпечення особистісної надійності фахівця ґрунтується на системно-ситуативному аналізі його поведінки, динамічно-прогностичної моделі та використанні адекватного сучасним вимогам і можливостям інструментарію реалізації механізму безперервної оцінки.

В основу психологічного супроводу особистісної надійності покладено декілька теоретично обґрунтованих і перевічених практикою конструктів:

– здійснювані щодо спеціаліста заходи професійного відбору, підбору, підготовки, психологічного супроводу досягли певної межі можливостей і не дозволяють забезпечити його надійність, тобто відповідність встановленим професійним вимогам поведінки, діяльності, здоров'я;

– враховуючи особливості людської природи (схильність до спокус, помилок, слабкості, хвороби та ін.), будь-який, без винятку, фахівець є потенційним внутрішнім порушником (свідомим чи несвідомим) і становить внутрішню загрозу;

– внутрішня загроза є найуразливішою ланкою надійності, а також чинної системи управління й контролю у зв'язку з тим, що фахівець володіє доступом, повноваженнями, знаннями, можливостями, навичками, прихованою або неусвідомленою мотивацією та ін., що в сукупності полегшують вчинення порушень без належних заходів своєчасного реагування, та, за певних обставин, може призводити до особливо тяжких наслідків;

– критично важливі для надійності фахівця порушення зумовлені професійними (неадекватною мотивацією, непідготовленістю, стресом, професійною деформацією та ін.), функціональними (невідповідністю або недостатністю функціональних ресурсів організму та їх регулювання для виконання професійних завдань) і особистісними (зв'язками з криміналом, корисливими прагненнями, ігровими, хімічними та іншими захопленнями та залежностями, психічною нестійкістю, стресовими розладами та ін.) ризиками, що можуть бути своєчасно виявлені та припинені;

– переважна управлінська практика мінімізації порушень із боку фахівця, шляхом посилення контролю за ним, покарання на певному етапі суперечить базовим механізмам функціонування психіки (тестуванню реальності, захисту Еґо та ін.) та її призначенню (забезпеченню виживання, уникненню загроз, задоволенню потреб тощо), що призводить до посилення помилок, обмежень, правопорушень з усім подальшим комплексом негативних наслідків;

– збільшення надійності фахівця (більша відповідність установленим вимогам за призначенням) може бути досягнуте додатковими заходами, спрямованими на зменшення причин порушень і внутрішніх загроз [9].

Таким чином, головною метою забезпечення особистісної надійності є оцінка стилю, обмежень, ресурсів та актуалізація

суб'єктно-діяльній доволі саморегуляції фахівця відповідно до встановлених вимог. Дотримання зазначених вище положень досягається адекватністю вибору та реалізації алгоритму, процедур і технологій проведеної роботи, заснованої на розумінні її сутності, змісту, принципів, механізму та закономірностей. У динамічному плані вона реалізується у вигляді ситуативно-зумовленої різночасової вираженості повторюваності двох (первинна оцінка – безперервна оцінка) або трьох (первинна оцінка – безперервна оцінка – допомога з оцінюванням результатів) послідовно змінюваних етапів професійної роботи психологів і задіяних у цьому осіб. Провідним психологічним механізмом забезпечення особистісної надійності фахівця є безперервна оцінка поведінки за критично значущими для професійної діяльності показниками.

Висновки з проведеного дослідження.

Вивчаючи психологічні особливості підприємців, можна констатувати, що підприємець – це фахівець особистісного складу, який у своєму прагненні самостійно обирає спосіб професійної діяльності, несе особистісну відповідальність за її результати і поєднує функції власника, керівника і працівника. Навчання підприємців і формування їх професійної надійності дозволяють суб'єктам підприємницької діяльності бути успішними фахівцями. Водночас у підприємницькій діяльності можуть проявлятися негативні якості: пасивність, лінь, агресивність, грубість та ін. Психологічний супровід дає змогу розвивати творчий і внутрішній потенціал особистості, його загальні та спеціальні здібності, а також регулює емоційно-вольовий стан підприємця та його позитивну мотивацію. Основною умовою психологічного супроводу є досягнення більшої надійності фахівця, обґрунтування і послідовна реалізація системи заходів із використанням сучасних технічних засобів і психологічних технологій, спрямованих на досягнення поставленої мети, базовим психологічним механізмом реалізації слугує безперервна оцінка чинників ризику підприємців.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Абульханова К.А. Психология и сознание личности. Проблемы методологии, теории и исследования реальной личности. Воронеж : НПО «МОДЭК», 1999. 216 с.
2. Адлер А. Понять природу человека. Пер. с англ. Санкт-Петербург : Академический проект, 2000. 106 с.

3. Ананьев Б.Г. Личность, субъект деятельности, индивидуальность. Москва : Директ-Медиа, 2008. 122 с.
4. Барко В.І. Професіографічний опис основних видів діяльності в органах внутрішніх справ України. Київ, 2007. 100 с.
5. Бесчастный В.М., Гребеньков Г.В. Социально-психологические основы управления индивидом и группой. Донецьк : ДЮІ, 2006. 160 с.
6. Вагонова О.Г., Горпинич О.В., Шаповал В.А. Бизнес-освіта як чинник імплементації економіки знань. *Економічний вісник Національного гірничого університету*. 2017. № 3. С. 142–154.
7. Выготский Л.С. Психология развития человека. Москва : Смысл ; Эксмо, 2005. 136 с.
8. Зеер Э.Ф. Психология личностно-ориентированного профессионального образования. Екатеринбург : Урал, 2000. 258 с.
9. Крук В.М. Психология обеспечения личностной надёжности специалиста : монография. Москва : Изд-во НИИ радиоэлектроники и лазерной техники МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2012. 376 с.
10. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва : Смысл, 2004. 352 с.
11. Лефтеров В.О. Психологические тренинговые технологии в органах внутренних дел : монография. Донецьк : ДКМ, 2008. 342 с.
12. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. Москва : Наука, 1999. 350 с.
13. Маслоу А. Мотивация и личность. Санкт-Петербург : Питер, 2007. 352 с.
14. Професійна адаптація працівників МВС / А.П. Москаленко, Д.О. Кобзін ; за ред. В.О. Соболева. Харків : Ун-т внутр. справ, 2000. 70 с.
15. Мясичев В.Н. Психология отношений / под ред. А.А. Бодалева. Москва ; Воронеж : НПО «МОДЕК», 1998. 363 с.
16. Проект Закону про Стратегію впровадження моделі збалансованого розвитку України до 2030 р. № 9015-1 від 20 серпня 2018 р. URL: http://w1.c1.rada.gov.ua/pls/zweb2/webproc4_1?pf3511=64515 (дата звернення: 04.01.2019).
17. Роджерс К. Консультирование и психотерапия. Москва : Изд-во Института психотерапии, 2006. 512 с.
18. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание человека. Человек и мир. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 512 с.
19. Тімченко О.В., Лебедева С.Ю. Психологічне забезпечення професійної та функціональної надійності фахівців снайперських груп спеціальних підрозділів МВС України : монография. Харків : Вид-во Нац. ун-ту внутр. справ, 2005. 215 с.
20. Худоянц М.В. Влияние стиля индивидуальности на выбор субъектом психологических защитных механизмов в процессе правонарушений : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.01, 19.00.06. Сочи, 2003. 118 с.
21. Яценко Т.С. Основы глубинной психокоррекции: феноменология, теория і практика : навчальний посібник. Київ : Вища школа, 2006. 382 с.



УДК 376.011.3-051:005.336.5
DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-1-9

РОЛЬ ПРОФЕСІЙНОЇ СВІДОМОСТІ У ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ КОРЕКЦІЙНОГО ПЕДАГОГА

Омельченко М.С., к. пед. н.,
доцент кафедри спеціальної педагогіки та інклюзії
Донбаський державний педагогічний університет

Автор наукової статті розглядає особливості розвитку професійної свідомості на етапі професійного становлення корекційного педагога. Особлива увага приділяється факторам психічного напруження, стресу, їхньому впливу на систему професійного цілеутворення, професійно-мотиваційну деформацію та інші аспекти професійної свідомості.

Ключові слова: корекційний педагог, професійна свідомість, професійне становлення, професіоналізм.

Омельченко М.С. РОЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО СОЗНАНИЯ В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ КОРРЕКЦИОННОГО ПЕДАГОГА

Автор научной статьи рассматривает особенности развития профессионального сознания на этапе профессионального становления коррекционного педагога. Особое внимание уделяется факторам психического напряжения, стресса, их влиянию на систему целеобразования, профессионально-мотивационную деформацию и другие аспекты профессионального сознания.

Ключевые слова: коррекционный педагог, профессиональное сознание, профессиональное становление, профессионализм.

Omelchenko M.S. THE ROLE OF PROFESSIONAL CONSCIOUSNESS IN THE PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF THE CORRECTIONAL TEACHER

The dynamic and contradictory educational realities of today have substantially changed the requirements for a teacher as a professional. Due to the theory and practice of pedagogical activity of the correctional teacher the problem of predicting the success of the activity in the new conditions is acutely presented, and for psychological science – the identification and study of psychological factors that determine the effectiveness of the professional activity and the peculiarities of the functioning of the individual in the changing environment.

Problems of raising the level of pedagogical professionalism are actively being developed in the modern psychological science of Ukraine and abroad (K. Babak, V. Zhelanova, O. Kravtsev, E. Lopanova, N. Yu. Maliy, etc.). Problems of professional development of correctional teachers in their research concerned O. Gonjeev, S. Mironova, V. Sinyov, O. Khokhlin and others.

An indicative period for identifying the dynamics and quality of the components of the professional consciousness of the correctional teacher is the adaptation stage of his professional activity. The main content of the period of professional adaptation of the correctional teacher is the adaptation of the subject to the real conditions of professional activity.

The leading psychological factors that determine the specifics of the adaptation period are the state of mental stress and stress, which is a natural consequence of the inconsistency of the teacher's capabilities and real professional requirements.

In the context of the formation of the professional consciousness of the correctional teacher, the process of professional goal-formation is particularly interesting, which provides the activity of meaning and directs it.

Mental tension in the process of professionalization of correctional teacher occurs, as a rule, when professional abilities do not meet professional requirements or when the subject of professional activity has not completely passed the period of adaptation.

At the present stage, the unexplored question remains that meaningful changes take place in the components of the professional consciousness of the correctional teacher in a state of mental stress. It is logical to assume that regardless of what led to failure in the implementation of the planned professional activity, in the state of mental stress, the components of the professional consciousness of the correctional teacher will change on the basis of emotional regulation and will be directed from achieving a professional motive-goal to achieve personal motives.

Key words: correctional teacher, professional consciousness, professional formation, professionalism.

Постановка проблеми. Розвиток професійної діяльності є потужним фактором вдосконалення зв'язків суб'єкта із соціальним та предметним оточенням, які визначають специфіку його професії. Все це сприяє розвитку професійної свідомості особистості, яка з часом, як правило, стає все більш диференційованою та відповідною професійним вимогам.

Успішність і результативність професійної діяльності визначається якісною

характеристикою змістових компонентів професійної свідомості, яка, відповідно, формується разом із опануванням особистістю професійною діяльністю [4, с. 26].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У психології завжди актуальними є пошуки шляхів дослідження особливостей змісту індивідуального сприйняття фахівцями навколишнього світу, які за своєю суттю являють собою професійну свідомість.

Автори психологічних праць Г. Акопов, В. Аллахвердов, Н. Кучеровська, В. Єрмоліна, В. Зінченко зазначали, що в основу змісту професійної свідомості покладено відображення об'єктивних характеристик професійної діяльності, професійної спільноти, професійного розвитку у формі чуттєвих образів, значення, особистісного смислу у свідомості людини.

Низка вчених зауважує, що професійна свідомість є результатом професійного самовизначення особистості й визначає усвідомлену спрямованість особистості, яка реалізується у практичній взаємодії фахівця з навколишнім оточенням [8]. При цьому відомо, що особистісна сфера є ширшою за професійну, вона полягає в основі «професійного», визначає його початок, хід та закінчення (А. Маркова).

Тривалий час психологи намагаються встановити механізм зв'язку професійної свідомості із ступенем професіоналізму суб'єкта професійної діяльності. Так, у структурі професійної діяльності корекційного педагога гостро постає необхідність виявлення своєрідності розвитку професійної свідомості, її прямий зв'язок із планомірним професійним становленням, підвищенням професійних результатів та досягненням професійно важливих цілей.

Мета статті – проаналізувати фактори розвитку професійної свідомості; визначити їхню роль у професійному становленні корекційного педагога.

Виклад основного матеріалу дослідження. Корекційний педагог – це фахівець, який має спеціальну вищу педагогічну освіту і працює з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я.

Корекційно-педагогічна діяльність є невіддільною частиною і складником педагогічного процесу як динамічної педагогічної системи, як спеціально організованої, цілеспрямованої взаємодії педагогів і вихованців, націленої на вирішення корекційно-розвивальних і освітніх завдань. Результативність корекційно-педагогічної діяльності цілком залежить від ступеня професіоналізму корекційного педагога.

Професіоналізм суб'єкта професійної діяльності визначається тим, наскільки ефективно він працює, досягає майстерності, здатний аналізувати проблеми у сфері власної діяльності та за її межами і, що головне, наскільки добре диференційована та розвинута його професійна свідомість. Разом із тим труднощі у просуненні ліній професійної майстерності більшою мірою виникають у суб'єктів з низьким рівнем професійної свідомості. Таким чином,

ускладнення професійної структури особистості та зрілість професійної свідомості є важливим критерієм розвитку професіоналізму [7, с. 107].

Професіоналізм людини передбачає досягнення нею високих результатів, високу продуктивність праці, а також обов'язкову наявність відповідних психологічних компонент – внутрішнє ставлення людини до праці, стан її психічних якостей. У структурі професіоналізму прийнято виділяти такі етапи (А. Маркова): допрофесіоналізм; професіоналізм; суперпрофесіоналізм (вищий професіоналізм); непрофесіоналізм (псевдопрофесіоналізм); післяпрофесіоналізм.

Етап допрофесіоналізму (у деяких авторів стадія адепта), як правило, відповідає періоду професійної підготовки майбутнього фахівця. Людина виконує певну роботу у межах навчально-практичної діяльності, але як дилетант ще повною мірою не володіє нормами й правилами професії, отже, не може досягти у праці високих показників. Цей період у нормі має обмежитися етапом професійного навчання особистості, але у деяких працівників зберігається тривалий час.

Професіоналізм охоплює досить тривалий проміжок професійного життя людини (у середньому 15 років стажу). У цей період людина послідовно оволодіває якостями професіонала, засвоює норми та правила професії спершу за зразком, а потім за інструкцією, під час виконання трудових дій. Працівник повною мірою оволодіває спеціальністю, набуває кваліфікації. Людина в мірі розвитку мотиваційної сфери все більш усвідомлено обирає професійні цілі, що перетворює її роботу на вільну самостійну працю. Набуваючи професійні знання, вміння та навички, працівник починає досягати досить високих результатів, усвідомлювати себе у професії, самоактуалізуватися, розвиватися у професійному плані. Саме у період професіоналізму людина стає повноцінним суб'єктом праці, іншими словами професіоналом.

Суперпрофесіоналізм (вищий професіоналізм). У цей період професіональна діяльність особистості сягає свого апогею і характеризується найвищими досягненнями і творчими успіхами. Із професіонала працівник перетворюється на творця, новатора, професіонала високої кваліфікації. Саме на цьому рівні професіоналізму здійснюється внесок людини у прогрес суспільства, та досягти його вдається далеко не всім. Здебільшого на рівні суперпрофесіонала особистість оволодіває суміжними професіями і стає професіоналом-універсалом.



Непрофесіоналізм (псевдопрофесіоналізм), як і рівень допрофесіоналізму, характеризується відсутністю необхідних професійних знань, умінь та навичок, але, на відміну від нього, говорить про певні деформації у професійній діяльності людини. Зовні працівник може бути активним і захопленим, але його праця відрізняється при цьому неефективністю, невідповідністю професійним вимогам, і, головне, відсутністю професіоналізму.

Рівень післяпрофесіоналізму характеризується тим, що цей рівень з індивідуальними особливостями проходять усі працівники, які досягли пенсійного віку. На цьому етапі людина може бути просто «професіоналом у минулому», а може залишитися бажаним порадником, наставником, чий професійний досвід високо цінується молодим поколінням фахівців. Таким чином, межі професіоналізму можуть розширюватися [3].

Описані стадії не мають чітких меж, вирастають одна із одної й онтологічно нероздільні. Їхня динаміка виражає і цикл становлення професіоналізму корекційного педагога, який за безперервної взаємодії із компонентами професійної свідомості (гносеологічною, рефлексивною, аксіологічною, мотиваційною, емоційною) та життєдіяльності особистості щоразу відтворюється на змінній основі та набуває форми спіралі.

З огляду на пряму залежність розвитку професійної свідомості від рівня професіоналізму, можна зазначити, що найбільш показовим періодом для виявлення динаміки та якості розвитку компонент професійної свідомості корекційного педагога є адаптаційний період його професійної діяльності. Як уже було зазначено, такий етап у середньому триває близько 3–5 років стажу, однак у деяких випадках може затягуватися на тривалий період і протікати досить тяжко.

Провідними психологічними факторами, що визначають специфіку адаптаційного періоду, вважають стан психічної напруженості та стресу, який є природною закономірністю результату неузгодженості можливостей педагога та реальних професійних вимог [1].

У змісті формування професійної свідомості корекційного педагога особливо цікавим є процес професійного цілеутворення, який надає діяльності смислу та спрямовує її. При цьому слід враховувати і різні психічні стани, зокрема психічну напруженість молодих корекційних педагогів.

У низці досліджень було доведено суттєвий вплив психічних станів на професійну

діяльність суб'єктів за рахунок змін протікання окремих психічних процесів, мотивації і, головне, процесу реалізації діяльності. У цих дослідженнях прямо доводиться, що під впливом психічних станів відбуваються зміни у професійних цілях суб'єкта професійної діяльності. Проте самі механізми формування цілей, їхня динаміка та реалізація у різних станах розкриті не повністю. Це зумовлено, мабуть, тим, що наразі є не досить вивченими закономірності виникнення, розвитку та трансформації психологічної реальності, яка більшою мірою феноменологічно, а не науково, визначається як психічний стан.

Необхідність врахування динаміки постановки цілей у стані психічної напруженості у контексті проблеми розвитку професійної свідомості корекційного педагога зумовлена забезпеченням її індивідуальної орієнтованості на основі виявлення закономірностей трансформацій професійної діяльності залежно від станів професійної напруженості. Окрім цього, все це попереджує суб'єктів професійної діяльності про можливі, часто невідконтрольні зміни діяльності в адаптаційний період, що підвищує довільність і контрольованість процесів, готує до саморегуляції у суб'єктивно напруженій професійній обстановці [2].

Розвиток професійної свідомості корекційного педагога перебуває у прямій залежності від формування професійних цілей, являє собою поліфункціональний процес, який утруднює його аналіз, особливо професійно-мотиваційної компоненти. З одного боку, від мотивації залежить, як саме будуть використані різні функціональні можливості корекційного педагога, з іншого – мотиви, як правило, є прихованими від самоспоглядання. На відміну від професійних цілей, професійні мотиви не усвідомлюються суб'єктом професійної діяльності [6].

Виходить, що, здійснюючи професійні дії, корекційний педагог може й не усвідомлювати їхній зв'язок з мотивом, лише у емоціях, які з'являються у процесі його діяльності, він може побачити зв'язок дії з предметом потреби, наближення до нього або віддалення. Психічна напруга у процесі професіоналізації корекційного педагога виникає, як правило, тоді, коли професійні можливості не відповідають професійним вимогам або коли суб'єкт професійної діяльності повністю не пройшов період адаптації, що, своєю чергою, підсилюють необхідність знань особливостей поведінки та постановки цілей у такому стані.

В адаптаційний період професійної діяльності корекційного педагога у стані

психічної напруженості закономірно виникатимуть ситуації підвищення значущості деяких професійних мотивів порівняно із ситуацією попереднього планування діяльності. Окрім цього, на етапі попереднього планування домінують свідомі форми планування професійної діяльності, а у стані напруженості часто пріоритет регуляції діяльності переходить на емоційні механізми, що буде позначатися на актуальній мотивації й, відповідно, на реалізації системи цілей з боку змісту та часу [2].

Актуалізація тієї чи іншої форми психічного напруження залежить як від забезпечення професійної діяльності з боку мотивації, протиріччя якої загострюються в ситуаціях загрози авторитету, самооцінці фахівця, іноді його нервово-психічному стану, так і з боку психологічних ресурсів суб'єкта, які полягають в основі побудови ефективної професійної діяльності [2].

Особливу роль відіграє ситуація засвоєння цілі суб'єктом, який перебуває у стані оперативного покою за умови попереднього планування майбутньої діяльності. Для процесу прийняття професійної цілі, яка задається через зовнішню вимогу (проведення заняття відповідно до освітньої програми), типовим є те, що відбувається не лише пов'язування цієї цілі з одним чи кількома професійними мотивами; така ціль стає підціллю стосовно усвідомленої цілі корекційного педагога, що співвідноситься з певною важливою потребою прагматичного характеру і тому є мотивом-ціллю (оцінка з боку керівництва, прагнення сформулювати у дітей знання та навички тощо). В іншому разі мету не треба було б ставити, її б поставив перед собою сам корекційний педагог перед початком діяльності

Окрім професійної свідомості корекційного педагога, є інші психологічні змісти, які не усвідомлюються або усвідомлюються частково залежно від рівня розвитку професійно-рефлексивної компоненти професійної свідомості. Вони проявляються у полімотивованості професійної діяльності як ті, що одночасно трапляються у кожному професійно-діяльнісному акті ставлення корекційного педагога до соціального оточення, самого себе та ін., але у раціональному плануванні діяльності за наявної системи професійної підготовки не враховуються ним. Тому на рівні професійної свідомості діяльність виявляється спланованою на рівні прагматичної мотивації.

У центрі професійних відносин корекційного педагога перебуває також його ставлення до самого себе (професійно-рефлексивна компонента), інші вже опосередковані цим ставленням або є

факторами його формування. Вже давно експериментально доведено, що результати, яких прагнуть досліджувані, викликають почуття незадоволеності, які свідчать про те, що діяльність спонукали мотиви, яких не досягнуто у процесі реалізації цілей (О. Леонтьєв).

Реальний прояв неусвідомленої мотивованості виявляється у динаміці рівня домагань, у так званому цільовому відношенні. Фахівці, зорієнтовані на успіх, обирають цілі, розташовані вище їх наявного результату. Ті, хто стурбований можливою невдачею, намічають цілі в екстремальних зонах. Таким чином, рівень домагань розглядається як репрезент мотивації досягнення [4].

Типовими у попередньому професійному плануванні є превалювання раціонального компонента мислення і професійного плану, який у результаті виявляється складеним відповідно до прагматичної цілі. У складних умовах професійної діяльності помилки планування, тиск часу, недостатність психологічних ресурсів або інших необхідних моментів роботи призводить до неузгодженості між образом професійної цілі та образом реального результату, що сприймається суб'єктом як помилка, невдача. Якщо такі варіанти заплановані, то корекційний педагог намагатиметься впоратися із професійним завданням до вичерпання всіх можливих рішень, перебудовуючи діяльність відповідно до уявлень про шляхи досягнення професійних цілей. Коли такі варіанти не призводять до успіху або взагалі відсутні у корекційного педагога, то з'являється завдання пошуку шляхів рішення.

Варто відзначити, що у корекційно-педагогічній діяльності необхідність пошуку варіантів у виникненні невдач є небажаною і навіть етично неможливою обставиною через появу небажаних виховних і навчальних ефектів. Таким чином, коректування слід вносити у саму систему професійних цілей, змінити їх або узгодити відповідно до нових професійних умов.

У зв'язку з тим, що професійна діяльність мотивована двобічно – прагматично та особистісно, операційна форма напруження, характерна для емоційно нейтральних ситуацій професійного планування або самої праці, закономірно замінюється у складній ситуації її емоційною формою або підвищується рівень емоційного напруження, яке утворилося на попередньому етапі за рахунок того, що суб'єкту презентується невдача відповідно до особистісної мотивації.

Вплив емоційного фактора на динаміку професійних цілей свідчить, що позитивний емоційний процес може сприяти



стабілізації системи цілей, діючи як емоційне підкріплення адекватного плану, але може й викликати збиття цілей за рахунок порушення функціонування психічних процесів, які лежать в основі оцінки результатів професійної діяльності й власне її реалізації.

Висновки з проведеного дослідження.

На сучасному етапі залишається невивченим питання: які змістовні зміни відбуваються у компонентах професійної свідомості корекційного педагога у стані психічного напруження. Логічно припустити, що незалежно від того, що викликало невдачу у реалізації запланованої професійної діяльності, у стані психічного напруження компоненти професійної свідомості корекційного педагога змінюватимуться на основі емоційної регуляції і спрямовуватимуться з досягнення професійного мотиву-цілі на досягнення особистісних мотивів.

Варто очікувати, що така переорієнтація залежатиме від інтенсивності емоційного процесу й низки емоційних особливостей. Зростання інтенсивності емоційного процесу має сприяти переорієнтації, а індивідуальні особливості (тип нервової системи, характер, рівень вольової саморегуляції, рівень творчості, орієнтація на успіх або запобігання невдачі, орієнтація на референтну групу та ін.) можуть сприяти переорієнтації і так само стримувати, стабілізувати вплив на систему цілей.

У контексті цієї проблеми актуальним постає вивчення рівня розвитку компонент професійної свідомості корекційних педагогів у період професійної підготовки (магістранти педагогічних вишів) та в адаптаційний період (перші п'ять років стажу); виявлення впливу стану напруження на

функціонування компонент професійної свідомості та зв'язку з індивідуальними особливостями досліджуваних; вивчення впливу рівня розвитку професійної свідомості на успішність професійної діяльності; визначення закономірностей психологічного забезпечення функціонування компонент професійної свідомості корекційного педагога.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Дубчак Г.М. Психологічні основи професійної стресостійкості майбутніх фахівців : монографія. Київ : Талком, 2017. 320 с.
2. Захарова Л.Н. Психическая напряженность и прогнозирование профессиональной успешности в экстремальных условиях деятельности. *Психологические механизмы регуляции поведения и оптимизация трудовой и учебной деятельности* / под ред. Г.С. Шляхтина. Горький, 1987. С. 12–22.
3. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. Москва : Академия, 2004. 304 с.
4. Меднікова Г.І. Дослідження самооцінки та рівня домагань особистості як динамічної системи. *Вісник Харківського державного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Серія «Психологія»*. Харків : ХДПУ, 2001. Вип. 7. С. 122–126.
5. Слободчиков В.И., Исаев Е.И. Психология человека: введение в психологию субъективности : учебное пособие. Москва : Изд-во ПСТГУ, 2013. 360 с.
6. Становських З.Л. Мотиваційно-сміслові детермінанти саморегуляції професійної діяльності педагогів : методичний посібник. Кіровоград : Імекс, 2014. 166 с.
7. Цвык В.А. Профессиональное сознание личности: понятие и структура. *Вестник Российского университета дружбы народов. Серия «Философия»*. 2004. № 1(10–11). С. 104–115.
8. Шевченко Н.Ф. Професійна свідомість практичного психолога: структура та специфіка функціонування. *Психологія і суспільство*. Тернопіль, 2009. № 4. С. 167–180.

УДК 159.923:62
DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-1-10

ЧИННИКИ КОНФЛІКТНОЇ ПОВЕДІНКИ ШКОЛЯРІВ 10–11 КЛАСІВ

Сапельнікова Т.С., к. психол. н., доцент,
доцент кафедри практичної психології
Українська інженерно-педагогічна академія

Білоцерківська Ю.О., к. психол. н.,
доцент кафедри практичної психології
Українська інженерно-педагогічна академія

У статті розглядаються особливості конфліктної поведінки старших школярів. Визначені компоненти конфліктності в поведінці підлітків, розглянуті особливості пубертатного періоду як особливо чутливого до переживання конфліктних ситуацій. Надано огляд тих факторів, які мають вплив на розвиток конфліктної поведінки підлітка. Розглянуті та визначені чинники конфліктів «підліток – батьки», «підліток – вчителі» та «підліток – підліток». Досліджено, що підлітки під час конфлікту найрідше вибирають стратегію співпраці, такі прояви, як агресія, негативна критика і роздратування щодо людей у них відсутні. Наведено дані про рівень конфліктності учнів за гендерними ознаками.

Ключові слова: підліток, підлітковий період, компоненти конфліктності, стратегії поведінки, міжособистісні відносини.

Сапельнікова Т.С., Белоцерковская Ю.А. ФАКТОРЫ КОНФЛИКТНОГО ПОВЕДЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ 10–11 КЛАССОВ

В статье рассматриваются особенности конфликтного поведения старших школьников. Определены компоненты конфликтности в поведении подростков, рассмотрены особенности пубертатного периода как особенно чувствительного по отношению к переживаниям конфликтных ситуаций. Рассмотрены факторы, влияющие на развитие конфликтного поведения подростка. Рассмотрены и определены причины конфликтов «подросток – родители», «подросток – учитель» и «подросток – подросток». Доказано, что подростки во время конфликта редко выбирают стратегию сотрудничества, такие проявления, как агрессия, негативная критика и раздражение по отношению к людям у них отсутствуют. Представлены результаты об уровне конфликтности учащихся по гендерным признакам.

Ключевые слова: подросток, подростковый период, компоненты конфликтности, стратегии поведения, межличностные отношения.

Sapielnikova T.S., Bilotserkivska Yu.O. SOME ASPECTS OF RESEARCH OF 10–11 GRADE SCHOOL CHILDREN CONFLICT BEHAVIOR

The aspects of conflict behavior of senior school children are examined in the article. The defined notions are conflict and components of conflict in behavior of teenagers, considered features of juvenile period as especially sensible to experiencing of conflict situations. The review of those factors that have an influence on development of conflict behavior of teenager is given. Certain factors of conflicts as “teenager – parents”, “teenager – teacher” and a “teenager – teenager” are examined. Conflict of personality considered as a system complicated features of personality, which includes the complex of psychical features.

The research aim was to conduct the analysis of features of behavior in the conflict of senior pupils in the process of education. For research of conflict behavior of teenagers of higher forms the following methods of research were used: theoretical analysis; diagnostic methods: methodology of diagnostics of inclination of personality to conflict behavior of K. Thomas; method the “Subjective estimation of interpersonal relations” (COMO) (Dukhnovsky); methods of statistical analysis.

It was identified on the results of the research, that senior school children select most often such strategy of behavior as compromise in conflict situations; seldom they select such strategy of behavior as a collaboration. Namely the participants of interpersonal conflicts come to the alternative that partly satisfies interests of both parties.

For participants of the research prevail optimistic view of life, the types of attitude toward wider public are expressed mildly. High indexes were got on the scale of friendliness, subzero – on the scales of submission and dependence. The middle level of tension of relations shows the moderate expression of tension, necessary for support intensity of relations.

Analyzing the results of comparative analysis of features of interpersonal cooperation on methodology of Dukhnovsky we can assume, that males are more conflict than females (level of meaningfulness of $p = 0,1$).

On the received research results of conflict addiction of school children is development of psychological correction program that will influence on education of tolerance in communication of teenagers and youths.

Key words: teenager, juvenile period, components of conflict, strategy of behavior, interpersonal relations.



Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку психологічної науки підлітковий вік як предмет дослідження набуває досить великого значення. Дослідження особливостей поведінки підлітків, формування їх особистості в різноманітності проявів не втрачає своєї актуальності та наукового інтересу для дослідників у галузі психології. Наукові дослідження такої особливості підлітків, як конфліктність, показують, що підлітки, ще не маючи вміння вирішувати конфлікти, часто використовують деструктивні види поведінки. Для того, щоб набути зниження гостроти такої поведінки в конфліктах, навчити учнів засобам поведінки продуктивного розв'язання міжособистісних конфліктів, виникає необхідність їх психологічного супроводу. Успішність взаємодії з підлітками вчителя та шкільного психолога багато в чому визначається розумінням вікової специфіки конфліктності для обрання адекватних засобів і роботи з ними.

У роботах Л.І. Божович [4, с. 264] визначено, що центром конфліктної поведінки учня, яка призводить до деформації формування особистісних рис, є як біологічні, так і соціальні чинники, до яких можна віднести недоліки шкільного або сімейного виховання, тобто психолого-педагогічна занедбаність підлітка.

У своїх роботах Д.І. Фельдштейн наголошує на тому, що в разі задоволення потреби підлітка в інтимно-особистісному спілкуванні подальший розвиток особистості учня здійснюється в позитивному напрямі. Однак, коли нагальна потреба підлітка в соціально орієнтованій формі спілкування залишається незадоволеною і визначає перевагу стихійно-групового спілкування, це призводить до негативного напрямку розвитку особистості підлітка. Ось чому необхідне цілеспрямоване включення підлітка в систему багатопланової діяльності [10, с. 33].

Отже, актуальність нашого дослідження визначена практичним запитом сучасного розвитку нашого суспільства, актуальними потребами та запитом шкільної психологічної служби.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження психологічних особливостей дитинства та зрілості, в проміжку яких знаходиться підлітковий вік, визначає складність для засвоєння підлітком соціальних ролей і породжує велику кількість зовнішніх і внутрішніх конфліктів [7, с. 95]. Коли ми говоримо про т. зв. «середньостатистичного підлітка», то треба визначати, що багато в поведінці підлітка залежить від його індивідуальних особливостей, а

не тільки від навколишнього середовища. Загально відомий вислів про «підлітковий комплекс» і «пубертатну кризу» дає лише привід для дослідження поведінки підлітків у їх міжособистісному спілкуванні, дослідження поведінки в рамках конфліктів, які виникають у процесі їх становлення та дорослішання. Підлітковий комплекс охоплює психологічні особливості особистості підлітка, а пубертатна криза визначає можливі зміни в поведінці. Сутність підліткового комплексу складається з важливих для підліткового віку особливостей, моделей поведінки та специфічних поведінкових реакцій підлітка на вплив зовнішнього середовища, що оточує.

Якщо казати про особливості підліткового періоду, то водночас треба говорити і про загострення кризи типу «дорослий – дитина», який проявляється, враховуючи специфічну соціальну ситуацію розвитку підлітка, в такому контексті взаємодії, як «підліток – підліток» і «підліток – дорослий» [3, с. 117]. Проаналізувавши, з ким із дорослих найчастіше у підлітка виникають конфлікти, можна визначити, що це батьки та вчителі. Отже, можна визначити, що конфліктна взаємодія проходить у трьох взаємопов'язаних системах: «підліток – батьки», «підліток – вчителі» та «підліток – підліток».

О.Г. Ковальов пише, що конфлікт як природне протиріччя, що виникає між людьми, породжується проблемами особистого і соціального життя, протиріччями інтересів, поглядів, соціальних установок людей [6, с. 195]. Конфлікт вже довгий час знаходиться в центрі уваги не тільки вітчизняних, але і зарубіжних вчених: Г. Спенсера (функціональна модель устрою суспільства, теорія функціоналізму і конфлікту), Р. Дарендорфа (теорія соціального конфлікту), К. Маркса (вчення про протиріччя конфлікту). Дослідження у цій сфері пройшли шлях від повного ігнорування цього поняття до оцінки конфліктів як важливого і цінного явища [2, с. 24–35].

Спілкування підлітків із їх однолітками – це важлива й особлива сфера їх життя. Іноді це спілкування стає настільки важливим для підлітка та цікавим, що відсуває на задній план навчання, внаслідок чого зменшується привабливість спілкування з близькими, хоча психологічні механізми такого впливу часто бувають незрозумілі ні вчителям, ні батькам. Конфліктні відносини підлітків між собою ґрунтуються на достатньо актуальній у цьому віці боротьбі за лідерство. Основними факторами конфліктної поведінки виступають: рівень домагань, самооцінка та статус підлітка [8, с. 11].

Відносини підлітків і педагогів супроводжуються такими типами конфліктів, як конфлікти діяльності, відносин і поведінки. Особливість педагогічних конфліктів полягає в тому, що вони пов'язані зі специфікою навчальної діяльності, а також такими факторами, як відмінності у статусі і віці сторін. Адекватна та продумана поведінка вчителя в конфліктній ситуації з підлітком має передбачати коректне визначення своєї позиції, опору на позитивні взаємини з батьками, використання впливу інших учнів у класі та допомогу педагогічного колективу. Необхідною умовою, яка визначає те, як проходить конфлікт, є поведінка вчителя на основі поваги до особистості підлітка, а також використання рекомендацій шкільного психолога щодо оптимізації взаємодії з учнем.

Якщо проаналізувати чинники виникнення конфліктів підлітків і батьків, то можна зробити висновок про їх зумовленість негармонійністю, деструктивністю внутрішньо-сімейних відносин, суттєвими недоліками у вихованні підлітка й індивідуально-психологічними змінами, які відбуваються в психічному розвитку підлітків. Не можна не сказати як про фактор впливу на потенційні конфліктогенні стосунки і про індивідуальні особливості оточуючих підлітка дорослих. Отже, конфліктна поведінка підлітків виникає в тому разі, коли відсутній інтерес до підлітка як до індивідуальності, коли в оточуючих немає бажання враховувати індивідуальні особливості підлітка, вікові зміни у психіці, коли не змінюються ні форма, ні зміст спілкування підлітка з дорослими. Неконфліктним відносинам між дорослими і підлітками сприяє підвищення психолого-педагогічної культури батьків, яка підкріплюється інтересом батьків до внутрішнього світу їх дітей.

Розглядаючи юнацьку та підліткову конфліктність, можна виділити такі компоненти:

- емоційний компонент (визначає стан особистості підлітка в ситуації міжособистісної взаємодії, невміння керувати своїми емоціями в передконфліктних і конфліктних ситуаціях);

- вольовий компонент (виражає нездатність особистості підлітка до свідомої мобілізації своїх сил і самоконтролю);

- пізнавальний компонент (включає в себе рівень сприйняття провокаційних дій опонента в конфлікті, суб'єктивність сприйняття, невміння аналізувати і прогнозувати розвиток конфліктної ситуації);

- мотиваційний компонент, який відображає стан внутрішніх сил, що не сприяють адекватній поведінці в конфлікті та вирішенню проблеми;

- психомоторний компонент (визначає невміння володіти своїм тілом, управляти жестикуляцією та мімікою у спілкуванні) [1, с. 327].

Дослідження психологічних детермінант, які визначають виникнення конфліктної поведінки підлітків у міжособистісній взаємодії, займає важливе місце в дослідженні конфліктів. О.М. Чайковська, узагальнюючи визначення конфліктності особистості, відзначає, що конфліктність є системною складною властивістю особистості, яка включає комплекс психічних властивостей, а саме:

- неадекватну самооцінку своїх можливостей і здібностей, що йде у розріз з оцінками оточуючих, і це викликає конфлікт;

- прагнення домінувати, де це можливо і неможливо;

- консерватизм мислення, поглядів, переконань, небажання долати застарілі традиції;

- зайву принциповість і прямолінійність у висловах і думках;

- певний набір емоційних якостей особистості: тривожність, агресивність, упертість, дратівливість [11, с. 252].

Велике значення та резонанс викликає проблема підліткової конфліктності останнім часом. Інформацію про конфлікти в підлітковому середовищі досить часто наводять у ЗМІ, тому підтвердженням є збільшення кількості соціальних запитів на роботу психолога з важкими підлітками в школі та соціальних установах. Знання психологічних факторів, які впливають на підліткову конфліктність необхідно для допомоги підліткам у їх розвитку адекватної самооцінки, формування умінь аналізувати ситуацію міжособистісної взаємодії, для корекції власної поведінки у відносинах з оточуючими, для перетворення конфліктності в конфліктостійкість як рису характеру.

Мета нашого дослідження – провести аналіз особливості поведінки в конфлікті учнів старшокласників у процесі навчальної діяльності.

Для дослідження конфліктної поведінки підлітків старших класів нами були використані такі методи дослідження: теоретичний аналіз; психодіагностичні методики: методика діагностики схильності особистості до конфліктної поведінки К. Томаса [9, с. 468–475]; методика «Суб'єктивна оцінка міжособистісних відносин» (СОМО) (С.В. Духновський) [5, с. 45–50]; методи статистичного аналізу.

Вклад основного матеріалу дослідження. На першому етапі нами був виконаний аналіз домінуючої стратегії поведінки



в конфлікті за допомогою тесту К. Томаса. Отримані показники наведені в табл. 1.

Таблиця 1

Кількісні показники домінуючих стратегій поведінки в конфліктах		
Стратегії поведінки	Кількість учнів (чол.)	Кількість учнів (%)
суперництво	9	35,29
співпраця	3	5,88
компроміс	10	37,25
уникнення	4	7,84
приспосування	6	14,32

За результатами дослідження (табл. 1) було виявлено, що респонденти в конфліктних ситуаціях найбільш часто обирають таку стратегію поведінки, як компроміс, це означає, що учні намагаються якимось чином узгодити конфліктні ситуації. Часто це буває шлях домовленостей і взаємних поступок. На другому місці знаходиться взаємодія типу «суперництво», що визначає прагнення добитися задоволення своїх інтересів у збиток іншим учасникам конфліктної взаємодії.

Наглядно результати співвідношення вибору стратегій поведінки в конфлікті старшокласників представлено на рис. 1.



Рис. 1. Співвідношення вибору стратегій поведінки в конфлікті старшокласників за методикою Томаса

Як видно з рис. 1., найрідше члени цієї групи обирають таку стратегію поведінки,

як співпраця, тобто учасники конфліктної ситуації не приходять до альтернативи, що повністю задовольняє інтереси обох сторін.

На наступному етапі нами було виконано аналіз суб'єктивної оцінки міжособистісних відносин у старшокласників. Результати представлено в табл. 2.

Підсумковий бал (Індекс дисгармонічності відносин) знаходиться в межах середнього ступеня вираженості, тобто відносини в учасників дослідження досить гармонійні. Відносини мають стабільний характер, що припускає тривале збереження взаємодії в парі (групі), викликає позитивні почуття, емоційний комфорт у партнерів (або в групі), породжує прагнення враховувати індивідуальні особливості один одного.

Наглядно дані середніх показників суб'єктивної оцінки міжособистісних відносин старшокласників представлені на рис. 2.

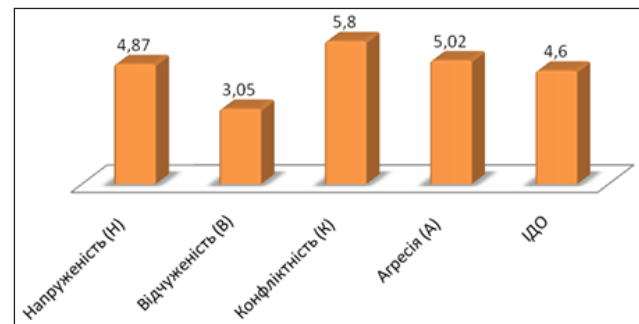


Рис. 2. Показники суб'єктивної оцінки міжособистісних відносин за методикою С.В. Духновського

Середній рівень напруженості відносин свідчить про помірну вираженість напруженості, необхідної для підтримки інтенсивності відносин. Юнаки відчувають суб'єктивне емоційне благополуччя, комфорт у відносинах. Низькі значення за шкалою «відчуженість у відносинах» – можливо, демонстрація залежності, конформності з метою уникнути самотності своєрідного відчуття «непотрібності». Конфліктність у відносинах присутня, але складності і протиріччя, що виникають, конструктивно ви-

Таблиця 2

Статистичні характеристики за методикою «Суб'єктивна оцінка міжособистісних відносин» С.В. Духновського

Шкали СОМО	Середнє значення	Стандартне відхилення	Ступінь вираженості
Напруженість відносин (Н)	4,87	2,01	середній
Відчуженість у відносинах (В)	3,05	1,20	низький
Конфліктність у відносинах (К)	5,8	1,97	середній
Агресія у відносинах (А)	5,02	1,57	середній
Індекс дисгармонічності відносин (ІДО)	4,6	1,26	середній

Таблица 3

Середні показники особливостей міжособистісної взаємодії хлопців і дівчат за методикою «СОМО С.В. Духновського»

Показники тесту	Середні показники		Значення t-критерію Стьюдента	p
	Хлопці	Дівчата		
Напруженість відносин (Н)	4,87	4,3	0,1	*
Відчуженість у відносинах (В)	3,05	3,5	0,2	*
Конфліктність у відносинах (К)	5,8	3,4	2,3	p = 0,1
Агресія у відносинах (А)	5,02	5,8	0,5	*

Примітка: * відсутність статистично значущих розбіжностей

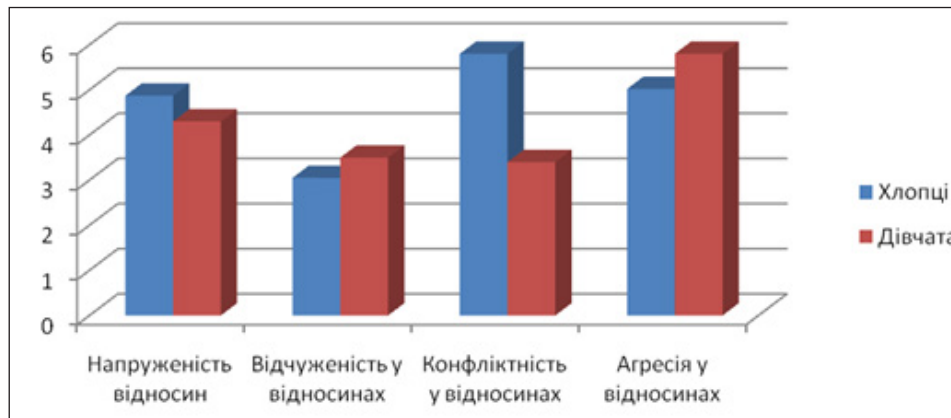


Рис. 3. Порівняльний аналіз особливостей міжособистісної взаємодії у хлопців і дівчат за методикою «СОМО» С.В. Духновського

рішуються. Виражена агресія, негативна критика і роздратування щодо людей відсутні. Обстежуваним властиві тактовність і дружелюбність, щирість у стосунках.

Завданням наступного етапу було дослідження статевої специфіки прояву агресивності у міжособистісній взаємодії підлітків за допомогою методики «Суб'єктивна оцінка міжособистісних відносин» (СОМО) С.В. Духновського. Результати діагностики представлені в табл. 3.

Результати порівняння особливостей міжособистісної взаємодії у хлопців і дівчат за методикою «СОМО» С.В. Духновського представлені на рис. 3.

Аналізуючи результати порівняльного аналізу особливостей міжособистісної взаємодії за методикою «СОМО» С.В. Духновського, можемо констатувати, що хлопці більш конфліктні, ніж дівчата.

Висновки з проведеного дослідження.

За результатами дослідження було виявлено, що учні старших класів у конфліктних ситуаціях найбільш часто обирають таку стратегію поведінки, як компроміс, найрідше – співпрацю. Тобто в міжособистісних конфліктах учасники взаємодії приходять до альтернативи, що частково задовольняє інтереси обох сторін.

В учасників дослідження переважають оптимістичні погляди на життя, типи ставлення до оточуючих виражені помірно. Високі показники були отримані за шкалою дружелюбності, низькі – за шкалами підпорядкування і залежності. Середній рівень напруженості відносин свідчить про помірну вираженість напруженості, необхідної для підтримки інтенсивності відносин.

Аналізуючи результати порівняльного аналізу особливостей міжособистісної взаємодії за методикою Духновського, можемо констатувати, що хлопці конфліктніші, ніж дівчата (рівень значимості $p = 0,1$).

За отриманими результатами дослідження конфліктогенності учнів актуальною є розробка психокорегуючих програм, які впливатимуть на виховання толерантності в спілкуванні підлітків і юнаків.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Анцупов А.Я., Малышев А.А. Введение в конфликтологию. Москва : МАУП, 1996. 551 с.
2. Анцупов А.Я. Конфликт как системное явление и его определение. *Мир психологии*. 2005. № 2. С. 24–35.
3. Апішева А.Ш. Проблема конфліктних стосунків сучасних підлітків та юнаків з батьками. *Вісник Національного технічного університету України «Київський*



політехнічний інститут». Серія «Філософія. Психологія. Педагогіка». 2012. Вип. 2. С. 117–125.

4. Божович Л.И. Проблемы формирования личности. Избранные психологические труды / под ред. Д.И. Фельдштейна. Воронеж : МОДЭК, 2001. 349 с.

5. Духновский С.В. Диагностика межличностных отношений. Психологический практикум. Санкт-Петербург : Речь, 2010. 141 с.

6. Ковалев А.Г. Психология личности. Москва : Просвещение, 1970. 391 с.

7. Котлова Л.О. Гендерні особливості конфліктних форм поведінки у підлітковому та юнацькому віці. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Серія «Педагогіка. Психологія»*. 2013. Вип. 19. С. 95–99.

8. Конфликты в школьном возрасте: пути их преодоления и предупреждения : межвузовский сборник научных трудов / под ред. А.П. Шумилин. Москва : МОПИ, 1986. 127 с.

9. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учебное пособие. Самара : ИД «БАХРАХ-М», 2001. 672 с.

10. Фельдштейн Д.И. Психологические особенности развития личности в подростковом возрасте. *Вопросы психологии*. Москва, 1988. Вип. 6. С. 31–41.

11. Чайковська О.М. Психологічні особливості конфліктності особистості у підлітковому віці. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія*. 2013. Вип. 38(1). С. 251–257.

УДК 159.923

DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-1-11

ДОСЛІДЖЕННЯ КОПІНГ-СТРАТЕГІЙ В ПРОЦЕСІ АДАПТАЦІЇ СТУДЕНТІВ ПЕРШОГО РОКУ НАВЧАННЯ

Шеленкова Н.Л., к. психол. н.,
доцент кафедри психології

Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

Статтю присвячено вивченню особливостей копінг-поведінки особистості в процесі адаптації студентів першого року навчання. Зазначається, що провідною характеристикою студента як суб'єкта навчальної діяльності є його соціально-психологічна адаптованість до умов навчання. У результаті емпіричного дослідження виявлені основні копінг-стратегії (стилі поведінки), а також досліджено індивідуальний стиль подолання стресу. Визначено, що найчастіше студентами першого курсу використовується неадаптивна поведінкова копінг-стратегія «відступ» та адаптивна емоційна копінг-стратегія «оптимізм».

Ключові слова: адаптація, стрес, копінг-поведінка, копінг-стратегії.

Шеленкова Н.Л. ИССЛЕДОВАНИЕ КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ В ПРОЦЕССЕ АДАПТАЦИИ СТУДЕНТОВ ПЕРВОГО ГОДА ОБУЧЕНИЯ

Статья посвящена изучению особенностей копинг-поведения личности в процессе адаптации студентов первого года обучения. Отмечается, что ведущей характеристикой студента как субъекта учебной деятельности является его социально-психологическая адаптация к условиям обучения. В результате эмпирического исследования выявлены основные копинг-стратегии (стили поведения), а также исследован индивидуальный стиль преодоления стресса. Определено, что чаще всего студентами первого курса используется неадаптивная поведенческая копинг-стратегия «отступление» и адаптивная эмоциональная копинг-стратегия «оптимизм».

Ключевые слова: адаптация, стресс, копинг-поведение, копинг-стратегии.

Shelenkova N.L. STUDY OF COPING STRATEGIES IN THE ADAPTATION OF THE FIRST YEAR STUDENTS

The article is devoted to the study of a person's coping-behavior features in the process of adaptation of the first year students. It is noted that the leading characteristic of the student as a subject of educational activity is its socio-psychological adaptability to the conditions of study. The process of the first year students' adaption is extremely complex and multi-faceted, due to the interaction of psychological, social, biological factors, etc. As a result of empirical research, the main coping strategies (behaviors) have been identified, and an individual style of stress coping has been studied. Behavior to cope with stress is a special type of social behavior of a person that provides or destroys his or her health and well-being. It allows the subject to cope with stress or be able to function in severe life situations, aware of their own actions. The results of the research on the questionnaire "Methods of Coping-Behavior" by R. Lazarus and S. Folkman made it possible to determine that the first year students most of all show the following styles of stress coping as self-control and search for social support. It is stated that in the process of freshmen' adaptation, an increased control over their actions, spontaneous reactions, inhibition of the emotions manifestation, conscious efforts to maintain self-control, increased attention to new information have been followed. They try to communicate with others as much as possible, they are too emotionally involved in the situation, feel the need for protection, security, compassion

and acceptance. They also try to get support in society: moral and material. However, it is often the way the dependence of someone's assessment or actions of others has been formed.

The results of the research on the methodology of diagnosing coping behavior in stress situations by E. Hayme allowed to determine that the first-year students often use non-adaptive behavioral coping strategy "retreat" and adaptive emotional coping strategy "optimism". In the first case, this is a strategy to avoid a certain situation in order to keep its borders intact and to create a security environment that is especially relevant during the adaptation process. In the second case – students are characterized by confidence in the availability of a way out in any, even the most difficult situation.

Key words: *adaptation, stress, coping-behavior, coping-strategy.*

Постановка проблеми. Як відомо, якісна професійна підготовка майбутніх спеціалістів залежить від успішної адаптації студентів до мінливих умов навчально-виховного процесу, що тісно пов'язана із використанням конструктивної копінг-поведінки. Підвищений інтерес до поняття "coping stress" свідчить про те, що він викликаний і соціальними змінами, а саме новими вимогами до людини, що пред'являються її соціальними ролями, очікуваннями, стремліннями, цінностями або можливими змінами в соціумі – зростанням ролі індивідуально-особистісних інтересів і критеріїв успішності досягнень, спільних взаємозалежних і взаємозумовлених видів діяльності, посиленням нормативів її ефективності й ускладненням способів їх досягнення [2].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Дослідженням адаптації молоді присвячені праці вітчизняних (В. Кікоть, В. Петровський, Т. Середа, О. Гончаров, М. Лісіна) та зарубіжних учених (Е. Еріксон, Д. Клаузен, З. Фройд та інші).

Питанню адаптації студентів до умов навчання у ЗВО в сучасній психологічній літературі приділяється значна увага. Зокрема, це наукові пошуки Т. Алексеевої, Ю. Бохонкової, Н. Герасимової, В. Демченка, О. Кузнецової, Л. Литвинової, С. Самігіна, В. Семиченко, В. Скрипник, І. Соколової та ін. [8].

На думку С. Нартової-Бочавер, копінг – це процес, що розгортається в часі, оскільки особистість і середовище утворюють нерозривний динамічний взаємозв'язок, впливаючи один на одного [6]. Р. Лазарус стверджує, що копінг – це відповідь людини на стрес, який виникає внаслідок відсутності рівноваги між сприйняттям запитів середовища та індивідуальних ресурсів, доступних для взаємодії з цими запитами. Автор також стверджує, що стресогенні стимули призводять до різної величини стресу у різних людей і в різних ситуаціях, зокрема, і в професійній діяльності. Тож «подолання» (coping) виступає як застосування поведінкових і когнітивних зусиль для задоволення зовнішніх і внутрішніх вимог [5; 7].

Мета статті – емпірично дослідити основні копінг-стратегії, які проявляються в

процесі адаптації студентів-першокурсників до умов навчання у закладах вищої освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Початковий період навчання студентів у вузі характеризується адаптацією їх до умов навчання. Процес адаптації першокурсників є надзвичайно складним та багатограним, він зумовлений взаємодією психологічних, соціальних, біологічних факторів тощо. На студентський вік припадає процес активного формування соціальної зрілості, яка полягає у здатності кожної молоді людини опанувати сукупність соціальних ролей.

Адаптація – це складник механізму соціалізації, що відбувається як сукупність пристосувань людини до різних життєвих ситуацій, у процесі яких накопичується соціальний досвід, засвоюються соціальні норми та цінності [3, с. 82]. Важливо пам'ятати, що адаптація – явище індивідуальне: якщо один студент здатен пройти всі її етапи стабільно та доволі швидко, іншому необхідна більша кількість часу та використання значного запасу ресурсів.

Поведінка з подолання стресу – особливий вид соціальної поведінки людини, що забезпечує або руйнує її здоров'я і благополуччя. Вона дає змогу суб'єкту впоратися зі стресом або бути здатним функціонувати за важких життєвих ситуацій, усвідомлюючи власні дії. Крім цього, така поведінка спрямована на активну взаємодію з ситуацією, тобто її зміну (у разі, коли вона піддається контролю) або пристосування до неї (у разі, коли ситуація не піддається контролю) [4].

Поняття "coping" походить від англійського "cope", яке згідно з Оксфордським словником англійської мови (1980 р.) пропонується вживати в значенні «успішно впоратися, долати». У російській психології воно трактується як психологічне подолання і означає комплекс питань, пов'язаних зі способами, засобами, прийомами превентивної та оперативної регуляції функціонального стану і поведінки людини [2].

У контексті теоретичного дослідження нашої роботи ми дійшли висновку, що процес якісної адаптації можливий лише за



умови володіння адаптивними копінг-стратегіями, що формують у особистості тип конструктивної копінг-поведінки.

Варто також відзначити, що вибір того чи іншого типу реагування на ситуацію залежить від низки чинників: вікові, гендерні особливості, особистісні детермінанти саме такого поводження тощо.

З метою вивчення копінг-стратегій у процесі адаптації студентів першого року навчання ми провели дослідження зі студентами першого курсу навчання (17–18 років) спеціальностей «Психологія» та «Соціальна робота». Загальний обсяг вибірки становив 56 осіб, гендерний аспект при цьому не враховувався.

Для досягнення цілей дослідження нами був використаний такий діагностичний інструментарій: опитувальник «Способи копінг-поведінки» Р. Лазаруса і С. Фолкмана та діагностика копінг-поведінки в стресових ситуаціях Е. Хейма [1].

Опитувальник «Способи копінг-поведінки» Р. Лазаруса (R. Lazarus) і С. Фолкман (S. Folkman) призначений для визначення способів (копінг-механізмів, копінг-стратегій) подолання труднощів у різних сферах: труднощі в роботі, в навчанні, в спілкуванні тощо. Подолання труднощів можливе за допомогою 8 стратегій (стилів поведінки): конфронтаційний копінг, дистанціювання, самоконтроль, пошук соціальної підтримки, прийняття відповідальності, втеча-уникнення, планування вирішення проблеми, позитивна переоцінка. Копінг-тест Лазаруса показує наскільки часто й ефективно використовується кожна з копінг-стратегій.

Діагностика копінг-поведінки в стресових ситуаціях Е. Хейма – скринінго-

ва методика, що дає змогу досліджувати 26 ситуаційно-специфічних варіантів копіngu, розподілених за трьома основними сферами психічної діяльності: когнітивні, емоційні та поведінкові копінг-механізми. Методика призначена для виявлення індивідуального стилю подолання стресу.

Проаналізуємо результати за кожною запропонованою методикою.

Результати за опитувальником «Способи копінг-поведінки» Р. Лазаруса і С. Фолкман представлені в таблиці 1.

Як бачимо з результатів, представлених у таблиці, за субшкалою «Конфронтаційний копінг» у 80% студентів – середній рівень напруження, що становить 43,8% за такою шкалою; високого рівня у першокурсників не виявилось.

Через прояви деякої агресивності людини за цією стратегією, що призводить до проблем із плануванням поведінки та передбаченням ходу подій, конфронтаційний копінг не є вирішенням проблеми, а скоріше лише зняттям психоемоційної напруги. З одного боку, така реакція може спричинити необдуманість власних дій, проте іноді допомагає відстояти свою точку зору, почати діяти, проявити ініціативу. В поведінці це проявлятиметься бажанням відстояти свою позицію, вступати у конфлікт з метою підняти власну самооцінку.

Результати обчислення за субшкалою «Дистанціювання» дали змогу визначити, що рівень напруження у 20% студентів становить високі показники (79,4%). Всі поведінкові дії за такого типу реагування базуються на стереотипах та автоматизмах, переключенні уваги на більш актуальні

Таблиця 1

**Аналіз результатів опитувальника «Способи копінг-поведінки»
(Р. Лазарус і С. Фолкман)**

Субшкали	Низький рівень		Середній рівень		Високий рівень	
	Кількість, у %	Напруження, у %	Кількість, у %	Напруження, у %	Кількість, у %	Напруження, у %
Конфронтаційний копінг	20	33	80	43,8	–	–
Дистанціювання	16,6	28,8	63,3	37,8	20	79,4
Самоконтроль	23,3	21,4	16,6	34,3	60	64,8
Пошук соціальної підтримки	13,3	28,3	30	46,1	56,7	73,3
Прийняття відповідальності	30	19,2	70	93,3	–	–
Втеча-уникнення	20	5,4	60	40	20	57,5
Планування вирішення проблеми	16,7	11,7	30	46,7	53,3	77,8
Позитивна переоцінка	13,3	3,8	80	50,5	6,7	72,9

види діяльності. В емоційній сфері спостерігається збереження емоційної рівноваги, схильність до відсторонення від ситуації. Когнітивна сфера характеризується наявністю песимістичних думок, відмовою від глибоких роздумів про події, що відбуваються. За такої стратегії людина намагається знецінити проблему, ніби відокремити її від неї.

За субшкалою «Самоконтроль» ми виявили, що у 60% студентів було виявлено високий рівень (64,8%). За такого типу реагування спостерігається підвищений контроль за своїми діями, спонтанними реакціями, пригнічення вияву емоцій, свідомі зусилля задля збереження самовладання, підвищена увага до нової інформації. За такої стратегії, не проявляючи почуттів на людях, такі індивіди здаються закритими, не надто привітними, недружелюбними, такими, що не йдуть на контакт, а отже, спостерігається недовіра (до себе та оточуючих) та критика.

Аналізуючи результати за субшкалою «Пошук соціальної підтримки», ми виявили, що 56,7% наших студентів мають високий рівень напруження за вказаною шкалою (73,3%). За такого типу реагування людина намагається якомога більше контактувати з оточуючими, надто емоційно включається у ситуацію, відчуває потребу у захисті, безпеці, співчутті та прийнятті, намагається отримати підтримку у суспільстві: моральну, матеріальну. Проте часто таким чином формується залежність від чиеїсь оцінки або дій оточуючих.

За субшкалою «Прийняття відповідальності» було визначено, що у 70% студентів напруженість за цією шкалою становить високий рівень (93,3%). Показників низького рівня не було виявлено. Варто відзначити, що людина із таким типом реагування часто впадає у позицію «жертви», залишаючись тим самим у зручній їй позиції. Крім того, у неї відсутній план дій, вона здійснює невпевнені та непослідовні дії, має занижений емоційний фон через докори сумління, відчуття вини з депресивним відтінком, часто застрягає на помилках та докорах на рахунок власної некомпетентності. Частіше за все таким людям характерний високий рівень домагань, самокритика, а звідси незадоволення собою.

За субшкалою «Втеча-уникнення» ми виявили, що у 20% студентів напруженість становить середній рівень прояву (57,5%). За такого типу реагування спостерігаються випадки зняття емоційного напруження за допомогою алкоголю, сну тощо. Крім цього, спостерігається пасивність, відсутність бажання змінити ситуацію, відмова від ак-

тивних дій. В емоційному стані переважає тривога та напруження разом із надією на позитивний результат.

За однією з найбільш адаптивних стратегій, що представлена у вигляді субшкали «Планування вирішення проблеми», згідно із приведеними результатами, у 53,3% студентів проявляється високий рівень напруженості (77,8%). Основною особливістю людини, яка використовує таку копінг-стратегію, є складання плану з виходу із проблемної ситуації. Найважливішим є те, що людина спирається на попередній досвід, намагається уникати допущених раніше помилок, прогнозує найбільш вірогідні результати власних дій. Хоча проблемним моментом є те, що людині важко відмовитися від плану, тому вона не має можливості прийняти рішення швидко.

І за останньою субшкалою «Позитивна переоцінка» було визначено, що високий рівень напруженості (72,9%) – у 6,7% студентів. Користуючись цією стратегією, особистість переосмислює ситуацію по-новому, згідно з найпозитивнішою інтерпретацією такої проблеми. Показовою є здатність сприймати труднощі як частину життя, ступити на новий щабель саморозвитку, хоча іноді нездатність побачити різноманітні варіанти виходу із ситуації, що склалась.

Високого рівня напруженості не було виявлено за субшкалами «Конфронтаційний копінг» та «Прийняття відповідальності». Це свідчить про те, що поведінці студентів не характерна агресивність, імпульсивність, відсутність плану дій, не є характерною позиція «жертви». Проте найвищий рівень напруженості проявився у 20% студентів за субшкалою «Дистанціювання» (79,4%) та у 53,3% студентів за субшкалою «Планування вирішення проблеми» (77,8%). У таких досліджуваних спостерігається наявність песимістичних думок та схильність до відокремлення від ситуації.

На нашу думку, середній рівень напруженості є найкращим варіантом у разі адаптації студентів до нових умов навчання. Під час аналізу результатів було визначено, що 70% досліджуваних мають високий рівень напруженості (93,3%) за шкалою «Прийняття відповідальності». Це свідчить про те, що студенти, які використовують таку стратегію, проявляють бажання здійснювати конкретні послідовні дії, визнають право на помилку та приймають відповідальність за неї.

Якщо розглянути субшкалу «Пошук соціальної підтримки», в обробці значень було визначено, що у 13,3% студентів спостерігається низький рівень напруженості за



Таблиця 2

Результати діагностики копінг-поведінки в стресових ситуаціях

Адаптивні варіанти копінг-поведінки		
Категорія	Стратегія	Кількість студентів, у %
Когнітивні копінг-стратегії	«проблемний аналіз» (A5)	6,7%
	«установка власної цінності» (A10)	6,7%
	«збереження самовладання» (A4)	30%
Емоційні копінг-стратегії	«протест» (B1)	16,7%
	«оптимізм» (B4)	43,3%
Поведінкові копінг-стратегії	«співпраця» (B7)	0
	«звернення» (B8)	0
	«альтруїзм» (B2)	0
Неадаптивні варіанти копінг-поведінки		
Когнітивні копінг-стратегії	«прийняття» (A2)	10%
	«розгубленість» (A8)	0
	«дисимуляція» (A3)	16,7%
	«ігнорування» (A1)	2,3%
Емоційні копінг-стратегії	«придушення емоцій» (B3)	41,3%
	«покірність» (B6)	20%
	«самозвинувачення» (B7)	6,7%
	«агресивність» (B8)	0
Поведінкові копінг-стратегії	«активне уникнення» (B3)	0
	«відступ» (B6)	46,7%
Адаптивні варіанти копінг-поведінки, конструктивність яких залежить від значущості та вираженості ситуації подолання		
Когнітивні копінг-стратегії	«відносність» (A6)	6,7%
	«додавання сенсу» (A9)	0
	«релігійність» (A7)	0
Емоційні копінг-стратегії	«емоційна розрядка» (B2)	0
	«пасивна кооперація» (B5)	0
Поведінкові копінг-стратегії	«компенсація» (B4)	6,7%
	«відволікання» (B1)	2,3%
	«конструктивна активність» (B5)	16,6%

такою шкалою (28,3%). Це свідчить про те, що студенти не залежать від думки оточуючих, їхньої підтримки, прийнятті, не надто контактують з оточуючими та беземоційно включаються у ситуацію.

Щодо результатів діагностики копінг-поведінки в стресових ситуаціях Е. Хейма. Методика призначена для виявлення індивідуального стилю подолання стресу. Може використовуватися в цілях діагностики як непродуктивних патернів поведінки, так і ресурсів особистості.

Результати, приведені в таблиці 2, дають змогу побачити, як до кожного варіанту копінг-поведінки (адаптивна, неадаптивна, відносно адаптивна) відноситься сукупність стратегій, які поділені на три групи: когнітивні, емоційні та поведінкові.

Отже, серед адаптивних варіантів копінг-поведінки можна виокремити «збереження самовладання» (A4), що становить 30% від загальної кількості досліджуваних.

Серед адаптивних емоційних копінг-стратегій яскраво виокремлюється оптимізм (B4), який характерний для 43,3% від усієї вибірки. Якщо розглядати адаптивні поведінкові стратегії, то можна побачити, що жоден варіант шаблону поведінки не був обраний.

За всіма адаптивними варіантами копінг-поведінки (когнітивні, емоційні та поведінкові) можна помітити, що їх використовують у співвідношенні 9:2:2, де «збереження самовладання» проявляється більшою мірою й визначає: чи адаптивною є поведінка людини. Саме збереження самовладання допомагає людині зберегти ясність розуму у стресовій ситуації, не поринати в сильні емоції, що дає змогу керувати своїм внутрішнім станом та зовнішнім його вираженням.

Неадаптивні варіанти поведінки. У першій групі (когнітивні) копінг-стратегій виокремлюються такі: «ігнорування» (A1), що об-

рали 23,3%, «дисимуляція» (А3), стратегія, що, на думку 16,7% досліджуваних, є пріоритетною, а також варіант «прийняття» (А2), який був обраний 10% студентів.

Щодо емоційних копінг-стратегій, то на першому місці у 20% досліджуваних був варіант «покірність» (Б6). Крім цього, 13,3% частіше за все «придушують емоції» (Б3) і лише 6,7% як неадаптивний варіант поведінки використовують «самозвинувачення» (Б7). Цікавим є факт, що жоден із учасників дослідження не обрав твердження, що в інтерпретації результатів охарактеризувало «агресивність» (Б8) як провідний варіант поведінки у студентів.

Що стосується поведінкових копінг-стратегій, то єдиним варіантом став так званий «відступ» (В6), який характеризує поведінку 46,7% учасників дослідження.

Є ще один тип варіантів поведінки, який залежить від значущості та вираженості ситуації подолання. Когнітивна копінг-стратегія такого варіанту представлена єдиним результатом: «відносність» (обрали 6,7% студентів від загальної кількості вибірки). Студентам не характерні варіанти «додавання сенсу» та «релігійності».

Емоційні копінг-стратегії такого типу не були обрані досліджуваними.

Поведінкові стратегії були розподілені таким чином, що варіант «відволікання» був характерний для 23,3% студентів, «конструктивна активність» – 16,7% від усієї вибірки та шляхом «компенсації» йдуть лише 6,7% учасників дослідження.

Отже, за допомогою методики «Визначення індивідуальних копінг-стратегій Е. Хайма» у досліджуваних були виявлені вищевказані особливості. Із зазначеного можна зробити висновок, що найчастіше студентами першого курсу використовується неадаптивна поведінкова копінг-стратегія «відступ» (В6) (46,7%) та адаптивна емоційна копінг-стратегія «оптимізм» (Б4) (43,3%). У першому випадку це – стратегія уникнення певної ситуації з метою зберегти свої кордони недоторканими та сформулювати атмосферу безпеки, що є особливо актуальним під час адаптаційного процесу. Така стратегія вважається неадаптивною, оскільки є псевдодолаючою. Якщо проаналізувати іншу стратегію, «оптимізм», то такі студенти характеризуються впевненістю в наявності виходу у будь-якій, навіть найскладнішій ситуації.

Висновки із проведеного дослідження.

Отже, процес якісної адаптації можливий лише за умови володіння адаптивними копінг-стратегіями, що формують у особистості тип конструктивної копінг-поведінки.

За сучасних умов навчання у ЗВО якісному процесу адаптації не приділяється значної ролі, хоча відповідна робота проводиться, проте вона не спрямована на всі напрями, в рамках яких проходить адаптаційний процес, тобто не є суцільною.

У результаті емпіричного дослідження було визначено, що загалом процес адаптації сприймається студентами як щось кардинально нове, іноді травмуюче, однак необхідне для досягнення більшої самостійності, вміння орієнтуватися у щоденних проблемах та засвоєння нових ролей та шаблонів поведінки. Проте є студенти, у кого процес адаптації проходить дещо ускладнено, займає більше часу, фізичних і психічних ресурсів, у них спостерігається підвищена дратівливість, непослідовність у мисленні та діях, песимістичне сприйняття дійсності. Для більшості ж такий перехід від комфортних умов проживання до нової системи життя поступовий та насичений проблемами, з якими студент здатний впоратись.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Битюцкая Е.В. Опросник способов coping: методическое пособие. Москва : ИИУ МГОУ, 2015. 80 с.
2. Бодров В.А. Психологический стресс: развитие и преодоление. Москва : ПЕР СЭ, 2006. 528 с.
3. Ляшин Я.С. Копінг як вихід із ситуації конфлікту. *Проблеми сучасної психології*. 2016. Вип. 31. С. 156–169.
4. Моница Г.Б., Раннала Н.В. Тренинг «Ресурсы стрессоустойчивости». Санкт-Петербург : Речь, 2009. 250 с.
5. Нартова-Бочавер С.К. «Coping behavior» в системе понятий психологии личности. *Психологический журнал*. 1997. Т. 18. № 5. С. 20–30.
6. Пельцман Л. Стрессовые состояния у людей, потерявших работу. *Психологический журнал*. 1992. Т. 21. № 1. С. 126–130.
7. Либица А.В. Совладающий интеллект: человек в сложной жизненной ситуации. Москва : Эксмо, 2008. 400 с.
8. Третьякова І.С., Буряк Н.О. Оптимізація навчально-виховного процесу як умова успішної адаптації студентів-першокурсників. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького* : збірник наукових праць. 2011. № 6. С. 338–344.



СЕКЦІЯ 2. ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 376.37

DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-1-12

ЯКІСНО-РІВНЕВИЙ ПІДХІД ДО СТАНУ СФОРМОВАНОСТІ ГРАФО-МОТОРНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ З АУТИЧНИМИ РОЗЛАДАМИ

Аль-Мраят О.Б., аспірант
кафедри корекційної педагогіки і психології
Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

У статті окреслено актуальні проблеми щодо здійснення навчальної діяльності з учнями, які мають аутичні розлади, особливості формування в таких дітей лінгвістичних знань, умінь і навичок. Проаналізовано основні види та функції контролю навчальної діяльності, обґрунтовано роль і значення навичок самооцінки в контексті ефективності навчального процесу. Обґрунтовано необхідність здійснення якісного контролю навчальної діяльності учнів з аутичними розладами, запропоновано застосування чотирирівневого методу оцінки навчальних досягнень у цієї категорії дітей. Презентована у статті модель здійснення якісного контролю процесу засвоєння лінгвістичних знань, умінь і навичок учнями з аутичними розладами має практичне значення в контексті підвищення якості навчального процесу цієї категорії учнів.

Ключові слова: аутичні розлади, лінгвістичні знання, уміння та навички, рівневий контроль, самооцінка, письмові навички.

Аль-Мраят Е.Б. КАЧЕСТВЕННО-УРОВНЕВИЙ ПОДХОД К СОСТОЯНИЮ СФОРМИРОВАННОСТИ ГРАФО-МОТОРНЫХ НАВЫКОВ У ДЕТЕЙ С АУТИЧНЫМИ РАССТРОЙСТВАМИ

В статье определены актуальные проблемы по реализации учебной деятельности с учащимися, имеющими аутичные расстройства, особенности формирования у таких детей лингвистических знаний, умений и навыков. Обоснована необходимость качественного контроля учебной деятельности для учащихся с аутичными расстройствами, предложен четырехуровневый метод оценки учебных достижений у данной категории детей. В статье представлен комплекс критериев для оценки письменных навыков учащихся с аутичными расстройствами, что способствует своевременному и обоснованному планированию и корректировке учебного процесса. Представленная в статье модель реализации качественного контроля процесса усвоения лингвистических знаний, умений и навыков учащимися с аутичными расстройствами имеет практическое значение в контексте повышения качества учебного процесса данной категории учащихся.

Ключевые слова: аутичные расстройства, лингвистические знания, умения и навыки, уровневый контроль, самооценка, письменные навыки.

Al-Mraiat O.B. THE QUALITATIVE-LEVEL APPROACH OF THE FORMATION OF GRAPH-MOTOR SKILLS OF CHILDREN WITH AUTISTIC DISORDERS

The research paper outlines the topical problems of educational activities for pupils with autism disorders, in particular, the peculiarities of forming linguistic knowledge, skills and abilities in them. Namely, the main research objective is to develop an effective model for controlling the educational process aimed at acquiring linguistic knowledge and skills by pupils with autism disorders. Thus, the research paper analyzes the main types and functions of control over educational activities, substantiates the role and significance of self-assessment skills in the context of efficiency of the educational process.

In particular, an important emphasis of the author's position is the substantiation of the necessity of quality control over the educational activity of pupils with autism disorders, namely, the application of a four-level method for assessing educational achievements in this category of children is suggested. Thus, the research paper analyzes the following levels of acquiring linguistic knowledge, skills and abilities: passive-reproductive, reproductive, reproductive-productive and productive. A clear criterion system in the context of each of the levels allows for an informed diagnosing of the actual level of pupils, which, accordingly, provides an opportunity to effectively plan further education and development.

The research paper also presents a set of criteria for assessing the written skills of pupils with autistic disorders, which also contributes to timely well-grounded planning and adjustment of the educational process. The model of the implementation of quality control of the process of acquiring linguistic knowledge, skills and abilities of pupils with autistic disorders presented in the research paper has some practical significance in the context of improving the quality of the educational process in this category of pupils.

Key words: autism disorders, linguistic knowledge, skills and abilities, level control, self-assessment, written skills.

Постановка проблеми. Останнім часом у зв'язку зі стрімким розвитком інклюзивного навчання набуває актуальності питання щодо якості й ефективності навчання дітей з особливими потребами. Це вимагає вирішення цілої низки проблем, пов'язаних як із відповідним кадровим забезпеченням, так і зі створенням певних методичних умов щодо виконання учнями навчальної програми з урахуванням специфіки їх можливостей та особливостей. Досить важливою є розробка дієвих педагогічних технологій, спрямованих на здійснення ефективного навчання дітей з аутичними розладами, зокрема формування в них лінгвістичних знань, умінь і навичок.

Таким чином, актуальність зазначеної наукової проблематики зумовлює невпинне зростання інтересу науковців до докладного вивчення цієї тематики, потреб практиків щодо забезпечення їх дієвим педагогічним інструментарієм.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню індивідуальних особливостей учнів із порушеннями мовленнєвого розвитку та тих, які мають труднощі із засвоєнням програмових знань і навичок, присвячені праці таких науковців, як В.І. Бондарь [2], В.В. Засенко [2], Т.В. Сак [4], В.В. Тарасун [5], J.C. Bishop [6], Н. Gima [7]. Зокрема, значний внесок у розробку вчення про структуру мовленнєвої діяльності зробили видатні вчені Л.С. Виготський [1], О.Р. Лурія [3], D. Garrido [8] та ін.

Водночас у педагогічній практиці вирішення цього питання стикається з численними складнощами, а саме недостатнім використанням педагогами таких важливих ліній розвитку, як: перехід від способів теоретичного аналізу навчального матеріалу до його використання; виділення в навчальних темах їхніх суттєвих і несуттєвих ознак; показ учням практичного значення того чи іншого прийому навчальної роботи; самостійні роботи творчого характеру, в яких вимагалось б застосування їх у нових умовах. У зв'язку з орієнтацією навчання на емпіричний вид узагальнення в учнів з аутичними розладами недостатньо розвивається аналітичний компонент мислення.

Отже, найбільш слабкими компонентами навчального процесу є недосконалий підхід до змісту навчально-корекційного впливу (недовантаження деяких учнів навчальною інформацією за ступенем співвідношення теоретичних і практичних елементів); неоптимальний підхід до форм і методів роботи, що використовуються; надзвичайно мала питома вага творчих видів робіт; неоптимальне виявлення під час контролю

знань суттєвих і несуттєвих елементів відповіді) тощо.

Зокрема, більшість педагогів відчують труднощі у вирішенні трьох дидактичних завдань: розвитку мислення учнів, формування у них пізнавальної потреби і вироблення у них навичок навчальної діяльності, що негативно впливає на успішність засвоєння знань і навичок письма учнями з аутичними розладами.

Таким чином, актуальність зазначеної наукової проблематики та наявність певних методичних складнощів у процесі її розробки зумовлює необхідність подальшого дослідження цього важливого наукового аспекту.

Метою статті є розробка дієвої моделі контролю навчального процесу, спрямованого на засвоєння лінгвістичних знань, умінь і навичок учнями з аутичними розладами.

Виклад основного матеріалу дослідження. У контексті зазначених завдань особливого значення набуває розробка та застосування дієвих методичних принципів навчання дітей з аутичними розладами, головною метою якого має бути досягнення максимально якісних результатів з урахуванням наявних можливостей та особливостей.

Так, вкрай важливим є своєчасний цілеспрямований, добре підготовлений контроль і перевірка, що сприятимуть своєчасному виявленню прогалин у знаннях і вміннях учнів в умовах інклюзивного навчання; встановленню рівня готовності до засвоєння нового матеріалу; формуванню вміння користуватися прийомами самоперевірки і самоконтролю.

Отже, контроль, перевірка й оцінка результатів навчання є невід'ємними елементами навчально-виховного процесу, виконуючи контролюючу, навчальну і виховну функції контролю (Т. Сак) [4]. Так, завдяки здійсненню своєчасного контролю відбувається керівництво процесом засвоєння, його корекція; виховання пізнавальної мотивації і педагогічна стимуляція учнів до діяльності; навчання та розвиток.

Але вкрай небажаним, особливо на початкових етапах навчання, є застосування бальної системи. Так, оцінка може стимулювати соціальну мотивацію першокласника з аутичними розладами, однак недостатня сформованість пізнавальних процесів, мовлення, саморегуляції впливає на рівень засвоєння знань, які учитель змушений оцінювати низькими балами. З часом стимулююча функція оцінки згасає, більше того, перетворюється на чинник, який спричиняє тривожність, страх отримати



низькі бали, невпевненість у собі. Таким чином, оцінка гальмує розвиток навчальної діяльності. Тому в 1 класі навчальну діяльність учнів оцінюють, не вдаючись до балів. У цьому разі вимоги до означеного виду оцінювання полягають у тому, що не мають оцінюватися особистісні якості першокласника з аутизмом, його пізнавальні процеси (увага, сприймання, пам'ять, мислення), темп роботи, інакше кажучи, повинна оцінюватися виконана робота, а не її виконавець.

У наступних класах школи можливо поступово здійснювати перехід до застосування бальної оцінної системи, зокрема вкрай важливим є формування в учнів вмінь і навичок самооцінювання, одним із прийомів якого є застосування оцінних лінійок (за Г.А. Цукерман), коли після виконання завдання учень малює на полях вертикальну лінію, на якій позначає умовним символом свою думку про якість виконаного завдання.

Після цього учитель, якщо погоджується з самооцінкою учня, обводить червоним кружечком його оцінку, якщо ні – ставить вищу або нижчу. Якщо відмінність між оцінками учня і вчителя виявиться суттєвою, то обговорюється правильність оцінки, виставленої школярем, і знаходиться узгоджений варіант. Під час оцінювання письмової роботи (наприклад, домашньої) педагог фіксує не лише помилки та недоліки виконання, а й усі вдалі місця виконаного завдання, робить заохочувальні записи, що формує в учнів здатність до самоаналізу результатів власної навчальної діяльності та мотивує до розвитку.

Загалом в інклюзивному навчанні найбільш доречним є застосування таких видів контролю, як: попередній, поточний, тематичний, підсумковий. Вчитель має оцінити якість засвоєння основних більш узагальнених елементів знань і способів діяльності, уміння застосовувати їх за зразком і в новій ситуації. У такому разі тематична перевірка може здійснюватися на окремому уроці або на самостійному етапі узагальнюючого уроку з метою відповідного врахування її результатів на подальшому етапі навчального процесу.

Так, попередній контроль зазвичай проводиться з діагностичною метою перед вивченням навчального предмета і дає педагогу змогу визначити готовність учня з аутичним розладом до оволодіння предметним змістом, виявити рівень сформованості його навчально-пізнавальних умінь та особливості навчальної діяльності. На основі одержаних результатів діагностики вчитель в індивідуальному навчальному

плані визначає роботу з коригування опорних знань, умінь і навичок, їх цілеспрямоване повторення та систематизацію.

Поточний контроль здійснюється на всіх етапах вивчення учнем з аутичним розладом змісту поурочної теми, виконуючи навчальну, діагностико-коригуючу, заохочувальну та стимулюючу функції. Навчальна функція полягає у визначенні рівнів розуміння і первинного оволодіння учнями змістом поурочної теми, встановленні зв'язків між її елементами та засвоєним змістом попередніх тем, закріпленні знань, умінь і навичок та їх актуалізації для засвоєння нової теми.

Діагностико-коригуюча функція на етапі засвоєння нових елементів знань і навчально-пізнавальних умінь деякими вчителями представлена як поелементний і поопераційний контроль. Він допомагає своєчасно виявити допущені помилки та причини їх виникнення, встановити рівень первинного розуміння учнем змісту окремих частин поурочної теми, визначити ефективність корекційного впливу формування конкретних навчально-пізнавальних умінь і етапів діяльності. Заохочувальна та стимулююча функції спрямовані на усунення труднощів, зумовлених недостатньою пізнавальною активністю, уповільненим темпом діяльності, заниженою самооцінкою, невпевненістю у своїх силах учня з аутизмом, який має особливі освітні потреби. Поточна перевірка супроводжується вербальним оцінюванням учителя. З метою заохочення і стимулювання навчально-пізнавальної діяльності учнів повні відповіді оцінюються балами.

Тематичний контроль передбачає оцінювання навчальних досягнень учня з аутичними розладами після вивчення однієї або кількох програмових тем (розділів) з урахуванням індивідуальних навчально-пізнавальних можливостей дитини засвоїти основні, більш узагальнені елементи знань і способів діяльності й уміння застосовувати їх за зразком і в новій ситуації. Тематична оцінка виставляється також автоматично, на підставі результатів вивчення учнем матеріалу теми упродовж її засвоєння з урахуванням поточних оцінок, навчальної активності, рівня самостійності тощо. Підсумковий контроль стану засвоєння учнями програмового матеріалу здійснюється в кінці півріччя та навчального року.

На нашу думку, найголовніше значення має застосування саме якісної оцінки навчальної діяльності учнів як важлива умова її успішності, головними складовими частинами якої є показники міцності та системності отриманих знань і умінь. Так,

висновок про міцність засвоєння робиться за результатами виконання завдань, які вивчалися у попередньому курсі, розділі чи темі. Оцінка системності знань здійснюється у процесі виконання таких завдань, у яких об'єкти знань учневі необхідно поставити у відповідні співвідношення, встановити, що на що спирається, що з чого випливає, тобто встановити ієрархію знань.

Таким чином, вкрай важливим у цьому контексті є необхідність здійснення якісної диференціації учнів у процесі засвоєння знань (швидкість засвоєння, гнучкість або інертність мислення учнів, характер співвідношення абстрактних і конкретних компонентів мисленнєвої діяльності) та виділення на цій основі загальних якостей або здібностей до навчання (научуваність). Так, у процесі усунення відставання в навчанні додаткових завдань із програмового матеріалу, який вони не засвоїли, необхідно здійснювати систематичну роботу, спрямовану на зміну якостей мисленнєвої діяльності та формування в дітей загальних і спеціальних навчальних здібностей.

Досить ефективним, на нашу думку, є застосування рівневого методу оцінювання навчальних досягнень цієї категорії дітей. Так, у загальній і спеціальній педагогіці класифікація тестів досягнень проводиться на основі концепції «рівнів засвоєння», які розглядаються як прояви різних видів розумової діяльності під час виконання цілеспрямованих дій учнями для вирішення певного класу завдань. За рівневого підходу до оцінювання виконання учнями різних видів навчальних завдань розглядаються декілька рівнів засвоєння учнями лінгвістичних знань, умінь і навичок.

Репродуктивна діяльність базується на осмислених і заучених знаннях (правилах, визначеннях, схемах) та уміннях, сформованих шляхом виконання стереотипних завдань, що багаторазово повторюються у навчальному процесі. Цей вид діяльності передбачає відтворення навчальної інформації і застосування знань у практичних видах робіт за зразком. Виконання учнями завдань такого характеру розглядається як результат навчання, що чітко визначений навчальними програмами.

Відтворююча діяльність з елементами самостійного застосування знань у змінній ситуації та перенесення способу їх виконання на аналогічні завдання є складнішою, ніж попередня, діяльністю. Проте за характером вона також залишається репродуктивною. Продуктивна діяльність характеризується здібністю учнів самостійно перетворювати способи виконання на-

вчальних завдань і переносити їх на інші види діяльності. Різні типи розумової діяльності, які переважають у виконанні учнями навчальних завдань, розглядаються як підстава для віднесення відповіді учня до того чи іншого рівня (рис. 1).

Отже, для діагностики I рівня повинні розроблятися завдання, що потребують виконання учнем діяльності з розпізнавання, розрізнення та класифікації навчального матеріалу, яка передбачає додержання умови про обов'язкове сприймання вже вивченої раніше навчальної інформації.

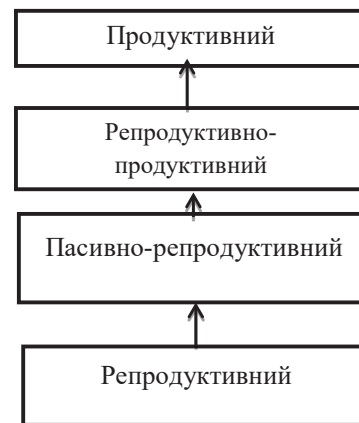


Рис. 1. Модель здійснення рівневого контролю формування лінгвістичних знань, умінь і навичок

На II рівні засвоєння (самостійного чи за допомогою вчителя відтворення навчальної інформації) пропонуються завдання, що дозволяють під час оцінки їх виконання користуватися розробленими еталонами правильних відповідей. Для діагностики оволодіння учнями вміннями та навичками щодо застосування знань у практичних видах робіт пропонуються тести, які дозволяють оцінити вміння школярів виконувати ці завдання за пред'явленим зразком.

Завдання, що дають змогу діагностувати III рівень засвоєння, передбачають врахування необхідності нетрадиційного способу їх виконання та перенесення засвоєних способів розв'язання на весь тип схожих завдань.

Виконання завдань IV рівня зводиться до пошуків вирішення як типових завдань (шляхом перетворення і знаходження в них додаткових умов), так і розв'язання проблемних ситуацій. Отже, зміст таких завдань потребує застосування елементів творчої діяльності і супроводжується одержанням суб'єктивно нової для учня інформації. Як матеріал для конструювання нетипових тестів використовуються тексти підручників із ряду навчальних предметів.



Досить важливим, на наш погляд, є також застосування чітких критеріїв для оцінки письмових навичок учнів з аутичними розладами.

Так, на початковому етапі від дитини вимагається здатність писати слова (речення, диктант, оповідання з одним героєм); вона буває незадоволена деякими аспектами свого писемного мовлення та виявляє бажання змінити їх; здатна прочитати те, що сама написала.

На етапі вільного володіння письмовими навичками дитина може створити підписи під предметними і сюжетними малюнками, написати твір із переважно пов'язаними між собою думками в логічній послідовності; починає добирати слова для створення певного ефекту; вчиться редагувати і виправляти свої помилки.

На етапі вдосконалення дитина вже прагне і вчиться краще писати твори в розповідній формі; іноді може писати від першої особи; у письмовому мовленні досліджує певні причини; навчається краще писати довші тексти; редагує й виправляє помилки; пише розгорнуті твори, проте не завжди об'єднуючи всі думки навколо головної ідеї.

Отже, розробка дієвої моделі здійснення якісного оцінювання засвоєння лінгвістичних знань, умінь і навичок у дітей з аутичними розладами є необхідною умовою ефективності навчальної діяльності, що заслугує на подальше впровадження у практику навчальної діяльності.

Висновки з проведеного дослідження.

Актуальність наукових питань щодо здійснення навчання дітей з особливими потребами, зокрема учнів, які мають аутичні розлади, зумовлює важливість дослідження проблеми підвищення якості навчальної діяльності, а саме сформованості в них лінгвістичних знань, умінь і навичок.

Особливого значення набуває проведення якісного контролю навчального процесу, спрямованого на керівництво засвоєнням навчального матеріалу, його корекцію, а також подальшу мотивацію учнів до навчання та розвитку.

Вкрай важливим у цьому контексті є формування в учнів навичок самооцінки, що сприяє розвитку в них здатності до самоаналізу й адекватного сприйняття власних досягнень і помилок.

Загалом у системі інклюзивного навчання можна виділити такі види контролю, як

попередній, поточний, тематичний і підсумковий.

Особлива увага, на нашу думку, має приділятися саме якісній оцінці навчальної діяльності учнів, головними складовими частинами якої є міцність і системність отриманих знань і умінь. Ефективним є застосування рівневого методу оцінювання навчальних досягнень цієї категорії дітей, зокрема нами було виділено такі 4 рівні засвоєння лінгвістичних знань, умінь і навичок: пасивно-репродуктивний, репродуктивний, репродуктивно-продуктивний і продуктивний.

Представлені у статті критерії характеризують кожний із зазначених рівнів і дозволяють чітко визначити якість здійснюваної навчальної діяльності та скоригувати подальше навчання учнів відповідно до наявного рівня. Презентовані у статті критерії для оцінки письмових навичок учнів з аутичними розладами також дозволяють диференціювати рівень розвитку та планувати перебіг подальшого навчання.

Застосування розробленої моделі засвоєння знань, умінь і навичок та відповідного діагностичного матеріалу дозволить значно підвищити якість навчального процесу цієї категорії учнів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Выготский Л.С. Мышление и речь. Москва : Лабиринт, 1999. 352 с.
2. Діти з особливими потребами у загальноосвітньому просторі: початкова ланка / за ред. В.І. Бондарь, В.В. Засенко. Київ, 2004. 152 с.
3. Лурия А.Р. Речь и мышление. Москва : Изд-во МГУ, 1975. 120 с.
4. Сак Т.В. Індивідуальне оцінювання навчальних досягнень учнів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі : навчальний курс та науково-методичний посібник. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2011. 168 с.
5. Тарасун В.В. Основи теорії і практики логодідактики : підручник. Київ : Каравела, 2017. 315 с.
6. Bishop J.C., Pangelinan M. Motor skills intervention research of children with disabilities. *Research in Developmental Disabilities*. 2018. Vol. 74. P. 14–30.
7. Early motor signs of autism spectrum disorder in spontaneous position and movement of the head / H. Gima et al. *Experimental Brain Research*. 2018. Vol. 236. P. 1139–1148.
8. Language and motor skills in siblings of children with autism spectrum disorder: a meta-analytic review / D. Garrido et al. *Autism Research*. 2017. Vol. 10. P. 1737–1750.

УДК 159.922.736.4

DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-1-13

СТАНОВЛЕННЯ САМОСВІДОМОСТІ Й СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ЯК ЧИННИКІВ, ЯКІ ЗУМОВЛЮЮТЬ ЖИТТЄВІ СТРАТЕГІЇ ПІДЛІТКІВ

Аркатова О.С., аспірант
кафедри практичної психології

*Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди,
практичний психолог*

*Харківська загальноосвітня школа I–III ступенів № 90
Харківської міської ради Харківської області*

Ельчанинова Т.М., к. психол. н., доцент,
доцент кафедри практичної психології

Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди

Постельник М.В., магістр психології,
практичний психолог

*Будянська загальноосвітня школа I–III ступенів № 2
Харківської районної ради Харківської області*

У статті здійснено теоретичний та емпіричний аналіз чинників, які зумовлюють формування життєвих стратегій підлітків, серед яких акцент зроблено на особливостях самосвідомості, адаптаційних та атенційних здібностях. Доведена актуальність дослідження проблеми життєвих стратегій у підлітковому віці. Описані складники самосвідомості й атенційні здібності в підлітків з різною виразністю соціальної адаптації. Підкреслена необхідність формування особистісних компетенцій у підлітковому віці.

Ключові слова: *підліток, особистість, самосвідомість, адаптація, життєва стратегія, самооцінка, усвідомлення, соціальне прийняття, самоствавлення, атенційні здібності, спілкування, школа.*

Аркатова О.С., Ельчанинова Т.М., Постельник М.В. СТАНОВЛЕНИЕ САМОСОЗНАНИЯ И СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ КАК ФАКТОРОВ, КОТОРЫЕ ОБУСЛОВЛИВАЮТ ЖИЗНЕННЫЕ СТРАТЕГИИ ПОДРОСТКОВ

В статье проведен теоретический и эмпирический анализ факторов, обуславливающих формирование жизненных стратегий подростков, среди которых акцент сделан на особенностях самосознания, адаптационных и атенционных способностях. Обоснована актуальность исследования проблемы жизненных стратегий в подростковом возрасте. Описаны составляющие самосознания и атенционные способности в подростковом возрасте с разной выраженностью социальной адаптации. Подчеркнута необходимость формирования личностных компетентностей в подростковом возрасте.

Ключевые слова: *подросток, личность, самосознание, адаптация, жизненная стратегия, самооценка, осознание, социальное принятие, самоотношение, атенционные способности, общение, школа.*

Arkatova O.S., Yelchaninova T.M., Postelnyk M.V. FORMATION OF CONSCIOUSNESS AND SOCIAL ADAPTATION AS FACTORS WHICH CAUSE THE VITAL STRATEGY OF TEENAGERS

Article is devoted to a problem of identification of features of consciousness of teenagers with different expressiveness of adaptation and attention abilities as factors which cause formation of their vital strategy.

In this research vital strategy are understood as the dynamic system of perspective orientation of the personality directed to designing of the future life. They need accurately definite purposes and valuable orientations, the developed ability to adapt to living conditions, ability to reinterpret and understand own essence and opportunities, ability to make the active intelligent choice and to use own resources. Socio-political transformations caused “rejuvenescence” of the sensitive period of formation of vital strategy. It demands new researches of teenage age, enrichment of psychological characteristic of this period through specification of contents, orientation, and conditionality of strategic plans for life of younger generation of Ukrainians.

Results of a theoretical and experimental study demonstrate that the ability of the teenager to build own vital strategy is caused by both internal, and external factors, is based on development and formation of all components of consciousness, adaptation and cognitive abilities.

It is revealed that teenagers with the created positive I-concept who are well adapted to the social environment and also are open to acceptance of other people, have the developed internal control (internality) over the actions and feel psychological comfort, show ambivalence of lines of the personality – from domination to conformation. It confirms discrepancy of the personal sphere of teenagers and also indicates flexibility of dispositions of the personality. The developed adaptation abilities, emotional comfort, self-acceptance, acceptance of others, internality and aspiration to solve the problems are recognized as favorable in formation of consciousness and vital strategy.

Need of formation of personal competences of teenage age is emphasized in article.

Key words: *teenager, personality, consciousness, adaptation, vital strategy, self-assessment, understanding, social acceptance, self-relation, attention abilities, communication, school.*



Постановка проблеми. Сучасні наукові підходи трактують поняття «життєві стратегії» як динамічну систему перспективного орієнтування особистості, спрямовану на конструювання свого майбутнього життя (Л. Осіпова). Вони потребують чітко визначених цілей і ціннісних орієнтацій (Т. Резник і Ю. Резник), розвинутого вміння пристосовуватися/адаптуватися до умов життя (К. Альбуханова-Славська, А. Адлер), уміння переосмислювати і зрозуміти власну сутність і можливості (Д. Леонтьєв, А. Петровський), уміння робити активний осмислений вибір і користуватися власними ресурсами (Г. Чередніченко). Якщо раніше (15–20 років тому) активну побудову життєвих стратегій ми приписували юнацькому періоду й пов'язували з вибором професії, навчально-професійною діяльністю, стратегіями сімейного виховання тощо, то в реаліях сучасних суспільних перетворень, законодавчих змін, передовсім у регулюванні освітньої діяльності вже перед підлітком і його оточенням постає проблема вибору та побудови пролонгованих цілей. Отже, проблему життєвих стратегій потрібно аналізувати у двох перспективних напрямках: особистісному (становлення самосвідомості, мотиваційно-потребової, когнітивної сфер тощо) і соціальному (з одного боку, вплив соціального оточення на формування підростаючої особистості, а з іншого боку, ставлення самого підлітка до соціуму, спроби знайти в ньому власне місце, адаптуватися, вбудуватися в реалії сьогодення, прийняти соціальні вимоги й закони). Як видно, соціально-психологічна проблема життєвих стратегій «помолодшала»; це потребує нового витку дослідження підліткового віку, збагачення психологічної характеристики цього періоду уточненням змісту, спрямованістю, зумовленістю стратегічних планів на життя в підростаючого покоління українців. Саме це зумовлює актуальність теми дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню підліткового віку присвячено чимало фундаментальних робіт психологів, педагогів, соціологів [1; 2; 3; 8; 9; 11; 12; 14–16].

Варто зазначити, що ще на початку ХХ століття Е. Шпрангер визначив новоутворення, що виникають у цьому віці, такі як відкриття «Я», виникнення рефлексії та усвідомлення своєї індивідуальності. Згідно з Л. Виготським [3], домінуючими є два новоутворення – це розвиток рефлексії й на її основі самосвідомості.

Сучасна психологія визначає поняття «самосвідомість» як «процес усвідомлення особистістю самої себе в усій багатогран-

ності своїх індивідуальних особливостей, усвідомлення своєї сутності й місця в системі численних суспільних зв'язків» [12]. Підлітковий вік є сенситивним періодом для розвитку самосвідомості особистості. У підлітків виникає інтерес до себе, якостей своєї особистості, потреба оцінити, порівняти себе з іншими, розібратися у своїх почуттях і переживаннях. Результатом цього є виникнення власної, унікальної Я-концепції.

Я-концепція – відносно стійка, більш-менш усвідомлена система уявлень особистості про себе, яка переживається нею як неповторна і є основою її самовизначення у світі, взаємодії з іншими людьми, ставлення до себе [14]. Як свідчить життєва практика та наукові дослідження, далеко не кожен підліток спроможний швидко й без особливих психологічних проблем адаптуватися до нової соціальної ситуації, свого нового статусу, а це, безумовно, позначається не лише на самопочутті підлітка, а й на якості засвоєння ним знань, взаєминах з однолітками, батьками та педагогами, на його поведінці, вчинках та особистісному становленні загалом [8; 9; 12; 14; 16; 19]. Фундаментальним досягненням особистості в перехідний період, за Ж. Піаже, є децентрація, тобто можливість розглядати світ з погляду того, як його можна змінити.

Більшість українських психологів [11] схиляються до думки, що саме почуття дослості є специфічним новоутворенням самосвідомості підлітка, стрижневою особливістю його особистості – «її структурним центром».

На основі результатів емпіричних досліджень, проведених у 60–80-х рр. ХХ ст. (Дж. Адельсон, Е. Доуан, Ф. Елкін, Дж. Коулмен, Дж. Мастерсон, Д. та Дж. Оффер, М. Руттер, У. Уїстлі й ін.), підлітковий вік почав характеризуватися як період «безкризового розвитку», а вікові кризи вже розглядалися як нормальні, деякою мірою навіть конструктивні явища.

Теоретичний аналіз О. Таран [18] дав можливість визначити фактори, які зумовлюють розвиток і функціонування «Я», а саме:

- психічні явища, що становлять пізнавальну, емоційно-вольову, мотиваційно-потребову сфери особистості дитини, які взаємодіють між собою та сприяють формуванню самосвідомості;

- внутрішня діяльність особистості дитини, що визначається в особливостях досягнення внутрішньої узгодженості Я-концепції в умовах фрустрації або її загрози;

- соціальне середовище: взаємодія дитини з батьками, педагогами й однолітка-

ми, що позначається на формуванні в неї суб'єктивного значення цих стосунків.

Український дослідник М. Боришевський [2] розглядає «образ Я» як результат самопізнання й емоційно-ціннісного ставлення людини до себе; як результат апробації людиною своїх самооцінок, домагань і соціально-психологічних очікувань у процесі життєдіяльності, аналізу власних життєвих цілей і перспектив; як рівень самосвідомості, за якого людина досягає найбільш зрілого усвідомлення сутності власної особистості. Г. Медніковою відводиться провідне місце самооцінці в структурі самосвідомості. Самооцінка є результатом інтегративної роботи самосвідомості, виконує оціночну функцію самосвідомості, визначає емоційно-ціннісне ставлення особистості до себе [13].

За результатами досліджень Г. Свіденської [16], можна визначити такі особливості підліткового віку. По-перше, це активізація процесу самопізнання з притаманним йому комплексом вікових новоутворень – почуття дорослості, розуміння власної унікальності й неповторності, ставлення до власного «Я» як до суб'єкта життєдіяльності. По-друге, завдяки змінам у мотиваційній сфері стає можливим досягнення підлітком індивідуальної цілісності й самоідентифікації, має місце його спрямованість на реалізацію власного «Я», самоствердження [19]. По-третє, завдяки формуванню особистісної активності підлітка відбувається трансформація ціннісно-змістової сфери. По-четверте, система ціннісних орієнтацій активізує механізми прогнозування «Я» в контексті майбутнього. По-п'яте, починають функціонувати рефлексивно-оцінна система та глобальне самоставлення, які інтенсивно формуються саме в цей період.

Отже, аналіз останніх досліджень підліткового віку підтвердив чутливість цього періоду до становлення «само» (самоствердження, самовизнання, самоприйняття тощо), що формує унікальну самосвідомість особистості. Також у цей період значущим стає соціальне прийняття: ствердження себе в колі підлітків, знаходження друзів, примірювання на себе цієї ролі, тобто відбувається новий виток соціальної адаптації. Усе це вказує на необхідність і доцільність вивчення самосвідомості в різноадапованих підлітків і зумовлює актуальність такого дослідження, його соціальну і прикладну значущість.

Постановка завдання. В основі експериментального дослідження лежить припущення, що в соціально активних підлітків більш високий рівень самосвідомості, який досягається через прийняття себе завдяки порівнянню з іншими, визнання своєї уні-

кальності з усіма власними перемогами й недоліками, вони мають адекватну самооцінку, вміють адаптуватися до численних життєвих мінливих ситуацій, уміють ставити й досягати цілі, отже, більшою мірою стратегічно зрілі особистості. І, навпаки, підлітки, що є соціально не адаптовані, самі себе негативно сприймають, займаються самоїдством, невдало рефлексують, тобто мають проблеми зі становленням самосвідомості, не зрілі й тому потребують особливої підтримки з боку дорослих. Отже, завдання дослідження полягає у визначенні особливостей самосвідомості підлітків з різною виразністю адаптаційних та атенційних здібностей як чинників, які зумовлюють формування їхніх життєвих стратегій.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідження проводилось на базі Будянської загальноосвітньої школи № 2 серед 40 учнів п'ятого та шостого класів. Під час експериментального розв'язання поставлених завдань застосовувався такий діагностичний інструментарій: методика для вивчення особливостей Я-концепції (Е. Пірс, Д. Харріс, А. Прихожан), методика дослідження соціально-психологічної адаптованості (К. Роджерс, Р. Даймонд) і тест «Коректурна проба». Кількісна обробка первинних даних проводилася за допомогою рангової кореляції Спірмена (встановлення міри зв'язку). Обробка даних здійснювалася за допомогою стандартного пакету статистичної програми Statistica.

Особливості самосвідомості досліджено насамперед через визначення рівня самоставлення, а також через самооцінку власної поведінки, зовнішності, популярності серед ровесників, уміння спілкуватися, інтелекту, шкільної успішності, задоволеності життєвою ситуацією, ситуацією в школі та своїм становищем у сім'ї, впевненості в собі, вияву тривожності [6; 8; 9]. Оскільки нині суспільство потребує гнучких людей з високим рівнем адаптивності, то доречним стало визначення кореляції зазначених компонентів самосвідомості з показниками соціальної адаптивності (адаптації або дезадаптації, прийняття або неприйняття себе, інших, емоційного комфорту або дискомфорту, внутрішнього або зовнішнього контролю, домінування або ведення, відмови від вирішення проблем) [7]. Також у рамках дослідження визначено показники працездатності, швидкості розподілу й переключення уваги, її обсяг і стійкість, адже в попередніх дослідженнях доведено, що здатність до адаптації тісно пов'язана з розвитком уваги [5; 20].

Вивчення адаптованості підлітків цієї вибірки показало, що тільки 7,5% є низь-



ко адаптованими (з них 2 дівчини й 1 хлопець), усі інші діти показали достатній рівень сформованості адаптації.

Результати застосування статистичної обробки даних дають підставу стверджувати, що між досліджуваними показниками подекуди існує зв'язок тільки на помірному рівні (при $p < 0,05$).

Одним із показників самосвідомості є вияв самоставлення. Результати дослідження показали, що самоставлення має помірний позитивний зв'язок з адаптацією (0,41) та самосприйняттям (0,38), негативний – з показником ескапізму (-0,43). Отже, чим кращі адаптаційні здібності підлітка і його самосприйняття, а також чим менше він уникає спілкування та відповідальності, тим вищим є його рівень самоставлення.

У дослідженні не виявлено значимих даних про зв'язок самооцінки власного інтелекту та шкільної успішності з адаптаційними й атенційними здібностями. На відміну від цих внутрішніх ознак Я-образу (мої власні досягнення, успіх, інтелектуальні здобутки), зовнішні (такі як поведінка, ситуація у школі, тривожність, самооцінка власної зовнішності, спілкування та як похідна з усього цього упевненість у собі) ознаки мають такий зв'язок.

Самооцінка власної поведінки як показник самосвідомості має помірний позитивний зв'язок з адаптацією (0,41), самосприйняттям (0,37) і негативний – з ескапізмом (-0,58). Отже, гарне вміння адаптуватись, сприйняття себе як члена суспільства, у якому функціонує підліток, передусім як члена сім'ї, забезпечує відповідне керівництво своєю поведінкою як такою, що відповідає вимогам суспільства і приймається самим підлітком.

Виявлено, що оцінка ситуації у школі має зворотній зв'язок із такими показниками уваги, як продуктивність (-0,32) та розумова працездатність (-0,32). Тобто ситуація у школі негативно впливає на увагу підлітків, на відміну від тривожності, яка в помірній своїй вираженості позитивно впливає на продуктивність (0,32) і розумову працездатність (0,32).

Підтверджується думка, що в підлітковому віці соціальної значущості набувають зовнішність і вміння спілкуватися. Так, самооцінка власної зовнішності має позитивний кореляційний зв'язок із таким показником соціальної адаптованості, як прийняття інших (0,32), також прийняття власної зовнішності впливає на загальне адаптованість (0,51), загальне самосприйняття (0,49) і вияв ескапізму (-0,40).

Міра розвитку вміння спілкуватися, прийняття себе як людини, що спілкується з

іншими, знаходиться в оточенні інших, впливає на них, виявляється в помірному позитивному зв'язку із загальним рівнем адаптації (0,34), прийняттям інших (0,35), емоційним комфортом (0,32) та спрямованістю на домінування в стосунках (0,37).

Ще однією характерною рисою підліткової кризи є переосмислення власного місця в батьківській родині, як негативний варіант – прояв ескапізму (-0,43), тобто чим краще почуває підліток себе в родині, тим менше він прагне віддалитися від дійсності у світ ілюзій, усамітнитися.

Нині підтверджено помірний зв'язок упевненості в собі з умінням адаптуватися (0,30), зворотній – з ескапізмом (-0,32).

Якщо окремо проаналізувати визначені показники за методикою дослідження соціально-психологічної адаптованості (К. Роджерс, Р. Даймонд), можна виявити, які чинники впливають на рівень «Адаптації/Дезадаптації» в цій експериментальній групі.

Провідним чинником адаптації є самоприйняття, наслідком і критерієм адаптації – емоційний комфорт.

У разі високого рівня адаптованості соціальна адаптація здійснюється під впливом двох фактично протилежних за спрямованістю чинників: самоприйняття й домінантність. Адаптація більше пов'язана з прагненням домінувати, а основна відмінність між виявленими факторами зумовлена зв'язком із рівнем прийняття інших. У разі невисокого рівня адаптації виявлено три чинники: самосприйняття, інтернальність (внутрішній контроль) та емоційний дискомфорт.

Соціальна адаптація є динамічним системним процесом, ефективність якого залежить від взаємодії людини й ситуації. Об'єктивні властивості ситуації, без сумніву, впливають на її успішність і психологічні механізми, які лежать в основі поведінкових стратегій, спрямованих на пристосування. Однак саме суб'єктивне оцінювання ситуації є визначальним і стрижневим елементом соціальної адаптації. Сприятливим для соціальної адаптації є формування позитивних переконань щодо власних можливостей і ресурсів. Оптимальним для соціальної адаптації є прийняття себе й інших у поєднанні з прагненням реалізувати власні ресурси та переконанням щодо самоефективності й сенсу власного життя.

Інтегральний показник «Адаптація» має статистично значимий зв'язок з такими параметрами: «Самосприйняття» ($r=0,90$, $p<0,05$), «Прийняття інших» ($r=0,61$, $p<0,05$), «Емоційний комфорт» ($r=0,62$, $p<0,05$), «Інтернальність» ($r=0,45$, $p<0,05$) і

«Домінування» ($r=0,55$, $p<0,05$). Тобто, чим краще розвинуті ці показники, тим більшою мірою підліток стає соціально адаптованим.

А уповільненість розвитку соціальної адаптації, підвищення дезадаптації пов'язано з виявом таких параметрів, як «Неприйняття інших» ($r=0,69$, $p<0,05$), «Зовнішній контроль» ($r=0,79$, $p<0,05$), «Неприйняття себе» ($r=0,74$, $p<0,05$), «Емоційний дискомфорт» ($r=0,76$, $p<0,05$), «Відомості» ($r=0,66$, $p<0,05$) та «Ескапізм» (уникнення проблем) ($r=0,54$, $p<0,05$). Це означає, що учні, у яких низький рівень адаптації, часто конфліктують з іншими, не знаходять спільну мову з однолітками, відчують емоційний дискомфорт, у них слабо розвинені комунікативні здібності, вони уникають труднощів, проблем, більш схильні до підпорядкування, поступаються власними цілями.

На підставі отриманих даних про вияв соціально-психологічної адаптації нашої експериментальної групи можна дати таку характеристику: за інтегральним показником «Адаптація» група характеризується як така, що має підвищені адаптивні здібності, тобто в цій групі більшою мірою (92,5%) учні з високими й нормальними адаптивними здібностями. Також більшість учасників цієї групи має високий інтегральний показник самоприйняття, прийняття інших, емоційного комфорту, інтернальності й домінування.

Отже, підлітки-школярі, які добре адаптовані до соціального довкілля, в яких сформувалась позитивна Я-концепція та які відкриті до прийняття інших людей, мають розвинутий внутрішній контроль (інтернальність) за своїми діями й відчують психологічний комфорт, демонструють суперечливі риси особистості. З одного боку, вони прагнуть домінувати над іншими однолітками, що буде виявлятися у їхній наполегливості, незалежності в судженнях і поведінці, сміливості, непоступливості й авторитарності, схильності до лідерства та конкуренції. З іншого боку, вони демонструватимуть свою прихильність до групи, певну залежність від неї, орієнтацію на соціальне схвалення й суспільну думку, надаватимуть перевагу співпраці з іншими. Напевно, таке поєднання і створює необхідні психологічні умови для переживання психологічного благополуччя в підлітковому віці. Ця амбівалентність рис – від домінантності до конформності – свідчить, з одного боку, про суперечливість особистісної сфери підлітків, з іншого – про гнучкість диспозицій особистості. У результаті досягається психологічне благополуччя. Найвагомим чинником психологічного благополуччя учнів є їхня соціально-психологічна

адаптація до найближчого довкілля. Вона включає адаптивні здатності, емоційний комфорт, самоприйняття, прийняття інших, інтернальність і прагнення вирішувати свої проблеми.

Висновки з проведеного дослідження. Дослідження особливостей самосвідомості молодших підлітків і їх зв'язку з рівнем адаптаційних і пізнавальних (атенційних) здібностей дало можливість резюмувати таке.

Молодші підлітки вже виявляють у більшості достатній адаптаційний потенціал. У цей період становлення самосвідомості підлітків прямо залежить від їхнього вміння адаптуватися до мінливих умов життя, самоприйняття та емоційного комфорту, що здебільшого пов'язано з вправністю керування власною поведінкою, вмінням спілкуватися, сприйняттям власної зовнішності, які формують тверду впевненість у собі, прагнення вирішувати свої проблеми, а не втікати від них.

Визначено, що, чим краще розвинуті показники самосвідомості в підлітків, тим унеможливується вияв такого негативно-го явища, як ескапізм.

Доведено, що на розвиток атенційних здібностей впливає ситуація у школі, яку проживає підліток (має негативний вплив), і тривожність, яка в помірній своїй виразності добре впливає на продуктивність і працездатність підлітків.

Отже, результати теоретичного та експериментального дослідження свідчать, що здатність підлітка будувати власну життєву стратегію зумовлюється як внутрішніми, так і зовнішніми чинниками, ґрунтується на розвитку й формуванні всіх компонентів самосвідомості, адаптаційних і когнітивних здібностей.

У подальших розробках теми необхідно проводити корекційну роботу з низько адаптованими підлітками й загальну розвивально-профілактичну роботу із self-менеджменту, а саме: супровід розвитку самосвідомості підлітків, формування в них саморозуміння та самоствавлення, розвиток навичок спілкування, упевненості в собі, позитивного ставлення до загальної активності, компетенцій із тайм-менеджменту, лідерських навичок і самомотивації.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Божович Л.И. Проблемы формирования личности: избранные психологические труды / под ред. Д.И. Фельдштейна. Москва : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2001. 349 с.
2. Боришевський М.Й. Національна самосвідомість у громадянському становленні особистості. Київ



: Інститут психології імені Г.С. Костюка АПН України ; ЦПТПО АПН України ; Івано-Франківськ : СКО «Беркут», 2000. 63 с.

3. Выготский Л.С. Педагогическая психология. Москва : Просвещение, 1991. 480 с.

4. Демчук О.А. «Я-концепція» як продукт розвитку самосвідомості особистості. *Молодий вчений*. 2016. № 12(39). С. 240–243.

5. Сльчанинова Т.М. Уровень развития внимания как когнитивный фактор полноценного функционирования человека. *Когнітивні та емоційно-поведінкові фактори повноцінного функціонування людини: культурно-історичний підхід* : наукові матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції, м. Харків, 23–24 жовтня 2015 р. Харків : Діса плюс, 2015. С. 42–44.

6. Сльчанинова Т.М., Гармаш О.В. Особливості соціалізації обдарованих учнів у новій українській школі. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Серія «Психологія»*. 2017. Вип. 56. С. 62–71.

7. Сльчанинова Т.М., Сльчанинов Д.Б. Системологія десоціалізації та ресоціалізації особистості у суспільстві, що трансформується. *Соціалізація особистості у сучасних соціокультурних контекстах* : матеріали VIII Міжнародної наук. конференції. Харків : ХНПУ, 2017. С. 78–79.

8. Сльчанинова Т.М., Папка Я.Г. До проблеми деградації поведінки підлітків соціально благополучної групи. *Актуальні питання сучасної психології* : збірник наукових праць. Суми : Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2015. Т. 1. С. 165–170.

9. Сльчанинова Т.М., Сушко В.В. Особливості інтелектуального розвитку підлітків з різним типом акцентуації. *Світоглядні орієнтації особистості у сучасних соціокультурних умовах: міждисциплінарні аспекти* : збірник наукових праць Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «Світоглядні орієнтації особистості у сучасних соціокультурних умовах: міждисциплінарні аспекти», м. Полтава, 2–3 жовтня 2015 р. Полтава, 2015. С. 100–103.

10. Камінська О.В. Основні характеристики самоставлення як компоненту структури самосвідомості.

Освіта регіону: політологія, психологія, комунікації. 2011. № 2. С. 272–277.

11. Костюк Г.С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. Київ : Радянська школа, 1989. 608 с.

12. Лисюк І.В. Формування конгруентної особистості підлітків у міжособистісних відносинах. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IM AGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Znpkhist_2012_5_29.pdf (дата звернення: 22.12.2018).

13. Меднікова Г.І. Становлення особистісної зрілості студентів. Харків : Діса-плюс, 2015. 288 с.

14. Павелків Р.В. Вікова психологія : підручник для студентів вищ. навч. закл. Київ : Кондор, 2011. 500 с.

15. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. Москва : МОДЭК, 2000. 250 с.

16. Свіденська Г.М. Психологічні особливості розвитку самосвідомості особистості в період підліткової кризи : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2008. 24 с.

17. Ставицька С.О., Кутішенко В.П. Теоретичне обґрунтування розвитку структури самосвідомості особистості. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 12 «Психологічні науки»*. 2016. Вип. 4(49). С. 140–147.

18. Таран О.П. Фактори становлення самосвідомості дитини. *Вісник психології і педагогіки* : зб. наук. праць. Київ, 2010. URL: <http://www.psyh.kiev.ua> (дата звернення: 22.12.2018).

19. Фоменко К.І. Самоствердження у структурі самосвідомості особистості. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Серія «Психологія»*. 2014. Вип. 49. С. 154–164.

20. Яницький М.С., Портнова А.Г., Богомолов А.М. Психологическая адаптация: функциональные, структурные и динамические аспекты. *Психология адаптации и социальная среда: современные подходы, проблемы, перспективы*. Москва : Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. С. 96–108.

УДК 159.947.5

DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-1-14

МОТИВАЦІЯ І ЕФЕКТИВНІСТЬ РОЗУМОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПІДЛІТКІВ ЗА ТРАДИЦІЙНОЇ СИСТЕМИ НАВЧАННЯ

Афанасьєва Н.Є., к. психол. н., доцент,
доцент кафедри психології діяльності в особливих умовах
Національний університет цивільного захисту України

Беспалова І.С., вчитель математики

КЗ «Зеленогайський спеціальний загальноосвітній навчально-виховний
комплекс (дошкільний навчальний заклад – школа-інтернат I–II ступенів)»
Харківської обласної ради

У роботі представлено результати дослідження залежності між мотивами навчання і якостями мислення, такими як гнучкість і самостійність, у підлітків під час рішення задач. Розглянуто динаміку взаємозв'язку між рівнем мотивації і ефективністю розв'язання розумових задач. Проведене дослідження показало наявність взаємозв'язку між навчальною мотивацією та індивідуальними особливостями мислення у підлітків, що підтвердило необхідність змін у традиційній системі навчання математики.

Ключові слова: мотивація, розумова діяльність, гнучкість і самостійність мислення, розв'язання задач.

Афанасьєва Н.Е., Беспалова И.С. МОТИВАЦИЯ И ЭФФЕКТИВНОСТЬ МЫСЛИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПОДРОСТКОВ ПРИ ТРАДИЦИОННОЙ СИСТЕМЕ ОБУЧЕНИЯ

В работе представлены результаты исследования зависимости между мотивами обучения и качествами мышления, такими как гибкость и самостоятельность, у подростков при решении задач. Рассмотрена динамика взаимосвязи между уровнем мотивации и эффективностью решения мыслительных задач. Проведенное исследование показало наличие взаимосвязи между учебной мотивацией и индивидуальными особенностями мышления у подростков, подтвердило необходимость изменений в традиционной системе обучения математике.

Ключевые слова: мотивация, мыслительная деятельность, гибкость и самостоятельность мышления, решения задач.

Afanasieva N. Ye., Bepalova I. S. MOTIVATION AND EFFICIENCY OF THE THINKING ACTIVITIES OF TEENAGERS UNDER THE TRADITIONAL LEARNING SYSTEM

In the article presents the results of studies of the relationship between educational motives and such qualities of thinking as flexibility and independence of thinking in teenagers in the learning process.

At the present stage of the development of education, the requirements for increasing the efficiency of education and for the quality of students' mastering knowledge increase significantly. In this regard, the interest of researchers in the search for psychological reserves of intellectual development of schoolchildren is intensified. Psychologists and educators repeatedly noted the fact that in the context of traditional education, the school focuses mainly on mastering the program material in individual academic subjects, whereas modern industrial and social life practices require an integrated system approach to the formation of a holistic personality. Which combines the large volume and strength of specific knowledge, high general intellectual and moral development, the ability to independently, creatively use the potential of their intellect in solving educational and practical life tasks.

In the system of intellectual processes of personality, one of the leading functions is thinking, which, like all components of this system, is purposeful and motivated. Improving the quality of learning by changing the system of educational motives and their influence on the individual characteristics of thinking in teenagers takes place. Psychological studies show a constant interest in identifying the psychological reserves of intellectual development of a person. The question of the motivational regulation of mental activity is among the central in psychological theory.

The relative mobility and dynamism of motivation creates the prerequisites for the purposeful management of mental activity. The development of motivation contributes to the growth of creative activity, expands the intellectual possibilities, increases the efficiency of the cognitive activity of the individual

The paper discusses the dynamics of the relationship between the level of motivation and the effectiveness of solving mental tasks. It also presents the results of studies of the relationship between educational motives and such qualities of thinking as flexibility and independence of thinking in teenagers in the learning process. The dynamics of the relationship between the level of motivation and the efficiency of solving mental tasks is considered.

The study showed a link between learning motivation and individual thinking patterns in teenagers and confirmed the need for changes in the traditional system of teaching mathematics.

Key words: motivation, thinking activity, flexibility and independence of thinking.



Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку освіти значно зростають вимоги до підвищення ефективності навчання, до якості засвоєння знань учнями. У зв'язку з цим активізується інтерес дослідників до пошуків психологічних резервів інтелектуального розвитку школярів. Психологами та педагогами багаторазово зазначався той факт, що в умовах традиційного навчання школа орієнтується в основному на засвоєння програмного матеріалу по окремих навчальних предметах, тоді як сучасна виробнича і соціальна практика життя вимагає комплексного системного підходу до формування цілісної особистості, що поєднує в собі великий обсяг і міцність конкретних знань, високий загальноінтелектуальний і моральний розвиток, уміння самостійно, творчо використовувати потенційні можливості свого інтелекту під час рішення навчальних і практичних життєвих завдань.

В системі інтелектуальних процесів особистості одну з провідних функцій виконує мислення, яке, як і всі компоненти даної системи, є цілеспрямованим і мотивованими. Підвищення якості засвоєння знань шляхом зміни в системі навчальних мотивів і їх впливу на індивідуальні особливості мислення у підлітків займає визначне місце. Психологічні дослідження показують постійний інтерес до виявлення психологічних резервів інтелектуального розвитку особистості. Питання мотиваційної регуляції психічної діяльності належить до числа центральних в психологічній теорії. Дослідження психологів свідчать про постійний інтерес до вивчення психологічних резервів інтелектуального розвитку мислення і в якості важливих факторів мислення виділяють проблему мотивації.

Відносна рухливість і динамічність мотивації створює посилення для цілеспрямованого управління розумовою діяльністю. Розвиток мотивації сприяє зростанню творчої активності, розширює інтелектуальні можливості, підвищує ефективність пізнавальної діяльності особистості.

Центральне становище питання про природу мотивації пояснюється внутрішнім зв'язком даного феномена з рядом основоположних психологічних понять. До їх числа належать поняття детермінації людської діяльності, суспільно-історичного розвитку людської психіки та її розвитку в онтогенезі, умов ефективності пізнавальної діяльності тощо.

Саме тому концепція мотивації, що розвивається тим чи іншим автором, значною мірою залежить від його вихідних теоретико-методологічних і філософських позицій.

У цьому полягає одна з причин наявної різноманітності як нових, що розвиваються в даний час, так і традиційних, що вже втратили свою актуальність, теорій мотивації. Ці теорії зазвичай виникали в контексті тієї чи іншої психологічної концепції або школи. Тому в сучасній психології під терміном «мотив» розуміють істотно різні явища: від біологічних імпульсів і подразнень електричним струмом до життєвих цілей та ідеалів особистості. Така термінологічна і понятійна нечіткість відображає в цілому сучасний стан психологічних досліджень проблеми мотивації.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Теоретичні розробки проблеми мотивації представлені у дослідженнях інстинктів та біологічних потреб У. Мак-Дугалла. Проблеми когнітивної психології та вирішальну роль знання когнітивних структур у протіканні психічних процесів і поведінки людини досліджував К. Халл. Психоаналітичну теорію мотивації вивчав З. Фрейд, який одним із перших намагався науково підійти до проблеми мотивації. Х. Хекхаузен акцентував свою увагу на теорії мотивації досягнення успіху в різноманітних видах діяльності. Також варто згадати динамічну теорію мотивації К. Левіна, який, на противагу З. Фрейду, зводив мотивацію до інстинктивних потягів в біологічному середовищі та розумів середу як певну ситуацію в конкретний момент часу. К. Левін вважав, що поведінка дитини залежить від наявної в даний момент ситуації і від його індивідуальності, що об'єкти і події навколишнього середовища не є для дитини нейтральними, вони безпосередньо впливають на її психіку і поведінку. Певний інтерес у дослідженні проблеми мотивації представляє підхід Ж. Нюттена, який поняття «мотив» не виділяє і не співвідносить з поняттями «потреба» і «мета», а розглядає їх як мотивуючі чинники.

Аналіз наукової літератури показує, що більшість психологічних досліджень не розглядали належним чином власне мислення в зв'язку з мотивацією, а дослідження мотивації пов'язували переважно з проблемою морального формування особистості. У зв'язку з цим особливий інтерес представляють дослідження ефективності розумової діяльності підлітків залежно від рівня їх мотивації.

Однак за достатньо глибокого висвітлення цієї проблеми у психолого-педагогічній літературі, на жаль, багато актуальних аспектів мотивації пізнавальної діяльності все ще не мають достатньої теоретичної і методичної розробки. У більшості досліджень, які присвячені проблемі мотивації,

не висвітлені питання її впливу на ефективність розв'язання конкретних навчальних задач (математичних, логічних тощо).

Мета дослідження полягає у знаходженні взаємозалежності між навчальними мотивами і такими якостями мислення підлітків, як гнучкість і самостійність, та взаємозв'язку між рівнем мотивації і ефективністю розв'язання розумових задач.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідження проводилось з учнями V–VIII класів школи № 76 м. Харкова. Для виявлення переважаючих мотивів навчання у підлітків використовувалися декілька видів анкет. Перша анкета виявляє відношення й інтерес до навчання. У ній пропонуються судження, з яких підлітки повинні зробити вибір, співвідносячи кожне судження зі своїми інтересами. Друга анкета використовується для виявлення системи мотивів, які, на думку учнів, допомагають їм вчитися. Досліджувані розподіляють рангові місця, на підставі яких визначається значущість мотивів для них. Щоб з'ясувати ставлення досліджуваних до математики, використовується анкета, яка має два варіанти. Досліджувані повинні обрати перший або другий варіант анкети і відповісти на поставлені запитання.

Також використовувалася модифікація методики «Незакінчені речення», яка належить до групи проєктивних тестів. Тут немає готового переліку мотивів, але водночас початок речення потребує такого завершення, яке дозволяє дослідити мотивацію особистості. Ця методика дає можливість опосередкованого вивчення особистості та створює сприятливі умови для аналізу мотивації учнів. Модифікована методика містить 20 незакінчених речень, які побудовані таким чином, щоб проєктувалися позитивні й негативні переживання, бажання, потреби, інтереси тощо.

Використовувався також метод бесіди для виявлення життєвих планів, близьких і далеких цілей школярів. У дослідженні також створювалися спеціальні умови для прояву мотивації в самому навчально-виховному процесі.

Аналіз результатів анкетування дозволив виділити у підлітків такі мотиви навчання: мотив «реалізація знань для майбутнього»; мотив «пізнавальний інтерес»; мотив «прагнення до знань з предмета»; мотив «прагнення до знань як до нового джерела інформації»; мотив «бажання успіху»; мотив «самоствердження серед однолітків»; мотив «отримання схвалення від дорослих»; мотив «заохочення»; мотив «результативність».

Мотив «реалізація знань для майбутнього» відображає прагнення учня отримати знання з математики для використання їх в подальшому житті (навчанні, роботі тощо). Пізнавальний інтерес – це бажання школяра пізнати нове, невідоме. Мотив «прагнення до результативності навчальної діяльності» – це прагнення учня отримати позитивну оцінку для забезпечення особистого благополуччя. Мотив «прагнення до знань як до нового джерела інформації» відображає бажання розширити власний світогляд, поповнити знання. Мотив «прагнення до знань з предмету» – це захоплення підлітка предметом. Мотив «самоствердження серед однолітків» – це бажання учня виконати завдання заради того, щоб не відставати від однолітків, зайняти певне місце в групі однокласників і, по можливості, завоювати авторитет. Мотив «отримання схвалення від дорослих» – це прагнення отримати схвалення насамперед від вчителів, батьків. Під мотивом «очікування заохочення» розуміється бажання отримати схвалення, винагороду за виконану роботу. Мотив «бажання успіху» – це задоволення учня від успішно виконаної роботи.

Таким чином, анкетування дало можливість виявити основні мотиви навчання і ставлення підлітків до вирішення математичних задач, а також дозволило встановити, як вони представляють значущість мотивів навчання в умовах шкільної освіти. Однак слід підкреслити, що всі учні зазвичай виділяли передусім один-два мотиви. Ми їх умовно назвали домінуючими. Аналіз опитувальних листів дозволив виділити структуру діючих мотивів навчання, а в ній визначити домінуючі, до яких належать «пізнавальний інтерес» і мотив «реалізація знань для майбутнього».

Матеріал анкетування був доповнений і уточнений за допомогою творів, написаних підлітками, а також бесід з учителями, які викладають математику. Результат вивчення мотивації навчальної діяльності підлітків дозволив зробити наступні висновки по першій частині дослідження.

Мотивація позитивного ставлення до навчання значно знижується від V до VIII класу (з 67% до 32%). Інтерес до математики, відповідно, знижується з 52% до 44%. Адекватні мотиви в традиційних умовах навчання, такі як інтерес до математики, інтерес до нових знань і реалізації знань для майбутнього, знаходяться на середньому і низькому рівні, знижуючись від V до VIII класу.

Деякі неадекватні мотиви (спілкування, самоствердження серед однолітків, заробіток) значно переважають над адекватними



в VII–VIII класах, підтверджуючи тенденцію до зниження серйозного ставлення до засвоєння знань, зокрема, засвоєння знань з математики. Найбільш високий рейтинг отримує в учнів недиференційований мотив «реалізації знань для майбутнього», така орієнтація в основному пов'язана з впливом дорослих, які заповідають дітям, що вчитися треба заради майбутнього. Рейтинг мотивів інтересу до навчання з окремих предметів представлений на низькому рівні. Більшість учнів, що позитивно ставляться до математики (52–44% в V–VIII класах), мотивують свій інтерес до цього предмету тим, що математика легко ними засвоюється, є захоплюючим предметом, важливим для вирішення практичних завдань. Інтерес до вирішення складних задач висловлює тільки невелика частина учнів (від 19% до 4% в V–VIII класах). Учні, яким не подобається математика, мотивують своє ставлення нерозумінням, поганим поясненням, поганою організацією уроків (нудно, нецікаво тощо).

Загалом результати дослідження навчальної мотивації підлітків показали недостатній рівень сформованості адекватних мотивів навчання при засвоєнні математики, відсутність стійкого інтересу до вирішення складних математичних задач.

Далі було проведено діагностику індивідуальних особливостей мислення підлітків під час розв'язання задач, а саме таких якостей мислення, як гнучкість і самостійність. Під гнучкістю мислення ми розуміємо вміння перетворювати способи вирішення задач, вирішувати різними варіантами, переходити від рішення одного завдання до іншого і знаходити нові способи відповідно до зміни умов, під самостійністю мислення – здатність самостійно виконувати рішення задач без сторонньої допомоги, планувати шлях свого рішення. Ці якості мислення взаємопов'язані і взаємодіють між собою, входять в систему розумових здібностей. Розумова активність своєю чергою утворює нерозривну єдність з пізнавальною сферою особистості, виступає в якості значущого чинника її продуктивності.

Психологічні дослідження показують, що рішення математичних задач є найважливішим методом розвитку гнучкості і самостійності мислення, а рівень сформованості цих якостей своєю чергою опосередковує успішність рішення нових завдань і забезпечує розвиток розумової діяльності в цілому.

На другому етапі дослідження було виявлено рівні гнучкості і самостійності мислення у підлітків в умовах традиційного

навчання. Завдання полягало в тому, щоб перевірити, чи зможуть досліджувані вирішити задачу кількома способами. Фіксувалися висловлювання учнів в процесі рішення, вміння в будь-якій задачі легко і самостійно обирати різні варіанти рішення, вільно перемикатися від однієї розумової операції до іншої, планувати хід свого рішення, проявляти ініціативу в процесі вирішення будь-якої задачі.

В якості методів діагностики гнучкості і самостійності мислення учнів використовувалися математичні задачі. Зміст кожної задачі відповідав програмним вимогам і віковим особливостям досліджуваних. В процесі аналізу отриманих даних враховувалися такі показники гнучкості і самостійності мислення підлітків при вирішенні задач: кількість способів, якими учні вирішували задачу; самостійність перемикання з одного способу розв'язання на інший, від однієї розумової операції до іншої; прояв ініціативи під час рішення; виконання або невиконання завдання.

Аналіз результатів розв'язання задач свідчить про те, що досліджувані виконували рішення кожної задачі зазвичай одним способом (52–56% у V–VIII клас). Це стосується задач на рух і старовинних задач, а розв'язання логічних задач трьома способами складає 0% у V–VI класах, 4% – VII класі і 8% – у VIII класі. Ми вважаємо, що цей факт зумовлений не недостатністю знань з предмета, а недостатньою сформованістю таких якостей мислення, як гнучкість і самостійність. Це припущення підтверджують спостереження за учнями і бесіди з вчителями. Учні на уроках математики вкрай рідко виконують завдання, які вимагали б від них вирішення однієї і тієї ж задачі різними способами, тим більше не спостерігається виконання такого роду завдань за власною ініціативою учнів.

Аналіз отриманих даних дозволив вивести сумарну оцінку, за результатами якої контингент досліджуваних був віднесений до 1-го, 2-го, 3-го та 0-го рівнів сформованості гнучкості і самостійності мислення. До першого рівня віднесли досліджуваних, які вирішували самостійно задачу трьома і більше способами, легко переключалися з одного способу розв'язання на інший, проявляли ініціативу під час вирішення, планували хід свого рішення. До другого рівня віднесли підлітків, які проявляли ініціативу під час вирішення задачі, але вирішували двома способами, не завжди могли самостійно перейти до вирішення другим способом. До третього рівня віднесли тих, хто самостійно вирішує тільки одним способом, планує хід свого рішення, але цей

знайдений спосіб стає для них єдиною правильним і вони не можуть перемикаються на інший спосіб вирішення. На нульовий рівень віднесли учнів, які невірно вели хід міркування і не могли виконати завдання навіть за допомогою експериментатора.

Аналіз даних за рівнями гнучкості і самостійності мислення дав наступні результати. Під час розв'язання задач на рух більша частина досліджуваних V–VIII класів самостійно не змогла знайти адекватних способів розв'язання і була віднесена до нульового рівня. Серед тих, хто розв'язав задачу, перший рівень показали від 0% до 8%, другий рівень – 7–16%. Слід зазначити, що значна кількість досліджуваних розв'язали задачу одним із можливих способів і показали третій рівень самостійності і гнучкості мислення (52–56%).

Під час розв'язання «старовинної» задачі були отримані наступні результати: на нульовому рівні знаходяться від 32% до 56% досліджуваних, кількість учнів, що показали перший і другий рівень, незначна (7–16%), на третьому рівні знаходяться від 41% до 48% учнів V–VIII класів.

Під час розв'язання логічної задачі значно зростає кількість досліджуваних, що показали нульовий рівень (52–81%); другий і перший рівень розв'язання для V–VI класів складає 0%, а для VII–VIII класів – 7–8% та 4–8% відповідно. Третій рівень у V класі – 19%, у VI – 28%, у VII – 33%, у VIII – 52%.

Достовірність отриманих результатів перевірялася за допомогою коефіцієнта лінійної кореляції за формулою Спірмена і критерієм знаків. Визначались переважаючі напрями змін і зрушень. Кількість «нетипових» зрушень вважається емпіричним значенням G . Після визначення по таблиці критичного значення G для даного n (де n – пари результатів розрізняються), зіставляли G емпіричне і G критичне. Для критерію знаків: якщо G емпіричне менше, ніж G критичне, або, принаймні, дорівнює йому, зрушення в типovu сторону може вважатися достовірним. У V класі по першому, другому і третьому завданню G емп. < G крт. при ($p < 0,01$). Аналогічні результати отримані і в VI, VII, VIII класах.

Для оцінки кореляційного зв'язку використовувався коефіцієнт рангової кореляції Спірмена. В результаті статистичної обробки ми отримали по V класу коефіцієнт рангової кореляції $r = 0,68$; $r = 0,64$; $r = 0,65$, що відповідає рівню значущості $p < 0,01$. Для VI класу за всіма трьома за-

вданнями коефіцієнт рангової кореляції, відповідно, дорівнює: $r = 0,75$; $r = 0,69$; $r = 0,64$, що є значущим при $p < 0,01$. У VII класі для всіх трьох завдань $r = 0,60$; $r = 0,71$; $r = 0,60$, що є значущим при $p < 0,01$. У VIII класі для всіх трьох завдань $r = 0,86$; $r = 0,82$; $r = 0,79$, що є значущим при $p < 0,01$. Отже, наш коефіцієнт значущий ($p < 0,01$), і між показниками за рішенням розумових завдань і навчальною мотивацією існує позитивний зв'язок. Висока позитивна кореляція дозволяє говорити про взаємозв'язок навчальної мотивації і ефективності вирішення мислителем завдань.

Отримані результати дозволяють стверджувати, що найбільш значущий перший рівень, який свідчить про сформовані гнучкість та самостійність мислення у підлітків, практично повністю відсутній у V–VI класах, а у VII–VIII класах ці якості мислення спостерігаються у невеликій кількості учнів.

Висновки і перспективи подальшого дослідження. Таким чином, гнучкість і самостійність мислення підлітків, які отримують освіту за традиційною системою навчання, сформована недостатньо. Навчальні мотиви не сприяють розвитку гнучкості і самостійності мислення у підлітків. Надалі необхідно дослідити рівень розвитку інших якостей мислення підлітків та розробити психологічні програми, спрямовані на формування евристичного, творчого мислення школярів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Божович Л.И. Изучение мотивации поведения детей и подростков / под ред. Л.И. Божович и Л.В. Благоняевой. Москва, 2010. 256 с.
2. Долгова В.И., Крыжановская Н.В., Грамзина Н.А. Исследование влияния самооценки на ситуативную тревожность младших школьников. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2015. Т. 31. С. 46–50.
3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург: Питер, 2013. 512 с.
4. Колчигіна А.В. Специфіка навчальної мотивації студентів. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2018. Вип. 1(2). С. 46–50.
5. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте: пособие для учителя. Москва: Просвещение, 2014. 96 с.
6. Методика обучения математике. Формирование приемов математического мышления: учебное пособие для СПО / под ред. Н.Ф. Талызиной. Москва: Юрайт, 2018. 193 с.



УДК 159.9.072.4
DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-1-15

ЗАГАЛЬНІ ТА ПРОФЕСІЙНІ МОТИВИ ЯК ФАКТОРИ РОЗВИТКУ МЕТАКОГНІТИВНОЇ АКТИВНОСТІ СТУДЕНТІВ ПІД ЧАС НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Большакова А.М., д. психол. н.,
професор кафедри психології
Харківська державна академія культури

Зайцева О.О., аспірант
кафедри практичної психології
Українська інженерно-педагогічна академія

У статті показано, що студенти з високим і низьким рівнями розвитку метакогнітивної активності керуються різними загальними та професійними мотивами. Студенти з високим рівнем розвитку метакогнітивної активності мають вищі оцінки мотивів, які сприяють особистісному та професійному розвитку, та нижчі оцінки мотивів, що можуть загальмовувати особистісний розвиток. Навпаки, студенти з низьким рівнем розвитку інтрапсихічних механізмів управління когнітивною діяльністю мають вищі оцінки мотивів, які не сприяють особистісному, професійному й інтелектуальному розвитку. Виявлено, що за умов звичайно організованого процесу навчання динаміка розвитку як мотивації, так і метакогнітивної активності у студентів із 1 по 4 курс майже відсутня. Включення мотиваційного блока до програми формуального експерименту є детермінантою його ефективності. Виявлено, що загальні та професійні мотиви є фактором розвитку метакогнітивної активності.

Ключові слова: інтрапсихічні механізми, метакогнітивна активність, загальні мотиви, професійні мотиви, мотиваційні фактори.

Большакова А.Н., Зайцева О.А. ОБЩИЕ И ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ МОТИВЫ КАК ФАКТОРЫ РАЗВИТИЯ МЕТАКОГНИТИВНОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ ВО ВРЕМЯ УЧЕБЫ В ВЫСШЕМ УЧЕБНОМ ЗАВЕДЕНИИ

В статье показано, что студенты с высоким и низким уровнями развития метакогнитивной активности руководствуются различными общими и профессиональными мотивами. Студенты с высоким уровнем развития метакогнитивной активности имеют более высокие оценки мотивов, способствующих личностному и профессиональному развитию, и низкие оценки мотивов, которые могут затормаживать личностное развитие. Студенты с низким уровнем развития интрапсихических механизмов управления когнитивной деятельностью имеют более высокие оценки мотивов, не способствующих личностному, профессиональному и интеллектуальному развитию. Выведено, что в условиях традиционно организованного процесса обучения динамика развития как мотивации, так и метакогнитивной активности у студентов с 1 по 4 курс практически отсутствует. Включение мотивационного блока в программу формирующего эксперимента является детерминантой его эффективности. Выведено, что общие и профессиональные мотивы являются фактором развития метакогнитивной активности.

Ключевые слова: интрапсихические механизмы, метакогнитивная активность, общие мотивы, профессиональные мотивы, мотивационные факторы.

Bolshakova A.M., Zaitseva O.O. GENERAL AND PROFESSIONAL MOTIVES AS THE FACTORS OF THE DEVELOPMENT OF METACOGNITIVE ACTIVITY DURING EDUCATION IN HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTION

Today in our country there are significant innovations that affect all spheres of life of modern man. An important condition for human progress in the times of change is its ability to quickly adapt to them. A very important factor in the development of opportunities for human adjustment to any changes is high-quality higher education. To educate a modern student, you need to keep pace with time and develop skills that allow you to more effectively perceive and use information. Such skills are impossible without a high level of metacognitive activity as a system of intrapsychic mechanisms for managing cognitive activity, which ensures the prompt perception and use of information.

The purpose of the study was to consider the motives as factors of the development of metacognitive activity of students.

An analysis of the data obtained during the study makes it possible to reach the following conclusions:

- students with high and low levels of metacognitive activity are guided by various general and professional motives;
- factor structures of general and professional motives for students with high and low levels of development of metacognitive activity reveal significant differences;

– students with a high level of development of metacognitive activity have higher assessments of motives that contribute to personal and professional development: success, identification of regulation, self-induction, creative work, knowledge acquisition, occupation, social significance of work, self-assertion in labor, and lower assessments of motives that can slow down the specialist development: avoidance of failure, external regulation, power, material goods;

– students with a low level of development of intrapsychic mechanisms for managing cognitive activity have higher grades of motives that do not contribute to specialist, professional and intellectual development: avoidance of failure, external regulation, power, material goods;

– in the conditions of a course of organized training, the dynamics of both motivation and metacognitive activity in students from 1 to 4 years is almost absent;

– inclusion of a motivational block in the program of a molding experiment is a determinant of its efficiency;

– general and professional motives are a factor in the development of metacognitive activity.

Key words: *intrapsychic mechanisms, metacognitive activity, common motives, professional motives, motivational factors.*

Постановка проблеми. Сьогодні в нашій країні відбуваються значні зміни, які впливають на всі сфери життя сучасної людини. Важливою умовою успішності людини у часи змін є вміння швидко до них пристосовуватися. Одним із чинників розвитку можливостей пристосування людини до будь-яких змін є якісна вища освіта. Для отримання освіти сучасному студенту потрібно йти в ногу з часом і розвивати здібності, що дозволяють ефективніше сприймати і використовувати інформацію. Такі вміння неможливі без високого рівня метакогнітивної активності як системи інтрапсихічних механізмів управління когнітивною діяльністю, яка забезпечує оперативне сприйняття та використання інформації.

Отже, особливої актуальності набуває вивчення особистісних, насамперед, мотиваційних чинників розвитку метакогнітивної активності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема мотивації дуже давно і плідно вивчається зарубіжними і вітчизняними вченими.

Відповідно до теорії Д. Макклеланда і Дж. Аткинсона на людину впливають три базові потреби: влада, успіх і причетність [5]. Питання, пов'язані з мотивацією поведінки, вивчав М. Вебер [6]. Серед доробків зарубіжних вчених потрібно звернути увагу на праці А. Маслоу, Х. Мюррея, Х. Хекхауза, Ф. Герцберга, С. Адамса, Б. Скіннера, В. Врума та ін.

Теоретичною основою для створення моделей, присвячених формуванню мотивів, вважаються роботи вітчизняного вченого О. Леонтьєва [4]. Є. Ільїн розглядає мотивацію як процес, що формується на підставі поведінки [3]. Дослідженню цього питання присвячені праці Л. Божович, Л. Виготського, А. Маркової, Л. Мітіної, А. Реана, П. Якобсона та ін. Такі сучасні вчені, як Т. Гордєєва, Т. Корнілова, С. Смирнов, А. Колчигіна, Е. Шепелева також досліджують проблеми мотивації. Існує

велика кількість досліджень, у яких показано вплив мотивації на психічну діяльність людини. У роботах Н. Бадмаєвої мотивація розглядається як фактор інтелектуальної діяльності [1].

Незважаючи на те, що проблема мотивації досліджувалася багатьма вченими, перевірки потребує гіпотеза про вплив мотиваційних чинників на інтрапсихічні механізми управління когнітивною діяльністю, такі як метакогнітивна активність.

Мета дослідження – розглянути мотиви як фактори розвитку метакогнітивної активності студентів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Завдяки отриманим нами в пілотажному дослідженні даним було обґрунтовано теоретичну модель мотиваційних чинників метакогнітивної активності. Було вирішено, що найбільш продуктивним для визначення чинників розвитку метакогнітивної активності студентів є виділення двох груп мотивів: загальних і професійних [2].

Дослідження проводилося на базі Української інженерно-педагогічної академії, Харківської державної академії культури, Національного технічного університету, Харківського національного економічного університету ім. Семена Кузнеця. На різних етапах у дослідженні взяли участь 307 студентів денної форми навчання 1, 2, 3 та 4 курсів.

Діагностика проводилася за допомогою відповідних методик. Діагностика мотивації: «Діагностика особливості на мотивацію до успіху» (Т. Елерс), «Діагностика особистості на мотивацію до уникнення невдач» (Т. Елерс), «Афіліації» (А. Мехрабіан), «Мотив влади», «Академічна саморегуляція» (Р. Райан, Д. Коннелл в адаптації М. Яцюка), «Мотиви вибору професії» (С. Груншпун), «Мотивація навчання у ЗВО» (Т. Ільїна), «Професійна мотивація». Діагностика метакогнітивної активності: «Імплицитні теорії інтелекту» (К. Двек у модифікації Т. Корнілової, С. Смірнова), «Самооцінка метаког-



нітивних знань і метакогнітивної активності» (Ю. Скворцова, М. Кашапов), «Метакогнітивна включеність у діяльність» (Г. Шроу, Р. Денісон), «Діагностика рівня розвитку рефлексивності» (А. Карпов).

На першому етапі статистичного аналізу було висунуто припущення про те, що досліджуваних можна розділити на три групи залежно від рівня розвитку метакогнітивної активності як системи інтрапсихічних механізмів управління когнітивною діяльністю (низьким, середнім, високим). Для верифікації цієї гіпотези був проведений кластерний аналіз за алгоритмом К-середніх (K-Means Cluster Analysis). Обробка даних проводилася за допомогою програми Statistica 10 for Windows.

Кластеризацію було проведено за 8 змінними: прийняття імпліцитної теорії «Нарощуваного інтелекту», прийняття імпліцитної теорії «Збагаченої особистості», «Прийняття цілей навчання», «Самооцінка навчання», метакогнітивної включеності в діяльність, метакогнітивних знань, метакогнітивної активності, рефлексивності. Результати кластерного аналізу наведено в табл. 1.

Дані, наведені в табл. 1, дають змогу стверджувати, що досліджувані 1 кластера (145 осіб – 47,2%) відрізняються середнім рівнем розвитку метакогнітивної активності, досліджувані 2 кластера (98 осіб – 32%) досягли високого рівня, а досліджувані 3 кластера (64 особи – 20,8%) мають низький рівень розвитку метакогнітивної активності.

Було проведено дисперсійний аналіз, результати якого показують статистично значущі відмінності в більшості оцінок інтрапсихічних механізмів управління когні-

тивною діяльністю досліджуваних. Виняток склали оцінки такого показника, як «прийняття цілей навчання» (табл. 1).

На другому етапі дослідження було проведено порівняння мотиваційних особливостей студентів із високим і низьким рівнями метакогнітивної активності. Вивчення мотиваційних особливостей передбачало: по-перше, порівняння факторної структури, по-друге, порівняння середніх оцінок мотивів, включених до теоретичної моделі мотиваційних чинників метакогнітивної активності студентів.

Було проведено факторний аналіз оцінок загальних і професійних мотивів за методом головних компонентів та обертанням факторних структур за принципом Varimax. Кількість факторів визначалася за критерієм Кайзера та критерієм кам'янистого осипу, до змісту кожного фактора включалися змінні з факторною вагою, що перевищує 0,45.

Аналіз показав, що структури мотивації студентів із високим (2 кластер) і низьким (3 кластер) рівнями розвитку метакогнітивної активності мають суттєві відмінності. Факторна структура мотивації студентів 2 кластера включала 7 факторів, що пояснюють 76,99% загальної дисперсії.

Фактор 1 (власне значення фактора: 3,82; процент дисперсії, що пояснюється: 20,1%) включає такі мотиви: уникнення невдачі (0,51), зовнішнього регулювання (0,885), інтроєктованого регулювання (0,906), ідентифікованого регулювання (0,579) і соціальної значущості праці (-0,512).

Фактор 2 (2,87; 15,19%) включає мотиви ідентифікованого регулювання (0,701), власного спонукання (0,764), набуття знань (0,737), отримання диплома (0,60).

Таблиця 1

Рівень метакогнітивної активності в трьох групах (кластерах) досліджуваних

Групи	Показники метакогнітивної активності								Кільк. осіб
	Нарощув. інтел.	Збагач. особист.	Прийн. ціл. навч.*	Самооц. навч.	МКВД	Метакогн. знання	Метакогн. активн.	Рефлексивн.	
1-й кластер	8,11	0,84	0,75	0,96	192,27	10,28	7,94	3,81	145 (47,2%)
2-й кластер	11,53	3,32	1,41	4,37	218,68	12,66	9,31	4,22	98 (32%)
3-й кластер	6,19	-0,78	0,31	-1,16	159,62	8,47	6,08	6,19	64 (20,8%)
Вибірка загалом	8,61	1,13	0,82	1,39	190,19	10,47	7,77	4,74	307

Примітки: * – оцінки не показали статистично значущих відмінностей

Фактор 3 (2,1; 11,03%): мотиви належності (0,793), запобігання знехтуванню (-0,554) й оволодіння професією (-0,775).

Фактор 4 (1,85; 9,72%): мотиви самоствердження в праці (-0,88) і професійної майстерності (0,732).

Фактор 5 (1,4; 7,35%): мотиви прагнення до успіху (0,643) і соціальної значущості праці (0,467).

Фактор 6 (1,18; 6,23%): мотиви влади (-0,785) й отримання диплома (0,474).

Фактор 7 (1,02; 5,36%): мотиви уникнення невдачі (-0,631), престижу професії (0,623), матеріального збагачення (0,665) і творчої роботи (0,67).

У структуру мотивації студентів 3 кластера (з низьким рівнем розвитку інтрапсихічних механізмів управління когнітивною діяльністю) увійшли 6 факторів, що пояснюють 77,9% загальної дисперсії.

Фактор 1 (власне значення фактора: 4,77, процент дисперсії, що пояснюється: 25,1%) включає мотиви влади (-0,455), зовнішнього регулювання (-0,472), отримання диплома (0,908), самоствердження в професії (0,743), професійної майстерності (-0,589).

Фактор 2 (3,34; 17,56%) включає мотиви запобігання знехтування (0,46), зовнішнього регулювання (0,669), інтроєктованого регулювання (0,9), ідентифікованого регулювання (0,818), творчої роботи (0,738).

Фактор 3 (2,54; 13,36%): мотиви прагнення до успіху (0,473), прагнення до прийняття (0,638), запобігання знехтуванню (-0,617), влади (0,612), матеріального збагачення (-0,749).

Фактор 4 (1,72; 9,07%): мотиви прагнення до прийняття (0,463), опанування професією (0,803), соціальної значущості праці (-0,889).

Фактор 5 (1,37; 7,23%): мотиви прагнення до успіху (0,6), престижної професії (0,849) і матеріального збагачення (0,498).

Фактор 6 (1,06; 5,58%): мотиви власного спонукання (0,784), самоствердження в праці (-0,953) і професійної майстерності (0,462).

Наступним етапом статистичного аналізу даних було порівняння показників розвитку загальних і професійних мотивів у студентів із високими (2 кластер) і низькими (3 кластер) оцінками метакогнітивної активності, яке проводилося за допомогою метода t-критерію Ст'юдента. Результати представлено в табл. 2.

Порівняння середніх оцінок загальних і професійних мотивів досліджуваних двох кластерів за допомогою t-критерію Ст'юдента показало, що студенти з високим рівнем розвитку метакогнітивної активності мають більш високі показники загальних мотивів прагнення до успіху, ідентифікованого регулювання та власного спонукання.

Таблиця 2

Показники середніх оцінок загальних і професійних мотивів досліджуваних із високим (2 кластер) і низьким (3 кластер) рівнями розвитку метакогнітивної активності

Показники мотивів		Групи досліджуваних		t	p	
		2 гр. (кластер)	3 гр. (кластер)			
Показники загальних мотивів	Досягн. успіху	18,1±3,2	15,6±3,7	4,6	0,000008	
	Уникн. невдачі	13,7±6,3	17,5±5,0	4,02	0,000086	
	Причетності	118,2±23,2	121,8±29,8	0,85	0,392615	
	Запобіг. знехт.	120,0±22,2	120,1±32,7	0,02	0,983591	
	Влади	13,7±1,8	15,7±3,4	5,04	0,000001	
	Зовн. регулюв.	21,0±4,1	23,4±4,5	2,26	0,024726	
	Інтр. регулюв.	23,6±5,6	23,8±5,2	0,07	0,937927	
	Ідент. регулюв.	22,1±3,8	19,7±3,1	4,08	0,000070	
	Власне спон.	22,3±4,1	18,7±3,9	5,45	0,000000	
Показники професійних мотивів	Обрання проф.	Прест. професія	3,6±2,3	3,6±1,9	0,09	0,922913
		Матер. блага	4,0±2,1	4,7±1,5	0,89	0,373030
		Творча робота	6,6±1,1	5,6±1,5	4,67	0,000006
	Навчання у ЗВО	Отрим. знань	7,6±3,0	5,5±3,8	3,92	0,000127
		Оволод. проф.	4,6±2,8	3,7±3,1	1,97	0,049975
		Отрим. диплома	5,9±2,2	5,3±2,6	1,54	0,123319
	Проф. діяльності	Власної праці	12,1±2,6	12,1±3,0	0,23	0,813628
		Соц. знач. праці	14,2±3,0	13,3±3,4	1,53	0,127083
		Самоств. в праці	14,4±4,9	11,7±3,9	3,66	0,000338
		Проф. майстерн.	6,6±5,0	9,9±6,3	4,23	0,000038



У професійній мотивації вищі оцінки виявлені у прагненні до творчої роботи, мотиву придбання знань, оволодінні професією і самоствердженні в професії. Студенти з низьким рівнем розвитку інтрапсихічних механізмів управління когнітивною діяльністю демонструють вищі показники мотивації уникнення невдачі, прагнення до влади і зовнішньої регуляції. У структурі професійних мотивів у них більшою мірою виражений мотив досягнення професійної майстерності (табл. 2).

Отже, можна стверджувати, що студенти з високим рівнем розвитку метакогнітивної активності мають вищі оцінки мотивів, які сприяють особистісному та професійному розвитку, та нижчі оцінки мотивів, що можуть загальмовувати особистісний розвиток. Навпаки, студенти з низьким рівнем розвитку інтрапсихічних механізмів управління когнітивною діяльністю мають вищі оцінки мотивів, які не сприяють особистісному, професійному й інтелектуальному розвитку.

На третьому етапі дослідження за методом поперекових зрізів було вивчено динаміку оцінок метакогнітивної активності та загальних і професійних мотивів студентів із 1 по 4 курс. Однофакторний дисперсійний аналіз показав відсутність статистично значущих розбіжностей між оцінками метакогнітивної активності (виняток складають такі показники, як самооцінка навчання, метакогнітивна активність і рефлексивність) та загальних і професійних мотивів у студентів 1, 2, 3 та 4 курсів. Отже, за умов звичайно організованого процесу навчання не відбувається суттєвого розвитку як мотивації, так і метакогнітивної активності. Таким чином, отримані результати доводять необхідність розробки та реалізації програми розвитку мотивації та метакогнітивної активності студентів.

Впровадження такої програми з метою перевірки припущення про те, що розвиток загальних і професійних мотивів сприяє розвитку метакогнітивної активності студентів, відбувалося на наступному етапі дослідження. Для перевірки зазначеної гі-

Таблиця 3

Показники метакогнітивної активності та загальних і професійних мотивів до (1) та після (2) формувального експерименту в групі 1

	Показники	Результати		t	p
		1	2		
Метакогнітивна активність	Нарощув. інтел	8,0±5,7	10,1±4,6	1,55	0,123890
	Збагач. особист.	0,2±6,0	0,5±6,0	0,16	0,869272
	Прийн. ціл. навч	1,0±3,6	1,0±3,6	0,00	1,000000
	Самооц. навч.	2,1±5,6	4,6±6,3	1,61	0,110974
	МКВД	192,6±7,7	194,1±10,3	0,65	0,514687
	Метакогн. знання	10,2±3,9	12,3±4,1	2,10	0,039403
	Метакогн. активн.	7,9±3,1	9,0±4,1	1,19	0,237668
	Рефлексивн.	3,8±1,6	4,0±1,6	0,37	0,707517
Загальні мотиви	Досягн. успіху	16,1±4,6	17,2±5,8	0,85	0,396830
	Уникн. невдачі	17,8±4,8	15,1±5,2	2,12	0,037217
	Причетності	114,7±18,5	114,7±18,5	0,00	1,000000
	Запобіг. знехт.	130,6±18,8	130,6±18,8	0,00	1,000000
	Влади	14,9±2,3	14,9±2,3	0,00	1,000000
	Зовн. регулюв.	22,7±4,9	22,7±4,9	0,00	1,000000
	Інтр. регулюв.	22,2±6,6	22,2±6,6	0,00	1,000000
	Ідент. регулюв.	20,5±4,0	21,7±4,8	1,09	0,279216
Професійні мотиви	Власне спон.	19,3±3,9	22,0±3,3	2,92	0,004746
	Прест. професія	3,5±2,3	3,5±2,3	0,00	1,000000
	Матер. блага	4,9±2,4	4,9±2,4	0,00	1,000000
	Творча робота	5,9±1,4	6,2±1,5	0,75	0,455840
	Отрим. знань	7,6±2,9	8,2±3,2	0,80	0,424903
	Оволод. проф.	5,0±2,3	6,0±2,3	1,60	0,113173
	Отрим. диплома	4,6±2,8	4,6±2,8	0,00	1,000000
	Власної праці	12,5±3,4	12,5±3,4	0,00	1,000000
	Соц. знач. праці	13,3±4,2	15,5±4,9	1,92	0,058913
Самоств. в праці	13,9±5,1	13,9±5,1	0,00	1,000000	
Проф. майстерн.	6,0±5,7	6,7±5,5	0,52	0,598512	

потези було проведено формувальний експеримент за участю двох експериментальних груп та однієї контрольної, кожна з яких включала 32 студенти.

Програма формувального експерименту в першій групі передбачала реалізацію блоку вправ, спрямованих на розвиток лише метакогнітивної активності. У другій експериментальній групі формувальний експеримент проводився в 2 етапи:

- сутність першого етапу полягала у реалізації вправ, спрямованих на розвиток загальних і професійних мотивів (насамперед тих, за якими було визначено статистично значущі розбіжності між студентами з низьким і високим рівнем розвитку метакогнітивної активності, а саме: досягнення успіху, уникнення невдачі, влада, зовнішня регуляція, ідентифікована регуляція, власне спонукання, творча робота, отримання знань, оволодіння професією, самоствердження в праці, професійна майстерність);

- сутність другого етапу полягала у розвитку метакогнітивної активності студентів

(за тією ж програмою, що і в експериментальній групі 1).

Після завершення програми було проведено контрольне дослідження. Оцінка ефективності програми, реалізованої у рамках формувального експерименту, здійснювалася шляхом зіставлення оцінок метакогнітивної активності та загальних і професійних мотивів контрольної й обох експериментальних груп за класичною схемою «до / після». Результати формувального експерименту для 1 та 2 експериментальних груп наведено у табл. 3 і 4.

Дані, наведені у табл. 3, показують, що результатами участі експериментальної групи 1 у формувальному експерименті є певні позитивні зрушення. Так, на статистично значущому рівні зросли оцінки метакогнітивного знання та власного спонукання, зменшилася оцінка мотиву уникнення невдачі (табл. 3).

Результати, наведені у табл. 4, показують наявність більшої кількості статистично значущих позитивних змін у досліджуваних

Таблиця 4

Показники метакогнітивної активності та загальних і професійних мотивів до (1) та після (2) формувального експерименту в групі 2

	Показники	Результати		t	p
		1	2		
Метакогнітивна активність	Нарощув. інтел.	8,8±5,6	14,6±3,4	4,97	0,000006
	Збагач. особист.	0,8±5,1	0,8±5,1	0,00	1,000000
	Прийн. ціл. навч.	1,0±3,7	1,0±3,7	0,00	1,000000
	Самооц. навч.	2,4±5,4	9,5±4,7	5,60	0,000001
	МКВД	193,0±7,8	208,4±12,5	5,87	0,000000
	Метакогн. знання	10,5±3,3	16,9±3,9	7,04	0,000000
	Метакогн. активн.	7,7±2,5	13,7±2,2	9,83	0,000000
	Рефлексивн.	3,8±1,6	5,2±1,0	4,15	0,000102
Загальні мотиви	Досягн. успіху	16,9±3,2	22,1±4,1	5,59	0,000001
	Уникн. невдачі	16,9±6,1	10,0±5,7	4,70	0,000015
	Причетності	115,9±18,8	115,9±18,8	0,00	1,000000
	Запобіг. знехт.	130,5±21,2	130,5±21,2	0,00	1,000000
	Влади	15,0±2,5	15,0±2,5	0,00	1,000000
	Зовн. регулюв.	24,7±4,0	17,4±6,4	5,42	0,000001
	Інтр. регулюв.	23,2±5,2	20,0±6,1	2,25	0,027817
	Ідент. регулюв.	20,2±4,6	23,9±2,3	4,05	0,000141
	Власне спон.	20,3±4,6	26,0±2,7	5,95	0,000000
Професійні мотиви	Прест. професія	4,1±1,9	4,1±1,9	0,00	1,000000
	Матер. блага	5,2±1,8	5,2±1,8	0,00	1,000000
	Творча робота	6,0±1,3	7,4±0,9	4,98	0,000005
	Отрим. знань	7,4±2,7	11,2±2,2	6,06	0,000000
	Оволод. проф.	4,6±2,6	9,0±0,2	9,51	0,000000
	Отрим. диплома	3,9±2,6	3,9±2,6	0,00	1,000000
	Власної праці	12,5±3,5	12,5±3,5	0,00	1,000000
	Соц. знач. праці	13,6±3,6	21,0±2,5	9,27	0,000000
	Самоств. в праці	15,0±5,0	15,0±5,0	0,00	1,000000
	Проф. майстерн.	5,7±5,9	14,8±5,5	6,33	0,000000



експериментальної групи 2 порівняно з результатами експериментальної групи 1.

Відзначається збільшення показників досягнення успіху, ідентифіковане регулювання, власне спонукання, творча робота, отримання знань, оволодіння професією, соціальне значення праці, професійна майстерність, нарощуваний інтелект, самооцінка навчання, метакогнітивна включеність у діяльність, метакогнітивні знання, метакогнітивна активність, рефлексивність. Також відзначається зменшення таких показників, як уникнення невдачі, зовнішнє регулювання й інтроєктоване регулювання.

У контрольній групі конструктивних змін зафіксовано не було, отже, можна зазначити, що результатом проведеного дослідження є підтвердження гіпотези про те, що розвиток загальних і професійних мотивів сприяє розвитку метакогнітивної активності студентів.

Для підтвердження цього висновку було зіставлено показники розвитку загальних і професійних мотивів і метакогнітивної актив-

ності у 1 та 2 експериментальних групах після їх участі у формульованому експерименті.

Дані, наведені у табл. 5, показують, що студенти 2 групи мають більш позитивні результати порівняно зі студентами 1 групи. Оскільки за результатами вхідного тестування до реалізації програми формульованого експерименту між цими групами не було виявлено статистично значущих розбіжностей, отримані результати дозволяють остаточно підтвердити гіпотезу про те, що розвиток мотивації є фактором розвитку метакогнітивної активності.

Висновки з проведеного дослідження.

Аналіз отриманих даних дозволяє дійти таких висновків:

– студенти з високим і низьким рівнями розвитку метакогнітивної активності керуються різними загальними та професійними мотивами;

– факторні структури загальних і професійних мотивів у студентів із високим і низьким рівнем розвитку метакогнітивної активності виявляють значущі відмінності;

Таблиця 5

Показники розвитку загальних і професійних мотивів і метакогнітивної активності у 1 та 2 експериментальних групах після формульованого експерименту

Показники	Результати		t	p	
	1 гр	2 гр			
Метакогнітивна активність	Нарощув. інтел.	10,1±4,6	14,6±3,4	4,41	0,000041
	Збагач. особист.	0,5±6,0	0,8±5,1	0,26	0,790391
	Прийн. ціл. навч.	1,0±3,6	1,0±3,7	0,00	1,000000
	Самооц. навч.	4,6±6,3	9,5±4,7	3,55	0,000733
	МКВД	194,1±10,3	208,4±12,5	4,95	0,000006
	Метакогн. знання	12,3±4,1	16,9±3,9	4,51	0,000029
	Метакогн. активн.	9,0±4,1	13,7±2,2	5,68	0,000000
	Рефлексивн.	4,0±1,6	5,2±1,0	3,51	0,000817
Загальні мотиви	Досягн. успіху	17,2±5,8	22,1±4,1	3,82	0,000308
	Уникн. невдачі	15,1±5,2	10,0±5,7	3,76	0,000375
	Причетності	114,7±18,5	115,9±18,8	0,26	0,794766
	Запобіг. знехт.	130,6±18,8	130,5±21,2	0,00	0,995047
	Влади	14,9±2,3	15,0±2,5	0,20	0,838010
	Зовн. регулюв.	22,7±4,9	17,4±6,4	3,66	0,000507
	Інтр. регулюв.	22,2±6,6	20,0±6,1	1,36	0,176916
	Ідент. регулюв.	21,7±4,8	23,9±2,3	2,34	0,022397
	Власне спон.	22,0±3,3	26,0±2,7	5,26	0,000002
Професійні мотиви	Прест. професія	3,5±2,3	4,1±1,9	1,19	0,234833
	Матер. блага	4,9±2,4	5,2±1,8	0,69	0,489938
	Творча робота	6,2±1,5	7,4±0,9	3,85	0,000281
	Отрим. знань	8,2±3,2	11,2±2,2	4,29	0,000063
	Оволод. проф.	6,0±2,3	9,0±0,2	7,31	0,000000
	Отрим. диплома	4,6±2,8	3,9±2,6	1,05	0,295028
	Власної праці	12,5±3,4	12,5±3,5	0,07	0,943375
	Соц. знач. праці	15,5±4,9	21,0±2,5	5,55	0,000001
	Самоств. в праці	13,9±5,1	15,0±5,0	0,80	0,421760
	Проф. майстерн.	6,7±5,5	14,8±5,5	5,81	0,000000

– студенти з високим рівнем розвитку метакогнітивної активності мають вищі оцінки мотивів, які сприяють особистісному та професійному розвитку: досягнення успіху, ідентифікованого регулювання, власного спонукання, творчої роботи, отримання знань, оволодіння професією, соціального значення праці, самоствердження в праці, та нижчі оцінки мотивів, які можуть загальмовувати особистісний розвиток: уникнення невдачі, зовнішнього регулювання, влади, матеріальних благ;

– студенти з низьким рівнем розвитку інтрапсихічних механізмів управління когнітивною діяльністю мають вищі оцінки мотивів, що не сприяють особистісному, професійному й інтелектуальному розвитку: уникнення невдачі, зовнішнього регулювання, влади, матеріальних благ;

– за умов звичайно організованого процесу навчання динаміка розвитку як мотивації, так і метакогнітивної активності у студентів із 1 по 4 курс майже відсутня;

– включення мотиваційного блока до програми формульовального експерименту є детермінантою його ефективності.

Отже, загальні та професійні мотиви є фактором розвитку метакогнітивної активності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бадмаева Н.Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей : монография. Улан-Удэ : Издательство ВСГТУ, 2004. 280 с.
2. Зайцева О.О. Теоретичне обґрунтування змістової моделі мотиваційних чинників метакогнітивної активності студентів та методи їх вивчення. *Харківський осінній марафон психотехнологій* : матеріали наук.-практ. конф., м. Харків, 28 жовтня 2018 р. Харків, 2018. С. 174–176.
3. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы : учебное пособие. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 512 с.
4. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции. Москва : Изд-во Московского ун-та, 1971. 288 с.
5. McClelland D.C. Methods of measuring human motivation. *Motives in Fantasy, Action, and Society* / J.W. Atkinson (ed.). Princeton, NJ : Van Nostrand, 1958. P. 7–42.
6. Weber M. *Economy and Society*. Vol. 1. Berkeley, 1978. 200 p.

УДК 159.9:[615.851:791]

DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-1-16

КІНОТРЕНІНГ ЯК ПРАКТИКА УСПІШНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ

Власенко І.А., к. психол. н.,
старший викладач кафедри загальної, вікової та педагогічної психології
Київський університет імені Бориса Грінченка

Фокіна В.А., магістр спеціальності «Психологія»
Інститут людини Київського університету імені Бориса Грінченка

У статті проведено теоретичний аналіз використання кінотренінгу як психологічної практики, його завдань, сфер застосування. Кінотренінг розглядається як груповий метод роботи психолога із психічно здоровими людьми, які прагнуть до особистісного зростання, поліпшення відносин із оточуючими. Представлено результати анкетування рівня розвитку комунікативних навичок студентів. Встановлено, що в опитаних переважає середній рівень розвитку комунікативних навичок, вони мають потребу вдосконалювати уміння швидко налагоджувати контакти з незнайомими людьми та здатність виступати публічно. Описано програму кінотренінгу з метою розвитку навичок успішної комунікації особистості.

Ключові слова: кінотренінг, навички, успішна комунікація, студенти.

Фокина В.А., Власенко И.А. КИНОТРЕНИНГ КАК ПРАКТИКА УСПЕШНОЙ КОММУНИКАЦИИ ЛИЧНОСТИ

В статье проведен теоретический анализ использования кинотренинга как психологической практики, его заданий, сфер применения. Кинотренинг рассматривается как групповой метод работы психолога с психически здоровыми людьми, которые стремятся к личностному росту, улучшению отношений с окружающими людьми. Представлены результаты анкетирования уровня развития коммуникативных навыков студентов. Установлено, что у них преобладает средний уровень развития таких навыков. У студентов есть потребность совершенствовать навыки контактов с незнакомыми людьми и умение выступать публично. Описана программа кинотренинга с целью развития навыков успешной коммуникации личности.

Ключевые слова: кинотренинг, навыки, успешная коммуникация, студенты.



Fokina V.A., Vlasenko I.A. CINEMA THERAPY AS SUCCESSFUL COMMUNICATION PRACTICE OF PERSONALITY

The theoretical analysis of the concept, essence and features of cinema therapy as a psychological practice is carried out in this article. It is shown that cinema therapy is a group method concentrated at people who are mentally healthy and directed to personal growth, deep understanding of life and who want to improve their personal relations. Cinema therapy is aimed to develop critical thinking mechanisms, the ability to analyze and adhere to the rules of conducting the discussion. Its application promotes awareness the possibilities of personal self-realization, observational learning, assimilation of certain models, in particular models of communicative interaction. The background of successful communication is also described.

There are presented the results of questionnaire for detecting the level of social skills in students (n=65) of three universities. Its analysis shows that students have an average level of social skills that prevails. The majority of respondents have a need to increase the level of such skills (the ability to quickly establish contact with strangers and ability of public speaking). The program of cinema therapy was prepared in order to create conditions for training skills of personality successful communication. The program is based at ideas concerning the social skills training by cinema therapy practicing as well as ideas regarding effective communication and the principles of training practice. The program structure includes seven sessions aimed at the self-examination, training the ability to establish contacts and public speaking, psychological competence of students. There are described the considerations to choose films for cinema therapy sessions. The main characters should be corresponding to participants of training by age, a film should be diverse and constructive ways of solving persistent problems should be shown. The participants need to analyze their feelings, thoughts, ideas connecting main characters, their behavior, motivation etc. Further research perspectives include expanding the content of the presented program and analyzing the effectiveness of its implementation in various types of institutions.

Key words: *cinema therapy, skills, successful communication, students.*

Постановка проблеми. В XXI столітті розвиток комунікативних навичок особистості є невіддільною умовою її успішності. Такі навички займають перше місце в переліку ТОП-10 найбільш затребуваних на ринку праці soft skills навичок. Це навички, за допомогою яких люди знаходять оптимальні рішення під час розв'язання завдань, які не описані ні в покрокових, ні в посадових інструкціях. Нині окреслені питання набули особливої актуальності для молоді у зв'язку зі швидкими соціальними змінами. Проблеми з успішною комунікацією у молодих людей призводять до того, що їм складно проходити співбесіди, виникають непорозуміння з викладачами, діловими партнерами, колегами. Невміння чітко формулювати думки, доносити їх зміст до співрозмовника, різноманітні комунікативні бар'єри можуть стати серйозною перешкодою на шляху професійної та особистісної самореалізації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасних дослідженнях кінотренінг розглядають як творчий процес самопізнання, що створює можливість переходу індивіда до свідомої корекції своїх дій. Цей метод допомагає людині краще розуміти себе і оточуючих, вчить керувати своїм життям. Власне бачення методу кінотренінгу пропонують С. Березін, М. Синетар, М. Маркін, Б. Вудер, Г. Соломон та інші. В літературі також фігурує термін кінотерапія – поняття, синонімічне кінотренінгу. С. Березін розрізняє їх, вважаючи кінотерапію більш загальним методом, а кінотренінг – його складником.

Б. Вудер вважає, що фільмотерапія (Movietherapy) ефективна як частина цілісної терапії з професіоналом, який здатний справлятися з сильними почуттями. Б. Вудер вчить клієнтів спостерігати за своїми думками, почуттями, відчуттями, підкреслює важливість здатності усвідомлювати і виявляти нездорові шаблони відносин і поведінки: «Фільмотерапія допомагає клієнтам ідентифікувати складні емоції» [16, с. 97]. Американський автор Г. Соломон оперує терміном “cinematherapy” (використання фільмів, створених для великого екрану або для телебачення під час терапевтичного процесу). Він вважає, що кінотерапія допомагає людям почати процес зцілення і отримувати повідомлення, яке сприяє особистісному зростанню. Клієнти мають змогу побачити і усвідомити власні рішення, а також речі, які вони не бажали усвідомити самотійно. Г. Соломон рекомендує використовувати кінотерапію як індивідуально, так і в групі. Існує також метод синемалогії (А. Менегетті), в якому головний акцент роблять не на змісті фільму, а на переживаннях глядача. На думку А. Менегетті, кінофільм – це комплексна дія на глибинне життя людини. Синемалогія є аналізом, що дає змогу відстежити і втілити автентичність людини [7]. Отже, кінотерапія розглядається як психотерапевтична практика.

Російський дослідник С.В. Березін визначає кінотерапію як «груповий метод роботи психолога із психічно здоровими людьми, які прагнуть до особистісного зростання, самовдосконалення, поглиблення розумін-

ня життя і поліпшення відносин з оточуючими» [1; 6]. Кінотерапія добре поєднується з іншими методами групової роботи, що дозволяє використовувати її і як самостійний, і як допоміжний метод. Отже, мета кінотерапії і кінотренінгу полягає в тому, щоб допомогти клієнтам/пацієнтам подолати психологічні проблеми, що негативно позначаються на їхньому житті [13]. Те, що побачити у фільмі глядач, є результатом його суб'єктивного сприйняття об'єктивного змісту. Український дослідник Г. Почепцов зазначав, що ми аналізуємо дійсність, виходячи з наявних когнітивних структур: «Тільки опираючись на минулий досвід, ми в змозі розуміти нові ситуації <...> візуальні образи становлять дуже важливий пласт цієї підказки» [10, с. 359].

Зазначимо, що автори по-різному трактують цілі кінотерапії. О. Бондаренко вказує, що вони включають вироблення механізмів критичного мислення, вміння аналізувати і дотримуватися правил ведення дискусії [4]. На думку В. Одинцова, головна мета кінотерапії – допомогти глядачу побачити перешкоди і можливості для його самореалізації. Її завдання – розвиток звички самоспостереження, здатності бачити майстрів і мудреців, а також шляхів до самореалізації [8]. Глядач може займати дві позиції: бачити себе на місці героя і переносити героя на своє місце. С. Шуленберг підкреслює, що кінотерапія має сприяти інтерпретації символів/метафор (візуальний матеріал відкриває нові значення і досвід клієнта) та реалізує навчання через спостереження. Фільми пропонують глядачам певні моделі поведінки та вираження атиюдів [14]. У літературі визначають основні завдання та відповідні види кінотренінгів: розвиток психологічної компетентності (знайомство з різними соціальними типами і навчання взаємодії з ними) [1]; інтелектуальних навичок (тренування уваги, пам'яті, спостережливості, навички формулювання думки), емоційної сфери [12]; розширення навичок вирішення проблем [11]; зняття стресу; самоаналіз та інші. Отже, кінотренінг є груповим методом роботи психолога із психічно здоровими людьми, які прагнуть до особистісного зростання, поглиблення розуміння життя і поліпшення відносин з оточуючими.

Комунікація трактується як взаємодія двох або більше співрозмовників, процес, за якого один передає інформацію, а інший сприймає її. В. Красних розглядає комунікацію як «процес взаємодії двох і більше мовних особистостей з метою передачі або отримання, обміну інформацією, тобто того чи іншого впливу на співрозмов-

ника, необхідного для здійснення спільної діяльності» [6, с. 172]. До проблеми ефективності комунікації зверталась Є. Беляя: «Успішна комунікація – це комунікація, під час якої досягається більш-менш повне, але обов'язково достатнє з точки зору комунікантів, взаєморозуміння» [2; 38]. У разі невдалої комунікації можливі комунікативний збій (недостатньо повне взаєморозуміння комунікантів) і комунікативний провал (неадекватна комунікація, повне нерозуміння комунікантами один одного). У психологічній літературі розглядаються характеристики ефективної комунікації (спільний предмет, рівноправність позицій учасників [5], здатність комунікантів породжувати необхідний контекст [10], аналізуються труднощі комунікативного процесу [2]. О. Бодальов виокремлює якості особистості, необхідні для успішного спілкування: знання ціннісних орієнтацій іншої людини, її уявлень про себе [3, с. 119]. Також описано феномен комунікабельності, зокрема її складники: вміння швидко встановлювати контакт з незнайомими людьми; ввічливе, приємне спілкування; вміння переконувати; вміння публічно виступати; постійне бажання спілкуватися з людьми; гарно поставлена вимова; грамотне мовлення.

Постановка завдання. Попри те, що у вітчизняній науці і психологічній практиці розробляються шляхи, засоби, технології подолання труднощів, пов'язаних із успішною комунікацією особистості, їх потрібно вдосконалювати. Методологічно проблема успішної комунікації остаточно не вирішена і потребує розроблення методичного інструментарію для розвитку навичок ефективної комунікації.

Представлене дослідження спрямоване на аналіз і теоретичне обґрунтування використання кінотренінгу в практиці роботи зі студентами для розвитку навичок успішної комунікації. Звідси основними завданнями статті є:

1. Провести теоретично-методологічний аналіз використання кінотренінгу як психологічної практики.

2. Емпірично дослідити рівень розвитку комунікативних навичок студентів.

3. Розробити програму кінотренінгу для розвитку навичок успішної комунікації студентів.

Виклад основного матеріалу. Дослідження проводилось за участю 65 студентів Київського університету імені Бориса Грінченка, Національного університету імені Тараса Шевченка, Києво-Могилянської академії (спеціальності «психологія», «журналістика», «історієзнавство») віком від 17 до 34 років.



Для виявлення особливостей комунікативних навичок студентів нами було розроблено анкету. Анкета складається з 16 запитань і має на меті дослідити, як студенти оцінюють свій рівень розвитку комунікативних навичок, та виявити, в якому напрямку потрібно їх розвивати. В дослідженні взяли участь 65 студентів віком від 17 до 34 років. Всі запитання об'єднані в чотири блоки, що представляють різні складники поняття «комунікабельність»: 1-й «Вміння швидко налагоджувати контакт з незнайомими людьми» включає запитання: Чи легко Ви освоюєтеся в новому колективі? тощо; 2-й блок «Ввічливе приємне спілкування» (запитання типу: Чи вмієте ви згладжувати конфліктні ситуації, що можуть виникати під час спільної роботи в команді? тощо); 3-й блок «Вміння переконувати» (запитання на зразок: Інші люди дослуховуються Вашої думки? тощо); 4-й: «Вміння публічно виступати» (Чи правда, що Ви відчуваєте себе недостатньо впевненим та спокійним під час Вам звертання до великої групи людей? тощо). Останнє (відкрите) запитання анкети – «Щоб стати успішною людиною, потрібно мати добре розвинуті комунікативні навички. Ви з цим погоджуєтесь? Бажано обґрунтуйте».

Згідно з результатами виявлено, що студенти найбільше зацікавлені у розвитку вміння налагоджувати контакт із незнайомими людьми. При цьому 41% опитаних відповіли, що швидше за все досить легко освоюються в новому колективі, а 30% респондентів вказали, що лише інколи їм вдається легко освоїтися в новому колективі. Підкреслимо, що 46,7% студентів лише час від часу комфортно відчувають себе при роботі в незнайомій групі, а 25% – у край рідко, майже ніколи. У 38,3% респондентів є досить часто прагнення до встановлення нових зв'язків з різними людьми, а 25% відповіли, що абсолютно завжди прагнуть цього. Понад третина опитаних (38,3%) час від часу соромляться та відчувають незручність при спілкуванні з малознайомими людьми. Отже, у респондентів є прагнення до встановлення нових зв'язків, але вони досить часто демонструють сором'язливість і недостатню впевненість у собі в компанії малознайомих людей.

Другою навичкою, яку варто розвивати, виявилось вміння публічно виступати. Так, третина (33,3%) респондентів завжди відчувають себе недостатньо впевненими та спокійними, коли їм доводиться говорити перед великою групою людей, а 75% опитаних хотіли б навчитися викликати прихильність до себе з боку інших людей.

Щодо вміння переконувати та навички ввічливого, приємного спілкування, виявилось, що респонденти досить високо оцінюють свій рівень володіння ними. Так, більшість студентів (51,7%) вважають, що швидше за все вміють згладжувати конфліктні ситуації, які можуть виникати під час спільної роботи в команді. Значна частина (61,7%) вважають, що вміють «так говорити, щоб людина сприймала їхні слова і думки без внутрішнього опору або отримувала задоволення від розмови з ними», а 50% відповіли, що швидше за все інші люди часто прислуховуються до їхньої думки.

Проте значна частина студентів (45% – так, 31,7% – швидше за все так) вважають, що їм не завадило б покращити комунікативні навички. На нашу думку, це може вказувати на потенційну затребуваність серед студентів заходів (тренінгів, семінарів, майстер-класів), спрямованих на удосконалення комунікативних навичок.

Щодо відповідей на останнє запитання (див. опис анкети), всі опитані погодились із твердженням. Ось деякі з обґрунтувань: *«Однозначно погоджуюсь, адже комунікація вирішує абсолютно все. Як у сфері маркетингу, так і у сфері особистого життя. Сам не запропонуєш – ніхто не запропонує. Сам не дізнаєшся – ніхто не дізнається за тебе»*. *«Комунікація – це необхідний інструмент сучасної успішної людини, без якого неможливо повноцінно реалізувати себе як спеціаліста і як члена громадянського суспільства»*. *«Погоджуюсь, оскільки це свого роду нетворкінг. Знайомства вирішують більшість питань, хоча й не всі. Саме вмінням гарно розмовляти ми можемо створити імідж впевненої людини»*. Таким чином, результати анкетування свідчать, що для студентів добре розвинуті комунікативні навички є актуальними, вони розуміють необхідність удосконалювати їх. Виявлено, що студенти мають середній рівень розвитку комунікативних навичок (77%), низький (17% респондентів) та високий (6% опитаних). Такі результати свідчать про адекватну самооцінку респондентів. Серед опитаних 98% відповіли, що хотіли б покращити наявний рівень комунікативних навичок. Окремі результати виявилися несподіваними, вони свідчать про досить високу самооцінку та оцінку респондентами своїх комунікативних можливостей. У деяких відповідях можуть бути відображені суб'єктивні, емоційно-сміслові уявлення людини про свої комунікативні навички, які можуть лише частково відповідати реальному стану справ. Завдяки проведеному анкетуванню

ми виявили основні комунікативні навички, які варто вдосконалювати – уміння швидко налагоджувати контакт із незнайомими людьми та вміння публічно виступати.

Подальша робота полягала у розробці програми кінотренінгу для студентів з урахуванням отриманих результатів. В основу програми покладено теоретичні положення про кінотренінг як практику розвитку комунікативних навичок (С. Березін, S.D. Dumtrache), про ефективну комунікацію (Н. Забродська, В. Красних), принципи тренінгової роботи (Л. Петровська). Метою програми є створення умов для розвитку навичок успішної комунікації особистості шляхом обговорення спеціально підібраних фільмів. Форма роботи: групова. Цільова аудиторія кінотренінгу: студенти, молодь віком від 17 до 22 років. Кількість учасників: 6–12 осіб.

Під час реалізації мети кінотренінгу ми керувалися такими критеріями підбору фільмів. Передусім для активізації неусвідомлюваних процесів у процесі сприймання фільму необхідно, щоб герої фільму були *близькі за віком* до учасників групи («Розумник Уїлл Хантинг», «8 миля», «Донні Дарко»). Фільм повинен бути *багатоплановим*. Це є передумовою можливості діалогу глядачів і глядача з режисером. Важливим критерієм вибору фільму для кінотренінгу є наявність в діях героїв *конструктивних способів вирішення* «вічних проблем». Не менш корисні фільми, в яких простежуються деструктивні наслідки вчинків і стратегій героїв («Джиа», «Коматозники»). Наступна вимога – *неможливість однозначної оцінки* героїв фільму в термінах «хороший – поганий» («Адвокат диявола», «Донні Дарко»). На основі означених критеріїв нами обрано найбільш доцільні для перегляду фільми. Програму кінотренінгу, що складається з семи фільмів, та його завдання відображено в таблиці.

Кінотренінг має проходити в невеликому приміщенні, яке можна затемнювати (штори, жалюзі). Має бути необхідне обладнання для комфортного кіноперегляду – великий екран (або мультимедійна дошка), гучний звук, затемнена кімната, зручні крісла (крісла-мішки, диванчики), гарна звукоізоляція. Зазначені фільми були ретельно відібрані з-поміж багатьох переглянутих. Вони відповідають вказаним критеріям, є досить динамічними, що для сучасного молодого глядача є надзвичайно важливим. Фільми обиралися з тим, щоб не лише сприяти вдосконаленню комунікативних навичок, а й змусити молодь замислитися над своєю особистістю, майбутнім, цінностями.

Програма кінотренінгу: фільми та завдання

№	Назва фільму	Завдання кінотренінгу
1.	«Розумник Уїлл Хантинг»	Розвиток емоційної сфери, самоаналіз, розвиток умінь налагоджувати контакти
2.	«Адвокат диявола»	Самоаналіз, розвиток умінь публічно виступати
3.	«Гра»	Самоаналіз, розвиток умінь налагоджувати контакти
4.	«Донні Дарко»	Навчання розшифровці символічного ряду, розвиток умінь публічно виступати
5.	«Джиа»	Розвиток емоційної сфери, аналіз наслідків вчинків, розвиток умінь налагоджувати контакти
6.	«Коматозники»	Розвиток психологічної компетентності, розвиток умінь налагоджувати контакти
7.	«8 миля»	Самоаналіз, розвиток умінь публічно виступати

Кінотренінг проходить у декілька етапів. Перший етап – підготовчий: вибір фільму та складання програми проведення заняття. Ведучий кінотренінгу повинен заздалегідь переглянути фільм і проаналізувати його. Другий етап – перегляд фільму. Перед ним проводиться вступне обговорення заявленої теми, самодіагностика, «якорювання» учасників групи на темі і техніці перегляду фільму і сам перегляд. На цьому етапі ведучий має виділити основні моменти, поставити кілька загальних запитань, відповіді на які необхідно знайти під час перегляду. Під час перегляду фільму учасники спостерігають за собою і власними реакціями на те, що відбувається на екрані. Таким чином створюється додатковий простір для обговорення і атмосфера взаємної довіри. Кінцевий етап кінотренінгу – обговорення фільму. Всі бажаючі висловлюються про те, що з фільму запам'яталося і що викликало найбільше враження. Відповідають на поставлені запитання, діляться враженнями. Наведемо опис одного із занять програми.

«Розумник Уїлл Хантинг» 2003 р.

Жанр: драма. Тема заняття: розширити світогляд, щоб пізнати себе. Завдання: знайомство учасників, ознайомлення з різними соціальними типажамі, навчання взаємодії з ними, покращення навичок емпатії, визначення власних почуттів (рефлексії) і емоційних станів кіногероя, розвиток умінь налагоджувати контакти.



Перелік запитань:

Чому Уїлл не розвивав свій талант? Чому він працював прибиральником?

Чому він не хотів спілкуватися з психотерапевтами?

В чому, на вашу думку, секрет підходу доктора Шона до Уїлла? Як він зумів завоювати його прихильність?

Хто разом з головним героєм розділяє страх бути покинутим і кидає всіх перший? Чи є серед вас такі, кому це притаманне? Відповідати не обов'язково, просто задумайтесь.

Уїлл не знає, що він хоче робити, а Ви про це замислювалися? Чи знайшли відповідь?

Якби ви були на місці головного героя, що б Ви обрали? Блискучу кар'єру та успіх чи пошуки свого місця?

Чи кохав Уїлд Скайлер? Спочатку Уїлл не хоче їй телефонувати, тому що «вона здається йому ідеальною, і він не хоче це зруйнувати», на що психотерапевт йому дає чудову пораду. Хто запам'ятав, що герой відповів на таку філософію?

«Роби так, як підказує тобі серце», – чи керуєтеся ви по життю цим правилом і чи вважаєте такий підхід правильним?

Особливу увагу під час обговорення фільму слід приділити головним героям, аналізу почуттів, думок, реакцій стосовно персонажів. Ведучий узагальнює висловлювання учасників групи, дає перелік почуттів і проблем, які розкрив фільм, аналізує думки, які виникли під час перегляду і обговорення, та формулює висновки. Таким чином учасники мають змогу виражати думки в присутності незнайомих, вислуховувати інтерпретації інших в атмосфері толерантності, прийняття думок і уявлень кожного.

Висновки. Отже, у статті здійснено теоретичний аналіз поняття, сутності та особливостей кінотренінгу як психологічної практики. Встановлено, що кінотренінг – це груповий метод роботи психолога із психічно здоровими людьми, які прагнуть до особистісного зростання, поглиблення розуміння життя і поліпшення відносин з оточуючими. Кінотренінг спрямований на вироблення механізмів критичного мислення, вміння аналізувати і дотримуватися правил ведення дискусії. Його застосування сприяє усвідомленню можливостей самореалізації суб'єкта, навчанню через спостереження, засвоєнню певних моделей, зокрема комунікативної взаємодії.

Аналіз результатів емпіричного дослідження засвідчив, що у студентів переважає середній рівень розвитку комунікативних навичок. Більшість опитаних мають необхідність у підвищенні рівня комунікативних навичок: умінь швидко налагоджувати контакт із незнайомими людьми та публічно виступати. Розроблено програму кінотренінгу з

метою створення умов для розвитку навичок успішної комунікації особистості. В основу програми покладено теоретичні положення про кінотренінг як практику розвитку комунікативних навичок, ефективну комунікацію, принципи тренінгової роботи. Подальші перспективи дослідження полягають у розширенні змістового наповнення розробленої програми та аналізі ефективності її впровадження у заклади різних типів, не лише освітні.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Березин С.В. Кинотерапия и кинотренинг : практическое пособие для психологов и социальных работников. URL: http://kinoterapia.info/wp-content/uploads/2016/01/berezin_kinoterapia_dlya_pdf (дата звернення: 12.12.2018).
2. Белая Е.Н. Теория и практика межкультурной коммуникации : учебное пособие. Москва : Форум, 2011. 208 с.
3. Бодалев А.А. Личность и общение. Избранные труды. Москва : Педагогика, 1983. 272 с.
4. Бондаренко Е.А. Теория и методика социально-творческой реабилитации средствами аудиовизуальной культуры. Омск : Сиб. филиал Рос. ин-та культурологии, 2000. 91 с.
5. Забродська Н.В. Передумови успішної комунікації. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2005. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/2144/1/05znvruk.pdf> (дата звернення: 15.12.2018).
6. Красных В.В. Основы психолингвистики и теории коммуникации : курс лекций. Москва : ИТДГК «Гнозис», 2001. 270 с.
7. Менегетти А. Кино, театр, бессознательное. Том 1. Пер. с итал. Москва : ННБФ «Онтопсихология», 2001. 384 с.
8. Одинцов В.В. Популярная кинотерапия. Казань : Астор и Я, 2014. 64 с.
9. Петровская Л.А. Общение – компетентность – тренинг. Избранные труды. Москва : Смысл, 2007. 387 с.
10. Почепцов Г.Г. Теория коммуникации. Киев : Ваклер ; Москва : Рефл-бук, 2001. 656 с.
11. Ballard M.B. The Family Life Cycle and Critical Transitions: Utilizing Cinematherapy to Facilitate Understanding and Increase Communication. *Journal of Creativity in Mental Health*. 2012. Vol. 7. Issue 2. P. 141–152. DOI: 10.1080/15401383.2012.685004 (дата звернення: 12.12.2018).
12. Dumtrache S.D. The Effects of a Cinema-therapy Group on Diminishing Anxiety. *Young People Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2014. Vol. 127. P. 717–721.
13. Pettry D.W. Cinema Therapy: An Idea for Recreational Therapists. URL: <http://www.dannypettry.com/cinematherapy.html> (дата звернення: 14.12.2018).
14. Schulenberg S.E. Psychotherapy and Movies: On Using Films. *Clinical Practice Journal of Contemporary Psychotherapy*. 2003. Vol. 33. Issue 1. P. 35. URL: <http://www.cinematherapy.com/pressclippings/Schulenberg-article.pdf> (дата звернення: 15.12.2018).
15. Solomon G. Sometimes the Answers to Life's Problems are Found in the Movies. 2013. URL: <http://www.cinema-therapy.com/About.html> (дата звернення: 15.12.2018).
16. Wooder B. Movie Therapy: How It Changes Lives. London: Rideau Lakes Publishing, 2008. 248 p.

УДК 159.923.2:130.122
DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-1-17

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ДУХОВНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ОСОБИСТОСТІ ПІЗНЬОЇ ЮНОСТІ

Гріньова О.М., к. психол. н.,
доцент кафедри теоретичної та консультативної психології
Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

Байбекова М.М., к. психол. н., доцент,
декан педагогічного факультету
Міжнародний університет SILKWAY

У статті розглядається проблема розвитку духовного потенціалу особистості пізньої юності. Проаналізовано наукові позиції сучасних учених із вивчення духовних цінностей, екзистенціалів та інших складників духовної сфери особистості юнаків. Висвітлено специфіку розгортання духовного потенціалу як інтегративного утворення особистості юнацького віку. Представлено результати експериментального дослідження особливостей становлення духовного потенціалу в пізній юності. Проаналізовано кількісні та якісні результати проведеного емпіричного дослідження.

Ключові слова: особистість, пізня юність, духовний потенціал, духовність, розвиток.

Гринева О.М., Байбекова М.М. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ ДУХОВНОГО ПОТЕНЦИАЛА ЛИЧНОСТИ ПОЗДНЕЙ ЮНОСТИ

В статье рассматривается проблема развития духовного потенциала личности поздней юности. Проанализированы научные позиции современных ученых по изучению духовных ценностей, экзистенциалов и других составляющих духовной сферы личности юношей. Представлена специфика развития духовного потенциала как интегративного образования личности юношеского возраста. Представлены результаты экспериментального исследования особенностей становления духовного потенциала в поздней юности. Проанализированы количественные и качественные результаты проведенного эмпирического исследования.

Ключевые слова: личность, поздняя юность, духовный потенциал, духовность, развитие.

Hrinova O.M., Baibekova M.M. PSYCHOLOGICAL FEATURES OF PERSONALITY ELDER YOUTH AGE SPIRITUAL POTENTIAL DEVELOPMENT

The problem of development of personality elder youth spiritual potential is researched in the article. Scientific positions of modern scientists about the study of spiritual values, senses and other phenomena personality of youths spiritual sphere are analysed. Intercommunications of these mental phenomenon with development of spiritual consciousness of youngsters is discussed. Psychological features of spiritual potential development as integrative personality formation in youth age is considered. It is deduced that considerable trends and contradiction of modern youths spiritual values development can cause difficulties of them spiritual increase and development of spiritual potential. Experimental research of personality elder youth spiritual potential development is conducted by questionnaire "Spiritual potential of personality" by E.O. Pomitkin. The results of experimental research of spiritual potential development features in elder youth are presented. It is deduced that in elder youth personality practices different strategies of the spiritual increase activity. He presents himself in task forces facilities of development of own spiritual potential. Development of sense-of-life orientations determinate self-examination of youngsters. Actualization of spiritual "Self" cause further trends of their spiritual potential self-development. In elder youth young people manage processes of their own spiritual increase. They construct methods of altruistic interactions with all people. However at the end of elder youth only some people achieve high level of development of their spiritual potential. The analysis of results of the conducted empiric research enabled to give description to the high, middle and low levels of spiritual potential development of youngsters. The further prospects of research of spiritual potential are studies of features of this psychological phenomenon in other age stages, and also elaboration of it's development optimization special psychological program.

Key words: personality, elder youth, spiritual potential, spirituality, development.

Постановка проблеми. На сучасному етапі становлення Української держави курс на подальшу гуманізацію та євроінтеграцію системи освіти зумовлює зростання уваги вчених не лише до якості формування ґрунтовних професійних знань і вмінь,

розвитку компетенцій, а й до особистісного, зокрема духовного, зростання сучасної молоді. Водночас поширення в сучасному соціумі тенденцій споживацтва, пріоритету матеріальних цінностей та «уречевлення» життя людини, що пропагуються в



зарубіжних і вітчизняних молодіжних ЗМІ, може спричинювати гальмування розвитку духовності молодих людей, звуження їхнього життєвого світу, примітивізацію ціннісно-смыслових конструктів особистості.

У юності, а саме в пізній юності, молода людина здійснює власні, автономні від впливу значущих інших, життєві вибори, визначає напрями саморозвитку духовного потенціалу та реалізує їх. Усе це визначає високу соціальну значущість вивчення психологічних особливостей розгортання духовного потенціалу особистості пізньої юності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Основу розгортання духовного потенціалу особистості становлять її духовні цінності. Як зазначив С.А. Мукомел, у ранньому юнацькому віці труднощі розвитку духовних цінностей сучасних юнаків визначаються когнітивним дисонансом між уже наявними й новими цінностями, а також переоцінкою власних цінностей, відокремленістю формування різних ціннісних орієнтацій, відсутністю «ціннісного стрижня» особистості тощо [4].

Глибокі трансформації системи духовних цінностей особистості тривають і в пізньому юнацькому віці. У роботах Н.І. Жигайло виявлено, що прагнення більшості юнаків поєднати матеріальні, духовні й інтелектуальні цінності без визначення пріоритетних спричинює формування системи ціннісних орієнтацій за типом «хаос цінностей» [2].

К.С. Занг відзначив, що для сучасних студентів серед загальнолюдських цінностей високу значущість мають різні конструкти: як орієнтовані на себе, так і власне духовні. Домінування цінностей персоналізації не сприяє підвищенню психологічного благополуччя юнаків. Натомість розвиток власне духовних цінностей відкриває можливість особистості знайти смисл і мету свого життя й, отже, сприяє підвищенню рівня її психологічного благополуччя [10].

Розвиток і глибокі трансформації ціннісно-смыслових конструктів свідомості особистості юнацького віку спричинюють значну перебудову її уявлень про власне «Я» в духовних вимірах життя, а також його прояви у власній соціальній активності. С.О. Ставицькою підкреслено, що у феноменологічному аспекті розгортання духовної самосвідомості юнаків існує рух «від самопізнання до саморозуміння, від егоцентризму до децентрації...» [9, с. 101]. Водночас розвиток духовної самосвідомості юнаків інтегрує різні аспекти їхньої самосвідомості й забезпечує досягнення ними рівня «екзистенційно-відповідального суб'єкта» свого життя. На розвиток ду-

ховної самосвідомості юнаків впливає конструювання ними нових ідеальних смислів і їх подальше включення в систему вже наявних смыслових конструктів. Гальмування смисложиттєвого пошуку сучасних юнаків спричинює й недостатні показники розвитку їхньої духовної самосвідомості [9].

Концептуальне дослідження Е.О. Помиткіна присвячене вивченню інтегрального феномена духовного зростання особистості – її духовного потенціалу. Це складне психічне утворення вчений розглядає як «ступінь духовного розвитку особистості, що зумовлює естетичну, гуманістичну та пізнавальну спрямованість, знаходить прояв у її поведінково-діяльнісній активності» [5, с. 121]. Розгортання духовного потенціалу сучасних юнаків, згідно з ученим, активізує їхню особистісну спрямованість на служіння вищим екзистенціалам Краси, Добра, Істини. У спонтанних умовах розвитку духовного потенціалу юнаків відбувається нерівномірно: найвищих показників досягає активізація потреби юнаків у реалізації свого духовного потенціалу. Більш низькими є результати дослідження духовних когніцій і цілеутворювальних духовних конструктів, найнижчими – результативні й емоційно-почуттєві складники духовного потенціалу юнаків [6].

Отже, значні трансформації й суперечливість духовних цінностей юнаків, недостатність розвитку їхніх смисложиттєвих конструктів проєктуються на рівні усвідомлення особистістю власного «Я» у вимірах духовності й значних утрудненнях реалізації потреби у своєму духовному самоздійсненні в актуальній і перспективній соціальній активності.

При цьому саме розвиток духовного потенціалу в юнацькому віці інтегрує її саморозвиток у різних вимірах життєвого світу та визначає досягнення нею рівня суб'єкта свого життя (М.Й. Боришевський [7], Д.С. Корольов [3], Е.О. Помиткін [5] та ін.). У процесах розгортання цього психологічного утворення особистість має здійснити самоідентифікацію власного життєвого шляху з буттям Людства в його історіогенезі й визначити всезагальні цінності, сутність власного «Я», стратегічні напрями своєї актуальної й перспективної життєвої активності на всіх рівнях свого життєвого світу, незалежно від конкретної ситуації чи специфіки окремих ставлень і взаємин.

Здійснений аналіз літературних джерел дає можливість констатувати, що вивчення духовного потенціалу юнаків у роботах сучасних психологів надається висока значущість. Становлення цього психологічного утворення значною мірою зумовлює

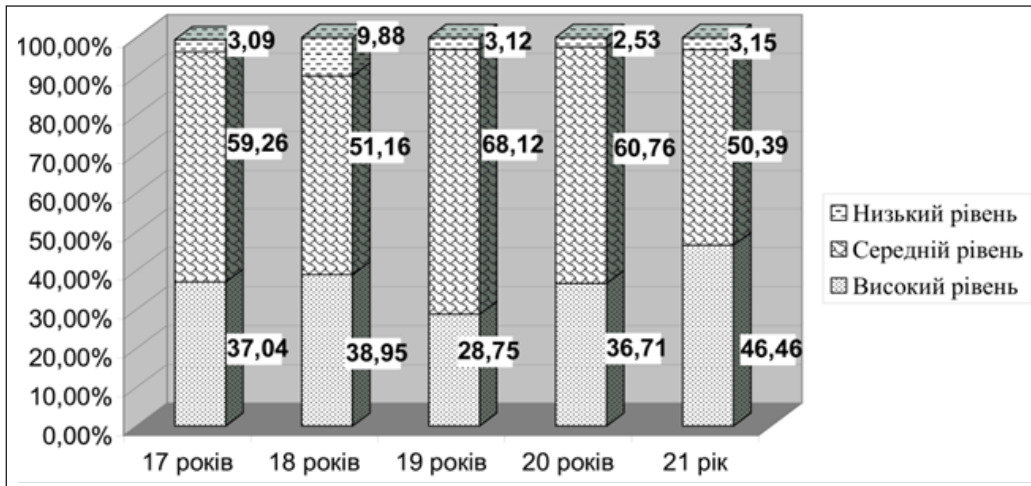


Рис. 1. Кількісні показники становлення духовного потенціалу особистості в пізній юності

психологічні особливості розвитку смислових, ціннісних конструктів, особистісного зростання юнаків загалом.

Тому **метою статті** є не лише теоретичне, а й експериментальне дослідження особливостей розвитку духовного потенціалу особистості пізньої юності.

Виклад основного матеріалу дослідження. У пізній юності, з настанням соціальної зрілості, молода людина набуває широких можливостей для управління процесами розгортання свого життєвого шляху. Вона прагне здійснювати цілеспрямовані й суб'єктні процеси управління розгортанням власного духовного потенціалу. Серед різних психодіагностичних методик, розроблених для вивчення духовності особистості юнацького віку, найбільші можливості для вивчення зазначених особливостей становлення духовного потенціалу особистості пізньої юності забезпечує опитувальник «Духовний потенціал особистості» Е.О. Помиткіна.

Згідно з науковими положеннями вченого, духовний розвиток особистості відбувається не як «річ-у-собі» засобами вправлення в духовних практиках, а як конструювання юнаками власних духовно-моральних принципів, що визначають специфіку їхніх ставлень і міжособистісної взаємодії з усіма людьми, незалежно від контексту конкретної життєвої ситуації. Усі питання цієї методики («... усвідомлюю...», «... прагну...», «... очікую...», «... намагаюсь...» тощо) спрямовані на виявлення саме власних ставлень індивідуума до свого буття. Дослідження проведено на базі Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. У ньому взяли участь 179 юнаків віком 17–21 рік, студентів різних спеці-

альностей. Результати кількісного аналізу одержаних емпіричних даних представлені на рис. 1.

Як видно з рис. 1, на межі ранньої та пізньої юності кількісні показники духовного потенціалу особистості в понад половині досліджуваних є помірними (59,26%). Третину респондентів (37,04%) зараховано до високого рівня. У цьому віці розвиток соціального світогляду, самовизначення особистості, пролонгація життєвої перспективи, осмислення нових соціальних можливостей і відповідальності за своє «доросле» життя сприяють розгортанню прагнення юнаків не лише для випробування нових соціальних можливостей, а й до особистісного, духовного саморозвитку для подальшої взаємодії «на рівних» зі значущими іншими. При цьому невизначеність засобів досягнення визначених когніцій духовного саморозвитку виявляється в таких коментарях юнаків, як «не знаю», «просто багато думаю про це», «можливо, час робити щось конкретне ще не настав», «роблю все можливе», «намагаюсь утримуватись від зайвих конфліктів», «намагаюсь не гніватись на людей», «намагаюсь бути доброзичливим навіть тоді, коли не хочеться». Отже, досліджувані вже здійснюють окремі спроби духовного самовдосконалення. Зміст цих спроб найчастіше концентрується на перетвореннях власного «Я» та ще рідко поширюється на життя інших людей.

У цій віковій групі виявлено й протилежну тенденцію. Деякі студенти називали конкретні способи духовного саморозвитку: «займаюсь східними духовними практиками, медитаціями», «займаюсь йогою», «читаю філософську літературу», «пізнаю кожну людину як окремий світ; намагаюсь



зрозуміти її», «беру участь у тренінгах особистісного й духовного зростання; роблю вправи з саморозвитку цінностей і моральних якостей». При цьому вони поєднували ці засоби з надміру абстрактними й нечіткими, часто стереотипними когніціями, які мало відображають автономно вироблені смисложиттєві й ціннісні орієнтації юнаків.

Низькому рівню розвитку духовного потенціалу особистості відповідають результати лише окремих студентів віком 17 років (3,09%). Однак недостатня інтегрованість становлення когніцій екзистенцій, цінностей і цілей духовного зростання юнаків з когніціями способів їх реалізації та переорієнтація на все більш активне вибудовування інтимно-особистісної та професійної ліній свого життєвого проекту спричинюють збільшення низьких показників духовного потенціалу респондентів у віці 17–18 років до 9,88% за рахунок зменшення показників середнього рівня з 59,26% до 51,16%. Кількість студентів з високим рівнем майже не змінюється і становить 38,95% у віковій групі 18 років.

Отже, можна констатувати, що вони не ігнорують духовні аспекти свого життя, але використовують наявні духовні надбання як засіб подальшого проектування інших ліній життєвого простору.

Особистість вибудовує духовні когніції свого життя завжди усвідомлено й осмислено. При цьому людина найчастіше цілеспрямовано замислюється над питаннями свого духовного саморозвитку й самореалізації в періоди переорієнтації життєвої активності у виміри особистісного світу, для реконструювання наявних екзистенцій та аксіологічних когніцій. Реконструювання смисложиттєвих орієнтацій особистості у віці 18–19 років впливає на перебудову когніцій усіх ліній життєвого проекту, в тому числі й духовної.

У цьому віковому періоді нами виявлено зменшення кількості респондентів як із високими (з 9,88% до 3,12%), так і з низькими (з 38,95% до 28,75%) показниками духовного потенціалу. Юнаки переосмислюють власні духовні когніції та стильові особливості поведінки, визначають те значення й сенс, які мають духовні аспекти їхнього буття саме для них. У висловлюваннях деякі студенти виявляють прагнення поєднати діяльність з власного духовного саморозвитку й позитивної самотрансценденції в життя інших. Вірогідно, це сприятиме становленню їхніх емпатійних та альтруїстичних міжособистісних взаємин. Тому зменшення високих показників духовного потенціалу юнаків є виявом прогресивних тенденцій зростання їхньої самокритичнос-

ті, індивідуалізації когніцій і розширення життєвого поля духовного зростання.

Опитувані також зазначали, що стали більше «думати про життя й майбутнє», «піклуватись про інших людей», «намагатись «зупинитись» і «подумати» про одвічне», «усвідомлювати цінність того, що всі люди різні», «поважати життєві позиції та погляди всіх інших людей». Замислюючись над когніціями свого духовного «Я» й ретранслюючи процеси духовного пізнання у виміри буття інших людей, досліджувані усвідомлювали себе унікальною частиною безмежного та різноманітного світу. Набуття такого екзистенційно-духовного досвіду сприяло розширенню їхніх можливостей до прийняття й розуміння неповторної індивідуальності всіх людей, поваги до їхніх інтересів і прагнень. Формування саме таких ставлень до світу є необхідною умовою досягнення екзистенційного способу буття людиною за положеннями екзистенційної психології.

Це ключове зрушення особистості юнацького віку з духовного саморозвитку «Я» як центру свого буття на духовне пізнання й сприяння розвитку людства загалом і власного «Я» як його частини, на нашу думку, значною мірою впливає на подальше зростання показників досліджуваного утворення. Кількість юнаків з високими показниками збільшується з 28,75% у 19 років до 36,71% у віці 20 років і до 46,46% у 21 рік. Відповідно, помірні показники зменшуються з 68,12% до 60,76% і 50,39% у 20 і 21 рік, відповідно. Кількість студентів з низькими показниками змінюється мало і становить 3,12% у 19 років і 3,15% у 21 рік.

Зростання кількісних показників розгортання духовного потенціалу особистості в пізній юності узгоджується з їхньою якісною динамікою. Отже, упродовж пізньої юності досліджувані створюють індивідуальні когніції духовного саморозвитку, які сприяють інтеграції їхніх смисложиттєвих орієнтацій і способів міжособистісної взаємодії, збільшенню прагнення й готовності до прийняття, поваги й сприяння благополуччю інших людей своєю життєдіяльністю.

Проаналізувавши та поєднавши зміст використаної психодіагностичної методики, одержані кількісні та якісні результати емпіричного дослідження, схарактеризуємо особливості високих, середніх і низьких показників досліджуваного психічного утворення.

Високі показники духовного потенціалу нами виявлено в тих студентів, які прагнуть до духовного саморозвитку, в собі та в інших людях високо цінують позитивні моральні, гуманні особистісні якості, ча-

сто замислюються й глибоко переживають процеси становлення власних екзистенцій, цінностей, духовних когніцій, надають пріоритет духовним аспектам свого життя над матеріальними, прагнуть до пізнання, розуміння й допомоги всім людям. Ці досліджувані упродовж пізньої юності набувають здатності до «філософського осмислення буття» (за С.Л. Рубінштейном [8]), яке здійснюється засобами рефлексивного виходу за межі буденності й надситуативної організації своєї життєдіяльності, досягають глибинного розуміння світу загалом, переживання гармонії з ним, яке не втрачають у різних буденних і конфліктних життєвих ситуаціях.

Середні показники досліджуваного психічного утворення виявлено в студентів, які прагнуть до духовного зростання, однак не завжди реалізують ці прагнення у своїй життєдіяльності, в інших людях та особливо в собі цінують як моральні, духовні особистісні якості, так й інші, зокрема ділові, які оцінюються ними як такі, що сприяють життєвому успіху. Центром саморозвитку духовного потенціалу найчастіше є власне «Я». Юнаки безкорисливо дбають про життєве благополуччя значущих інших і рідко прагнуть допомогти незнайомим людям. Упродовж пізньої юності ці студенти набувають досвіду переживання вищих екзистенцій буття в окремих життєвих ситуаціях, але мало аналізують цей досвід, рідко прагнуть цілеспрямовано створювати такі ситуації, розвивати вміння рефлексивного осмислення свого буття. Досліджувані найчастіше вважають найбільш правильною власну життєву позицію, про благо інших людей дбають, виходячи переважно зі своїх міркувань про їхнє благополуччя.

Низькі показники духовного потенціалу студентів є виявом надання ними пріоритету матеріальним аспектам життя над духовними. Студенти рідко здійснюють цілеспрямовану діяльність з духовного саморозвитку. Вони можуть вибудовувати чіткі й реалістичні когніції в більш вузьких життєвих лініях, основані переважно на соціально стереотипних ціннісних і смислових конструктах. Студенти мало замислюються над особливостями розвитку власних життєвих цінностей і моральних якостей характеру. Ці психічні утворення рідко є критеріями вибору ними партнерів у міжособистісній взаємодії. У соціальних стосунках з іншими, особливо незнайомими людьми, їхня поведінка рідко набуває ознак емпатійності й альтруїстичності. Досліджувані не прагнуть до розуміння та прийняття життєвої позиції іншої людини, тому вони рідко набувають здатності до вибудовуван-

ня продуктивних, партнерських романтичних взаємин. Низькі показники духовного потенціалу спричиняють і значні обмеження здатності особистості до виходу за межі безпосередньої ситуації свого розвитку. Тому ці студенти створюють чіткі й деталізовані когніції своїх життєвих цілей і планів, які відповідають переважно матеріальним і статусним екзистенціям.

Висновки з проведеного дослідження. Розгортання духовного потенціалу особистості тісно пов'язане зі становленням її ціннісних, смисложиттєвих орієнтацій та інших особистісних утворень. Психологічні особливості розвитку духовного потенціалу значною мірою впливають і на конструювання індивідуумом стильових особливостей міжособистісної взаємодії в соціальному світі. У юнацькому віці особистість прагне здійснювати цілеспрямоване управління процесами саморозгортання духовного потенціалу. У пізній юності особистість активно випробовує різні способи власного духовного зростання, здійснює процеси самопізнання й самоаналізу, віднаходить екзистенціали свого буття, які реалізує у визначенні пріоритетних напрямів подальшого духовного зростання, альтруїстичної міжособистісної взаємодії.

Подальшими перспективами дослідження проблеми розвитку духовного потенціалу особистості пізньої юності є вивчення взаємозв'язків цього психологічного утворення з іншими феноменами, його становлення на інших вікових етапах – підлітковості, дорослості, розроблення психологічних засобів активізації духовного потенціалу юнаків тощо.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Грінцова О.М. Психологія проектування особистістю життєвого шляху: юнацький вік. Вінниця : Нілан-ЛТД, 2018. 461 с.
2. Жигайло Н.І. Психологічне моделювання процесу духовного становлення особистості в юнацькому віці. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. 2011. № 1. С. 156–170.
3. Королев Д.С. Психологические условия и факторы развития духовных потребностей в юношеском возрасте : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.13. Тамбов, 2008. 190 с.
4. Мукомел С.А. Формування духовних цінностей старшокласників в умовах соціально-виховуючого середовища : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Луганськ, 2005. 352 с.
5. Помиткін Е.О. Психологія духовного розвитку особистості : монографія. Київ : Наш час, 2007. 280 с.
6. Помиткін Е.О. Психологічні механізми духовного розвитку професіонала: сутність та діагностика. *Професійна освіта: педагогіка і психологія: польсько-український щорічник* / за ред. Т. Левовицького,



І. Вільш, І.А. Зязюна, Н.Г. Ничкало. Київ, 2008. Вип. X. С. 281–287.

7. Психологічні закономірності розвитку духовності особистості : монографія / М.Й. Боришевський та ін. ; за заг. ред. М.Й. Боришевського. Київ : Педагогічна думка, 2011. 200 с.

8. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. Москва : Педагогика, 1989. 328 с.

9. Ставицька С.О. Духовна самосвідомість особистості: становлення і розвиток в юнацькому віці : монографія. Київ : НПУ імені М.П.Драгоманова, 2011. 727 с.

10. Personal spiritual values and quality of life: evidence from Chinese college students / K.C. Zhang et al. *Journal of Religion and Health*. 2014. Vol. 53. Issue 4. P. 986–1002.

УДК 159.922.7/8

DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-1-18

ОСОБЛИВОСТІ ВИРІШЕННЯ ПІДЛІТКАМИ СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ СИТУАЦІЙ У ЗВ'ЯЗКУ З ЇХНЬОЮ ЗДАТНІСТЮ ДО САМОРЕГУЛЯЦІЇ

Дідковська Л.І., к. психол. н.,
доцент кафедри психології

Львівський національний університет імені Івана Франка

У статті висвітлено результати дослідження особливостей вирішення підлітками складних життєвих ситуацій у зв'язку з їхньою здатністю до саморегуляції. Досліджено відмінності в способах вирішення складних життєвих ситуацій у підлітків з різною здатністю до саморегуляції. Установлено зв'язки між окремим регуляторними процесами та якостями підлітків і способами, якими вони вирішують складні життєві ситуації.

Ключові слова: складні життєві ситуації, способи вирішення складних життєвих ситуацій, саморегуляція, підлітки.

Дидковская Л.И. ОСОБЕННОСТИ РЕШЕНИЯ ПОДРОСТКАМИ СЛОЖНЫХ ЖИЗНЕННЫХ СИТУАЦИЙ В СВЯЗИ С ИХ СПОСОБНОСТЬЮ К САМОРЕГУЛЯЦИИ

В статье представлены результаты исследования особенностей решения подростками сложных жизненных ситуаций в связи с их способностью к саморегуляции. Показаны различия в способах решения сложных жизненных ситуаций у подростков с разной способностью к саморегуляции. Установлены связи между отдельными регуляторными процессами и качествами подростков и способами, которыми они решают сложные жизненные ситуации.

Ключевые слова: сложные жизненные ситуации, способы решения сложных жизненных ситуаций, саморегуляция, подростки.

Didkovska L.I. CHARACTERISTICS OF SOLVING COMPLEX LIFE SITUATIONS BY THE ADOLESCENTS IN CONNECTION WITH THEIR ABILITY FOR SELF-REGULATION

This article highlights the results of a study into the characteristics of adolescents solving difficult life situations in connection with their ability to self-regulation. It has been investigated that adolescents with higher self-regulation ability tend to apply additional efforts to solve difficult life situations and to achieve the desired goal in spite of obstacles. Adolescents with a lower self-regulation ability often resort to avoiding complex life situations and switching to other activities. Links are established between the general level of self-regulation of adolescents, their separate regulatory processes and qualities, and the ways in which they solve complex life situations. Thus, additional efforts are made to solve difficult life situations by adolescents with a higher overall level of self-regulation. They also show better planning ability, planning and programming of different activities, and evaluation of their effectiveness. Adolescents whose ability to plan their activity is better formed are less likely to blame themselves for their issues and problems. They also seldom direct the aggression which arises due to the experience of a difficult situation toward themselves. Adolescents with higher levels of regulatory autonomy rarely avoid solving their problems and display less aggressive words and actions when interacting with other people or objects in their environment. Less aggression in relationships with others and when solving difficult life situations tends to be shown by adolescents with a higher level of regulatory flexibility. When external and internal conditions of activity change, they can easily adjust their plans and the self-regulation system in general. Also, the high ability of adolescents to adequately reflect the external and internal conditions of their activities helps to reduce their tendency to adapt to difficult life situations through narcotics or switching to perform more simple activities for them, where they guaranteed success. Adolescents take these conditions into account (ie, the formed ability to model activities) when planning their actions.

Key words: complex life situations, ways of solving difficult life situations, self-regulation, adolescents.

Постановка проблеми. Підлітковий вік є важким періодом у різних аспектах, адже в цей час відбувається своєрідний перехід від дитинства до дорослості. У підлітків актуалізуються потреби в самоствердженні та самореалізації, але разом із тим вони ще не є достатньо зрілими для цього, часто почувають свою життєву безпорадність, відчуженість від світу дорослих. У результаті цього вони стають вразливими, гостріше реагують на проблеми та складні життєві ситуації. Здатність ефективно діяти в складних життєвих ситуаціях з метою їх вирішення забезпечує успішність адаптації підлітків до середовища, а також суттєво впливає на їхній особистісний розвиток. Способи, якими послуговуються підлітки для вирішення складних життєвих ситуацій, залежать від різних чинників – як зовнішніх (наприклад, характерні особливості актуальної ситуації, в якій перебувають підлітки), так і внутрішніх (індивідуальні особливості й особистісні властивості підлітків). Одним із важливих внутрішніх чинників, що визначає особливості вирішення підлітками складних життєвих ситуацій, може бути їхня здатність до саморегуляції.

Аналіз наукових досліджень і публікацій. Під поняттям складної життєвої ситуації в психологічній науці розуміють таку частину дійсності людини, яка зумовлена різними зовнішніми і внутрішніми факторами та суб'єктивно сприймається нею як психологічне утруднення [3, с. 72]. У таких ситуаціях людина стикається з труднощами в задоволенні своїх актуальних потреб, переживає когнітивну невизначеність та емоційну напруженість. Для нормального функціонування й успішного пристосування до зовнішнього середовища людині необхідно вирішувати складні життєві ситуації, з якими вона стикається. Пристосуванню до складних життєвих ситуацій сприяє дія різних механізмів. На несвідомому рівні актуалізуються механізми психологічного захисту особистості (наприклад, витіснення, заперечення, регресія тощо), які оберігають людину від руйнівного впливу цих ситуацій. Але в разі дії таких механізмів людина позбавлена можливості свідомо обирати оптимальні способи поведінки для вирішення складних життєвих ситуацій. Тому виникає необхідність у свідомому регулюванні діяльності в таких ситуаціях, ефективність якої визначається здатністю людини до саморегуляції.

Саморегуляція – це психологічне утворення, що являє собою єдність цілеспрямованих дій людини, які проявляються в прийнятті нею довільних рішень, рефлексії та аналізі своїх вчинків [2, с. 13]. Процес

розвитку здатності до саморегуляції відбувається нерівномірно, а пік цього процесу припадає не на період підліткового віку, а на більш пізні стадії онтогенезу [4, с. 19]. Головною проблемою підліткового віку найчастіше є недостатній рівень здатності підлітків до саморегуляції, але водночас цей вік є сенситивним періодом для її формування. Отже, розвиток у підлітків навичок саморегуляції робить їх більш самостійними в прийнятті рішень і під час вибору шляхів для самоствердження, дає їм змогу ставити перед собою важливі для них цілі, обирати засоби для їх досягнення, самостійно контролювати процес досягнення бажаних цілей і його результати [1, с. 212]. Так, виходить, що те, наскільки підлітки є здатними до саморегуляції, може бути пов'язане з особливостями їхньої поведінки під час вирішення складних життєвих ситуацій. Але огляд літератури показує брак відомостей про зв'язок між здатністю підлітків до саморегуляції та способами їхньої поведінки в складних життєвих ситуаціях. Отже, актуалізується необхідність емпіричного вивчення окресленої проблематики.

Основна мета статті – продемонструвати особливості стратегій вирішення підлітками складних життєвих ситуацій у зв'язку з їхньою здатністю до саморегуляції. Для цього проведено теоретичний аналіз понять саморегуляції, складних життєвих ситуацій і способів поведінки людини в таких ситуаціях, результати якого подані нижче. Далі порівняно підлітків з різним рівнем саморегуляції за способами їхньої поведінки під час вирішення складних життєвих ситуацій. Також визначено зв'язки загального рівня саморегуляції підлітків, окремих регуляторних процесів і якостей з їхніми способами вирішення складних життєвих ситуацій.

Виклад основного матеріалу дослідження. У проведеному дослідженні взяли участь 40 підлітків (13–14 років), серед яких – 16 дівчат і 24 хлопці. Для дослідження способів вирішення підлітками складних життєвих ситуацій використано методiku «Вирішення важких ситуацій» Я. Боукала в модифікації О.Ю. Михайлової, в результаті якої визначалась схильність підлітків до таких способів поведінки: втеча (схильність уникати вирішення важкої ситуації, втрата інтересу до вирішення проблеми); порівняння своїх проблем із проблемами інших (схильність шукати співчуття й підтримку в оточуючих, порівнювати свої негаразди з труднощами інших людей); наркотизація (використання психоактивних речовин для зниження емоційного напруження, яке виникає у зв'язку з важкою ситуацією);

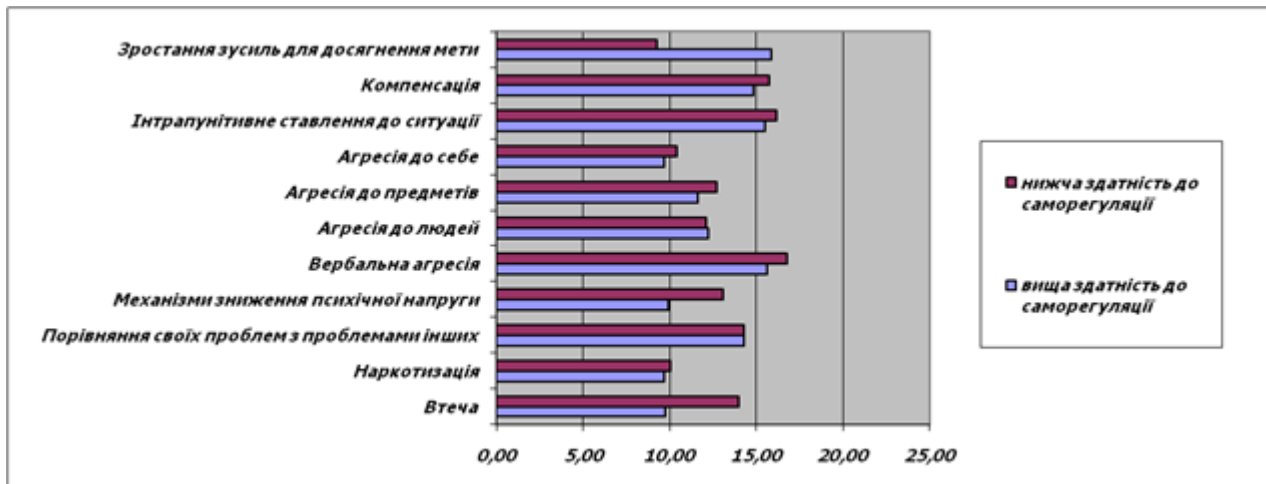


Рис. 1. Порівняння способів вирішення складних життєвих ситуацій, до яких вдаються підлітків з нижчою та вищою здатністю до саморегуляції

механізми зниження психічного напруження (прагнення не думати, забути про проблему, заспокоїти себе, переключитися на щось інше); компенсація (намагання досягнути успіху в інших сферах діяльності); вербальна агресія (схильність виражати свою злість через важку ситуацію словесно); агресія до людей (схильність звинувачувати інших у виникненні своїх проблем); агресія до предметів (схильність зривати свій гнів і роздратування на неживих предметах); агресія до себе (звернення на себе ворожості та злості, яка виникає у зв'язку зі складною ситуацією); інтрапунітивне ставлення до ситуації (схильність звинувачувати себе у виникненні складної ситуації); зростання зусиль для досягнення мети (активізація для вирішення проблем).

Для дослідження здатності підлітків до саморегуляції використано опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» В.І. Моросанової, який дав змогу визначити таке: рівень сформованості в підлітків основних регуляторних процесів (планування, моделювання, програмування, оцінювання результатів); рівень вираженості в підлітків їхніх регуляторних якостей гнучкості й самостійності; загальний рівень саморегуляції підлітків. Для опрацювання емпіричних даних використовувались методи математичної статистики – кластерний, кореляційний і порівняльний аналізи, виконані в комп'ютерній програмі Statistica 8.0.

За допомогою кластерного аналізу серед досліджуваних виділено групи підлітків з нижчою та вищою здатністю до саморегуляції. Підлітки з вищою здатністю до саморегуляції (45% від загальної кількості опитаних) мають сформовані регуляторні процеси (планування, моделювання, про-

грамування, оцінювання результатів), а також високо розвинені регуляторні якості самостійності та гнучкості. У підлітків з нижчою здатністю до саморегуляції (їх у групі 55%) зазначені регуляторні процеси є сформованими на нижчому рівні, а регуляторні якості проявляються менш яскраво. Шляхом зіставлення за *t*-критерієм Стьюдента ($p < 0,05$) середніх значень, які отримали підлітки з різною здатністю до саморегуляції за шкалами способів вирішення складних життєвих ситуацій, визначено низку статистично достовірних відмінностей між ними (рис. 1).

Підлітки з вищою здатністю до саморегуляції під час вирішення складних життєвих ситуацій частіше схильні використовувати стратегію «Зростання зусиль для досягнення мети» ($t = 2,42$, $p = 0,02$). Краще розвинена сила волі та здатність до саморегуляції робить цих підлітків більш ефективними в разі мобілізації власних ресурсів та активізації себе для досягнення бажаного всупереч перешкодам, які виникають у них на шляху.

У підлітків з нижчою здатністю до саморегуляції під час вирішення складних життєвих ситуацій частіше проявляються способи «Втеча» ($t = -2,11$, $p = 0,03$) і «Механізм зниження психічного напруження» ($t = -2,45$, $p = 0,02$). Коли стикаються з проблемами, цим підліткам важче мобілізувати себе для їх вирішення, тому вони намагаються уникнути цього, припиняють будь-які спроби впоратись зі складною ситуацією, навіть більше того, втрачають інтерес до її подолання. Знижена сила волі, яка характеризує цих підлітків, не дає їм змоги організувати свою діяльність для вирішення труднощів так, щоб вони могли почувати

Таблиця 1

Кореляції між способами вирішення складних життєвих ситуацій, регуляторними процесами та якостями підлітків*

Регуляторні процеси, якості	Планування	Моделювання	Програмування	Оцінювання результатів	Гнучкість	Самостійність	Загальний рівень саморегуляції
<i>Втеча</i>	-0,26	-0,32	-0,17	-0,18	0,06	-0,35	-0,15
<i>Наркотизація</i>	-0,14	-0,33	0,00	0,02	0,24	0,11	-0,08
<i>Порівняння своїх проблем із проблемами інших</i>	-0,13	-0,21	-0,09	-0,01	0,01	0,18	-0,05
<i>Механізми зниження психічного напруження</i>	-0,06	-0,28	-0,16	-0,08	0,11	-0,41	-0,05
<i>Вербальна агресія</i>	-0,12	-0,27	-0,27	-0,10	0,28	-0,42	-0,01
<i>Агресія до людей</i>	0,03	-0,23	0,11	-0,08	-0,40	-0,36	0,13
<i>Агресія до предметів</i>	-0,18	-0,25	0,00	-0,01	0,27	-0,34	0,01
<i>Агресія до себе</i>	-0,33	-0,31	-0,06	-0,12	-0,23	0,09	-0,24
<i>Інтрапунітивне ставлення до ситуації</i>	-0,48	-0,19	-0,23	-0,19	0,14	0,06	-0,29
<i>Компенсація</i>	-0,04	-0,38	-0,10	-0,09	0,13	0,27	-0,03
<i>Зростання зусиль для досягнення мети</i>	0,41	0,15	0,47	0,33	0,29	-0,12	0,47

*У таблиці марковані коефіцієнти кореляцій, які є статистично значущими, $p < 0,05$.

себе здатними контролювати процес подолання проблеми. Тому вони намагаються не думати про неї, заспокоїти себе, переключившись на іншу діяльність. А наявність неприємностей вони пояснюють для себе дією зовнішніх факторів – невезінням, невдалим збігом обставин, фатумом.

Для визначення зв'язків між способами вирішення складних життєвих ситуацій, регуляторними процесами та якостями підлітків проведено кореляційний аналіз за критерієм Пірсона, результати якого представлені в таблиці 1. З регуляторним процесом планування в підлітків обернено пов'язані такі способи вирішення складних ситуацій, як агресія до себе ($r = -0,33$, $p < 0,05$) та інтрапунітивне ставлення до ситуації ($r = -0,48$, $p < 0,05$), а прямо пов'язаний спосіб «Зростання зусиль для досягнення мети» ($r = 0,41$, $p < 0,05$). Чим більше підлітки здатні усвідомлено планувати свою діяльність (ставити перед собою цілі, утримувати їх і розробляти плани щодо їх досягнення), тим рідше в складних життєвих ситуаціях вони звертають на себе злість і роздратування, які виникають у них через проблему, а також тим менше схильні шукати причини своїх проблем у власних недоліках і звинувачувати себе в їх виникненні. Здатність підлітків усвідомлено, ці-

леспрямовано, детально та реалістично планувати свою діяльність проявляється й під час того, як вони намагаються вирішувати свої проблеми. Так, вони відчувають, що роблять усе від них залежне для подолання складної ситуації, отже, їм нема за що себе звинувачувати чи злитись на себе. Натомість вони будуть прикладати ще більше власних зусиль, щоб досягнути бажаних цілей, незважаючи на проблеми і труднощі, які перед ними виникли.

Регуляторний процес моделювання в підлітків обернено пов'язаний із такими способами вирішення складних життєвих ситуацій, як наркотизація ($r = -0,33$, $p < 0,05$) і компенсація ($r = -0,38$, $p < 0,05$). Що більш реалістично підлітки можуть оцінювати значущі для досягнення своїх цілей внутрішні та зовнішні умови, то рідше вони вдаються до вживання психоактивних речовин задля полегшення свого стану й заспокоєння себе в стресових ситуаціях або ж до «переключення» на інші види діяльності, де їм простіше досягнути успіху, ніж у проблемній ситуації. У цьому випадку підлітки адекватно контактують із реальністю: вони розуміють, що і як мають робити, їхні дії відповідають тому, що вони запланували, а результати цих дій – поставленим на початку діяльності цілям. Це підвищує



ефективність їхнього пристосування до стресових ситуацій або ж сприяє успішному вирішенню проблем. Тому в підлітків не виникає бажання «втечі у світ своїх ілюзій», так само як і не має потреби компенсувати свою неуспішність у проблемних ситуаціях шляхом досягнення успіху в легшій діяльності.

Спосіб поведінки «Зростання зусиль для досягнення мети» в підлітків прямо корелює з регуляторними процесами програмування ($r = 0,47$, $p < 0,05$) та оцінювання результатів ($r = 0,33$, $p < 0,05$). Тобто схильність підлітків активізувати себе та докладати додаткові зусилля, щоб реалізувати поставлені перед собою цілі всупереч всім перешкодам і проблемам, зростає по мірі того, як підвищується їхня здатність усвідомлено програмувати свої дії, адекватно оцінювати себе в діяльності, а також результати своєї діяльності й поведінки. Здатність до усвідомленого програмування своїх дій робить поведінку підлітків стійкою в ситуаціях перешкод, тому в цьому випадку вони не припиняють свою діяльність, а, навпаки, стають ще більш наполегливими в ній і продовжують її виконувати до тих пір, поки не досягнуть бажаного результату. А вміння адекватно й критично оцінювати свої дії та результати своєї діяльності дає підліткам змогу виявляти причини неузгодженості між бажаними й досягнутими в діяльності результатами. Це стимулює їх гнучко адаптовуватись до складних життєвих ситуацій, чинити по-іншому з урахуванням виявлених помилок і не зупинятись на шляху до реалізації поставлених перед собою цілей.

Регуляторна гнучкість підлітків обернено пов'язана з їхньою схильністю використовувати як спосіб поведінки в складній життєвій ситуації стратегію агресії до людей ($r = -0,40$, $p < 0,05$). Що краще підлітки здатні перебудувати й коректувати систему саморегуляції в разі зміни внутрішніх і зовнішніх умов діяльності, то менш агресивними вони є в ставленні до інших людей, переживаючи труднощі. Розвинена регуляторна гнучкість дає їм можливість адекватно реагувати на ускладнення, які виникають у їхній діяльності, відкоригувати програму своїх дій так, щоб подолати труднощі та перешкоди на своєму шляху, в кінцевому підсумку досягнувши бажаного. Отже, в цьому випадку підлітки не звинувачують інших людей у своїх проблемах, а енергію негативних емоційних переживань і роздратування, які виникають у них у зв'язку з проблемами, спрямовують на пошук нових, більш адаптивних способів поведінки.

З регуляторною самостійністю підлітків обернено пов'язані такі способи їхньої поведінки в складних життєвих ситуаціях, як втеча ($r = -0,35$, $p < 0,05$), механізм зниження психічного напруження ($r = -0,41$, $p < 0,05$), вербальна агресія ($r = -0,42$, $p < 0,05$), агресія до людей ($r = -0,36$, $p < 0,05$) та агресія до предметів ($r = -0,34$, $p < 0,05$). Чим більш самостійними й незалежними є підлітки в організації своєї діяльності, тим рідше у випадку виникнення проблем вони схильні уникати їх вирішення, тим менше намагаються не думати, забути про проблеми, заспокоїти себе, переключитися на щось інше, пояснити наявність своїх неприємностей і невдач збігом обставин або невезінням. Очевидно, що регуляторна самостійність підлітків передбачає їхню розвинену інтернальність: вони беруть на себе відповідальність за свої дії, не звинувачують інших людей чи зовнішні обставини у своїх бідах і невдачах, відчувають у собі сили самостійно впоратись зі складними життєвими ситуаціями та успішно вирішити проблеми, з якими вони зіткнулись. Відчуття здатності впоратись з труднощами стимулює цих підлітків не уникати вирішення проблем. Окрім цього, по мірі зростання регуляторної самостійності підлітків у складних життєвих ситуаціях вони проявляють себе менш агресивно як у ставленні до інших людей, так і під час взаємодії з неживими предметами. Оскільки вони самостійно ставлять перед собою бажані цілі, планують шляхи досягнення цих цілей, контролюють хід виконання запланованих дій, аналізують та оцінюють результати своєї діяльності, це вселяє в них віру у свою здатність впоратись зі складними життєвими ситуаціями та з перешкодами, які виникають на їхньому шляху. Отже, у цьому випадку проблеми не сприймаються підлітками вороже та не викликають у них роздратування, а тому вони й не поводять себе агресивно щодо неживих предметів чи в ставленні до інших людей.

Загальний рівень саморегуляції підлітків прямо корелює зі способом поведінки «Зростання зусиль для досягнення мети» ($r = 0,47$, $p < 0,05$). Чим більш усвідомленою в підлітків є система індивідуальної саморегуляції своєї довільної активності, тим частіше в разі виникнення складних життєвих ситуацій вони схильні докладати додаткові зусилля для усунення перешкод на своєму шляху й досягнення бажаної для себе мети.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, як показує проведене дослідження, способи, якими підлітки вирішують складні життєві ситуації, пов'язані з їхньою здат-

ністю до саморегуляції. Так, підлітки з вищою здатністю до саморегуляції частіше схильні докладати додаткові зусилля для вирішення складних життєвих ситуацій і для досягнення бажаної мети всупереч перешкодам. Підлітки з нижчою здатністю до саморегуляції частіше вдаються до уникання вирішення складних життєвих ситуацій і до переключення на інші види діяльності.

Схильність підлітків докладати додаткові зусилля для вирішення складних життєвих ситуацій пов'язана як із їхньою загальною здатністю до саморегуляції, так і з рівнем сформованості більшості регуляторних процесів (планування, програмування, оцінювання результатів). Розвинена здатність підлітків до планування своєї діяльності сприяє тому, що в складних життєвих ситуаціях вони не звинувачують у проблемах виключно себе й не проявляють надмірної агресії до себе. Сформована здатність до моделювання сприяє зниженню схильності підлітків пристосовуватись до складних життєвих ситуацій шляхом наркотизації або переключення на виконання простіших для себе видів діяльності, де їм гарантований успіх. Висока регуляторна гнучкість дає підлітками змогу уникати проявів агресивності в ставленні до інших людей, звинувачення їх у своїх проблемах і негараздах. Розвинена регуляторна самостійність сприяє тому, що підлітки рідше вдаються до уникнення вирішення складних життєвих ситуацій, а також проявляють себе в цьому випадку

менш агресивно в ставленні до інших людей та у взаємодії з неживими предметами.

Проведене дослідження вкотре підтверджує значущість формування вольових якостей і здатності до саморегуляції осіб підліткового віку для їхньої успішної адаптації до середовища. Перспективою подальших досліджень цієї проблематики може бути вивчення вікової динаміки зв'язку між здатністю підлітків до саморегуляції та способами, якими вони вирішують складні життєві ситуації. Також актуальним видається дослідження статевих особливостей вирішення підлітками складних життєвих ситуацій у зв'язку з їхньою здатністю до саморегуляції.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Дроздюк В.Д., Періг І.М. Емоційна саморегуляція у підлітковому віці. *Актуальні задачі сучасних технологій* : матеріали Міжнародної науково-технічної конференції молодих учених та студентів, м. Тернопіль, 16–17 листопада 2017 р. Тернопіль : ТНТУ, 2017. Т. 3. С. 212–213.
2. Кириченко Т.В. Психологічні механізми саморегуляції поведінки підлітків : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Київ, 2001. 17 с.
3. Рисинець Т.П., Потоцька І.С., Лойко Л.С. Психологічний аналіз категорій життєвої ситуації та складної життєвої ситуації. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2016. Вип. 1. Т. 2. С. 69–73.
4. Чижма Д.М. Психологічні особливості особистісної саморегуляції у підлітковому віці : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Київ, 2011. 23 с.



УДК 316.613.434-053.6
DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-1-19

К ВОПРОСУ О ГЕНДЕРНЫХ ОСОБЕННОСТЯХ ПОДРОСТКОВОЙ ВРАЖДЕБНОСТИ

Егорова Е.Б., к. психол. н.,
доцент кафедры прикладной психологии
Донбасский государственный педагогический университет

В статье анализируются теоретические основы исследования по проблеме враждебности в контексте медико-психологических теорий. Статья описывает гендерные отличия в проявлении враждебности среди подростков школы. Разработан социально-психологический тренинг для коррекции и профилактики враждебности и агрессии школьников. Представлены перспективные пути последующего исследования.

Ключевые слова: враждебность, агрессия, медико-психологические теории, подростки, гендер.

Єгорова О.Б. ДО ПИТАННЯ ПРО ГЕНДЕРНІ ОСОБЛИВОСТІ ПІДЛІТКОВОЇ ВОРОЖОСТІ

У статті аналізуються теоретичні основи дослідження з проблеми ворожості в контексті медико-психологічних теорій. Стаття описує гендерні відмінності в прояві ворожості серед підлітків школи. Розроблено соціально-психологічний тренінг для корекції та профілактики ворожості й агресії школярів. Представлені перспективні шляхи подальшого дослідження.

Ключові слова: ворожість, агресія, медико-психологічні теорії, підлітки, гендер.

Yehorova O.B. TO THE QUESTION OF GENDER FEATURES OF TEENAGER'S HOSTILITY

This work is the analysis of the last researches in area of deviant behavior of schoolboys. We set the problem to consider differences in the display of hostility for boys and girls in a puberty period.

The basic approaches and definitions of hostility, existing in modern science are examined in the article. The analysis of conceptions and directions of medical and psychological researches of this phenomenon is conducted.

It is found that most information in literature is devoted to analysis of manifestation of hostility at children, teenagers and adults. Very little researches are devoted to the study of problem of hostility at schoolboys of different gender.

Some authors (K. Horney) study hostility as neurotic aspiring to the power. Hostility and other negative emotions can appear spontaneously, they can be a reaction on a psychological traumatic situation, they are characteristic for children with psychical anomalies: schizophrenia et al (I. Furmanov).

Scientists study the different types of hostility, "hostile relation", "hostile setting"; "hostile picture of the world" and "hostile personality". Hostility can show up as a form of hatred, brutality, xenophobia, cynicism.

Research was conducted on the base of general education schools of Slavyansk of the Donbass region. On the array of teenagers conduct an experiment. We used psychodiagnostic research methods: scale of hostility by W. Cook and D. Medley; Buss – Durkey Inventory; D. Stott's card of supervisions; a test "Kinetic drawing of family" by R. Burns and S. Kaufmann.

We have carried out an empirical research of personality lines, aggression, school disadaptation, emotional violations in family for teenagers. The analysis and summation of the results of our research allows us to conclude that there are gender distinctions of display of general hostility, hostility in family and at school. We found that for boys statistically higher indexes of general hostility and hostility to the teachers. It was revealed that the hostility toward children, hostility in a family situation, the hostility index dominate among girls.

Training was developed with correctional and preventive goal to overcome hostility and aggression in teenagers. The perspective ways of subsequent research are presented.

The article's information may be useful to the audience of parents, teachers, psychologists, to everybody who is interested in the problem of bullying in the Ukrainian modern school.

Key words: hostility, aggression, medical and psychological theories, teenagers, gender.

...Вихри враждебные веют над нами
(«Варшавянка»)

Постановка проблемы. Актуальность изучения враждебности у подростков определяют тревожные тенденции последних лет в Украине, уровень агрессии сегодня в обществе зашкаливает [6]. Среди главных проблем современных подростков

психолог М. Гуменюк называет алкоголь, наркотики, травлю (буллинг).

Как отмечает замминистра юстиции И. Смачило, Украина входит в десятку самых жестоких европейских стран по уровню распространённости буллинга среди 11–15-летних школьников [2]. Причинами буллинга [5] могут быть постоянный стресс из-за сложной учебной программы и многочисленных

занятий, страх перед выбором вуза, страх перед ВНО, конфликты со взрослыми (педагогами, родителями), враждебность в отношениях с окружающими.

Каналом для выхода вытесненной *враждебности*, утверждает К. Хорни, является невротичное стремление к власти и престижу (цит. по [4, с. 134]). Базальная враждебность к людям, которая часто проявляется в виде презрения и зависти, может прятаться за усилие быть внимательным или жертвовать собой.

Согласно другой концепции враждебности В. Грейса, К. Томаса, Т. Смита, гнев и враждебность могут играть существенную роль в этиологии разных тяжёлых соматических заболеваний [4, с. 134]. Все это указывает на возникновение относительно нового направления исследований проблемы враждебности в мировой психологии.

Как показывает анализ публикаций, в отечественной психологии проблема враждебности почти не исследовалась и воспринимается как что-то неожиданное. Новизна данной тематики предопределяет ряд вопросов теоретического и прикладного порядка, возникает проблема чёткого определения самого понятия «враждебность».

В мировой психологической (а также медицинской) литературе понятие «враждебность» до настоящего времени не получило фиксированного определения и трактуется разными авторами по-разному [3; 4; 7; 9]. Проанализировав работы, в которых начиная с 30-х годов прошлого века и до настоящего момента так или иначе фигурирует термин «враждебность», легко убедиться, что он выступает как синоним понятий «агрессия», «агрессивность», «гнев». И первым, кто попробовал внести ясность в определение гнева, враждебности и агрессии, был А. Басс (цит. по [4, с. 135]).

У большинства людей бывают случаи враждебного отношения к другому человеку, что можно рассматривать как условную норму. Слишком большие или частые проявления враждебности к окружающим рассматривают как патологические, и тогда речь идёт о необходимости применения коррекционно-профилактических мероприятий. Особенно это важно для мальчиков и девочек подросткового возраста.

Анализ последних исследований и публикаций. Как уже отмечалось, существуют разные подходы относительно трактовки понятия «враждебность».

Так, согласно исследованию А. Садовской, некоторые авторы ставят в соответствие понятиям *враждебности*, гнева и агрессии три аспекта психических явлений: когнитивный, эмоциональный и поведенче-

ский соответственно [4]. С. Ениколопов рассматривает враждебность как форму проявления агрессии.

Другие авторы, напротив, не проводят жёстких границ между тремя компонентами и рассматривают *враждебность* как устойчивую комплексную *личностную черту*, подразумевающую девальвацию мотивов и личностных качеств других людей, ощущение себя в оппозиции к окружающим и желание им зла (активное или пассивное).

К. Изард определяет враждебность как комплексную аффективно-когнитивную черту или *ориентацию личности*, которая отвечает понятию эмоциональной установки [4, с. 136]. К. Абрахам рассматривает враждебность как составную часть амбивалентности человека, формирующуюся в детстве [7]. Наиболее полным можно считать определение Бэрфут: враждебность – антагонистическое отношение к людям, включающее когнитивный, аффективный и поведенческий компоненты. Когнитивный компонент включает негативные убеждения в отношении человеческой природы в целом (цинизм) и убеждения в недоброжелательности других людей по отношению к самому субъекту (*враждебные атрибуции*, недоверие) [9]. Аффективный компонент включает ряд взаимосвязанных эмоций, в том числе раздражение, гнев, обиду, отвращение, негодование и др. И, наконец, поведенческий компонент включает разнообразные *формы проявления враждебности* в поведении, часто *скрытые* – агрессию, негативизм, избегание общения, нежелание сотрудничать и др. Все три компонента, считает Бэрфут, целесообразно изучать отдельно, т.к. они связаны с психическим и физическим здоровьем посредством принципиально разных механизмов. Данное определение касается как личностной враждебности, так и враждебных установок в отношении определённых лиц или ситуаций.

В других исследованиях под *враждебностью* понимается попытка придерживаться непригодного конструкта при столкновении с противоречащим ему фактом [3, с. 60]. Авторы В. Шапар и др. вводят понятие *враждебной личности*, которая пытается заставить других вести себя так, чтобы их поведение отвечало её нереалистичным ожиданиям. По мнению Ж. Годфруа, «*враждебная личность*» стремится иметь абсолютную власть над другим человеком (!).

По Е. Ильину, *чувство враждебности* – это неприязненное отношение к тому, с кем человек находится в конфликте. А. Басс рассматривает враждебность как реакцию, которая развивает негативные чувства и



негативные оценки людей и событий [4, с. 136].

С. Фешбах даёт определение «*враждебной агрессии*», которая имеет своей целью причинить другому субъекту неприятные физические или психологические ощущения.

С. Ениколопов вводит понятие «*триада враждебности*»: гнев – отвращение – презрение.

Ч. Спилбергер и соавторы предлагают рассматривать синдром ВАГ: враждебность – агрессия – гнев. По мнению исследователей, враждебность выступает чертой личности с определёнными наклонностями, которые мотивируют агрессивное поведение и способствуют проявлению гнева (цит. по [4, с. 137]). В основе такого разделения лежит широко известная в психологии так называемая *триада Тетенса*, самостоятельность трёх основных сторон душевной деятельности – ума, ощущения и воли, то есть различие когнитивного, эмоционального и поведенческого (волевого) компонентов психики. В данном случае враждебность отвечает когнитивному компоненту, гнев – эмоциональному и агрессия – поведенческому.

К. Изард подчёркивает, что агрессивные вербальные и физические действия не входят во враждебность. Враждебное поведение может возникать из ощущения враждебности, мотивироваться им, но оно этим чувством не является [4, с. 138].

Сильно выраженное чувство враждебности проявляется как *ненависть*. Ненавидеть можно не только отдельных людей, но и человечество в целом, хотя сильное разочарование относится только к конкретному лицу. Ненависть может быть полезна для человека, но важно знать, на что или на кого она направлена.

В. Мясищев предлагает различать понятие «*враждебное отношение*» и «*враждебная установка*». Враждебность может осознаваться в большей или меньшей степени, причём делается предположение о существовании примитивной и неформальной в знаковой форме *несознательной враждебности*.

Д. Стотт выделяет «*враждебность к детям*» и «*враждебность к взрослым*». М. Шаповая исследует уровни враждебности.

Враждебное отношение может быть неадекватно обобщённым вплоть до такой степени, что человек воспринимает любые объекты или действия извне как негативные, неприятные, нежелательные и тому подобное. В таких случаях говорят о *враждебной картине мира*, которая при определённых обстоятельствах может приобретать характер патологии (Дж. Боулби).

Различают *типы* враждебности с точки зрения её объекта. И в первую очередь выделяют *персональную* враждебность (направлена на конкретное лицо) и *имперсональную* враждебность (безличная враждебность), *базальную* враждебность (чувство гнева у ребёнка к родителям, которые пренебрегают им или плохо относятся) и *атуистическую* враждебность (антагонизм, который поддерживает сам себя тем, что блокирует последующее общение с противоположной стороной) [3, с. 60].

С. Ениколопов предлагает различать следующие *виды* враждебности: *словесная* враждебность (агрессия выражается посредством словесных форм, криков, истерик); *силовая* враждебность (юноша применяет силовые методы воздействия на окружающих); *пассивная* враждебность (школьник может игнорировать родительские просьбы, не выказывая при этом открытую агрессию, нарочно забыть поручение, специально медлить, тянуть время); *непрямая* враждебность (агрессивное настроение проявляется против конкретных людей, но через определённых посредников – сверстников, настроенных против: розыгрыши, шуточные настроения).

Согласно исследованию Л. Балабановой, *мотивированная враждебность* формируется в ответ на негативное отношение, косвенную или прямую агрессию; такая враждебность в отношении к определённому объекту не носит у здорового человека ярко выраженные черты и чаще приводит к избеганию контактов; чувство такой враждебности поддаётся усилию воли, человек не испытывает её вне непосредственного контакта с объектом своей неприязни. *Немотивированная враждебность* формируется независимо от объективных причин, часто это проявление навязчивых, бредовых мыслей; враждебность нередко переходит во вражду и даже в прямую агрессию; она не поддаётся логическому убеждению и не контролируется усилиями собственной воли; это симптомы болезни [4, с. 137].

Другими авторами проводится деление на *проявляемую* и *переживаемую* враждебность.

Что же выступает *причиной* враждебности?

Агрессивные и враждебные стратегии взаимодействия у подростков и детей ученые (например, А. Крючкова, П. Ермаков, И. Абакумова) связывают с психологическими и психогенетическими факторами. В одних исследованиях враждебность подростков связывают с работой мозга: у враждебно настроенных мальчиков и девочек была зафиксирована незрелость мозговых

структур мозга, которые помогают контролировать эмоции и которые созревают к 20 годам. В других работах говорят о генетической предрасположенности. У многих детей наблюдается ровная и косвенная злость: жалобы, грубая фантазия, прямые оскорбления; физическая злость как форма грубого поведения. Злость связана с Y-хромосомами, и в особенности она присуща мальчикам.

Л. Балабанова, изучая личность преступника, утверждает, что чаще враждебность проявляется у психопатологических лиц. Ю. Уколова связывает враждебность с низким уровнем доверия к себе и доверия к другим [8, с. 375].

И. Фурманов выделяют следующие формы грубого поведения в дошкольном возрасте: 1) социализированная форма, когда злость используется с целью достижения своей цели (получить нужную игрушку); 2) несоциализированная форма, характерная для детей с *психическими расстройствами* (эпилепсия, шизофрения, органические поражения мозга); негативные эмоции и сопровождающая их враждебность могут появляться спонтанно, а могут быть реакцией на психотравмирующую ситуацию (см. также [9]).

Враждебность (агрессия, ненависть) может входить в достаточно большое количество разных *психических расстройств*, например: 1) расстройства личности и поведения; 2) разные виды неврозов, депрессий, тревожных расстройств; 3) токсичные поражения головного мозга (наркомания, алкоголизм, токсикомания или приём других психоактивных веществ); 4) органические поражения головного мозга; 5) эндогенные психические заболевания; 6) почти у половины больных шизофренией отмечается так называемая *характерологическая враждебность*, которая проявляется в виде негативизма, раздражительности, вербальной и физической агрессии.

Враждебность изучают как психологические факторы бронхиальной астмы, сердечно-сосудистой патологии (например, А. Садовская).

Подростковый кризис понимается как состояние, в котором могут появляться преломления отношений ребёнка с окружающей действительностью. Одним из признаков данного кризиса у подростков является *отчуждение собственного Я* (деперсонализация), собственного одиночества и оторванности от мира. Как отмечает Х. Ремшмидт, детство и юность идеализируются как этап жизни, на котором ещё не возникло отчуждение. Отчуждение – социальный процесс превращения деятельности человека и её

результатов в самостоятельную силу, господствующую над ним и враждебную ему.

В концепции Гаррисонов обозначены потребности подростков, характерные для периода взросления, среди них – потребность в независимости. Наступление зрелости и требования со стороны общества вызывают у молодых людей сильное стремление к независимости. Оно ещё более усиливается благодаря росту когнитивных способностей и приходит в столкновение с родительскими ограничениями и ожиданиями, поэтому происходит много семейных конфликтов. Стремление к независимости обуславливает противодействие навязываемым мнениям, отрицание авторитетов, сомнение в общественных нормах, правилах и обычаях.

Согласно Э. Эриксону, каждый человек в ходе развития своей идентичности переживает критические стадии, среди которых может быть *отрицательная идентичность*, проявляющаяся в отрицании всех свойств и ролей, которые в норме способствуют формированию идентичности: семейные роли и привычки, профессиональные, полоролевые стереотипы, национальность и др. (см. также [1, с. 245]).

Враждебное настроение подростков часто является следствием слабой самодисциплины, формируется в уме как определённая форма мышления для поиска самых простых способов решения задач.

Многие люди, по мнению Г. Бенеша, переживали социальные связи только негативно как унизительное враждебное социальное зло [1, с. 313].

Неблагоприятный опыт социализации влияет на представление молодого человека о самом себе, приводя к ощущению «заклейменности», обречённости и плохим поступкам.

Враждебность может возникать у «застревающих личностей» из-за их избыточного честолюбия (В. Степанов), из-за избыточной ревности и зависти, комплекса Каина (Е. Фромм), из-за властолюбия и мстительности (С. Кривцова), у лиц в ситуации острой беды (Е. Линдемманн), у детей с низким уровнем доверия (Ю. Уколова), у детей с низким уровнем духовных ценностей (И. Бех), с опытом жестокого отношения в семье (Г. Комер) или за её пределами (дети-сироты), у соматически больных лиц (Т. Смит), у больных шизофренией (В. Менделевич) и др.

Таким образом, предварительно проведённый анализ имеющихся в современной психологии теоретических положений исследования проблемы враждебности удостоверяет, что всё ещё отсутствуют однозначное понимание и трактовка понятия «враждебность».



Несмотря на то, что имеет место ряд исследований по проблеме гендерных различий в проявлении brutального поведения, злости (И. Фурманов), агрессии (С. Маркова), агрессивности (Л. Семенюк) учащихся, проблемным остаётся вопрос относительно гендерных особенностей враждебности у подростков [4; 7; 9].

Цель статьи – раскрыть сущность враждебности и исследовать гендерные различия последней в пубертатном периоде.

Изложение основного материала. Исследование проводилось на базе общеобразовательных школ г. Славянска Донецкой области. Экспериментальную выборку составили подростки, возрастные параметры испытуемых – 13–14 лет.

Были использованы такие методы, как наблюдение, беседа, психодиагностические методики (шкала враждебности Кука-Медлей; опросник агрессии Басса-Дарки; карта наблюдений Д. Стотта; «Кинетический рисунок семьи» Р. Бернса, С. Кауфмана в адаптации Р. Беляускайте). Степень достоверности определялась с помощью t-критерия Стьюдента.

Так, с помощью методики Кука-Медлей были определены средние показатели по всем факторам отдельно для каждой группы исследуемых.

Таблица 1

Гендерные отличия в проявлении личностных черт подростков (%)

Группа Шкала	Мальчики	Девочки
Цинизм	71	58
Агрессивность	75	59
Враждебность	81	52

Шкала выраженности фарисейской агрессивности (Hostility pharisaic virtue scale), разработанная W.W. Cook и D.M. Medley в 1954 г. (в русскоязычном варианте известная как шкала враждебности), представляет собой краткий опросник, предназначенный для исследования неявного агрессивного и враждебного поведения при социальных контактах по трём диагностическим шкалам – цинизму, агрессивности и враждебности.

Подсчёт средних шкальных показателей для отдельных групп показал (см. таблицу 1), что у девочек исследуемые параметры – адекватного уровня.

Менее всего проявляется у них враждебность ($X_{cp} = 52\%$), далее идёт показатель цинизма ($X_{cp} = 58\%$), наиболее выражена агрессивность ($X_{cp} = 59\%$).

Агрессивность, согласно В. Шапарь [3], выступает как готовность к агрессивному поведению; она особенно чувствительна к определённым ситуациям. Также это выраженное предпочтение использования насильственных методов для достижения своей цели. Является устойчивой чертой личности либо кратковременным эмоциональным состоянием, возможно, связанным с внутренними конфликтами; сопровождается открытой злобой, недовольством, стремлением к самоутверждению за счёт других. Может, например, проявляться у девочек в грубости по отношению к некоторым людям, поведение которых подростки оценивают, как невежливое.

В группе мальчиков все исследуемые результаты – в пределах высокого уровня. Причём показатели изучаемых шкал имеют такое распределение: на первом месте – враждебность ($X_{cp} = 81\%$), на втором – агрессивность ($X_{cp} = 75\%$), на третьем – цинизм ($X_{cp} = 71\%$).

Цинизм, согласно В. Шапарь [3], – бесстыдство, нахальство, brutальная откровенность; дерзкое, презрительное отношение к общепринятым нормам морали. И, значит, подавляющее большинство исследуемых мальчиков нигилистически относится к принятым в обществе моральным правилам, чувствует иногда недовольство своим положением и желание отплатить другим за обиду.

Также ученики мужского пола склонны проявлять поведение или совершать действия, направленные на причинение психологического или физического вреда, убытка или на уничтожение кого-нибудь.

Для исследуемой группы мальчиков характерны негативные чувства и негативные оценки людей и событий. Эти переживания у подростков могут совпадать с чувствами обычных людей, однако целесообразна психокоррекционная и профилактическая работа.

Как показал опросник Басса-Дарки, наблюдается специфика в проявлении отдельных форм агрессии в каждой группе учащихся.

Подсчёт средних показателей выявил, что в пределах нормального уровня у мальчиков выражена непрямая агрессия (самый низкий показатель), а также раздражительность, обида и подозрительность (см. табл. 2). А вот повышенными и высокими оказались индекс агрессивности, чувство вины, физическая агрессия, негативизм, индекс враждебности; наивысший показатель имеет вербальная агрессия.

Таблица 2
Гендерные отличия в проявлении агрессии подростков (%)

Шкала \ Группа	Мальчики	Девочки
Физическая агрессия	79	79
Непрямая агрессия	50	62
Раздражительность	66	74
Негативизм	79	74
Обида	66	92
Подозрительность	66	66
Вербальная агрессия	88	96
Чувство вины	71	84
Индекс враждебности	79	83
Индекс агрессии	70	88

У девочек достигают среднего уровня лишь показатели двух шкал – непрямо́й агрессии (наименьшие результаты) и подозрительности; последние показатели выражены на повышенном или высоком уровне.

Показатели в порядке возрастания следующие: раздражительность, негативизм, физическая агрессия, индекс враждебности, чувство вины, индекс агрессивности, обида; наивысшего уровня достигает показатель вербальной агрессии.

В целом девочки в нашей выборке оказались более агрессивными.

Применение карты наблюдений Д. Стотта дало возможность определить особенности дезадаптивного поведения учеников в школе.

Дезадаптация школьная – это ситуация, когда ребёнок оказывается не готов к школьному обучению. Наиболее часто дезадаптация наблюдается у первоклассников, но может проявиться и у более старших детей.

Дезадаптация может сопровождаться рядом эмоциональных нарушений.

Как видно из таблицы 3, высокого уровня достигает депрессия (у девочек $X_{cp} = 100\%$) и уход в себя (у девочек $X_{cp} = 87\%$). На среднем уровне проявляется недоверие к новым людям, вещам, ситуациям, тревога по отношению к учителям, враждебность по отношению к учителям, тревога по отношению к детям, асоциальность (у девочек $X_{cp} = 53\%$), эмоциональное напряжение (у мальчиков $X_{cp} = 40\%$), невротические симптомы (у девочек $X_{cp} = 47\%$).

В пределах низкого уровня наблюдается неугомонность, враждебность по отношению к детям, эмоциональное напряжение (у девочек $X_{cp} = 27\%$), невротические симптомы (у мальчиков $X_{cp} = 22\%$), неблагоприятные условия среды (у девочек отсут-

ствуют; у мальчиков $X_{cp} = 7\%$), умственная отсталость (у девочек отсутствует; у мальчиков $X_{cp} = 7\%$).

Таблица 3
Гендерные особенности школьной дезадаптации подростков (%)

Шкала \ Группа	Мальчики	Девочки
Недоверие к новым людям	67	53
Депрессия	67	100
Уход в себя	40	87
Тревога по отношению к учителям	67	60
Враждебность по отношению к учителям	67	53
Тревога по отношению к детям	40	40
Асоциальность	33	53
Неугомонность	27	27
Враждебность по отношению к детям	13	27
Эмоциональное напряжение	40	27
Невротические симптомы	22	47
Неблагоприятные условия среды	7	0
Умственная отсталость	7	0

Таблица 4
Гендерные особенности эмоциональных проявлений подростков в семье (%)

Шкала \ Группа	Мальчики	Девочки
Благоприятная семейная ситуация	69	66
Тревожность	69	70
Конфликтность в семье	62	71
Чувство неполноценности в семье	51	60
Враждебность в семейной ситуации	49	52

Следует отметить, что у мальчиков преобладает недоверие к новым людям, вещам, ситуациям; депрессия; тревога по отношению к учителям; враждебность к учителям, а у девочек – депрессия; уход в себя; тревога по отношению к учителям; недоверие к новым людям, вещам, ситуациям; враждебность к детям; асоциальность.

Также мы использовали методику «Кинетический рисунок семьи» (КРС), которая позволила обнаружить эмоциональные состояния школьников в ситуации семейного общения.



Таблиця 5

Гендерные особенности враждебности подростков (t- критерий Стьюдента)

Шкала	Группа	Мальчики	Девочки	t-критерий	Значимость
Враждебность		69	66	2,94***	$p \leq 0,01$
Индекс враждебности		70	69	1,85*	$p \leq 0,10$
Враждебность к учителям		62	71	2,54**	$p \leq 0,05$
Враждебность к детям		51	60	1,93*	$p \leq 0,10$
Враждебность в семье		49	52	0,88	Незначимо

Тест «Кинетический рисунок семьи» направлен не столько на выявление тех или иных аномалий личности, сколько на прогноз индивидуального стиля поведения, переживания и аффективного реагирования в значимых и конфликтных ситуациях.

Согласно данным таблицы 4, у мальчиков более благоприятная семейная ситуация ($X_{cp} = 69\%$), но бывают негативные состояния – тревожность ($X_{cp} = 69\%$) и конфликтность в семье ($X_{cp} = 62\%$).

У девочек преобладают конфликтность в семейной ситуации ($X_{cp} = 71\%$), тревожность ($X_{cp} = 70\%$) и чувство неполноценности в семье ($X_{cp} = 60\%$). Что касается враждебности в семейной ситуации, то у девочек ($X_{cp} = 52\%$) она немного выше, но в пределах среднего уровня (у мальчиков $X_{cp} = 49\%$).

Для наглядности полученных данных относительно проявления враждебности у подростков была составлена итоговая таблица обобщённых данных.

Сравнивались группы мальчиков и девочек. Для определения достоверности полученных данных был подсчитан t-критерий Стьюдента (компьютерная обработка).

У мальчиков статистически выше такие показатели, как общая враждебность ($t=2,94$; $p < 0,01$) и враждебность к учителям ($t=2,54$; $p < 0,05$).

В свою очередь у девочек наметилась тенденция доминирования индекса враждебности как реакции, развивающей нехорошие чувства и нехорошие оценки людей и событий ($t=1,85$; $p \leq 0,10$).

У девочек также доминируют враждебность к детям ($t=1,93$; $p \leq 0,10$) и враждебность в семейной ситуации (статистически незначимо).

Для девочек более характерными являются проявления зависти, ненависти к окружающим, недоверия и осторожности в отношении к людям, ожидание плохого от других. Также они склонны к гневу и злобе в общении со сверстниками и родными.

Если враждебность к детям в пределах низкого уровня, враждебность в семье – на среднем уровне, то другие виды враждеб-

ности достигают высоких уровней и нуждаются в коррекционной и профилактической работе.

Нами предложен социально-психологический тренинг для коррекции и профилактики враждебности и агрессии у подростков.

Выводы по данному исследованию и дальнейшие перспективы. Проблема особенностей проявления враждебности у мальчиков и девочек подросткового возраста является одной из актуальных на современном этапе. Исследования в целом показали невыраженные гендерные различия в проявлении враждебности учащихся подросткового возраста. Показатели проявления общей враждебности и враждебности к учителям преобладают у мальчиков, а враждебность к детям – у девочек подросткового возраста, что даёт возможность изменить акценты в учебно-воспитательной работе в будущем. Изучение взаимосвязи враждебности с другими качествами личности и характера подростков является перспективой нашего исследования.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бенеш Г. Психологія: dtv-атлас : довідник / пер. з нім. за наук. ред. В. Васюгинського. Київ : Знання-Прес, 2007. 510 с.
2. Буллинг: в Минюсте сообщили, куда обращаться с проблемой школьной травли. URL: <http://m.news.bigmir.net> (дата обращения: 14.01.2019).
3. Ворожість. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів / під кер. В. Шапаря. Харків : Прапор, 2009. С. 60.
4. Єгорова О. Особливості прояву ворожості у хлопців і дівчат підліткового віку. Проблеми сучасної психології : збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. 2013. Вип. 22. С. 133–145.
5. Макаренко В. Буллинг в школі: кожен п'ятий ребёнок – жертва травлі. «КП» в Україні. 2018. 22 вересня.
6. Олексієнко С., Герман Л. Ворожість та образ ворога в сучасній психології. Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія «Психологія». 2017. URL: <http://irbis-nbuv.gov.ua> (дата обращения: 12.01.2019).

7. Психологічні концепції та підходи до вивчення проблеми амбівалентності. URL: <http://pidruchniki.com> (дата звернення: 13.01.2019).

8. Уколова Ю. Доверие как базовая установка личности. *Актуальні проблеми психологічної теорії і практики* : матеріали щорічної наук.-практ. конф. Асоціації психологів Донбасу з міжнародною учас-

тю, м. Макіївка, 12 грудня 2009 р. Макіївка, 2009. С. 373–376.

9. Фурманов И. Сценарии поведения в ситуации провокации агрессии младших школьников с различными стилями атрибуции враждебности. Минск : БГУ, 2013. URL: <http://elib.bsu.by> (дата звернення: 13.01.2019).

УДК 372.881.111.1:61-057.875:159.942:616-052
DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-1-20

КОРЕКЦІЯ ЕМПАТІЇ ДО ПАЦІЄНТІВ У СТУДЕНТІВ-МЕДИКІВ НА ЗАНЯТТЯХ ІЗ ФАХОВОЇ ІНОЗЕМНОЇ МОВИ

Камінська І.П., к. психол. н.,
старший викладач кафедри іноземних мов

Національний медичний університет імені О.О. Богомольця

У статті описано авторську методику корекції емпатії у студентів-медиків шляхом використання серії лінгвістичних вправ на заняттях з іноземної мови. Визначено поняття емпатії у медиків як здатності до співчуття чи співпереживання осіб до інших, зокрема до пацієнтів. Показано, що емпатія є необхідною характеристикою для медика в структурі емоційного та комунікативного компонента професійної компетентності. Проаналізовано психологічні особливості емпатії та визначено її когнітивну, емоційну та діяльнісну складові частини. На підставі проведеного аналізу літератури визначено, що оптимальним рівнем розвитку емпатії для медичного працівника є середній, а низький і високий заважають професійній діяльності. Згідно з власним досвідом корекції емпатії в бік її зростання на заняттях із фахової англійської мови надано основні рекомендації щодо проведення вправ. Описано структуру авторського курсу, типологію вправ і завдань (для навчання письма, говоріння, читання й аудіювання).

Ключові слова: емпатія, студенти-медики, фахова іноземна мова, міжпредметна інтеграція.

Каминская И.П. КОРРЕКЦИЯ ЭМПАТИИ К ПАЦИЕНТАМ У СТУДЕНТОВ-МЕДИКОВ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ПРОФЕССИОНАЛЬНОМУ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

В статье описана авторская методика коррекции эмпатии у студентов-медиков с помощью использования серии лингвистических упражнений на занятиях по профессиональному иностранному языку. Определено понятие эмпатии медиков как способности к сочувствию или сопереживанию личности к другому, а именно к пациенту. Показано, что эмпатия является необходимой характеристикой для медика в структуре эмоционального и коммуникативного компонента профессиональной компетентности. Проанализированы психологические особенности эмпатии и определены ее когнитивная, эмоциональная и деятельная составляющие. На основе проведенного анализа литературы определено, что оптимальным уровнем развития эмпатии для медицинского работника является средний уровень, а низкий и высокий уровни препятствуют профессиональной деятельности. Согласно собственному опыту коррекции эмпатии в сторону ее возрастания на занятиях по профессиональному медицинскому английскому языку предоставлены основные методические рекомендации. В статье описана структура авторского курса, типология упражнений и заданий (обучение англоязычному письму, говорению, чтению, аудированию).

Ключевые слова: эмпатия, студенты-медики, профессиональный иностранный язык, межпредметная интеграция.

Kaminska I.P. CORRECTING EMPATHY IN MEDICAL STUDENTS AT THE MEDICAL ENGLISH CLASSES

The article describes an author method of empathy corection in medical students by implementation of numerous language drills at the medical English classes. The author has defined the notion of empathy of medical specialists, as their ability for compassion, expressed particularly to the patients as well as to their colleagues, patients' relatives, etc. The author reveals that empathy is an indispensable characteristic of a physician within the emotional and communication professional competence component, representing his abilities of effective interaction with the patients. The article analyses basic psychological parameters of empathy and defines its cognition, emotional and operating components. Due to the performed literature data analysis, the author concludes that the optimum empathy level for the medical specialist is the average one, while both high and low levels interfere with successful professional activity. The article contains the results of the empathy study, conducted with the 1st year of study medical students, according to which most students expressed average (75.4%) level of empathy, while 12.5% expressed high and 3.6% expressed very high empathy levels,



which should be corrected. The author shared her personal recommendations on implementing the author course (teaching medical writing, reading, listening and speaking), aimed at increasing empathy in the medical students. The basis of the authorcourse implemented on professional English classes consists of the creative situations, case studies and discussions, “decisions between life and death”, ethical dilemmas, drills for learning emotions as they are and their ability to experience them. The author dwells on that integrating the drills into teaching medical English leads to increased earning interest of the students, though the drawbacks of such integration may be related to unprofessional shaping the empathy by foreign language teachers who aren't psychologists basically. The author supposes that the further study of empathy correction conducted between the students of various faculties should be held.

Key words: *empathy, medical students, Medical English, interdisciplinary integration.*

Постановка проблеми. Новітні пацієнт-центровані тенденції реформування системи охорони здоров'я та вищої медичної освіти України, спрямовані на покращення якості обслуговування пацієнтів, сприяли появі нових вимог до системи вищої медичної освіти, зокрема до формування необхідних для компетентної фахової взаємодії медиків із пацієнтами якостей, таких як альтруїзм, емпатія, позитивна комунікативна настанова тощо. Емпатійність як здатність до співпереживання є надзвичайно важливою характеристикою медичного працівника, проте її недостатній рівень розвитку, як і надмірний, може зашкодити виконанню професійних обов'язків фахівцем. Перед системою вищої медичної освіти України постають численні завдання, одним із яких є виховання професійно необхідних якостей майбутнього фахівця, зокрема емпатійності. Розвиток емпатійності вимагає практичного тренування, представлений у виховних цілях організації навчального процесу у закладах вищої медичної освіти та, на думку автора, доцільно інтегрується в навчальний процес на практичних заняттях із взаємодією-інтерацією, зокрема на заняттях із фахової іноземної (англійської) мови.

З огляду на вищенаведене нами була поставлена така **мета:** сформулювати поняття емпатії медичного фахівця, його рівні й оптимальний рівень емпатії у медичного фахівця, емпірично визначити рівень сформованості емпатії у медичних студентів, а також визначити й описати методичну послідовність комплексу завдань, спрямованих на розвиток емпатії у медичних студентів на заняттях з іноземної (англійської) мови.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Психологічні особливості виховання у студентів-медиків важливих складових частин готовності до роботи досліджували науковці: А. Борисюк [1], Л. Примачок [7], Л. Лимар [6], К. Федорова [8]. Існує велика кількість досліджень, у яких визначено провідні якості, необхідні для розвитку особистості успішного лікаря, серед яких здатність до емпатії в структурі емоційної

складової частини займає чільне місце. У межах цих складників аспект формування та корекції саме емпатії було вивчено С. Вадзюк [2], Г. Дьоміною [3], А. Чернявською [9], які вивчали емпатію як психологічну рису взагалі та її розвиток в особі незалежно від професії. Власне у студентів-медиків формування емпатійності було вивчено О. Юдіною [10], О. Юшиною [12], Н. Mohammadreza [13], R. Pedersen [15], S. Sulzer [16] та ін., причому роботи зарубіжних колег містять більше емпіричної інформації, тоді як у роботах українських науковців багато узагальнень, вони акцентовані на морально-етичному аспекті. А. Борисюк розглядає емпатію як одну з важливих складових частин професійної компетентності медичного психолога [1], І. Кузнецова [4] та Л. Примачок [7] звертають увагу на необхідність розвитку цього показника у медиків. О. Юшиною було вивчено емпатію у молодшого медичного персоналу [10], О. Юдіною – емпатію у лікарів. Більшість науковців погоджуються, що емпатія – невід'ємна характеристика професії лікаря [12]. Л. Лимар і С. Омельчук визначили, що ступінь розвитку емпатії залежить від гендеру медиків, відтак студенти-медики жіночої статі виявляють вищий рівень розвитку емпатії, ніж чоловіки [14]. Роботи Н. Mohammadreza [13] присвячені аналізу особливостей виявлення емпатії медичними працівниками до пацієнтів і впливу останньої на взаємодію лікаря з пацієнтом і результат роботи – одужання пацієнта. Згідно з цими дослідженнями емпатійний лікар є «більш зацікавленим» і приділяє більше уваги пацієнту, який викликає у нього емпатію.

Цілі статті – визначити сутність поняття «емпатія» в структурі професійної компетентності майбутніх медиків, визначити оптимальний рівень розвитку емпатії у медиків, сформулювати основні напрями розвитку емпатії на заняттях із фахової іноземної мови, визначити основні недоліки та переваги інтеграції навчання іноземних мов і розвитку психологічних характеристик у студентів, зокрема емпатії на заняттях із фахової іноземної мови.

Виклад основного матеріалу дослідження. У межах загальнокомпетентнісної характеристики медичного фахівця автором була розглянута здатність лікаря до емпатії в контексті емоційного компонента професійної компетентності, для чого спочатку було уточнено власне поняття «емпатії». Емпатія визначається як «здатність до співпереживання» [11, с. 54] або ж як ідентифікація особи з тим, до кого вона проявляє емпатію [2]. Аналіз літературних джерел показав, що емпатія розглядається як когнітивний процес (здатність осягнути та зрозуміти позицію іншої особи), емоційний процес (здатність відчувати те саме, що й інша людина), діяльнісний процес (здатність до дій згідно зі співпереживанням і розумінням іншої особи) [8; 12; 15]. О. Юдіна розглядає основні 2 аспекти емпатії: співпереживання, коли особа приєднується у почуттях до іншої особи та відчуває те саме, та співчуття, коли особа усвідомлює почуття іншої та співчуває їй, але сама власне не «включається» емоційно у переживання цих почуттів та емоцій [10].

Щодо роботи медичного фахівця, яка зумовлює постійну необхідність взаємодії з пацієнтами та їх родичами, котрі перебувають у хворобливому чи знервованому стані, здатність до емпатії є однією з необхідних характеристик професійної компетентності, зокрема в контексті як емоційної, так і комунікативної компетентності [7]. Відсутність розвинутої емпатійності лікаря призведе, на думку автора, до суто механістичної його взаємодії з пацієнтами та родичами, виключить можливість дбайливого спілкування, проте надмірна емпатійність є також негативним показником, який призведе до того, що лікар буде надмірно «проживати» почуття інших та співчувати пацієнтам замість концентрації на їх стані здоров'я. Л. Лимар вважає, що високий рівень емпатії не є сприятливим фактором у структурі готовності медика до професійної взаємодії [6]. Оптимальним є середній рівень розвитку емпатійності, визначений за класичною методикою діагностики емпатійних тенденцій І. Юсупова [11]. Отже, власне емпатію медиків і студентів-медиків можливо визначити як здатність їх до співпереживання та співчуття до тих, із ким вони спілкуються, в професійному контексті – до пацієнтів.

Завданням виховного сектору закладів вищої медичної освіти є всебічний розвиток професійних компетентностей, зокрема емпатії, що повинно планомірно втілюватися упродовж навчання студентів-медиків і їх взаємодії протягом вивчення теоретичних і практичних дисциплін.

З цієї позиції під час навчання фахової іноземної мови, яке здебільшого асоціюється з комунікативним характером дисципліни та широкою взаємодією студентів у вивченні предмета (в опануванні навичок монологічного та діалогічного говоріння) варто використовувати методи та завдання, спрямовані на корекцію ступеню розвитку емпатії у студентів. Автор наголошує, що оптимальним рівнем розвитку емпатії є середній. З метою визначення необхідності розвитку емпатії у студентів пропонуємо в межах корекції емпатійності студентів-медиків на заняттях з іноземної мови, на початковому занятті з іноземної мови продіагностувати за класичною методикою діагностики емпатійних тенденцій І. Юсупова [11], причому це можливо зробити як українською, так і англійською мовами (переклавши методiku, що і було зроблено автором). Відповідно до отриманих результатів автор пропонує поділити студентів в академічній групі на 2–3 рівномірні групи, у яких кількість студентів із високим, низьким і середнім рівнями емпатії була б однаковою. Якщо такий поділ неможливий за отриманими даними, автор все одно наполягає на розподілі студентів за малими групами, в яких вони взаємодіятимуть на заняттях із фахової англійської мови.

Протягом 2014–2016 рр. автором було проведено дослідження рівня сформованості емпатії у студентів 1 курсів Національного медичного університету імені О.О. Богомольця з використанням методики «Діагностика емпатійних тенденцій» І. Юсупова, з 6 діагностичними шкалами емпатії, які виражали ставлення опитуваних до батьків, дітей, старих людей, знайомих і незнайомих. Загалом в опитуванні взяли участь 122 студенти, 80 жінок і 42 чоловіка, участь в опитуванні була добровільною, за попередньої згоди опитуваних. Отримані дані було оброблено з використанням програмного забезпечення SPSSStatistics 17.0.

Аналіз отриманих результатів показав сформованість груп 4 рівнів розвитку емпатії: низького, середнього, високого і дуже високого, результати чого наведені в табл. 1.

Отримані результати показують, що більша частина студентів виявляла середній рівень розвитку емпатії (75,4%), високий рівень був характерним для 12,5%, низький – для 8,5% і дуже високий – для 3,6%. З огляду на те, що надмірно високий, високий і низький рівні емпатії не визначені автором як оптимальні для здійснення медиком фахової діяльності, вважаємо за



Таблиця 1

Рівні сформованості емпатії студентів медиків

Види емпатії	Рівні сформованості емпатії (кількість досліджуваних у %)			
	низький	середній	високий	дуже високий
до хворої людини	8,1	65,1	21,2	6,6
до людей похилого віку	7,6	84,0	3,3	0,6
до дітей	3,1	72,2	13,1	4,2
до малознайомих людей	9,1	80,6	12,5	3,0
загальний показник	8,5	75,4	12,5	3,6

потрібне подальшу корекцію рівня сформованості емпатії у студентів.

Отримавши та проаналізувавши дані, автор прийняв рішення систематично проводити заняття з фахової англійської мови, використовуючи комплекс завдань, спрямованих на корекцію емпатійності у студентів. Завданням корекції автором було визначено розвиток і підвищення емпатійності студентів-медиків (занадто високий рівень емпатії також потребує корекції, проте автором було прийнято рішення працювати саме з низьким рівнем емпатії як таким, який не сприяє орієнтації майбутнього лікаря на процес лікування й одужання пацієнта). З метою розвитку та підвищення емпатійності у студентів на заняттях із фахової іноземної мови автором було розроблено такий комплекс вправ і завдань у межах навчання основних мовних компетенцій, який пропонується для використання іншими викладачами:

1. Читання. Читання студентами фахових текстів іноземною мовою, які сприятимуть співпереживанню дійовим особам текстів, опис важких ситуацій у професійній діяльності лікарів, тексти зі згадуванням вибору лікаря між особистим і професійним. Можливо запропонувати такі види вправ до текстів: read and translate, make a plan of the text, correct the false sentences about the text, name the paragraphs, fill in the missing words (word combinations) in the text, fill the missing sentences into the logical sequence; та репродуктивно-продуктивні вправи, які поєднують навчання читання з навчанням письма та говоріння: basing on the text, explain how you will...; write about your attitude, your actions; if you see the main hero, what would you do...

Варто сконцентруватися на тому, що кожен студент має робити власні висновки з прочитаного тексту та може по-різному сприймати змістовну сторону текстів, а також те, що провідною метою навчання фахової іноземної мови є навчання іноземної мови, а не психологічний виховний аспект.

2. Аудіювання. Тут викладач може підібрати різноманітні ситуації, озвучені носі-

ями мови у підручниках зарубіжних видавництв, як-то Nursing чи Medicine від Oxford University Press, Cambridge University Press, Express Publishing та ін., використати уривки зі всесвітньо відомих серіалів про медиків («Doctor House, MD», «Gray's Anatomy») чи самостійно упорядкувати матеріали до аудіювання відповідно до власної мети. З метою формування вищого рівня емпатії у студентів наданий матеріал має містити певну сутність, до якої студенти мають висловити співпереживання, етичну дилему, проблемну ситуацію, внутрішній конфлікт тощо. Основними лінгвістичними завданнями мають виступати вправи: listen to the extract (or watch the video) and correct the false statements; order the events, explain what the following phrases mean, match the phrases to the heroes, а також продуктивні вправи на розвиток навичок говоріння, більше спрямовані на розвиток емпатії загалом: say what the feelings and emotions of the heroes are, recall your emotions from watching the video; explain what you could have done for the main hero. Автор рекомендує вправи на відпрацювання навичок вживання умовних речень і модальних дієслів на кшталт If I were..., I would (could, would have to...).

3. Письмо. Завдання на зразок: fill in the gaps, correct the mistakes, fill in the required words, change the words in bolds with their equivalents, order the sentences, explain the meaning of the phrase, з одного боку, мають бути спрямовані на розвиток навичок письма з урахуванням фахової лексики та визначених граматичних одиниць, проте змістовний підбір речень, понадфразової єдності та текстів має відображати емоційні переживання інших, внутрішній пошук, етичні дилеми. Для автора було складно застосувати завдання для навчання фахового англомовного письма (заповнення документації, виписок тощо), які можливо було б поєднати з розвитком емпатії, тому здебільшого у цьому блоці завдання на формування емпатії були відсутні.

4. Найбільш продуктивними лінгвістичними вправами для розвитку емпатії у сту-

дентів-медиків є вправи на розвиток навичок та умінь монологічного та діалогічного говоріння, починаючи від репродуктивних вправ створення фраз і понадфразової єдності за зразком до абсолютно самостійних завдань продуктивного характеру: висловлення власної думки, креативних завдань у межах інтерактивного навчання – ділової гри, проведення симпозиумів, судових засідань у медицині тощо. Власне навчання монологічному та діалогічному говорінню, яке передбачає взаємодію студентів між собою, є оптимальним для розвитку емпатії у студентів. Щодо навчання монологічного мовлення пропонуємо ряд вправ на висловлення власної думки, коли студент має виявити емпатію у заданій ситуації (tell what you think and feel, what would you do in such situation, what would you feel, what do you think a person may feel, how could you help the person, is it necessary to aid a person in any way). Логічно спочатку ознайомлювати студентів із ситуацією, представленою у тексті, аудіо- чи відео-, та дати репродуктивні та продуктивні вправи на висловлення власного ставлення. Щодо діалогічного мовлення, то сукупність вправ на створення діалогів (пацієнт – лікар, лікар – лікар, лікар – родич хворого, лікар – журналіст) у контексті співпереживання (як важкої ситуації, рішення про припинення лікування термінального хворого, про чергу в наданні допомоги, так і загальних побутових ситуацій) сприятимуть не тільки здобуттю студентом навичок і умінь діалогічного говоріння, але і сприятимуть розвитку уміння співпереживати.

За власним досвідом автора, ці вправи було запроваджено у навчальний процес для вивчення студентами медичних факультетів дисципліни «Англійська мова за фаховим спрямуванням», заняття відбувалися раз на тиждень. Автор приділяла завданням на формування емпатії 20–30 хвилин (за тривалості заняття 2 академічні години), загалом протягом року було проведено 30 занять фахової англійської мови з елементами інтеграції психологічних завдань на формування та розвиток емпатії. Автором було відзначено покращення психологічної атмосфери на заняттях, більш доброзичливе ставлення студентів та активізацію їх пізнавальної діяльності, яка виявилася у покращенні результатів успішності, хоча статистична обробка результатів успішності не надала значущих показників.

Отже, формування емпатійності майбутніх медиків на заняттях із фахової іноземної (англійської) мови є прикладом міжпредметної інтеграції та навчально-виховної роботи викладача англійської мови.

Перевагами такої інтеграції є збагачення внутрішнього світу студентів, розвиток емпатійності одночасно з розвитком знань, умінь і навичок фахового спілкування англійською мовою. Інтерактивність занять у цьому разі вимагає креативності викладача, пошуку цікавих тем, взаємодії студентів на теми, які потребують творчого мислення, сприяє активізації пізнавальної діяльності. Водночас варто зауважити, що здебільшого викладач іноземної мови не є фахівцем із психології (автор статті здобула не тільки філологічну, але і психологічну освіту та має ступінь кандидата психологічних наук, проте такі ситуації не є частими), а отже, не завжди може розуміти та спрямовувати процеси виховання студентів-медиків. Також варто пам'ятати, що базовою метою навчання дисципліни «Англійська мова професійного спрямування» є опанування студентами знань, умінь і навичок саме фахової англійської мови, а всі інші завдання є вторинними. Тому недоліками інтеграції виховання емпатійності на заняттях з іноземної фахової мови студентів-медиків може бути нераціональне використання робочого часу, неправильний підбір завдань викладачем, некоректність викладача у його роботі зі студентами з виховним аспектом, а також неготовність студентів до інтеграції за умови початкового низького рівня знань з англійської мови, низької мотивації до навчання або несприйняття студентами інтерактивних методів через попередній класичний стиль навчання, обраний попередніми педагогами.

Висновки з проведеного дослідження.

Визначено поняття емпатії як «здатність до співпереживання» або «ідентифікації» особи до того, до кого вона проявляє емпатію. Показано, що емпатія може бути представлена когнітивним, емоційним, діяльнісним процесом або їх поєднаннями. Описано два аспекти (виявлення) емпатії: співпереживання та співчуття. Емпатія медика становить багатогранне утворення, «здатність до співпереживання та співчуття» до хворого. Визначено, що особа може виявляти низький, середній і високий рівні емпатії; оптимальним для роботи медика рівнем емпатії, який би не заважав виконувати професійні обов'язки та сприяв роботі, спрямованій на благо пацієнта, є середній рівень емпатії, тоді як високий і низький рівні потребують корекції. Проведене дослідження студентів-медиків показало, що більшість студентів виявили середній (75,4%) рівень емпатії, 8,5% – низький рівень, 12,5% – високий, а 3,6% – дуже високий рівень емпатії, що потребує корекції. Автором було розроблено й описано комплекс інтеграційних вправ



із навчання читання, письма, аудіювання та говоріння фаховою англійською мовою, спрямованих на розвиток емпатійності студентів. Визначено, що перевагами такого навчання є одночасне поєднання навчального та виховного процесу, таке навчання сприяє активізації пізнавальної діяльності студентів через нестандартність завдань. Недоліками показано труднощі в інтеграції, пов'язані з відсутністю у викладачів англійської мови психологічної освіти, відтак неможливість коректно спрямовувати розвиток емпатійності студентів, а також психологічну неготовність самих студентів до занять інноваційного типу. Автор вважає перспективним проведення якісного дослідження ефективності розвитку емпатії у студентів-медиків на заняттях із фахової іноземної мови з використанням інтерактивних технологій.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Борисюк А.С. Психологічні особливості професійної діяльності лікаря. *Актуальні питання суспільних наук та історії медицини*. 2015. № 4. С. 117–120.
2. Вадзюк С.Н., Шкробош С.І., Денефіль О.В. Формування у студентів доміанти на емпатію. *Медицина освіти*. 2003. № 3. С. 48–50.
3. Дьоміна Г.А. Психологічні особливості розвитку вольових якостей майбутніх фахівців соціальної сфери. *Вісник Інституту розвитку дитини. Серія «Філософія, педагогіка, психологія»*. 2014. № 31. С. 113–124.
4. Кузнецова І.В. Формування культури спілкування майбутнього лікаря засобами іноземної мови : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 ; ХНУ ім. В.Н. Каразіна. Харків, 2014. 205 с.
5. Куца О.І. Педагогічні умови формування толерантності майбутніх перекладачів у процесі професійної підготовки : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 ; Тернопільський нац. пед. ун-т ім. В. Гнатюка. Тернопіль, 2014. 200 с.
6. Лимар Л.В. Аналіз дослідження сформованості готовності до безконфліктної взаємодії з пацієнтами студентів-медиків. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. Серія «Психологічні науки»*. 2010. № 82. С. 366–371.
7. Примачок Л.Л. Особливості виховання особистості студента-медика. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Серія «Психолого-педагогічні науки»*. 2014. № 1. С. 59–65.
8. Федорова К.В. Формування професійно-етичних якостей майбутніх лікарів у виховному просторі вищого медичного навчального закладу : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Старобільськ, 2016. 220 с.
9. Чернявська А.В. Емоційний інтелект – запорука успішного навчання. *Молодь і ринок*. 2012. № 12. С. 136–139.
10. Юдіна О.М. Психологічні особливості формування емпатійності майбутніх лікарів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01 ; Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Київ, 2004. 17 с.
11. Юсупов И.М. Психология эмпатии. Теоретические и прикладные аспекты) : дисс. ... докт. психол. наук. Санкт-Петербург, 1995. 440 с.
12. Юшина О.В. Психологічні особливості формування емпатійності майбутніх медичних сестер. *Вісник післядипломної освіти*. 2012. № 6. С. 456–463.
13. Hojat M. Empathy in patient care: antecedents, development, measurement, and outcomes. New York : Springer Science & Business Media, 2007. 295 p.
14. Omelchuk S., Lyman L. Gender and professional factors of medical students' psychological readiness for performing professional duties. *Georgian medical news*. 2016. № 251. P. 45–50.
15. Pedersen R. Empathy development in medical education – a critical review. *Medical teacher*. 2010. № 32(7). P. 593–600.
16. Sulzer S.H., Feinstein N.W., Wendland C.L. Assessing empathy development in medical education: a systematic review. *Medical education*. 2016. № 50(3). P. 300–310.

УДК 159.923.2

DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-1-21

ПСИХОДІАГНОСТИЧНИЙ ІНСТРУМЕНТАРІЙ ДОСЛІДЖЕННЯ КОМПОНЕНТІВ ІНТЕРНАЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Кетлер-Митницька Т.С., старший викладач
кафедри природничо-наукових дисциплін

КЗВО «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія»
Запорізької обласної ради

У статті охарактеризовано засоби та результати сучасних досліджень інтернальності майбутніх психологів. На основі аналізу сучасних досліджень виявлено найбільш популярну методику вивчення інтернальності. Охарактеризовано методики, придатні для дослідження компонентів інтернальності. Обґрунтовано використання запропонованих методик у межах психодіагностичного дослідження інтернальності як чинника готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку.

Ключові слова: інтернальність, локус контролю, майбутні психологи, когнітивний, особистісний та регуляторний компоненти інтернальності майбутніх психологів, психодіагностичний інструментарій.

Кетлер-Митницкая Т.С. ПСИХОДИАГНОСТИЧЕСКИЙ ИНСТРУМЕНТАРИЙ ИССЛЕДОВАНИЯ КОМПОНЕНТОВ ИНТЕРНАЛЬНОСТИ БУДУЩИХ ПСИХОЛОГОВ

В статье охарактеризованы средства и результаты современных исследований интернальности будущих психологов. Выявлена наиболее популярная методика изучения интернальности. Охарактеризованы методики, пригодные для исследования компонентов интернальности. Обосновано использование предложенных методик в рамках психодиагностического исследования интернальности как фактора готовности будущих психологов к личностно-профессиональному саморазвитию.

Ключевые слова: интернальность, локус контроля, будущие психологи, когнитивный, личностный и регуляторный компоненты интернальности будущих психологов, психодиагностический инструментарий.

Ketler-Mytnytska T.S. PSYCHODIAGNOSTIC TOOLS FOR STUDYING THE COMPONENTS OF FUTURE PSYCHOLOGISTS' INTERNALITY

The means and results of modern studies of future psychologists' internality are described in the article. It was found out that future psychologists' internality had been studied by modern researchers as one of the factors of their professional formation. The structure of the internality and its impact on the students-psychologists' readiness for personal and professional self-development have not been investigated yet. The most popular method of studying internality was the LSC test (level of subjective control), created by E. Bazhyn, O. Golyunkina, O. Etkind. Based on theoretical analysis of the scientific publications on the topic, three components of internality have been proposed by the author: cognitive, personal, regulatory. The methods suitable for the internality's components study are described in the article. Five scales of the "Locus of control" test (according to O. Ksenofontova); "Self-assessment of the level of ontogenetic reflection" test (by M. Fetiskin, V. Kozlov, G. Manuilov); the "Ability to anticipate" test L. Regush; Test of Attributive Styles (TAS) by L. Rudina were proposed for diagnostics of the cognitive component of future psychologists' internality. Seven scales of "Locus of control" test (according to O. Ksenofontova) are recommended for the diagnosis of the formation of the personal component of internality. The "Scale of control over the action" questionnaire (J. Kull in the adaptation of S. Shapkin); three scales of "Locus of control" test (according to O. Ksenofontova); "The Self-Regulation of Behavior Style – SRB-98" questionnaire (V. Morosanova) have been selected to establish the formation of the regulatory component of future psychologists' internality. The use of the offered methods within the framework of psychodiagnostic study of internality as a factor of future psychologists' readiness for personal and professional self-development is substantiated. The perspective of future research is to use the chosen methods to study the influence of internality on the readiness of students-psychologists for personal and professional self-development.

Key words: internality, locus of control, future psychologists, cognitive, personal and regulatory components of future psychologists' internality, psychodiagnostic tools.

Постановка проблеми. Специфіка професійної діяльності психолога, що полягає у безпосередньому впливі його особистості на розвиток особистості клієнта, передбачає підвищений рівень відповідальності майбутніх фахівців цієї спеціальності, сформованість здатності до прогнозування

наслідків своїх дій, визнання та своєчасного подолання їх негативних результатів. Отже, професійно важливою властивістю майбутніх психологів є інтернальність (від англ. internal – внутрішній) – одне з двох основних понять концепції локус контролю Дж. Роттера. Інтернали покладають відпові-



дальність за своє життя на себе, а екстернали – на зовнішні сили (долю, інших людей) [1, с. 397]. Як свідчить аналіз наукових джерел, інтернальність розглядають чинником готовності до особистісно-професійного саморозвитку, необхідного майбутнім психологам для удосконалення власних професійно важливих якостей і подолання внутрішніх бар'єрів професіоналізації. Характер зв'язку інтернальності та готовності до особистісно-професійного саморозвитку майбутніх психологів вимагає емпіричного з'ясування.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Інтернальність майбутніх психологів останніми роками досліджувалася як один із чинників їхнього професійного становлення. У контексті аналізу суб'єктності студентів-психологів З. Адамська встановила, що інтернальність виступає важливою умовою успішності їхньої майбутньої професійної діяльності і вказує на впевненість у собі, наполегливість та послідовність у досягненні мети, схильність до самоаналізу, врівноваженість, доброзичливість, незалежність, тобто схильність до суб'єктної поведінки. Діагностичним засобом дослідження інтернальності майбутніх психологів З. Адамська використовувала модифікований опитувальник «Локус контролю» О. Ксенофонтової. Дослідниця встановила, що опитаним студентам-психологам властиві: переважання екстернальності в оцінці подій власного життя, недостатня впевненість у власних силах та у здатності контролювати події свого життя [2, с. 53–57].

І. Варє досліджувала інтернальність майбутніх психологів як показник сформованості їхніх смисложиттєвих орієнтацій за допомогою методики «Рівень суб'єктивного контролю» (РСК) (Є. Бажин, О. Голинкіна, О. Еткінд). Було з'ясовано, що опитані мають високий рівень інтернальності стосовно сімейних, і низький – стосовно виробничих відносин [3].

Г. Фіщина вивчала характер взаємозв'язків між інтернальністю та проникливістю студентів гуманітарного профілю. За допомогою тесту РСК дослідниця довела існування статистично значущих зв'язків між інтернальністю та такими параметрами проникливості, як соціальна інтуїція та схильність до психологічної інтерпретації [4, с. 177].

Я. Чаплак дослідив значення інтернальності для розвитку емпатії майбутніх психологів. За результатами його дослідження, інтернальність у досягненнях корелює з емоційним каналом емпатії, у невдачах – з раціональним каналом та ідентифікацією в емпатії, у виробничих відносинах – з уста-

новкою та проникаючою здатністю в емпатії. Діагностичним інструментом науковець використав методу РСК [5, с. 33].

Отже, за результатами огляду сучасних наукових праць найбільш популярною методикою вивчення інтернальності виявився тест РСК. Структура інтернальності та її вплив на готовність студентів-психологів до особистісно-професійного саморозвитку не були досліджені.

Мета статті – обґрунтування психодіагностичного інструментарію дослідження компонентів інтернальності як чинника готовності майбутніх психологів до особистісно-професійного саморозвитку.

Виклад основного матеріалу. Базуючись на теоретичному аналізі наукових праць, було виділено три компоненти інтернальності: когнітивний, особистісний, регуляторний. Емпіричне дослідження компонентів інтернальності вимагає вибору найбільш оптимального діагностичного засобу з-поміж інших на основі аналізу діагностичної цінності кожного. За твердженням О. Бодальова та В. Століна, найчастіше використовуються три варіанти методик виміру локусу контролю, одним з полюсів з якого, власне, і є інтернальність: оригінальна шкала Дж. Роттера; опитувальник суб'єктивної локалізації контролю (ОСЛК), розроблений С. Пантелеєвим і В. Століним; багатовимірний опитувальник рівня суб'єктивного контролю (РСК), створений Є. Бажиним, О. Голинкіною, О. Еткіндом [1, с. 400]. Незважаючи на поширеність, використання методики РСК може бути не досить ефективним у межах нашого дослідження у зв'язку з браком конкретики в аналізі інтернальності майбутніх психологів у діловій та комунікативній сферах, а також відсутністю відокремлення інтернальності у сферах подолання невдач та відповідальності за їх причини.

Опитувальник «Локус контролю» (за О. Ксенофонтовою) [6, с. 103–113] є модифікацією тесту РСК, кількість шкал в якій доведена до сімнадцяти. Уточнено вимірювання інтернальності у професійній діяльності та інтернальності у міжособистісному спілкуванні за рахунок введення допоміжних шкал. Додано шкали, призначені для вивчення інтернальності у сфері розв'язання проблем («готовність до діяльності, пов'язаної з подоланням труднощів»; «готовність до самостійного планування, виконання діяльності і відповідальності за неї»). Крім того, введено шкали «схильність до самозвинувачень» та «заперечення активності», які є дуже важливими для розуміння ступеня «дієвості» інтернальності, тобто сформованості її регулятивного ком-

понента. Отже, аналіз психодіагностичних методик дав змогу виділити оптимальним методом діагностики інтернальності майбутніх психологів як чинника готовності до особистісно-професійного саморозвитку опитувальник «Локус контролю» (за О. Ксенофонтовою).

Когнітивний компонент інтернальності описують п'ять шкал методики О. Ксенофонтової. Шкала загальної інтернальності, що охоплює всі пункти опитувальника, характеризує людину з внутрішнім локусом контролю, який виявляється нею у різноманітних життєвих ситуаціях. Інтернали відрізняються упевненістю в тому, що сили, які впливають на долю людини, знаходяться всередині неї; те, що відбувається з людиною, значною мірою є результатом її активності, отже, відповідальність за власне життя лежить на самій людині, а не на будь-яких зовнішніх силах. Шкала «Інтернальність в описі життя взагалі» характеризує пояснення будь-яких подій, а шкала «Інтернальність в описі власного досвіду» стосується сприймання людиною важливості власних вчинків. Шкала інтернальності у сфері досягнень охоплює ситуації, пов'язані із зверненнями будь-якої людини і самого опитуваного, а також виявляє віру у власну можливість досягнення успіху в тих чи інших ситуаціях. Шкала інтернальності у сфері невдач виявляє ставлення до ситуацій реальних або можливих неспіхів, прийняття відповідальності за них.

Методика «Самооцінка рівня онтогенетичної рефлексії» (за М. Фетискіним, В. Козловим, Г. Мануйловим) [7, с. 244–245] націлена на вивчення здатності до аналізу минулих помилок, успішного та неуспішного досвіду життєдіяльності. За формою є опитувальником, що складається з 15 питань. За сумою отриманих балів визначається рівень розвитку онтогенетичної рефлексії, а саме: повна відсутність рефлексії минулого досвіду (несформованість умінь обмірковувати свої рішення, аналізувати помилки й складні життєві ситуації); рефлексія зі знаком «-» (підсумком минулих помилок стає страх перед здійсненням нових, надмірна обережність та критичність); рефлексія зі знаком «+» (аналіз зробленого й рух уперед, здібності до гарного планування й передбачення власного майбутнього, почуття себе творцем власного життя). Цінність цієї методики для нашого дослідження полягає у її придатності до виявлення особливостей аналізу та узагальнення майбутніми психологами власного життєвого досвіду. Готовність до конструктивного аналізу власних помилок є необхідною передумовою адекватної атрибуції причин невдач та

досягнення успіхів у майбутньому, що відповідає специфіці інтернальних переконань та вимогам до професійної діяльності психолога.

Методика «Здатність до прогнозування» Л. Регуш [8, с. 291–297] спрямована на діагностику антиципаційної спроможності. Тест має маскувальну назву «Схильність до ризику» і включає чотири питання стосовно ставлення до ризику, відповіді на які не враховуються під час аналізу результатів. За формою є опитувальником, загальна кількість пунктів якого дорівнює двадцяти. Теоретичним підґрунтям створення тесту є факторна модель структури здатності до прогнозування, згідно з якою зазначена здатність зумовлюється такими якостями мислення, як: аналітичність, глибина, усвідомленість, гнучкість, перспективність, доказовість. За основу складання тестових питань Л. Регуш було взято показники кожної з якостей мислення. За кількістю отриманих балів визначається рівень здатності до прогнозування: високий, середній, низький. Цінність методики для дослідження зумовлюється високою відповідністю характеристикам когнітивного механізму інтернальності. Такі проаналізовані у тесті показники якостей мислення, як: істотність, повнота та перспективність причинно-наслідкових зв'язків; врахування умов для висування гіпотез; обґрунтованість виділених наслідків, логіка їх побудови пояснюють здатність інтерналів до обґрунтованого прогнозування наслідків власних дій, тобто логічність інтернальних очікувань майбутніх психологів.

Тест атрибутивних стилів (ТАС) Л. Рудіної призначений для діагностики вираженості оптимізму-песимізму [9, с. 61–67]. Тест є адаптацією методики діагностики атрибутивного стилю, запропонованої М. Селігманом. Опитувальник складається з сорока восьми пунктів. У результаті підсумовування балів, згідно з ключем, встановлюється вираженість оптимістичного або песимістичного атрибутивних стилів у поясненні: постійності причин невдач та успіхів (уявлення про повторюваність або одиничність таких подій); широти невдач та успіхів (їх пояснення конкретними причинами або ж узагальнення, поширення на різноманітні ситуації); персоналізації у поганих та добрих умовах (визнання власної провини або констатування власних заслуг). Оцінювання здійснюється за такими рівнями: дуже оптимістично; помірно оптимістично; проміжна оцінка; помірно песимістично; дуже песимістично. Цінність використання цієї методики у контексті нашого дослідження пов'язана з поясненням



атрибутивних стилів майбутніх психологів, аналізом їхнього ставлення до причин успіхів та невдач.

Для діагностики сформованості **особистісного компонента інтернальності** майбутніх психологів використано сім шкал опитувальника «Локус контролю» (за О. Ксенофонтовою) [6, с. 103–113]. Схильність до самозвинувачень виступає важливою характеристикою самосвідомості людини, має виражене емоційне забарвлення, тому віднесена нами до особистісного компонента інтернальності. Цей показник визначається шляхом віднімання від значення шкали «Інтернальність у сфері невдач» значення шкали «Інтернальність у сфері досягнень», тому він може становити як позитивну, так і негативну величину. Чим далі показник схильності до самозвинувачень від нуля в позитивний бік, тим більше виражена схильність людини до того, щоб звинувачувати себе у всьому поганому, що з нею трапляється або може трапитися; особа вважає, що причина її невдач – вона сама, а причина досягнень – хтось інший. Чим далі показник самозвинувачень від нуля в негативний бік, тим частіше людина бачить причини успіхів у собі, а причини невдач – в інших. Оптимальним є нульовий бал.

Професійно-соціальний аспект інтернальності характеризує схильність (або відсутність) виявляти ініціативу та брати на себе відповідальність за міжособистісні стосунки у трудовому колективі з керівництвом та колегами. Професійно-процесуальний аспект інтернальності зумовлюється наявністю або відсутністю навичок забезпечувати процес власної професійної діяльності. Шкала інтернальності у професійній діяльності охоплює ситуації навчальної, професійної та будь-якої іншої активності, яка передбачає досягнення людиною конкретної мети. Цей показник є сумарним, він складається із значень професійно-соціального та професійно-процесуального аспектів інтернальності. Високі показники за цією шкалою характеризують людину, яка розуміє, що отримані будь-ким результати залежать від особливостей її власних дій; такі працівники схильні брати відповідальність на себе. Шкала «Компетентність у міжособистісних стосунках» характеризує уявлення людини про розвиненість її навичок спілкування. Шкала «Відповідальність у сфері міжособистісних стосунків» виявляє, чи схильна людина брати на себе відповідальність як за позитивні, так і за негативні результати спілкування. Показник шкали інтернальності у міжособистісному спілкуванні складається із значень двох по-

передніх шкал. Високі показники свідчать, що респондент визнає свою активну роль у стосунках, які у нього складаються з оточуючими.

Для встановлення сформованості **регуляторного компонента інтернальності** обрано три методики. Опитувальник «Шкала контролю за дією» (Ю. Куль в адаптації С. Шапкіна) [10, с. 12–20] складається з 36 питань, на кожне з яких пропонується два варіанти відповіді. Методика характеризує особливості вольової регуляції поведінки на етапах планування та реалізації, визначених у межах запропонованої Х. Хекхаузеном та Ю. Кулем «моделі Рубікону», а також у разі невдачі (аналізується реакція респондента на поразку або проблему на стадіях виникнення наміру, самої дії та оцінки результатів). Контроль за дією під час планування пов'язаний з прийняттям рішення, процесами ініціювання дії, спроможністю особистості в процесі ініціації відволікатися від конкуруючих намірів. Контроль за дією у разі її реалізації стосується процесів репрезентації мети і способів її досягнення, здатності особистості перебувати необхідний час у процесі реалізації наміру, утримувати його у фокусі уваги, проявляти наполегливість. Контроль за дією у разі невдачі передбачає аналіз минулих і майбутніх подій, які можуть вплинути на реалізацію дії, а також здатність особистості ініціювати процес реалізації наміру, незважаючи на труднощі, що його супроводжують. Ступінь сформованості контролю за дією свідчить про переважання однієї з двох особистісних диспозицій – орієнтації на дію або орієнтації на стан. Перша диспозиція викликає фіксацію на емоційному стані та рефлексії, що зумовлює неповноцінність («дефектність») наміру, тобто неспроможність людини ні відмовитися від нього, ні втілити у життя. Друга диспозиція характеризує готовність до практичних дій для досягнення встановлених цілей. Цінність методики у контексті нашого дослідження пов'язана зі спроможністю опитувальника встановити такі характеристики інтернальної поведінки, як: готовність до практичної реалізації своїх намірів; здійснення активного впливу на ситуацію під час планування та реалізації дії; подолання труднощів, їх аналіз з метою зміни поведінки у подальшому.

Для дослідження регулятивного компонента інтернальності обрано три шкали методики О. Ксенофонтової «Локус контролю» [6, с. 103–113]. Шкала заперечення активності характеризує переконання людини в безглуздість будь-якої діяльності, спрямованої на досягнення життєвих цілей.

Це не просто погодження з переважною роллю зовнішніх сил у житті людини, але й похідні від цього твердження висновки про нерозумність, непотрібність і безглуздість здійснення дій, в жодному разі не здатних призвести до позитивного результату. Шкали «Готовність до діяльності, пов'язаної з подоланням труднощів» та «Готовність до самостійного планування, здійснення діяльності та відповідальності за неї» мають значення, протилежне запереченню активності. Вони характеризують механізми інтернальної поведінки, яка найбільш повно виявляється саме у випадках невдач, оскільки вони вимагають від людини здатності визнати своє авторство невдалого вчинку та почати змінювати ситуацію.

Іншим засобом дослідження регулятивного компонента інтернальності обрано опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки – ССП-98» (В. Моросанова) [11, с. 118–127]. Опитувальник ССП-98 складається з сорока шести тверджень, які входять до складу шести шкал, виділених відповідно до основних регуляторних процесів (планування, моделювання, програмування, оцінка результатів) і регуляторно-особистісних якостей (гнучкість і самостійність). Шкала «Планування» характеризує індивідуальні особливості визначення мети й утримання цілей, рівень сформованості у людини усвідомленого планування діяльності. Шкала «Моделювання» дає змогу діагностувати індивідуальну розвиненість уявлень про систему зовнішніх і внутрішніх значущих умов, ступінь їх усвідомленості, деталізованості й адекватності. Шкала «Програмування» діагностує індивідуальну розвиненість усвідомленого, розгорнутого програмування людиною своїх дій. Шкала «Оцінювання результатів» характеризує індивідуальну розвиненість і адекватність оцінки випробуванням себе й результатів своєї діяльності та поведінки. Шкала «Гнучкість» діагностує рівень сформованості регуляторної гнучкості, тобто здатності перебудовувати систему саморегуляції у зв'язку зі зміною зовнішніх і внутрішніх умов. Шкала «Самостійність» характеризує розвиненість регуляторної автономності. Загальний рівень саморегуляції характеризує сформованість індивідуальної системи усвідомленої саморегуляції довольної активності людини.

Висновки. Наведені вище дані дали змогу встановити, що: 1. У сучасних дослідженнях інтернальність майбутніх психо-

логів вивчалася як один з чинників їхнього професійного становлення; найбільш популярною методикою вивчення інтернальності виявився тест РСК. 2. Структура інтернальності та її вплив на готовність студентів-психологів до особистісно-професійного саморозвитку не були досліджені. 3. Зміст розглянутих психодіагностичних методик дає змогу вважати їх оптимальним інструментарієм вивчення компонентів інтернальності майбутніх психологів як чинника їхнього особистісно-професійного саморозвитку.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у впровадженні підібраного психодіагностичного інструментарію для встановлення статистично значущих показників взаємозв'язку компонентів інтернальності та готовності до особистісно-професійного саморозвитку майбутніх психологів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бодалев А.А., Столин В.В. Общая психодиагностика. Санкт-Петербург : Речь, 2002. 440 с.
2. Адамська З.М. Суб'єктність у системі професійно значущих якостей особистості майбутніх психологів. *Психологія особистості*. 2011. № 1. С. 51–58.
3. Варє І.С. Особливості формування смисложиттєвих орієнтацій майбутніх психологів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 ; Південноукраїнський нац. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського. Одеса, 2017. 20 с.
4. Фіщіна Г.О. Суб'єктивний локус контролю як чинник психологічної проникливості. *Наука і освіта*. 2014. № 11. С. 176–179.
5. Чаплак Я.В. Проблема емпатії в психології та її важливість у професійному становленні психолога. *Psychological Journal*. 2018. № 5. С. 24–39.
6. Ксенофонтова Е.Г. Исследование локализации контроля. *Психологический журнал*. 1999. Т. 20. № 2. С. 103–113.
7. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. Москва : Изд-во Института психотерапии, 2002. 490 с.
8. Регуш Л.А. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего. Санкт-Петербург : Речь, 2003. 352 с.
9. Сычев О.А. Психология оптимизма : учебно-методическое пособие к спецкурсу. Бийск : БПГУ им. В.М. Шукшина, 2008. 69 с.
10. Психология индивидуальности (воля) : методические указания / сост. Н.В. Костерина. Ярославль : Ярославский государственный университет, 2002. 32 с.
11. Моросанова В.И., Коноз Е.М. Стилевая саморегуляция поведения человека. *Вопросы психологии*. 2000. № 2. С. 118–127.



УДК 159.923:[37.035:316.46
DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-1-22

ОСОБИСТІТЬ ЛІДЕРА В СУЧАСНОМУ ПСИХОЛОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ

Козак О.В., аспірант
кафедри практичної психології
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка

У статті представлено результати теоретичного дослідження поняття лідерства. Проаналізовано лідерські якості у сфері психологічних досліджень, розкрито результати теоретичного потрактування поняття лідерства сучасними вітчизняними та зарубіжними науковцями, досліджено поняття особистості лідера як сукупності інтегративних психологічних якостей особистості.

Ключові слова: лідерство, лідерські якості, лідер, особистість лідера.

Козак О.В. ЛИЧНОСТЬ ЛИДЕРА В СОВРЕМЕННОМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

В статье представлены результаты теоретического исследования понимания лидерства. Проанализированы лидерские качества в сфере психологических исследований, раскрыты результаты теоретической трактовки понятия лидерства современными отечественными и зарубежными учеными, исследовано понимание личности лидера как совокупности интегративных психологических качеств личности.

Ключевые слова: лидерство, лидерские качества, лидер, личность лидера.

Kozak O.V. THE LEADER'S PERSONALITY IN THE MODERN PSYCHOLOGICAL DISCOURSE

The article presents the results of theoretical study of the leadership. The author analyzes the leadership qualities in the field of psychological research, reveals the results of theoretical interpretation of the concept of leadership by modern domestic and foreign scientists, the concept of the personality of the leader as a set of integrative psychological qualities of the person is researched. The actuality of theoretical and practical research of the concepts of leadership, leadership qualities and personality of the leader in modern psychological research has been confirmed.

Analysis of views on the essence of the phenomenon of leadership showed that the only point of view on him definition in science does not exist. For example, sociologists believe that the leader is member of the group, able to lead it, show an example, organize execution task and recognized in this role by the majority of members of the group. Somewhat differently interpreted the essence of the concept of "leader" psychologists. They consider this concept in three perspectives. First, the group must admin the right of an individual to make a decision for her. Secondly, the personality should be capable of making such a decision. Thirdly, the personality must be capable influence group members and inspire them to achieve a certain goal. Depending on the nature and scale of the challenges ahead different groups, scientists distinguish three types of leaders: political type (state, public figures); social type (in the trade union movement, various societies – scientific, creative, sports); household type (at family, student collectives, student groups, associations for interests).

New social realities require the creation of conditions for the training of a person capable of adapting as quickly as possible to study and develop. This necessitates research in the personality of leadership qualities, through which it will be able to make timely independent decisions, persuade others to correct their position, lead them on their way to achieving their goals, effectively interact with the society, self-actualize and become an active full and, above all, a productive part of society. Therefore, the problem of leadership and personality of the leader, becomes of great importance in the context of modern psychological discourse.

Key words: leadership, leadership qualities, leader, leader's personality.

Постановка проблеми. В умовах стрімкого розвитку сучасного суспільства зростає попит на особистість, яка вміє нестандартно мислити, має високий рівень розвитку волевільних якостей, навичок ефективної комунікації, організаторських здібностей тощо. Нові суспільні реалії вимагають створення умов для підготовки особистості, здатної максимально швидко адаптуватися, навчатися і розвиватися. Це зумовлює необхідність дослідження в особистості лідерських якостей, завдяки яким вона зможе приймати своєчасні самостійні рішення, переконувати оточуючих у правильності своєї позиції, ве-

сти їх за собою на шляху досягнення поставлених цілей, ефективно взаємодіяти з соціумом, самореалізуватися та стати активною, повноправною і продуктивною частиною суспільства. Тому проблема лідерства й особистості лідера набуває великого значення в руслі сучасного психологічного дискурсу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичними засадами дослідження поняття лідерства й особистості лідера стали наукові праці К. Левіна, А. Менегетті, М. Мескона та ін. В останні десятиліття вивченню понять «лідерство» й «особистість лідера» з позицій структури якостей, необ-

хідних для цієї діяльності, присвячена велика кількість публікацій вітчизняних вчених, зокрема Т.В. Гури, І.А. Зязюна, С.А. Калашнік, А.Б. Коваленко, О.О. Нестулі, С.І. Нестулі, О.Г. Романовського, О.С. Пономарьова, Н.В. Підбуцької, Г.В. Попової та ін. У сучасному психологічному дискурсі проблеми лідерства піднімається питання вивчення діяльності і якостей лідера в груповій взаємодії. Практичне дослідження цього питання здійснювалося Л.І. Уманським і продовжується В.О. Татенком. Проте проблема дослідження особистості лідера не отримала достатнього вивчення, що зумовило вибір теми теоретичного трактування поняття особистість лідера в сучасному психологічному дискурсі.

Мета статті. На підставі аналізу теоретичних джерел виокремити та проаналізувати особистісні якості лідера.

Виклад основного матеріалу дослідження. Термін «лідер» (англ. *leader* – ведучий, вести) з'явився у XVIII ст. та використовувався для позначення «авторитетного члена суспільної організації, будь-якої соціальної групи, особистісний вплив якого дозволяє йому відігравати істотну роль у соціальних процесах і ситуаціях, у регулюванні взаємин у колективі, групі, суспільстві; особа, яка має вплив на інших з метою інтеграції спільної діяльності, що спрямована на задоволення інтересів цього суспільства»[1]. В енциклопедичному соціологічному словнику вказано, що термін «лідерство» має два значення: панівне становище окремої особистості чи соціальної групи, зумовлене найбільш ефективними результатами її діяльності (економічної, політичної, наукової, спортивної тощо); процеси внутрішньої самоорганізації та самоуправління групи, зумовлені індивідуальною ініціативою їхніх членів [7]. Українськими аналогами слова «лідер» можна вважати слова «поводир», «провідник». Свою історію мають також поняття, які позначають тих, хто йде за лідером. Так, часто для цього використовується слово «послідовник» – він прямує за лідером, але не просто, а саме «по його слідах». Слово «прихильник» означає певну ідейну єдність із лідером, власне як і слово «прибічник». Нове слово «симпатик» підкреслює емоційний характер вибору лідера як людини, яка імponує іншим. Визначень поняття «лідерство» стільки ж, скільки й дослідників, які намагалися цим явищем займатися.

На початку XX ст. проблема лідерства набула міждисциплінарного характеру. Її почали досліджувати в політології, соціології, менеджменті тощо. У психології лідерство розглядається як феномен взаємодії багатьох змінних. Найважливішою з них є психологічна характеристика особистості лідера.

Нині в зарубіжній психології існують різні підходи до вивчення понять «лідерство» й «особистість лідера».

Розглянемо лідера через внутрішні та зовнішні структурні компоненти особистості, що включають у себе лідерські якості. Аналізуючи внутрішні компоненти особистості лідера, виділяємо мотиваційний. З позицій вчення психоаналітичного підходу мотиваційний компонент виступає ключовим у трактуванні поняття «особистість лідера». З. Фройд говорив, що прагнення до лідерства, бажання панувати аж до деспотизму викликане пригніченням сексуального потягу, недостатньою його реалізацією. Людина, компенсуючи ці незадоволені прагнення за рахунок впливу на оточуючих, намагається самоствердитися і прагне стати лідером у різних сферах, за винятком сексуальної. Цей процес, на думку З. Фрейда, супроводжується неврастенією і є наслідком комплексу неповноцінності, який розвивається ще з дитинства. Якщо така особа займає керівну посаду, спостерігається різка і жорстка взаємодія з підлеглими, вкрай невірноважена поведінка, зриви на нервовому підґрунті [17].

К. Юнг трактував лідера як особистість, яку ведуть «голоси» із підсвідомості. Е. Фромм і Т. Адорно також акцентують увагу на суб'єктивних сторонах особистості лідера. Е. Фромм основною формуючою рисою лідера визначав потужне прагнення до задоволення ним садистсько-мазохістських потягів. Він вважав, що лідером за певних обставин може бути людина без цінностей, людина, що підкоряється обставинам. Т. Адорно називає лідера бунтівником і психопатом. На його думку, авторитарна особистість намагається позбутися своїх комплексів шляхом нав'язування своєї волі іншим (тоталітарного управління). М. Вудкок і Д. Френсіс, розглядаючи роль лідера, означили, що функція лідерства не завжди закріплюється за однією людиною. Лідери змінюються, як тільки з'являється людина з більш підходящими якостями [3].

Сьогодні популярними є теорії, що розглядають особистість лідера не тільки через призму внутрішньо зумовлених компонентів (ціннісно-мотиваційних), але і зовнішніх, таких як стиль і характер взаємодії та комунікації з іншими. Так, згідно з теорією рис (К. Берд, Г. Кунц, Р. Манн, Е. Стокділл, Р. Шток) лідер має як вроджені, так і набуті якості і риси характеру, а також особливі здібності до реалізації лідерства. К. Берд склав список із 79 рис, що визначалися дослідниками як «лідерські». Серед них фігурували ініціативність, комунікативність, почуття гумору, ентузіазм, впевненість, доброзичливість. Р. Стокділл додав пильність, популярність,



красномовність. Справді, доведено, що взаємозв'язок між конкретними особистісними характеристиками і лідерством має місце. Наприклад, лідери виділяються більш високим інтелектом порівняно з не лідерами. Вони мають більше прагнення до влади, краще соціально підготовлені, виявляють більшу гнучкість і здатність до адаптації. Однак можна сказати, що сильних взаємозв'язків не існує. Виявилось, що дуже мало особистісних характеристик корелює з лідерською ефективністю, і знайдений взаємозв'язок виявився доволі слабким. Тим не менше, теорія рис має право на існування. Дослідження найбільш типових рис окремих груп і їх лідерів, а також властивостей особистості, які складають структуру задатків, здібностей, схильностей до тієї чи іншої діяльності, до досягнення успіху в ній, повинне проводитися, і в цьому напрямі є певні успіхи [10].

Після тривалих досліджень вчені дійшли висновку, що немає єдиного списку рис, важливих для лідера. Пошуки психологічної детермінанти особистості лідера зміщуються у галузь вивчення групових взаємин. Виникає теорія «лідерства як функції групи» (Г. Хоманс), у якій лідер розглядається як особа, котра найбільше відповідає соціальним очікуванням групи. Проте ця теорія не мала наукової доказовості. М. Мескон, М. Альберт означили лідера як людину, яка в групі людей виконує ключову роль щодо контролю за зміною діяльності інших членів групи для досягнення групових цілей [8].

Через зміну суспільних реалій виникає «інтеракціоністська» теорія або «синтетична теорія лідерства». Її представники (С. Греєн, Дж. Давіс) вважають, що лідерство – це частково функція рис, яка сприймається послідовниками, а частково – функція специфічних ситуацій, і ці дві змінні взаємодіють між собою. Ф. Фідлер та інші американські психологи розробили «операціональну» (ситуаційну) модель лідера, у якій ефективність групової діяльності залежить від того, наскільки стиль лідера відповідає ситуації. Лідерство конкретної особи є функцією ситуації. Особа, що є лідером в одній ситуації, зовсім не обов'язково буде лідером в іншій ситуації. Ця теорія представлена моделлю сприятливої ситуації Ф. Фідлера, моделлю «шлях – мета» К. Хауза та Дж. Мітчелла, теорією «зрілості наслідувачів» П. Херсіта К. Бланшара, моделлю «лідера участі» В. Врума та Ф. Йеттона [8]. У 90-ті рр. ХХ ст. у період глобалізації особливого розвитку набула концепція активізації (Х. Аустін, В. Бенніс), у рамках якої пропонується здійснювати організаційні зміни на тлі фактичної роботи, пов'язаної з особистісним зростанням і реалізацією творчого потенціалу особистості [19].

К. Левін ґрунтовно досліджував проблему лідерства. Він виділив загальну психологічну особливість активності всіх лідерів, означивши її як лідерство. Згідно з поведінковим підходом (К. Левін) ефективність лідера визначається не його особистісними якостями, а манерою поведінки щодо підлеглих. Такий підхід створив основу для класифікації стилів керівництва або стилів поведінки. Зарубіжний підхід до феномену лідерства характеризується великою кількістю емпіричних досліджень, проте відсутністю єдиної теоретичної концепції лідерства, яка б розкривала цілісну структуру і динаміку цього процесу.

Вітчизняні вчені також досліджували особистість лідера та прояв лідерства з двох позицій: як результат прояву комплексу інтегрованих якостей особистості та як результат динаміки певної ситуації в групі. Такі дослідники, як К.М. Дубовська, Н.С. Жеребова, А.Л. Журавльов, Р.Л. Кричевський, Б.Д. Паригін, А.В. Петровський, Л.І. Уманський вважали важливою умовою дослідження особистості лідера в умовах діяльності малих груп. Зокрема, Н.С. Жеребова розглядала лідерство і як структурну ланку організації управління в групі, і як залежне від характеру діяльності групи явище з урахуванням тієї ролі, яку бере на себе лідер. Роль не тільки передається групою лідеру, він і сам здатний прийняти її завдяки своїм особистісним якостям [6]. Синтезуючи поняття «лідер», «лідерство» з терміном «якість», Д.В. Алфімов пропонує таке визначення: лідерські якості особистості – це узагальнені властивості лідера створювати нове бачення розв'язання проблеми, успішно впливати на послідовників у напрямі досягнення групою або організацією цілей [2, с. 50].

Згідно з «синтетичною концепцією» лідерство – це процес організації міжособистісних відносин, а лідер – суб'єкт управління цим процесом. У кожній групі присутні, як вважає теоретик цього напрямку О. Морозов, щонайменше два типи лідерів: емоційний, який забезпечує позитивний внутрішній клімат у групі і регулювання міжособистісних відносин, та інструментальний, мета якого полягає в забезпеченні управління групою в процесі вирішення завдань, для яких вона була створена [9, с. 57].

Аналізуючи різні наукові підходи до визначення якостей особистості, властивих лідеру, визначаємо, що: лідерські якості – це риси, які забезпечують здатність виділитися в конкретній справі й приймати відповідальні рішення в значущих ситуаціях; використовувати інноваційні підходи для розв'язання проблеми; успішно впливати на послідовників у напрямі досягнення спільних цілей; уміння гідно опановувати зміни та пристосовуватися до нових і часто складних ситуацій,

створювати позитивну соціально-психологічну атмосферу в колективі. Аналізуючи особу лідера з позиції психології управління, І. Чередниченко та І. Тельних визначають найбільш суттєві особистісні якості людини як лідера, що значною мірою визначають її успіх у діяльності: 1) особистісні риси лідера; 2) уявлення лідера про себе самого; 3) потреби і мотиви, що впливають на поведінку; 4) систему найважливіших переконань; 5) стиль прийняття рішень; 6) стиль міжособистісних відносин; 7) стійкість до стресу [19, с. 262]

Особистість лідера детально вивчається в соціальній психології. Так, Р. Чалдини виділяє серед лідерів таких, що здатні перетворювати групу і надихати її на виконання своїх власних цілей. Вони інтелектуально стимулюють своїх послідовників, дозволяють їм випробувати свої життєві позиції і цінності, переконують їх, що ті особисто грають значні ролі і стали значним внеском у спільну справу. Автори цієї концепції назвали таких лідерів харизматичними, вкладаючи у це поняття їх здатність до трансформування групи послідовників [18, с. 174]. З такої позиції розглянемо особистість лідера з огляду на його внутрішньо-особистісний компонент. Л. Столяренко описує ключові риси харизматичного лідера. Індивідуальні інтереси, потреби і цінності не завжди можуть збігатися з загальногруповими, але лідер, попри це, має демонструвати особисту щирість прихильності до загальногрупових цілей, готовність йти на ризик заради їх досягнення. По-друге, харизматичний лідер навіює членам групи нові цінності, але цей процес має не насильницький характер. По-третє, харизматичні лідери зазвичай підкреслюють позитивне значення діяльності колективу для суспільства загалом – благородство роботи лікаря і педагога, наприклад, чи героїчний характер діяльності працівників міліції тощо. По-четверте, харизматичний лідер виявляє в людині все найкраще. Сам характер завдань, які він ставить перед своїми підлеглими, дозволяє їм відчувати свою компетентність, незамінність, свою здатність подолати труднощі. По-п'яте, в групі з харизматичним лідерством першорядну роль грають не зовнішні стимули (заробітна плата, престижність діяльності), а внутрішня мотивація – реалізованість потреб у самовираженні, усвідомлення власної значущості, визнання з боку лідера і членів колективу [13, с. 276].

Практичне вивчення функціональної діяльності й особистісних якостей лідера здійснювалося Л.І. Уманським. Дослідник виділив загальну структуру лідерських якостей організатора, яка залежить від процесу самоформування організаторських здібностей у певній діяльності [16]. Згодом досліджен-

ня учнів Л.І. Уманського показали, що члени групи, які не є лідерами, за рамками конкретної ситуації або діяльності відображають бажання і потреби інших не менш адекватно, ніж лідери. Відмінності проявляються в цьому плані лише в конкретній діяльності або ситуації під час вирішення групового завдання і досягнення цілей групи [16].

Б.Д. Паригін розробив типологію лідерів, в основу якої покладено стиль взаємодії членів групи, діяльність, тривалість взаємодії. Зокрема, виділено залежно від: 1) діяльності: лідерів-натхненників як ініціаторів готової схеми виконання завдання і лідерів-виконавців, котрі організують членів групи на основі цієї схеми дій; 2) тривалості взаємодії: постійних (універсальних) лідерів і ситуативних (тимчасових); 3) за стилем взаємодії в діяльності: авторитарних лідерів, тих, що використовують директивні методи управління і підпорядкування, і демократичних лідерів, які здійснюють вплив на основі співробітництва [12]. О.С. Чернишов, акцентуючи увагу на групових цінностях, виділив в організаторському плані два типи лідерів; лідерів-організаторів і лідерів-дезорганізаторів [6].

М.М. Обозов, досліджуючи прояв лідерства в групі, підґрунтям для типології лідерів використовував ключові компоненти людської психіки в контексті домінування тих чи інших із них:

1) афективний, тобто емоційно-комунікативний – лідер впливає на членів групи й об'єднує їх, використовуючи дискусійний і консультативний характер вирішення завдань;

2) практичний, тобто поведінковий – лідер у цьому разі намагається втягнути членів групи за допомогою особистого прикладу;

3) пізнавальний, тобто інформаційний – у діях лідера простежується бажання впливати на інших через вказівки, правила, що може супроводжуватися директивністю, авторитарністю [10].

В умовах суспільно-економічних перетворень у психологічній науці було загострено увагу на співвідношенні понять «лідерство» і «керівництво». Вчені намагалися виділити ознаки, за якими можна було б відрізнити неформального лідера від формального керівника. Так, Б.Д. Паригін виділив такі основні відмінні риси лідера і керівника:

1. Керівник призначається офіційно, лідер висувається неофіційно.

2. Керівнику права і повноваження надані законом. Лідер не має подібних прав і повноважень.

3. Керівник виконує кілька соціальних ролей, у т. ч. є представником групи зовні. Діяльність лідера обмежується межами внутрішньогрупових відносин і взаємодій.



4. Керівник несе зовнішню персональну відповідальність за діяльність групи і її результати, в т. ч. перед законом. Лідер не несе подібної відповідальності за роботу групи і за все, що в ній відбувається (якщо, звичайно, група у своїй діяльності не порушує закон) [12].

Т.Є. Вежевич виділяє серед основних якостей, притаманних лідерів, інтелект, комунікабельність, емпатію, доброту [6]. Н.В. Мараховська під поняттям «лідер» розуміє особистість із потенціалом, цінним для групи, завдяки якому вона може впливати на інших людей. У свою чергу, «лідерство» визначає як процес організації й управління колективом, виокремлюючи у структурі лідерства суб'єкта (лідера), його мету (організувати та спонукати до змін послідовників, виконувати свою особливу місію), мотиви (інтерес до лідерства, влади, мотиви самоствердження, самореалізації, афіліації, досягнення, трансформації, допомоги іншим), зміст (знання про лідерство та способи його здійснення), способи (методи спільної взаємопов'язаної діяльності лідера та послідовників з метою вирішення колективних завдань), дії (організація, планування, експертування, зовнішнє представництво, контроль за внутрішніми відносинами у колективі тощо) та результат (високі результати колективної діяльності і позитивні зміни в послідовниках). К.О. Вороніна, досліджуючи лідерство, говорить, що лідер – це людина, яка має певну програму і разом із групою зацікавлених осіб прямує до запланованого. Саме лідерство – процес створення ситуації, коли різні члени групи, а також лідер можуть досягти результату з максимальною економією за мінімальних затрат робочого часу. Згідно з С.А. Калашніковою лідерство визначається як «стан особистості та процес залучення послідовників до певної діяльності. Першоумовою прояву лідерства є особистість лідера (лідерські якості особистості)» [5, с. 47].

Дослідники М.М. Слюсаревський і Н.В. Хазратова пропонують визначати лідера як найбільш авторитетного і впливового члена групи, який реально відіграє центральну, провідну роль в організації групової активності, прийнятті групових рішень і регулюванні взаємин у групі. Вони виокремлюють низку специфічних соціально-психологічних ознак, що характеризують лідерство як груповий феномен. Зокрема, йдеться про можливе неоднозначне, амбівалентне ставлення групи до лідера, про те, що феномен лідерства створює своєрідне мотиваційне поле, у яке втягуються всі члени групи незалежно від статусу, а також про різний характер лідерства в малих, середніх і великих групах тощо [11, с. 244–246].

На сучасному етапі розвитку вітчизняної психологічної науки в галузі дослідження проблеми лідерства та практичної реалізації завдання розвитку лідерських якостей особистості особливої уваги заслуговують праці В.О. Татенка. Дослідник виділяє критерії оцінки лідерства: прагнення вести за собою, мотивація першості, впливовість, зануреність і закоханість у свою справу, компетентність і креативність, психологічна надійність, адекватна самооцінка і саморегуляція, самовдосконалення. Далі вчений обґрунтовує критерії оцінки особистості лідера:

1. Прагнення вести за собою. «Бути лідером – значить вказувати шлях іншим – найліпший, найкоротший, найбезпечніший» [15, с. 12]. Адже лідер не тільки направляє і веде своїх послідовників, але й прагне вести їх за собою, а послідовники не просто йдуть за лідером, але й хочуть йти за ним.

2. Мотивація першості – для того, щоб стати лідером, недостатньо прагнути бути першим. Першість передбачає кращі, ніж в інших, життєві результати, що є наслідком зусиль людини, які демонструють її професіоналізм, компетентність, здібності, таланти та інші видатні якості.

3. Впливовість – для того, щоб стати лідером і вести людей за собою, потрібно бути впливовою людиною. По-перше, це людина, яка наділена певною владою. По-друге, впливовість цієї людини не отримана ззовні (державою чи суспільством), а здобута самостійно.

4. Зануреність і закоханість у свою справу – лідер вміє витримати межу між своїм покликанням і різними захопленнями. Для лідера, як підкреслює автор, «мотив діяльності відповідає самій діяльності» [15, с. 16].

5. Компетентність і креативність – лідером стає людина, котра добре розуміється на своїй справі та використовує творчий підхід у вирішенні проблемних питань і ситуацій.

6. Психологічна надійність – здатність підтримувати необхідний рівень «Я хочу», «Я можу» і «Я повинен» у різних, особливо напружених ситуаціях життєдіяльності.

7. Адекватна самооцінка і саморегуляція – у лідерів переважно поєднуються високий рівень домагань, висока самооцінка з високою вимогливістю до себе і до всього, що стосується групових цінностей і цілей. Справжній лідер вільний від заздрощів і вміє щиро радіти за успіхи інших.

8. Самовдосконалення – справжній лідер хоче вчитися, набувати досвіду, вдосконалювати свої вміння і навички [15, с. 17].

Здійснений теоретичний аналіз дає підстави зробити висновок про те, що визначення понять «лідер» і «лідерство» у працях вітчизняних і зарубіжних науковців має різ-

нобічний характер. Узагальнивши різні підходи, у нашому дослідженні ми будемо орієнтуватися на таке визначення: лідер – це особистість з інтегрованими психологічними якостями, такими як відповідальність, креативність, спонтанність, динамічність, лабільність, комунікабельність, допитливість, усвідомленість та ін., притаманними особі, що є членом групи, виконує провідну роль в організації спільної діяльності та регулюванні взаємин, за яким група визнає право приймати рішення в значущих ситуаціях, або самобутній індивід, який, володіючи лідерськими якостями, розвивається в напрямі особистісної самореалізації.

Висновки з проведеного дослідження. Теоретичний аналіз наукових праць дослідження особистості лідера в сучасному психологічному дискурсі привів нас до глибокого вивчення теоретичних засад розвитку самого поняття лідерства та лідерських якостей як основних інтегруючих складових частин для цілісного розуміння лідера як особистості. Уточнено ключові поняття дослідження: лідерство, лідер, лідерські якості, особистість лідера. Лідерство розглядається як соціальний процес взаємодії керівника та групи, спрямований на досягнення загальної мети, лідер виступає як порадник, організатор і наставник, який мотивує послідовників шляхом власного прикладу чи іншого заохочення. Лідерські якості розглядаються як сукупність психологічних якостей особистості (вольових якостей, відповідальності, рішучості, гнучкості мислення), комунікативної та професійної компетентностей, умінь групової взаємодії, що розвиваються та вдосконалюються в процесі професійної діяльності. Особистість лідера – це складне персоніфіковане утворення цілісної структури особистості, з внутрішніх ціннісно-мотиваційних і зовнішніх поведінково-комунікативних компонентів. Тому в сучасному світі лідер виступає вже не тільки як керівник, а як той, хто мотивує підлеглих здійснювати ефективне самоуправління та виконувати завдання за мінімумом зовнішніх вказівок. Такий підхід змінює уявлення про лідерів як домінуючу структуру управління. Для майбутніх лідерів глобалізованого світу важливими стають такі недосліджені якості з позиції лідерства, як толерантність, допитливість і прагнення до розвитку. Якщо лідер прагне зберегти своє становище протягом тривалого часу, він зобов'язаний вчитися та використовувати набуті знання для досягнення поставленої мети. Здійснений теоретичний аналіз дає можливість подальшого практичного ви-

вчення цього поняття як складової частини майбутньої професійної реалізації людини. Тому перспективу нашої роботи ми бачимо в дослідженні лідерського потенціалу кожної конкретної особистості.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Cambridge Dictionaries, 2015. Cambridge Dictionaries Online. URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/leader> (дата звернення: 13.01.2019).
2. Алфімов Д.В. Зміст феномену «лідерські якості особистості». *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : збірник наукових праць / редкол. : Т.І. Сущенко та ін. Запоріжжя : КПУ, 2010. Вип. 11(64). С. 44–51.
3. Вудкок М., Френсис Д. Раскрепощенный менеджер. Для руководителя-практика. Пер с англ. Москва : Дело, 1991. 320 с.
4. Жеребова П.С. Лидерство в малых группах как объект социально-психологического исследования. *Руководство и лидерство* : сборник научных трудов. Ленинград, 1973. С. 54–63.
5. Калашнікова С.А. Освітня парадигма професіоналізації управління на засадах лідерства : монографія. Київ : Київський ун-т ім. Б. Грінченка, 2010. 390 с.
6. Крикунов А.С., Чернышев А.С. Социально-психологические аспекты работы классного руководителя : учебное пособие. Курск, 1981. 121 с.
7. Кузьменко Т.М. Соціологія : навчальний посібник. Київ : ЦУЛ, 2010. 320 с.
8. Мескон М., Альберт М., Хедоури Ф. Основы менеджмента. Москва : Дело, 1992. 701 с.
9. Морозов А.В. Деловая психология. Курс лекций : учебник. Санкт-Петербург : Союз, 2000. 576 с.
10. Москаленко В.В. Соціальна психологія : підручник. Київ : Центр навчальної літератури, 2008. 237 с.
11. Основы соціальної психології : навчальний посібник / за ред. М.М. Слюсаревського. Київ : Міленіум, 2008. 496 с.
12. Парыгин Б.Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории. Санкт-Петербург : ИГУП, 1999. 592 с.
13. Столяренко Л.Д. Психология делового общения и управления : учебник. Ростов-на-Дону : Феникс, 2005. 416 с.
14. Татенко В.О. Типологія лідерства. *Психолог*. 2006. № 34. С. 12–14.
15. Татенко В.О. ЛІДЕР XXI / LEADER XXI. Соціально-психологічні студії. Київ : Корпорація, 2004. 198 с.
16. Уманский Л.И. поэтапное развитие группы как коллектива. Коллектив и личность. Москва : Наука, 1975. 184 с.
17. Фрейд З. Психология бессознательного. Питер, 2010. 400 с.
18. Чалдини Р., Кенрик Д., Нейберг С. Социальная психология. Пойми других, чтобы понять себя! Санкт-Петербург : Прайм-Еврознак, 2002. 256 с.
19. Чередниченко И.П., Тельных Н.В. Психология управления. Ростов-на-Дону : Феникс, 2004. 608 с.



УДК 159. 922. 8
DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-1-23

ЖИТТЕСТІЙКІСТЬ ТА ПСИХОЛОГІЧНА ПРУЖНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ ЯК ЗАПОБІЖНИКИ НЕГАТИВНИМ НАСЛІДКАМ ВОЄННОГО КОНФЛІКТУ

Кравчук С.Л., к. психол. н., доцент,
старший науковий співробітник
Інститут соціальної та політичної психології
Національної академії педагогічних наук України

У статті представлений теоретико-емпіричний аналіз аспектів проблеми особливостей життєстійкості та психологічної пружності особистості юнацького віку як запобіжників негативних наслідків воєнного конфлікту. Емпірично встановлено особливості життєстійкості та психологічної пружності особистості юнацького віку. Виявлено значущі позитивні кореляційні зв'язки між психологічною пружністю та життєстійкістю, залученістю, контролем та прийняттям ризику. Детермінантами психологічної пружності у осіб юнацького віку виступають: прийняття ризику, залученість, контроль.

Ключові слова: життєстійкість, психологічна пружність, особистість, юнацький вік, воєнний конфлікт.

Кравчук С.Л. ЖИЗНЕСТОЙКОСТЬ И ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ УСТОЙЧИВОСТЬ ЛИЧНОСТИ ЮНОШЕСКОГО ВОЗРАСТА КАК ФАКТОРЫ ПРОФИЛАКТИКИ НЕГАТИВНЫХ ПОСЛЕДСТВИЙ ВОЕННОГО КОНФЛИКТА

В статье представлен теоретико-эмпирический анализ аспектов проблемы особенностей жизнестойкости и психологической устойчивости личности юношеского возраста как факторов профилактики негативных последствий воюнного конфликта. Эмпирически установлены особенности жизнестойкости и психологической устойчивости личности юношеского возраста. Выявлены значимые позитивные корреляционные связи между психологической устойчивостью и жизнестойкостью, вовлеченностью, контролем и принятием риска. Детерминантами психологической устойчивости в юношеском возрасте выступают: принятие риска, вовлеченность, контроль.

Ключевые слова: жизнестойкость, психологическая устойчивость, личность, юношеский возраст, воюнный конфликт.

Kravchuk S. L. THE HARDINESS AND PSYCHOLOGICAL RESILIENCE OF PERSONALITY IN YOUTHFUL AGE AS WARNING OF NEGATIVE CONSEQUENCES OF MILITARY CONFLICT

The theoretic-empiric analyses of aspects of problem of peculiarities of hardiness and psychological resilience of personality in youthful age as warning of negative consequences of military conflict is presented in the article. The peculiarities of hardiness and psychological resilience of personality in youthful age are defined empirically.

Hardiness is a key personal variable that mediates the effects of stressful factors, including chronic, on somatic and mental health, as well as the success of the activity.

In our opinion, the concept of hardiness should be considered as a psychological phenomenon, which at the content-structural level of analysis is a complex integral characteristic of the individual, which includes several psychological components: emotional, cognitive, moral, volitional, and behavioral.

Concepts of psychology resilience and hardiness are not synonymous.

We consider psychological resilience as an integrative feature of individual which manifests itself in ability to maintain a stable level of psychological and physical functioning in critical situations, to come out of such situations without persistent violations, to successfully adapt to adverse changes. The concept of psychological resilience describes the ability to overcome difficulties, to adapt positively, and to function successfully in critical situations.

Determinants of psychological elasticity in young people are: 1) taking risks; 2) involvement; 3) control.

Persons of the youth who do not experience their weakness in attempts to change something in the political-legal sphere of their country are more capable of confronting their fears; are more likely to overcome their problems; are more willing to act in the absence of reliable guarantees of success; to a greater degree consider the desire for simple comfort and safety as impoverishing the life of the person, in comparison with the youth who do not even try to change anything in the political-legal sphere of their country, as they feel their weakness.

Persons of the youth who do not experience their weakness in attempts to change something in the political-legal sphere of their country, are more characterized by harmonious interaction with the surrounding world, enjoy the pleasure of their own activities, perceive themselves as a significant and valuable person, included in the solution of life tasks, despite the presence of stressful factors of influence, compared with those of the youth who do not even try to change anything in the political-legal sphere of their country, as they feel their weakness.

Key words: hardiness, psychological resilience, personality, youthful age, military conflict.

Постановка проблеми. У зв'язку із продовженням війни на Сході України дуже важливою проблемою є дослідження особливостей життестійкості та психологічної пружності особистості юнацького віку як запобіжників негативним наслідкам воєнного конфлікту.

У юнацькому віці змінюється соціальна позиція особистості, що спричиняє зміну значущості учіння, активізується процес самовизначення, формується самоповага, самосвідомість, психологічна готовність до життя та ідентичність. Становлення моральної самосвідомості та саморегуляції (яка стає більш повною й осмисленою) дає змогу особистості юнацького віку сформувати власний світогляд. У особистості юнацького віку домінують мотиви, пов'язані з самовизначенням та підготовкою до самостійного життя.

Серйозним психотравмуючим фактором, який негативно впливає на здоров'я населення, є воєнний конфлікт на Сході України. Суттєвими негативними наслідками воєнного конфлікту на Сході України є травматичний стрес, депресивні симптоми, схильність до насилля, агресії, суїциду, різного роду залежностей. У засобах масової інформації зростає кількість повідомлень про протиправну та асоціальну поведінку.

Саме тому проблема дослідження особливостей життестійкості та психологічної пружності як запобіжників негативним наслідкам воєнного конфлікту є актуальною та значущою.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Натепер важливою задачею є цілісне осмислення особистісних характеристик, відповідальних за переборення, подолання життєвих труднощів.

Вперше термін «життестійкість» був використаний Сюзен Кобейса (Suzanne S. Kobasa), але основні дослідження з цієї проблеми належать Сальваторе Мадді (Salvatore Maddi).

Значний внесок у концептуалізацію поняття життестійкості зробили такі зарубіжні вчені: S. Maddi, D. Khoshaba, P. Tomanek, H. Lee, V. Florian, O. Taubman, S. Siddiq, M. Mikulincer, D. Clarke, M. Rush, W. Schoael, S. Barnard, R. Joseph, P. Williams, D. Wiebe, G. Leak, D. Williams, D. Evans, J. Banks, C. Huang та інші.

Серед російських та українських учених істотний внесок у дослідження феномена життестійкості здійснили: Д. Леонтьєв, В. Шадриков, Л. Александрова, Т. Наливайко, С. Богомаз, С. Книжникова, М. Логінова, Т. Титаренко, Т. Ларіна, Л. Коростильова, О. Сенчук, М. Одинцова, Р. Рахімова, Ю. Сова, М. Іванова, Н. Волобуєва, О. Чи-

ханцова, А. Ушанова, А. Побідаш, Д. Циринг та інші.

Поняття життестійкості ("hardiness") перебуває на перетині теоретичних поглядів екзистенційної психології та прикладної сфери психології стресу та подолання його [1; 7; 9].

Життестійкість виступає ключовою особистісною змінною, що опосередковує вплив стресогенних факторів, зокрема хронічних, на соматичне та душевне здоров'я, а також успішність діяльності.

Прикладний аспект життестійкості зумовлений тією роллю, яку ця особистісна змінна відіграє в успішному протистоянні особистості стресовим ситуаціям, перш за все в професійній діяльності [4, с. 76]. Життестійкість перешкоджає виникненню внутрішнього напруження в стресових ситуаціях за рахунок стійкого подолання стресів та сприйняття їх як менш значимих.

На думку С. Мадді та Д. Кошаби [8], поняття hardiness відображує психологічну живучість та розширену ефективність людини, а також є показником її психічного здоров'я. Життестійкість (hardiness) являє собою систему переконань про себе, про світ, про відношення із світом [8, с. 267]. Життестійкість включає в себе три порівняно автономні компоненти: залученість, контроль та прийняття ризику. Згідно із С. Мадді, стресові впливи переробляються людиною саме на основі життестійкості, і вона є каталізатором поведінки, що дає змогу трансформувати негативний досвід у нові можливості [8, с. 271]. Саме ця риса є основою відкритого й енергійного протистояння стресовим подіям і кризам. Переборення проблем може йти двома шляхами – активним (життестійке переборення, за С. Мадді) чи пасивним (інфантильність, прагнення плисти за течією).

Нині немає терміна, що повністю ідентичний поняттю життестійкості ("hardiness") С. Мадді. У вітчизняній психології найбільш близькими до життестійкості є такі поняття: суб'єктність, смисл життя, стильові закономірності, життєтворчість, життєздійсненість, особистісно-ситуаційна взаємодія, самовідношення, самореалізація особистості [1; 2; 4; 5].

На поточний момент у вітчизняній психології відсутній усталений термін, еквівалентний концепту «резилієнс». У вітчизняній літературі з соціальної роботи та психології концепт «резилієнс» (resilience) перекладають як стійкість до травм, життестійкість, стресостійкість, життєздатність, що призводить до змішування різних концептів.

А. Мастен (A. Masten) [9, с. 14] виділено 3 види проявів психологічної пружності:



1) люди, що зазнали ризику, адаптувались краще, ніж можна було очікувати; 2) наявність позитивної адаптації, незважаючи на стресовий досвід; 3) швидке відновлення після психологічної травми. Слід зазначити, що після публікацій результатів досліджень А. Мастен психологічна пружність стала однією з масштабних науково-дослідницьких тем у зарубіжній психології.

А. Мастен (A. Masten) [9] та С. Лутхар (S. Luthar) [7] пропонують розглядати психологічну пружність (resilience) як динамічний процес, що являє собою безперервний та активний процес позитивної адаптації людини в умовах негараздів та кризових (або надзвичайних, екстремальних) подій і ситуацій.

Вчений М. Раттер (M. Rutter) [10] визначив пружність (resilience) як інтерактивний концепт, який пов'язаний зі сполукою серйозного досвіду ризикових подій та відносно позитивним психологічним результатом, незважаючи на цей досвід.

В Україні проблемі «резилієнс» (resilience) присвятили свої праці такі вчені: Л. Коробка, Н. Гусак, В. Чернобровкіна, В. Чернобровкін, А. Максименко, С. Богданов, О. Бойко, О. Хамініч та ін.

Серед російських дослідників, які присвятили свої праці концепту «резилієнс» (resilience), найбільш відомими є Д. Леонтьєв, О. Забеліна, Д. Кузнецова, В. Мазілов, А. Лактіонова, А. Махнач, О. Рильська, О. Рачкова та ін. Водночас уже наявні публікації, в яких концепт «резилієнс» (resilience) перекладається українською мовою як «пружність» та «психологічна пружність» [2; 6].

Спільним для багатьох визначень є те, що концепт психологічна пружність (resilience) описує здатність долати труднощі, позитивно адаптуватися, успішно функціонувати [7; 8; 9; 10].

Огляд сучасних наукових досліджень показує, що конструкт психологічна пружність (resilience) може стосуватися як окремого індивіда, так і родини й громади [7; 10], а саме їхніх фізичних, психологічних та соціальних характеристик.

На основі викладеного можна сформулювати **мету дослідження**, яка полягає в емпіричному встановленні особливостей життєстійкості та психологічної пружності особистості юнацького віку як запобіжників негативних наслідків воєнного конфлікту.

Виклад основного матеріалу дослідження. Концепти життєстійкості (hardiness) та психологічна пружність (resilience) не є синонімічними.

На нашу думку, концепт життєстійкості необхідно розглядати як психологічний феномен, що на змістовно-структурному

рівні аналізу є складною інтегральною характеристикою особистості, котра включає в себе декілька психологічних складників: емоційний, когнітивний, моральний, волевий, поведінковий. На процесуально-динамічному рівні аналізу життєстійкість як психологічний феномен виступає особистісним стилем. На функціональному рівні аналізу життєстійкість як психологічний феномен виступає як складник адаптаційного особистісного ресурсу, творчого потенціалу особистості, особистісної зрілості, як предиктор психологічної пружності, як показник психічного здоров'я, як функціональний компонент життєздатності та фактор життєтворчості.

Ми розглядаємо психологічну пружність як інтегративну властивість особистості, яка виявляється в здатності зберігати в критичних ситуаціях стабільний рівень психологічного та фізичного функціонування, виходити з таких ситуацій без стійких порушень, успішно адаптуватися до несприятливих змін.

На нашу думку, психологічна пружність виявляється через такі змістовно-структурні компоненти: 1) **залученість** (визначається як переконаність у тому, що особистість отримує задоволення від життя, власної діяльності. Відсутність такого переконання породжує в особистості відчуття себе «поза» життям, почуття відторгнутості); 2) **потреба в пізнанні** (особистість завжди відкрита новому досвіду, новим враженням); 3) **контроль** (переконаність у тому, що особистість сама обирає свій шлях у житті, власну діяльність); 4) **здатність ставити реалістичні цілі та здійснювати діяльність, спрямовану на їх досягнення**; 5) **прийняття ризику** (переконаність у тому, що знання, які отримуються з позитивного чи негативного досвіду, сприяють розвитку особистості. Особистість розглядає життя як спосіб набуття позитивного та негативного досвіду. Особистість розвивається через активне засвоєння знань з позитивного і негативного досвіду та подальше їх використання.); 6) **винахідливість**; 7) **гнучкість**; 8) **оптимізм**; 9) **когнітивна складність** (особистість орієнтована на пізнання складних явищ, їй подобаються складні та важкі завдання, проявляє інтерес до складних ідей); 10) **альтруїзм**.

У нашому емпіричному дослідженні взяли участь 123 особи юнацького віку (від 19 до 23 років) – студенти Київського університету імені Бориса Грінченка та Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

З метою встановлення особливостей поведінкових проявів психологічної пружності особистості, ставлення до політич-

ного життя суспільства, задоволеності в захисті прав в Україні державою в умовах воєнного конфлікту нами використувались такі психодіагностичні методи: 1) спеціальний варіант техніки семантичного диференціалу для вивчення психологічної пружності особистості (С. Кравчук); 2) тест життестійкості С. Мадді (в адаптації Д. Леонтьєва та О. Расказової) [3]; 3) авторська дослідницька анкета, спрямована на діагностику суб'єктивних ставлень до політики, активної участі в політичному житті суспільства, міри задоволеності потреби у захисті державою прав людини в умовах воєнного конфлікту.

На основі авторської дослідницької анкети ми сформуваємо такі дві групи учасників дослідження: **1 група** – особи юнацького віку, які навіть не намагаються щось змінити в політико-правовій сфері своєї держави, оскільки відчувають своє безсилля (78 осіб); **2 група** – особи юнацького віку, які не відчувають свого безсилля в спробах щось змінити в політико-правовій сфері своєї держави (39 осіб). Інші 6 осіб із загальної вибірки не ввійшли в обидві групи, бо обрали інший варіант відповіді.

На основі однофакторного дисперсійного аналізу ми виявили певні відмінності в психологічній пружності, життестійкості в учасників дослідження першої та другої груп. Отримані результати представлено у таблиці 1.

Встановлено, що у осіб юнацького віку, які не відчувають свого безсилля в спробах щось змінити в політико-правовій сфері своєї держави:

1. Більшою мірою виражена психологічна пружність (середнє значення – 64,487) порівняно з особами юнацького віку, які навіть не намагаються щось змінити в політико-правовій сфері своєї держави, позаяк відчувають своє безсилля (середнє значення – 60,077).

Особа юнацького віку, які не відчувають свого безсилля в спробах щось змінити в політико-правовій сфері своєї держави, більшою мірою здатні зберігати в критичних ситуаціях стабільний рівень психологічного та фізичного функціонування, виходити з таких ситуацій без стійких порушень, успішно адаптуватися до несприятливих змін порівняно з особами юнацького віку, які навіть не намагаються щось змінити в політико-правовій сфері своєї держави, позаяк відчувають своє безсилля.

2. Більшою мірою виражена життестійкість (середнє значення – 96,308) порівняно з особами юнацького віку, які навіть не намагаються щось змінити в політико-правовій сфері своєї держави, позаяк відчувають своє безсилля (середнє значення – 85,039). Особи юнацького віку, які не відчувають свого безсилля в спробах щось змінити в політико-правовій сфері своєї держави, більшою мірою здатні до відкритого, енергійного та успішного протистояння стресовим ситуаціям порівняно з особами юнацького віку, які навіть не намагаються щось змінити в політико-правовій сфері своєї держави, позаяк відчувають своє безсилля.

3. Більшою мірою виражений "hardy" атитюд – залученість (середнє значення – 40,077) порівняно з особами юнацького віку, які навіть не намагаються щось змінити в політико-правовій сфері своєї держави, позаяк відчувають своє безсилля (середнє значення – 34,923). Особи юнацького віку, які не відчувають свого безсилля в спробах щось змінити в політико-правовій сфері своєї держави, більшою мірою характеризуються гармонійною взаємодією з навколишнім світом, отримують задоволення від власної діяльності, сприймають себе значимою та цінною особистістю, включені у розв'язання життєвих задач, незважаючи

Таблиця 1

Особливості вираження психологічної пружності, життестійкості у осіб юнацького віку першої та другої груп

Показники	Групи	Середнє значення	Стандартне відхилення	Рівень значущості
Психологічна пружність	1 група	60,077	8,915	0,011
	2 група	64,487	8,391	
Життестійкість	1 група	85,039	16,530	0,001
	2 група	96,308	19,009	
Залученість	1 група	34,923	7,573	0,001
	2 група	40,077	8,109	
Контроль	1 група	30,987	6,622	0,000 p<0,001
	2 група	36,077	7,523	
Прийняття ризику	1 група	19,115	4,363	0,000 p<0,001
	2 група	22,256	3,978	



на наявність стресогенних факторів впливу порівняно з особами юнацького віку, які навіть не намагаються щось змінити в політико-правовій сфері своєї держави, позаяк відчувають своє безсилля.

4. Більшою мірою виражений "hardy" атитюд – контроль (середнє значення – 36,077) порівняно з особами юнацького віку, які навіть не намагаються щось змінити в політико-правовій сфері своєї держави, позаяк відчувають своє безсилля (середнє значення – 30,987). Особи юнацького віку, які не відчувають свого безсилля в спробах щось змінити в політико-правовій сфері своєї держави, більшою мірою відчувають, що самі обирають власну діяльність, свій життєвий шлях, здатні до пошуку шляхів впливу на результати стресогенних змін на противагу впаданню в стан безпорадності та пасивності порівняно з особами юнацького віку, які навіть не намагаються щось змінити в політико-правовій сфері своєї держави, позаяк відчувають своє безсилля.

5. Більшою мірою виражений "hardy" атитюд – прийняття ризику (середнє значення – 22,256) порівняно з особами юнацького віку, які навіть не намагаються щось змінити в політико-правовій сфері своєї держави, позаяк відчувають своє безсилля (середнє значення – 19,115). Особи юнацького віку, які не відчувають свого безсилля в спробах щось змінити в політико-правовій сфері своєї держави, більшою мірою переконані в тому, що все те, що з ними трапляється, сприяє їхньому розвитку за рахунок знань з позитивного чи негативного досвіду; більшою мірою готові діяти у відсутності надійних гарантій

успіху; більшою мірою вважають прагнення до простого комфорту та безпеки як таке, що збіднює життя особистості, порівняно з особами юнацького віку, які навіть не намагаються щось змінити в політико-правовій сфері своєї держави, позаяк відчувають своє безсилля.

У таблиці 2 представлено результати кореляційного аналізу за коефіцієнтом кореляції Ч. Спірмена.

Виявлено значущі (на рівні значущості $p < 0,001$) позитивні кореляційні зв'язки між психологічною пружністю та життєстійкістю (відповідно коефіцієнт кореляції 0,730), залученістю (відповідно коефіцієнт кореляції 0,731), контролем (відповідно коефіцієнт кореляції 0,644) та прийняттям ризику (відповідно коефіцієнт кореляції 0,502). Чим більшою мірою виражена психологічна пружність, тим більшою мірою виражені залученість, контроль, прийняття ризику та навпаки.

Нам було цікаво, яка вага залученості, контролю та прийняття ризику в становленні психологічної пружності у осіб юнацького віку.

На основі застосування множинного регресійного аналізу були отримані стандартизовані коефіцієнти регресії, які дають змогу зробити висновки про вагу залученості, контролю та прийняття ризику в становленні психологічної пружності у осіб юнацького віку (див. табл. 3.).

Наведені в таблиці 3 позитивні статистично значимі регресійні коефіцієнти ($p < 0,01$) за множинним регресійним аналізом свідчать, що найбільший вплив на психологічну пружність у осіб юнацького віку здійснюють

Таблиця 2

Кореляційні зв'язки психологічної пружності з життєстійкістю та трьома компонентами життєстійкості – залученістю, контролем та прийняттям ризику

Показники	Коефіцієнт кореляції	Рівень значущості
Життєстійкість	0,730	$p < 0,001$
Залученість	0,731	$p < 0,001$
Контроль	0,644	$p < 0,001$
Прийняття ризику	0,502	$p < 0,001$

Таблиця 3

Коефіцієнти за множинним регресійним аналізом для залежної змінної психологічної пружності у осіб юнацького віку

Модель	Нестандартизовані коефіцієнти		Стандартизовані коефіцієнти	t	Знч.	
	B	Стандартна помилка	Бета			
1	(Константа)	24,709	2,698		9,157	0,000
	Прийняття ризику	0,646	0,153	0,322	4,237	0,000
	Залученість	0,339	0,127	0,295	2,672	0,009
	Контроль	0,347	0,128	0,270	2,723	0,007

такі незалежні змінні: 1) прийняття ризику (стандартизований коефіцієнт Бета відповідно 0,322); 2) залученість (стандартизований коефіцієнт Бета відповідно 0,295); 3) контроль (стандартизований коефіцієнт Бета відповідно 0,270).

Отримані результати свідчать, що детермінантами психологічної пружності у осіб юнацького віку виступають: 1) прийняття ризику; 2) залученість; 3) контроль.

Висновки з проведеного дослідження. На основі вищевикладеного можна зробити такі висновки.

1. Особи юнацького віку, які не відчувають свого безсилля в спробах щось змінити в політико-правовій сфері своєї держави, більшою мірою здатні протистояти своїм страхам; з більшою ймовірністю здатні долати свої проблеми; більшою мірою готові діяти за відсутності надійних гарантій успіху; більшою мірою вважають прагнення до простого комфорту та безпеки як таке, що збіднює життя особистості, порівняно з особами юнацького віку, які навіть не намагаються щось змінити в політико-правовій сфері своєї держави, позаяк відчувають своє безсилля.

2. Особи юнацького віку, які не відчувають свого безсилля в спробах щось змінити в політико-правовій сфері своєї держави, більшою мірою відчувають, що самі обирають власну діяльність, свій життєвий шлях, здатні до пошуку шляхів впливу на результати стресогенних змін на противагу впаданню в стан безпорадності та пасивності порівняно з особами юнацького віку, які навіть не намагаються щось змінити в політико-правовій сфері своєї держави, позаяк відчувають своє безсилля.

3. Особи юнацького віку, які не відчувають свого безсилля в спробах щось змінити в політико-правовій сфері своєї держави, більшою мірою характеризуються гармонійною взаємодією з навколишнім світом, отримують задоволення від власної діяльності, сприймають себе значимою та цінною особистістю, включені у розв'язання життєвих задач, незважаючи на наявність стресогенних факторів впливу, порівняно з особами юнацького віку, які навіть не намагаються щось змінити в політико-правовій сфері своєї держави, позаяк відчувають своє безсилля.

4. Особи юнацького віку, які не відчувають свого безсилля в спробах щось змінити

в політико-правовій сфері своєї держави, більшою мірою здатні до відкритого, енергійного та успішного протистояння стресовим ситуаціям порівняно з особами юнацького віку, які навіть не намагаються щось змінити в політико-правовій сфері своєї держави, позаяк відчувають своє безсилля.

5. Наявні значущі позитивні кореляційні зв'язки між психологічною пружністю та життєстійкістю, залученістю, контролем та прийняттям ризику. Детермінантами психологічної пружності у осіб юнацького віку виступають прийняття ризику, залученість та контроль.

У перспективі ми плануємо продовжити дослідження особливостей життєстійкості та психологічної пружності особистості юнацького віку в умовах воєнного конфлікту.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Книжникова С. Педагогическая профилактика суицидального поведения на основе формирования жизнестойкости : монография. Краснодар : АСВ-полиграфия, 2009. 327 с.
2. Кравчук С. Особливості життєстійкості як фактора психологічної пружності особистості юнацького віку в умовах воєнного конфлікту. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. Херсон : ХДУ, 2018. Вип. 1. Т. 1. С. 99–105.
3. Леонтьев Д., Рассказова Е. Тест жизнестойкости. Москва : Смысл, 2006. 63 с.
4. Наливайко Т. Исследование жизнестойкости и её связей со свойствами личности : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.05. Челябинск, 2006. 175 с.
5. Шадриков В. Введение в психологию: способности человека. Москва : Логос, 2002. 160 с.
6. Шклярська О. Психологічна пружність – запорука виживання під час війни. URL: http://www.aratta-ukraine.com/text_ua.php?id=3373 (дата звернення: 09.01.2019).
7. Luthar S. The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*. 2000. Vol. 71. P. 543–562.
8. Maddi S., Khoshaba D. Hardiness and Mental Health. *Journal of Personality Assessment*. 1994. Vol. 63. № 2. P. 265–274.
9. Masten A. Global perspectives on resilience in children and youth. *Child Development*. 2014. Vol. 85. P. 6–20.
10. Rutter M. Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology*. 2012. Vol. 24. P. 335–344.



УДК 159.922
DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-1-24

ОСОБИСТІСНІ ОСОБЛИВОСТІ ЖИТТЕСТІЙКОСТІ ШКОЛЯРІВ У РІЗНИХ НАВЧАЛЬНИХ СЕРЕДОВИЩАХ

Кривенко І.С., к. психол. н.,
старший викладач кафедри психології та психотерапії
Український католицький університет

Іванович С.М., студентка
кафебри психології та психотерапії
Український католицький університет

Статтю присвячено вивченню рівня життестійкості у школярів і її зв'язків з особистісними біологічно та соціально зумовленими рисами. Виявлено, що вихованці школи-інтернату мають значно нижчі показники життестійкості порівняно з однолітками – учнями гімназії. Незалежно від умов навчання життестійкість вища у досліджуваних із низьким рівнем нейротизму й адекватною самооцінкою.

Ключові слова: життестійкість, біологічно зумовлені риси особистості, соціально зумовлені якості, вихованці інтернату, учні гімназії, подолання стресу.

Кривенко И.С., Иванович С.М. ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЖИЗНЕСТОЙКОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В РАЗЛИЧНЫХ УЧЕБНЫХ СРЕДАХ

Статья посвящена изучению уровня жизнестойкости у школьников и ее связей с личностными биологически и социально обусловленными чертами. Выявлено, что воспитанники школы-интерната имеют более низкие показатели жизнестойкости по сравнению со сверстниками – учениками гимназии. Независимо от условий обучения жизнестойкость выше в исследуемых с низким уровнем нейротизма и адекватной самооценкой.

Ключевые слова: жизнестойкость, биологически обусловленные черты личности, социально обусловленные качества, воспитанники интерната, учащиеся гимназии, преодоление стресса.

Kryvenko I.S., Ivanovych S.M. PERSONAL ASPECTS OF HARDINESS AMONG PUPILS IN DIFFERENT EDUCATION ENVIRONMENTS

The article encloses the results of the study of hardiness level as a personal pre-disposition associated with constructive response in stressful situations, among pupils of boarding schools and general education schools and gymnasiums. Psychological hardiness is meant to be a system of beliefs about the self, the world and the relationships with the world, which includes three dimensions: commitment, control, and challenge. Due to S. Maddi's concept, hardiness develops on the influence of environment, however, in many recent researches the connection between hardiness and many biologically determined characteristics (such as temperament) are revealed.

The aim of the study was to investigate the connections of hardiness with personal biologically and socially determined personal traits while controlling the educational environment of the studied pupils. Namely, the two groups of teenagers took part in the research, 26 of them studying in the boarding school (as the result of their parents being unable to take care of them at home or being orphans) and 27 pupils of the gymnasium. Besides personal hardiness, such characteristics as Big Five traits and Cattell personality traits were measured.

It was found out that high school pupils from boarding schools have significantly lower indicators of hardiness, compared to their peers who study in the gymnasium. At the same time, it has been established that, regardless of the studying conditions, hardiness is higher among teenagers with a low level of neuroticism and adequate self-esteem. For the pupils of the boarding school it is important to work on hardiness strengthening, together with developing personality traits of pragmatism and realism for more effective coping with stress. Among pupils from the gymnasium hardiness is most closely connected with a trustful and confident position in relation to the world.

Key words: hardiness, biologically determined personality traits, socially determined characteristics, pupils from boarding schools, gymnasium pupils, stress coping.

Постановка проблеми. Поняття життестійкості (далі – ЖС), запропоноване С. Мадді та С. Кобейса [2, с. 3], є одним із ключових в аналізі адаптації людини у суспільстві. Автори теорії вважають, що формування ЖС відбувається виключно під впливом середовища як результат засвоєння життєвого досвіду. Водночас чимало

досліджень [2, с. 12; 12, с. 787] вказують на існування кореляцій показників ЖС із якостями особистості, що мають біологічну основу. Відтак постає питання про можливість формування високих показників ЖС у дітей, які перебувають у закладах піклування (інтернатах, сиротинцях) чи потрапляють в інші несприятливі життєві обставини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поняття життєстійкості (*hardiness*), що було вперше вжите психологом С. Кобейса та розвинуте надалі С. Мадді, досить швидко набуло популярності й за межами США, у т. ч. у східноєвропейській психології [3; 7]. Життєстійкість «є системою переконань про себе, про світ та про відносини зі світом. Це диспозиція, що включає в себе три відносно автономні компоненти: залученість, контроль і прийняття ризику» [2, с. 4]. Залученість (або участь) (*commitment*) передбачає відчуття людиною себе як активного учасника власного життя, а також віру в те, що така активна залученість дає можливості отримати для себе щось цінне та цікаве, а відповідно, і задоволення [15]. Компонент контролю (*control*) означає впевненість особистості у власних можливостях впливати на перебіг подій і результат, до якого вони призводять. На протигагу цьому особистість із низькими показниками контролю відчуває, що все наперед визначено і жодні зусилля не можуть вплинути на хід подій [9]. Компонент прийняття ризику (*challenge*) полягає в здатності людини аналізувати як хороший, так і поганий досвід і враховувати ці знання в майбутньому [15]. Відтак на основі цих трьох компонентів формується бачення світу та себе в ньому, а також взаємодії людина – світ. Чи буде сприймати особистість себе як сильну та здібну, чи вважатиме інших людей та події загрозливими – залежить від показників ЖС, а отже, з нею тісно пов'язана адаптація людини в суспільстві.

ЖС не вважається вродженою диспозицією, але такою, що формується впродовж життя [2, с. 22]. Хоча виявлено негативну кореляцію ЖС із нейротизмом і позитивну – з екстраверсією та відкритістю до досвіду [2; 12, с. 786–787], в подальшому регресійному аналізі ці зв'язки не були підтвердженими [2], тому С. Мадді стверджує, що ЖС формується виключно прижиттєво. Тим не менше, автор не досліджує чинників формування цієї риси. До прикладу, навіть якщо показник ЖС як особистісної диспозиції не є заданим генетично, можемо припустити, що його формування опосередковується іншими, вродженими характеристиками.

Попри це, роль досвіду раннього дитинства у формуванні ЖС доведена. У дослідженні С. Кошаба [12] було встановлено, що менеджери із досвідом труднощів у дитинстві (що зростали в атмосфері сімейних конфліктів, мали скрутне матеріальне становище, проблеми зі здоров'ям тощо), за вирішення яких їхні батьки покладали від-

повідальність і на дітей, мали вищий рівень ЖС і були більш ефективними у долатні стресів у дорослому віці, зокрема у робочих питаннях. Досліджувані з високими показниками життєстійкості також згадували, що їх нерідко вважали «надією» всієї родини, дитиною, відповідальною за вихід сім'ї «на кращий рівень» [13], а тому вони ставили собі цілі подолати труднощі, прагнули стати сильнішими, здолавши проблеми на своєму шляху [12]. Незважаючи на результати цього дослідження, складно робити висновки стосовно причинно-наслідкових зв'язків. Так, можливо, не обставини сприяли розвитку ЖС, а саме наявність цієї риси дозволила вже в дитинстві ефективніше долати стреси.

До того ж, ще одна важлива обставина дослідження – його учасники декларували, що, попри важкі обставини, батьки їх підтримували, робили відповідальними у певній сфері обов'язків, вірили в їхні можливості долати труднощі та наголошували на важливості того, що зі стресом можна впоратися [14]. Тобто формуванню високого рівня ЖС сприяє як мінімум не лише досвід стресових ситуацій у дитинстві, але й наявність підтримки з боку близьких. Цілком імовірно, що саме останній факт, а не стреси як такі, є ключовим чинником її розвитку.

У цьому контексті постає питання про особливості ЖС у людей, дитинство яких є стресовим, утім яким не вистачає підтримки та піклування надійних дорослих. Обставини життя вихованців шкіл-інтернатів стресові (проживання без батьків, конфлікти з однолітками, вихователями та вчителями, труднощі в навчанні, ізоляція від соціуму, відсутність свободи вибору тощо), а єдиний стабільний об'єкт прив'язаності відсутній. Х. Стельмащук наголошує на тому, що через відсутність психічних ресурсів і досвіду боротьби зі стресами вони піддаються високому ризику невротизації та соціальної дезадаптації. Закритий чи напівзакритий режим роботи закладів опіки не сприяє розвитку відчуття власної компетентності у ході вирішення повсякденних труднощів, адже чимало питань зумовлені правилами закладу. Контакти з дорослими вихованців інтернатів обмежуються лише навчальною діяльністю, діти не спостерігають моделі поведінки в реальному житті [4], а отже, не можуть зіставити власну поведінку з еталонною, щоб мати підстави для самооцінки ефективності. Такі діти нерідко мають високий рівень тривожності, а відтак навіть звичайні життєві труднощі можуть сприйматися ними як дуже стресові [5], які неможливо здолати. Як наслідок, стресові обставини, наявність досвіду яких, за визначенням, необхідна для розвитку ЖС, у дітей з інтернатів можуть у



внутрішній реальності переосмислюватися по-іншому, ніж це необхідно для набуття цієї особистісної predisпозиції.

Постановка завдання. На основі даних літератури важливо підкреслити, по-перше, наявність кореляцій ЖС із біологічно зумовленими, а не лише соціально сформованими особистісними якостями, по-друге, відсутність однозначності розуміння ролі досвіду стресу у процесі розвитку ЖС. Відтак метою дослідження є встановлення наявності зв'язку між рівнем ЖС та обставинами навчання дитини (школою-інтернатом чи загальноосвітньою школою) та вивчення кореляцій показників ЖС з особистісними біологічно та соціально зумовленими якостями.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для реалізації мети було організоване емпіричне дослідження, у якому взяли участь 53 школярі – 27 вихованців школи-інтернату (8–10 класи; двоє учасників відмовилися завершувати дослідження) та 26 учнів школи-гімназії (9 клас). Для збору даних були використані методи анкетування і тестування, зокрема анкета для збору соціодемографічних показників (вік, стать, місце та клас навчання тощо), Тест життєстійкості С. Мадді (в адаптації Д.О. Леонтьєва), п'ятифакторний особистісний опитувальник П. Коста – Р. МакКре (Big Five test) та 16-факторний особистісний опитувальник Р. Кеттєла.

За результатами порівняльного аналізу за критерієм Манна-Уїтні можна констатувати суттєві відмінності у рівні ЖС та окремих її показників у двох досліджуваних групах. Так, середні показники за шкалами участі, контролю, прийняття рішень, а також за інтегральним показником ЖС є вищими в учнів школи-гімназії порівняно з учнями школи-інтернату ($p < 0,05$) (табл. 1). Порівняно з нормативними показниками середні показники ЖС учнів школи-інтернату є нижчими (68,36 за нормативних показників 80,72), а середні показники учнів школи-гімназії – дещо вищими (82,77).

Таблиця 1

Відмінність показників життєстійкості учнів школи-інтернату (N=25) та школи-гімназії (N=26)

	Середнє (інтернат)	Середнє (гімназія)	Рівень значущості (p)
Залученість	27,68	32,35	0,025
Контроль	24,88	30,50	0,024
Прийняття ризику	16,19	19,92	0,026
Життєстійкість	68,36	82,77	0,014

Тобто, попри об'єктивну стресовість життя вихованців інтернатів, рівень їхньої опірності цим стресам і можливість позитивної переоцінки відчутно нижча, аніж в учнів загальноосвітньої школи. Одним із чинників цього, як і зазначалося, може бути відсутність доброго зразка, моделі подолання стресу з боку значимих дорослих, а також довіри та підтримки від них, адже діти, що навчаються в інтернаті, часто є сиротами або позбавлені батьківського піклування через невиконання батьками власних функцій. Ця обставина ускладнює формування у них важливої особистісної predisпозиції – ЖС, яка повинна допомагати ефективно долати стресові ситуації.

Водночас такий аргумент може бути прийнятий лише як частковий, адже, як вказує ряд дослідників, ЖС має статистично значимі кореляції з біологічно зумовленими якостями особистості, зокрема з темпераментом. Тож наступним дослідницьким завданням було встановити, чи має ЖС біологічне чи радше тільки соціальне підґрунтя. З цією метою було проведено кореляційний аналіз (обчислено коефіцієнт рангової кореляції Спірмена) показників ЖС та особистісних рис для школярів кожної досліджуваної групи. Ці результати виявилися дещо відмінними.

У групі досліджуваних зі школи-інтернату (табл. 2) було виявлено обернений зв'язок між шкалами контролю ($r = -0,50$), прийняття ризику ($r = -0,53$) та загальним показником ЖС ($r = -0,54$) із фактором «нейротизм» опитувальника «Велика п'ятірка» ($p < 0,05$). До того ж, ЖС у дітей цієї групи пов'язана з показниками адекватності самооцінки (фактор MD методики Р. Кеттєла) ($r = 0,63$), емоційної стабільності (С) ($r = 0,50$) та самоконтролю (Q_3) ($r = 0,64$), мрійливості (М) ($r = -0,54$) ($p < 0,05$). Статистично значущу кореляцію також виявлено між шкалою «прийняття ризику» та шкалою «інтелект» (фактор В) ($r = 0,45$), між шкалами «участі» ($r = -0,54$) і «прийняття ризику» ($r = -0,42$) та шкалою «тривожність» (фактор О), «контроль» і «розслаблення» (Q_4) ($r = -0,51$) ($p < 0,05$).

Кореляції шкал цих методик у групі досліджуваних зі школи-гімназії дещо більш різноманітні (табл. 3): аналогічно до іншої групи статистично значущу кореляцію ($p < 0,05$) було виявлено між всіма шкалами тесту С. Мадді та шкалою нейротизму, а також між шкалою залученості ($r = 0,39$) та інтегральним показником ЖС ($r = 0,42$) – із фактором «відкритість до досвіду». Інтегральний рівень ЖС у них прямо пов'язаний із адекватністю самооцінки (фактор MD)

Таблиця 2

Кореляційний аналіз результатів за тестами життєстійкості та «Великої п'ятірки» і методики Р. Кеттелла у групі досліджуваних зі школи-інтернату ($p < 0,05$)

	Нейротизм	MD	С	Q ₃	М	В	О	Q ₄
Залученість							- 0,54	
Контроль	- 0,50							- 0,51
Прийняття ризику	- 0,53					0,45	- 0,42	
Життєстійкість	- 0,54	0,63	0,50	0,64	- 0,54			

Таблиця 3

Кореляційний аналіз результатів за тестами життєстійкості та «Великої п'ятірки» і методики Р. Кеттелла у групі досліджуваних зі школи-гімназії ($p < 0,05$)

	Нейротизм	Відкритість до досвіду	MD	Е	Q ₁	Q ₃	L	О
Залученість	- 0,53	0,39						
Контроль	- 0,48						- 0,44	- 0,59
Прийняття ризику	- 0,50						- 0,60	- 0,59
Життєстійкість	- 0,57	0,42	0,46	0,46	0,52	0,44	- 0,46	- 0,57

($r = 0,46$), домінантністю (Е) ($r = 0,46$), радикалізмом (Q₁) ($r = 0,52$) і високим самоконтролем (Q₃) ($r = 0,44$). Обернену кореляцію було виявлено між інтегральними показниками ЖС, шкалами «контролю» і «прийняття ризику» і факторами «підозрливість» (L) і «тривожність» (O).

Таким чином, у ході дослідження було виявлено ряд особистісних корелятивів ЖС, не пов'язаних із середовищем навчання учнів. Зокрема, в обох досліджуваних групах спостерігається пряма кореляція між інтегральними показниками ЖС та адекватністю самооцінки і високим самоконтролем, та обернена – із рівнем нейротизму. Такий зв'язок може свідчити, з одного боку, про важливість особистісних рис емоційної стабільності, що мають біологічне і соціальне підґрунтя, як основи ЖС, а з іншого – про те, що ЖС як здатність конструктивно долати стресові обставини сприяє збереженню позитивно-реалістичного Я-образу й емоційної рівноваги.

С. Субраманян і М. Вінокумар визначають ЖС та самооцінку внутрішніми ресурсами індивіда, що служать своєрідним буфером для подолання стресових ситуацій [18]. Що стосується нейротизму, то він, як і ЖС, за результатами досліджень, моделює зв'язок переживання стресу та його наслідків (вигорання, незадоволеності роботою [10], фізичних симптомів хвороби [16]) тобто комплекс «ЖС – самооцінка – емоційна стійкість» тісно пов'язані у контексті опосередкування реакції людини – як фізичної, так і психологічної – на стрес. Більш стресостійкими є ті школярі, які володіють комплексом цих особистісних якостей.

Оскільки показники ЖС у вихованців інтернату нижчі, є сенс зробити припущення про їхню гіршу здатність до стрес-копінгу. Водночас ті з них, у кого ці якості розвинуті на високому рівні, мають більше шансів навіть у несприятливих для свого розвитку умовах ефективно виходити зі складних ситуацій. Тому в організації психологічного супроводу школярів-підлітків, котрі зростають у неблагополучних умовах, доцільним є проведення заходів для розвитку ЖС, а також корекції самооцінки та навчання емоційної регуляції. Це не тільки має допомогти їм краще справлятися з емоційними стресами та забезпечить їх функціональним репертуаром копінг-стратегій [11], але й стане підґрунтям психологічного здоров'я [8].

Головна відмінність корелятивів ЖС та особистісних якостей полягає у тому, що таких зв'язків у групі досліджуваних школярів-гімназистів значно більше, ніж у групі вихованців інтернату.

По-перше, це стосується т. зв. рис темпераменту, що, за результатами близькоко-вих досліджень, значною мірою зумовлені спадково [17]: якщо учні з інтернату мають вищі показники ЖС за умов нижчого рівня нейротизму, то для школярів із гімназії, окрім цього, також справедливий зв'язок ЖС та відкритості до досвіду. Це підтверджує гіпотезу про важливість середовища у формуванні ЖС: її значно нижчі показники у вихованців інтернату більше пов'язані з обставинами їхнього життя, аніж із вродженими особистісними властивостями, тоді як останні детермінують ЖС тих, у кого вона вища – дітей, що навчаються в гімназії. Водночас заперечити зумовленість ЖС особистісними рисами повністю неможливо:



головно емоційна стабільність (до того ж, фактор С тесту Р. Кеттелла значною мірою відповідає шкалі нейротизму «Великої п'ятірки», хоч і описується як фактор характеру, що також дозволяє вважати його також первинним щодо ЖС) може розглядатися як підґрунтя цієї предрисповидності.

У цьому сенсі доцільно припускати, що обставини становлення особистості залежно від їх специфіки чинять більш чи менш суттєвий коригуючий вплив на біологічно зумовлені якості. Несприятливі умови, відсутність підтримки, надійного батьківського об'єкта, позитивного зразка для наслідування не сприяють розвитку й ефективному у контексті адаптації використанню особистісних якостей (наприклад, емоційної стабільності), необхідних для формування здатності до позитивного переосмислення стресів – ЖС. І навпаки – добрий досвід батьківсько-дитячих стосунків є визначальним фактором розвитку особистості дитини [6], тобто сприяє розкриттю тих особистісних біологічно закладених задатків, які створюють основу для розвитку ЖС.

По-друге, соціально становлювані якості особистості також більш розгалужено пов'язані із ЖС у групі досліджуваних із гімназії. У контексті доведеної вище відмінності ЖС залежно від середовища навчання це дає змогу припускати, що середовище школи-інтернату менше дозволяє проявитися особистісним характеристикам, тоді як у школі-гімназії значущість особистісних характеристик є вищою. Зокрема, для тих, хто навчається в гімназії, ЖС пов'язана з низьким рівнем тривожності, довірливістю, впевненістю в собі, вмінням критично аналізувати ситуацію, завдяки цим якостям людина готова залучатися у різні події та почуватися в них безпечно, вірить у власні сили, здатність і готовність впливати на результати свого життя, приймає рішення і не боїться за їх наслідки тощо. Таким чином, ЖС у цій групі пов'язана з рисами, що в сукупності визначають позицію учня до світу, яку можна охарактеризувати як довірливу та впевнену.

Для вихованців школи-інтернату високі показники ЖС корелюють із дещо іншими рисами відносно з оточенням, а саме із високими показниками самоконтролю та прагматичності. Ключові риси, що дають змогу їм ефективно для свого внутрішнього спокою виходити із стресових ситуацій – реалістичність, вміння приймати швидкі дієві рішення, сила волі та здатність відставити емоції на задній план, не піддаватися їм у потрібний момент. Імовірно, у середовищі зростання таких дітей емоційність, мрійливість трактується як оз-

наки слабкості, а оскільки їхня реальність вимоглива, жорстока та не вселяє почуття безпеки, найконструктивніше зі стресів виходять ті, хто сприймає її прагматично та холоднокровно.

Висновки з проведеного дослідження.

Таким чином, дослідження встановило, що ЖС учнів школи-інтернату та гімназії відчутно відрізняється. Перші значно менше схильні переживати себе як активних учасників власного життя, його творців та здатних вносити в нього зміни, позитивно з висновками для власного майбутнього переосмислювати життєвий досвід, аніж другі.

Водночас ці відмінності пов'язані не лише з середовищем навчання, але й із особистісними якостями досліджуваних. Незалежно від школи учні з високими показниками емоційної стійкості й адекватною самооцінкою мають вищу ЖС, що є комплексом особистісних якостей, які опосередковують зв'язок стресу та його наслідків – як фізичних, так і емоційних.

У дітей, що навчаються у школі-гімназії (а це характеризує не лише місце їхнього навчання, але й, певною мірою, сімейну ситуацію, бо ці діти мають батьків чи опікунів, із якими живуть і від яких отримують догляд і піклування, хоч інформацію про їх якість не було оцінено у ході цього дослідження), ЖС як особистісна риса пов'язана з тими якостями, що визначають довірливу позицію до світу, відчуття себе у ньому безпечно та впевнено – відкритість до досвіду, довірливість, впевненість у собі, здатність критично аналізувати ситуацію тощо. Саме через набір цих рис вони вибудовують готовність позитивно переосмислювати складні обставини, протистояти новим труднощам і не боятися наслідків власних дій.

Вихованці шкіл-інтернатів по-іншому досягають ставлення до стресів не як до нездоланої катастрофи, а як до можливості набути нового досвіду і продовжувати активно діяти з його урахуванням – через реалістичну і прагматичну позицію до світу, беручи під контроль свої емоції та не допускаючи їх надмірного прояву. Через вибудовування такої особистісної структури вони набувають здатності адаптуватися до складних обставин навіть за відсутності переживання базової безпеки в звичних для цих дітей умовах.

Проведене дослідження має значний прикладний зміст, зокрема може стати добрим орієнтиром для психологів шкіл-інтернатів у питанні організації заходів для особистісного розвитку та сприяння соціально-психологічній адаптації вихованців, стати добрим орієнтиром у процесі соціально-психологічної реабілітації дітей-сиріт [1]. Власне, вони

повинні бути спрямовані на формування ЖС у комплексі з такими якостями, як емоційний контроль, прагматичність і реалістичність, вміння швидко приймати рішення. Психологам загальноосвітніх шкіл рекомендацією на основі результатів дослідження є проведення індивідуальних і групових консультацій, спрямованих на розвиток впевненості у собі та довіри до світу, що тісно пов'язані з ЖС.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Дідик Н.М. Соціально-психологічна реабілітація дезадаптації дітей-сиріт. Суми : Вид-во Сумського ДПУ ім. А.С.Макаренка, 2016. 120 с.
2. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. Москва : Смысл, 2006. 63 с.
3. Михеева А.В. Стрессоустойчивость: к проблеме определения. *Вопросы образования*. 2010. № 2. С. 82–110.
4. Стельмашук Х.Р. Психологічний механізм стресостійкості підлітків-сиріт. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2014. № 4. С. 189–198.
5. Стельмашук Х.Р. Психологічні аспекти формування довірливих стосунків у дітей-сиріт як одна з умов стресостійкості. *Проблеми сучасної психології*. 2015. № 28. С. 539–550.
6. Цуркан Т.Г. Взаємини дитини і батьків як визначальний фактор впливу на формування особистості. *Наука і освіта*. 2015. № 3. С. 120–125.
7. Черпіта М.М., Гурич А.Ю., Джеджула О.М. Стресостійкість. *Наукові записки Вінницького національного аграрного університету. Серія «Соціально-гуманітарні науки»*. 2013. Вип. 2. С. 202–208.
8. Var-On R. How important is it to educate people to be emotionally and socially intelligent, and can it be done? *Perspectives in Education*. 2003. № 21. P. 3–13.
9. Bissonnette M. Optimism, Hardiness, and Resiliency: A Review of the Literature Prepared for Child and Family Partnership Project. URL: <https://corstone.org/wp-content/uploads/2015/05/Optimism-Hardiness-and-Resiliency-review.pdf> (дата звернення: 13.12.2018).
10. Hills H., Norvell N. An examination of hardiness and neuroticism as potential moderators of stress outcomes. *Behavioural Medicine*. 1991. Vol. 17(1). P. 31–38.
11. Kobasa S.C., Sanders G.S., Suls J.E. The Hardy Personality: Toward a Social Psychology of Stress and Health. *Social Psychology of Health and Illness*. 1982. P. 1–25.
12. Koshaba D.M., Maddi S.R. Early Experiences in Hardiness Development. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*. 1999. Vol. 51(2). P. 106–116.
13. Maddi S.R. Comments on Trends in Hardiness Research and Theorizing. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*. 1999. Vol. 51(2). P. 67–71.
14. Maddi S.R. Hardiness: The courage to grow from stresses. *The Journal of Positive Psychology*. 2006. № 1. P. 160–168.
15. Maddi S.R., Kahn S., Maddi K.L. The Effectiveness of Hardiness Training. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*. 1998. Vol. 50(2). P. 78–86.
16. Parkes K.R., Rendall D. The hardy personality and its relationship to extraversion and neuroticism. *Personality and Individual Differences*. 1988. Vol. 9. Issue 4. P. 785–790.
17. Power R.A., Pluess M. Heritability estimates of the Big Five personality traits based on common genetic variants. *Translational Psychiatry*. 2015. № 5. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5068715/> (дата звернення: 13.12.2018).
18. Subramanian S., Vinothkumar M. Hardiness Personality, Self-Esteem and Occupational Stress among IT Professionals. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*. 2009. Vol. 35. P. 48–56.



УДК 37.013[316.613.434-052 59.9-048.25]
DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-1-25

БУЛІНГ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ: АНАЛІЗ, ШЛЯХИ ПОДОЛАННЯ

Кулешова О.В., к. психол. н., доцент,
доцент кафедри психології та педагогіки
Хмельницький національний університет

Міхеєва Л.В., к. пед. н., доцент,
доцент кафедри психології та педагогіки
Хмельницький національний університет

Стаття присвячена надзвичайно актуальній проблемі агресивних проявів у міжособистісних стосунках учнівської молоді. У праці пропонується огляд деяких підходів вітчизняних та зарубіжних науковців щодо понять «булінг», «шкільне насилля», «агресія». Описано основні види та соціально-рольову структуру шкільного булінгу. Авторами обґрунтовано комплекс психопрофілактичних заходів щодо попередження та вирішення проблеми шкільного булінгу.

Ключові слова: *агресія, булінг, шкільне середовище, шкільне насилля, булер, жертва, спостерігачі.*

Кулешова О.В., Михеева Л.В. БУЛЛИНГ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ: АНАЛИЗ, ПУТИ ПРЕОДОЛЕНИЯ

Статья посвящена чрезвычайно актуальной проблеме агрессивных проявлений в межличностных отношениях учащихся. В работе предлагается обзор некоторых подходов отечественных и зарубежных ученых относительно понятий «буллинг», «школьное насилие», «агрессия». Описаны основные виды и социально-ролевая структура школьного буллинга. Авторами обоснован комплекс психопрофилактических мероприятий по предупреждению и решению проблемы школьного буллинга.

Ключевые слова: *агрессия, буллинг, школьная среда, школьное насилие, буллер, жертва, наблюдатели.*

Kuleshova O.V., Mikheieva L.V. BULLYING IN THE EDUCATIONAL ENVIRONMENT: ANALYSIS, WAYS OF OVERCOMING

The article is devoted to the extremely urgent problem of aggressive manifestations in the interpersonal relations of student youth. The paper offers an overview of some domestic and foreign scholars' approaches to the concepts of "bullying", "school violence", and "aggression".

In recent years, in our country and in the world, the spread of educational phenomena such as school bullying has been widely acknowledged as the school does not remain aside from the reality of life, and students take on patterns of interpersonal interaction, which become destructive. This is primarily caused by the unstable situation in society: the crisis of the modern family, low social status, unemployment, the imposition of the consumption ideology, the certain moral values rejection and the new benchmarks transition in society – all this is, perhaps, the most important factors contributing to the process of victimization of student youth.

Based on the analysis of scientific literature, the authors of the article found the following types of school bullying: 1) physical school bullying; 2) psychological school bullying: verbal psychological school bullying; 3) social psychological school bullying; 4) cyberbullying.

The paper describes the social-role structure of school bullying, which includes following: a bullying victim – a student who is the object of repression and threats; bullers – schoolchildren who systematically for a long time commit violent actions against the victim; observers – students who are not initiators of violence, but who become dependent on a tense situation because of their indifferent attitude.

A complex of preventive psychological measures for prevention and solution of the problem of school bullying is substantiated by the authors of the article.

Key words: *aggression, bullying, school environment, school violence, buller, victim, observers.*

Постановка проблеми. Проблема булінгу для сучасного суспільства (як у нашій країні, так і в світі загалом) є надзвичайно поширеною та актуальною. Останніми роками набуває особливого значення в освітній практиці таке явище, як шкільний булінг, оскільки школа не залишається осторонь реалій життя, а учні наслідують моделі міжособистісної взаємодії, що набувають деструктивного характеру. Це спричинено насамперед нестабільною ситуацією в суспільстві: криза сучасної сім'ї, низький со-

ціальний статус, безробіття, нав'язування ідеології споживання, відмова суспільства від одних моральних цінностей та перехід до нових орієнтирів – все це є чи не найголовнішими чинниками, що сприяють процесу віктимізації учнівської молоді. Сучасні учні можуть спостерігати за подіями в країні та певним чином приміряти на себе моделі поведінки дорослих для вирішення своїх проблем та непорозуміння. Все частіше стає відомо про випадки агресивних та жорстоких з'ясування стосунків у шкільних

учнівських колективах, хоча цю проблему з тих чи інших причин намагаються замовчувати, не афішувати випадки знущань, її не прийнято обговорювати. За таких умов проблему не усувають, а навпаки, вона набуває більших обсягів жорстокості.

Зазначимо, що, незважаючи на наявність досліджень, присвячених булінгу, окремі аспекти цієї важливої проблеми залишаються поза увагою науковців. Зокрема, обґрунтування комплексу заходів щодо роботи з профілактики та подолання такого негативного явища, як булінг в учнівському колективі, до якого мають бути залучені всі: держава, батьки, адміністрація навчального закладу, учні, педагоги, психологи.

Мета статті полягає в теоретичному обґрунтуванні соціально-педагогічних та психологічних аспектів проблеми булінгу, розробці профілактичних заходів щодо попередження цього явища в учнівському колективі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значний внесок до теорії подолання булінгу, дослідження його структури, причин виникнення зробили зарубіжні науковці, зокрема: К. Арора, А. Бандура, А. Браун, М. Кляйн, Д. Лейн, Е. Міллер, А. Мічерліх, Д. Ольвеус, Д. Річардсон, Е. Роланд, Д. Таттум, Д. Томпсон та ін.

Психологічні аспекти насильства щодо дітей серед вітчизняних науковців широко представлені у працях О. Асмолова, О. Барліта, І. Бердишева, С. Болтівця, А. Бочавера, Б. Братуся, О. Глазмана, Т. Драгунової, О. Дроздова, Н. Зінов'євої, А. Короля, Н. Левітова, С. Максименка, Н. Максимової, Н. Михайлової, В. Петросянця, О. Сінюкова, В. Собкіна, Н. Солдатенко, А. Чернякова та ін.

Умови впровадження інноваційних технологій профілактики агресивної поведінки в умовах школи досліджували Р. Безпальча, І. Гайдамашко, М. Жданова, Н. Заверико, Л. Лушпайа, О. Романова, Д. Соловійова, А. Чернякова та ін. [2, с. 75].

Виклад основного матеріалу. За результатами дослідження, проведеного ЮНІСЕФ, у 2017 році в Україні серед дітей віком від 11 до 17 років виявлено, що 67% учнів стикалися з проблемою булінгу (цькування). Ці дані дають підстави стверджувати, що булінг у нашій країні можна вважати масовим явищем [3]. Такі показники вказують на те, що у виховній роботі закладів освіти є значні прогалини, що профілактика ситуацій насилля, булінгу, мобінгу є неефективною, недостатньою, а отже, превентивна робота у сучасній національній українській школі потребує перезавантаження, оновлення.

Першим проблемою булінгу почав займатися норвезький учений Д. Ольвеус, який визначив це явище в шкільному колективі як ситуацію, в якій учень неодноразово, тривалий час стає об'єктом негативних дій та нападів з боку одного чи кількох учнів. Явище булінгу має колективний характер та засноване на соціальних стосунках у групі. Д. Ольвеус стверджував, що булінг включає три важливі компоненти: агресивну поведінку, що містить у собі небажані, негативні дії; довготривале та систематичне явище; характеризується нерівністю влади або сили. Булінг (від. англ. "to bully" – задиратися, знущатися, змушувати погрозами) – це повторювальні, свідомі, навмисні та обдумані дії з наміром нашкодити, викликати страх шляхом погрози подальшою агресією [11]. Термін булінг тісно пов'язаний із такими поняттями, як насильство, агресія, третирування, цькування. Усі ці поняття відображають різні аспекти цього явища, яке властиве переважно організованим колективам. За сферами виникнення розрізняють: булінг у школі; булінг на робочому місці (мобінг); булінг в армії («дідовщина»); кібербулінг (насилля в інформаційному просторі).

Під час вивчення проблеми шкільного насильства нашу увагу привернули наукові погляди Д. Ольвеуса, який визначив цикл насильства (англ. bullying circle) як певний сценарій систематично повторюваних репресій, кожний чинник якого має свої соціальні ролі:

- жертва – учень, що є об'єктом репресій та погроз;
- агресори – переслідувачі, які систематично протягом тривалого часу здійснюють насильницькі дії щодо жертви;
- прибічники, спостерігачі – учні, які не є ініціаторами насильства, але своєю байдужою позицією стають залежними від напруженої ситуації;
- пасивні прибічники – учні, які пасивно підтримують третирування;
- сторонні спостерігачі – учні, які керуються принципом «не моя справа» (український варіант – «моя хата скраю»);
- вірогідний захисник – учні, які не підтримують агресорів, але нічого не роблять, щоб захистити жертву;
- захисник жертви – учні, які намагаються допомогти жертві [8; 9; 10].

За результатами досліджень у психолого-педагогічній літературі описані типи учасників шкільного насильства: «булери» – це діти, які мають статус ізольованих чи знехтуваних у групі, які невпевнені та незадоволені собою, з неадекватно завищеною самооцінкою; готові до агресивних



дій щодо інших; енергійні та намагаються верховодити над оточуючими, прагнуть підпорядкувати собі інших учнів; імпульсивні, легко сердяться, часто перебувають у напруженні або мають пригнічений стан; не дотримуються норм і правил; з низьким рівнем тривожності. «Жертви булінгу» мають високий рівень тривожності, невірноважену поведінку, низьку самооцінку, середній та високий рівні самоконтролю, є чутливими, стриманими, емоційно нестабільними, некоммунікбельними, з низьким рівнем схильності до агресивної поведінки. «Спостерігачі» мають середній рівень тривожності, адекватну самооцінку, невелику схильність до агресії, за статусом у групі є лідерами та такими учнями, яким однолітки надають перевагу.

Шкільний булінг – це специфічна форма агресивної поведінки, котра може бути описана в ситуації, коли учень повторно чи постійно зазнає негативних дій з боку однієї чи більше осіб. Негативні дії мають місце тоді, коли наявний дисбаланс у силах між жертвою та агресором. Мотивацією до булінгу стають заздрість, помста, відчуття неприязні, прагнення відновити справедливість, боротьба за владу, потреба в підпорядкуванні лідерів, нейтралізації суперника, самоствердження тощо [7].

Суть булінгу вбачають все-таки не в самій агресії або злості до кривдника, а в презирстві, зневазі, сильному почутті відрази до того, хто ніби не заслуговує на повагу. Це дає можливість булерам здійснювати насилля без почуття провини, співчуття чи емпатії. Кривдник надає собі привілеї домінантності, контролю, права виключення та ізоляції жертви. Також значну роль у процесі булінгу відіграють спостерігачі, яких за дослідженнями науковців 88% від усіх дітей: частина з них долучається до булера, інша – аудиторія, яка підбурює його до подальшого знуцання, і лише від 10 до 20% намагаються допомогти жертві булінгу [2, с. 77].

У результаті аналізу праць науковців, які займалися цією проблематикою, ми виявили, що розрізняють такі види шкільного булінгу:

1. Фізичний шкільний булінг – агресивне фізичне залякування, яке полягає у багаторазово повторюваних ударах, стусанах, штовханнях, підніжках, зачіпаннях, бійках, ляпасах, пошкодженні та знищенні одягу та особистих речей жертви тощо.

2. Психологічний шкільний булінг – насильство, яке пов'язане з дією на психіку, що завдає психологічної травми. Розрізняють:

– вербальний психологічний шкільний булінг – залякування чи глузування за до-

помогою слів, яке включає постійні образи, погрози й зневажливі коментарі (щодо зовнішнього вигляду, релігії, етнічної приналежності, інвалідності, особливостей стилю одягу, поведінки тощо), погрози зашкодити;

– соціальний психологічний шкільний булінг – булінг стосунків, який є феноменом соціального вигнання, коли окремих дітей однолітки: не визнають або ігнорують – тактика ізоляції, бойкоту (не допускають до ігор, вечірок тощо), або вони стають жертвами чуток чи інших форм публічного приниження й осоромлювання;

3. Кібербулінг – приниження за допомогою мобільних телефонів, Інтернету, інших електронних пристроїв. Діти створюють веб-сторінки та сайти, де можуть вільно спілкуватися, коментувати, ображаючи інших, поширювати плітки, фотографії особистого характеру та іншу інформацію; також агресори відсилають електронні листи та повідомлення своїм жертвам, у яких їх всіляко принижують. У такому просторі немає жодних захисних для жертви бар'єрів – ані часових, ані просторових, тому швидко, лише натисканням кнопки, образлива інформація поширюється серед тисяч людей [1].

Як показує практика, форми булінгу можуть бути різними, починаючи від кепкування з приводу зовнішнього вигляду та закінчуючи бойкотом та ігноруванням. Так, лише за 2017–2018 р. в Україні було здійснено кілька резонансних випадків булінгу, про які стало відомо завдяки засобам масової інформації (ЗМІ). Наприклад, у грудні 2017 р. у стінах ліцею податкової та рекламної справи № 21 м. Києва однокласники побили школяра, зламавши йому хребта. У серпні 2018 р. в Одесі групою дівчат було жорстоко побито школярку через ревності до хлопця. У жовтні 2018 р. у с. Чернобай Черкаської області у стінах школи однокласники жорстоко побили третьокласника, після чого дитина впала в кому. Інший випадок стався у листопаді 2018 р. у с. Бердянка Харківської області, де сталась масова бійка, яку спровокувала шестикласниця. Цього ж місяця в м. Дніпро 15-річна дівчинка біла іншу на очах ровесників, а потім змусила її стати навколішки. Присутні все фільмували на відео, супроводжували побиття жартами та заохочуванням до нових ударів. На жаль, в Україні відсутня офіційна статистика від уповноважених органів державної влади щодо зафіксованих випадків булінгу та його наслідків в учнівському середовищі. Тому реальна кількість таких проявів дитячої агресії залишається невідомою. Проте сам факт того, що безпосередніми учасниками цих трагічних по-

дій стають діти, свідчить, що більше ігнорувати існування булінгу в закладах освіти неможливо. У зв'язку з цим у грудні 2018 р. Верховною Радою України було прийнято Закон «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу» № 8584, за яким встановлюється спеціальний вид відповідальності за вчинення булінгу, що передбачає накладання штрафу від 20 до 50 неоподатковуваних мінімумів доходів громадян, а в разі повторного вчинення – від 100 до 200 неоподатковуваних мінімумів доходів громадян. Окрім того, Законом «Про внесення змін до деяких законодавчих актів України щодо протидії булінгу» № 8584 передбачена відповідальність і за приховування випадків булінгу педагогічними, науково-педагогічними, науковими працівниками, керівниками або засновниками закладу освіти, що тягнутиме за собою накладення штрафу від 50 до 100 неоподатковуваних мінімумів доходів громадян. Крім того, Кодекс України про адміністративні правопорушення та Закон України «Про освіту» доповнені відповідними статтями.

Натепер є низка причин для виникнення булінгу. Серед них ми можемо виділити такі: помилкове уявлення про те, що агресивна поведінка допустима; бажання завоювати авторитет в очах друзів та однолітків; бажання привернути увагу впливових дорослих; нудьга; компенсація за невдачі в навчанні чи громадському житті; через тиск батьків; через жорстоке поводження батьків та відсутність їхньої уваги до дитини. Часто діти вважають знуцання способом стати популярним, керувати та мати вплив на інших, привернути увагу, змусити інших їх боятися. Інші просто заздять тим дітям, з кого знуцаються, а деякі навіть не усвідомлюють почуттів жертви та обсяг шкоди від їхньої поведінки. Однак наголошується, що булінгової поведінки діти навчаються, тобто не бачили б вони моделей жорстокої поведінки серед дорослих, по телебаченню тощо, то таких загрозливих масштабів булінгу можна було б уникнути [6].

Науковці виділяють особистісні фактори, що приводять дитину до проявів булінгу: запальний темперамент, імпульсивність характеру, брак емпатійності, егоїстичне врахування лише власних потреб, перевага бажання досягти контролю та уваги над бажанням створити дружні стосунки.

Жертви булінгу зазнають чимало страждань, окрім образи кривдників чи спостерігачів. Часто вони відчують психологічне та фізичне виснаження чи приниження, пропускають заняття, не можуть концентруватися на шкільних заняттях. Жертви мають

низьку самоповагу, у них відсутнє відчуття безпеки, вони невпевнені в собі, а їхня віктимізація часто призводить до депресії, самотності та суїцидальних думок, причому ці наслідки можуть проявлятися протягом багатьох років. Отже, чим швидше буде покладений край знуцанням, тим краще у довгостроковій перспективі для жертви [4].

Таким чином, причинами, що впливають на агресивну поведінку дітей, є: культ насильства в сім'ї, негативний вплив ЗМІ, низький рівень виховання, гіпер- та гіпоопікування, комп'ютерні ігри, особистісні якості.

Проте варто зазначити, що не кожне насильство є булінгом. Серйозність і тривалість цього процесу безпосередньо пов'язані з реакцією жертви на словесну, фізичну або психологічну агресію [5].

З метою виявлення видів шкільного цькування та ступеня його поширення у загальноосвітніх закладах Хмельниччини було проведено опитування школярів 8–9-х класів віком від 14 до 15 років методом анонімного анкетування. Під час аналізу емпіричних даних за анонімною анкетой булінгу для школярів було отримано такі результати. Понад 75% респондентів зазначили, що проблема булінгу є поширеною в їхньому навчальному закладі. Більше 75% школярів вважають, що в їхньому закладі найбільш поширеним є саме психологічний булінг. Результати дослідження показують, що ця проблема є актуальною, й адміністрації школи потрібно змінити своє ставлення до цього явища та посприяти його вирішенню. Підрахунки виявили, що свідками шкільного насильства хоча б один раз були 50% опитуваних. 60% школярів, зазнавши булінгу, замовчували цю проблему. Представлені статистичні дані підтверджують думку про те, що булінг – явище глобальне та масове. Серед тих школярів, які зізналися, що стали жертвами булінгу, за допомогою до батьків зверталися 40% учнів, до друзів 20% і лише 10% повідомляли вчителів. На запитання анкети: «Хто на Вашу думку здатний припинити булінг?» 65% респондентів відповіли, що це школярі їхнього класу та школи. Тобто більше половини опитуваних упевнені, що це явище може бути припинене без втручання педагогів, психологів, батьків та інших фахівців. Спираючись на ці дані, можна констатувати, що важливим завданням сучасної загальноосвітньої школи є визнання існування проблеми булінгу та створення відповідного середовища в освітній установі для профілактики та боротьби з негативними соціально-педагогічними та психологічними наслідками цього явища.

Згідно зі статтею 16 Конвенції про права дитини, остання має право на захист



від незаконного посягання на її честь і гідність. З метою попередження та вирішення проблеми шкільного булінгу пропонуємо такі профілактичні заходи: 1) класним керівникам стежити за психологічною ситуацією взаємин, що складаються у їхніх класах, і своєчасно на них реагувати та звернути увагу на такі поведінкові ознаки: когось з дітей затискають у кутку приміщення, коли дорослий підходить до групи дітей вони замовкають, розбігаються, різко змінюють діяльність (можуть обійняти «жертву» начебто все в порядку), один з учнів не обирається іншими (ізолюваний), весь клас сміється з одного і того ж учня, використовують образливі прізвиська, школярі бояться зайти до туалету, після уроків не розходяться, когось чекають біля школи; 2) педагогічним працівникам у процесі навчально-виховної роботи варто використовувати різноманітні методи роботи для профілактики шкільного булінгу: робота з художніми творами, які торкаються проблеми цькування; перегляд кінострічок відповідної спрямованості та проведення спільного обговорення переглянутого; написання творів (есе) на тему булінгу тощо; 3) налаштовувати учнів класу на створення довірливих стосунків між класним керівником та іншими працівниками школи (вчителі, психолог); 4) створити спеціальні курси для класних керівників, на яких психологи будуть надавати повний спектр інформації задля попередження проблеми шкільного булінгу; 5) проводити уроки з елементами тренінгових занять та із застосуванням колективного підходу до роботи з учнями; 6) розробити профілактичні програми, які сприятимуть покращенню комунікативних навичок, профілактиці асоціальної поведінки з основами правових знань, спрямованих на групові заняття з учнями та дорослими (педагогічні працівники, батьки); 7) привернути увагу батьків до проблеми шкільного насильства та сприяти їхній психолого-педагогічній грамотності, обізнаності у питаннях виховання: забезпечити підтримку батьків, які мають проблеми особистісного, соціального, виховного плану; активізувати виховну функцію сім'ї шляхом залучення батьків до оволодіння знаннями, уміннями та навичками, необхідними для розуміння своєї ролі у вихованні дітей; встановлювати й розвивати стосунки на основі взаєморозуміння, взаємоповаги, взаємодопомоги між старшими і молодшими членами сімей.

Висновки. Отже, психологічна профілактика булінгу має реалізовуватися за такими напрямками: робота з батьками (відповідальне батьківство) щодо забезпечення створення сприятливого сімейного середовища для розвитку дитини; фахова психологічна допомога в умовах школи (батькам, учителям, учням); педагогічна діяльність, що передбачає особистісно орієнтований підхід до навчання й виховання. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці та впровадженні нових результативних психопрофілактичних програм і психодіагностичного інструментарію.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Барліт А.Ю. Форми і методи подолання (мінімізації) соціально-педагогічної та психологічної проблеми булінгу в освітньому середовищі. *Горизонти освіти*. 2012. № 2. С. 44–46.
2. Беженар Г. Булінг: підліткове насильство в школі. *Школа*. 2012. № 2(74). С. 75–79.
3. Булінг – важлива проблема для дітей в Україні. ЮНІСЕФ розпочинає кампанію проти булінгу. URL: https://www.unicef.org/ukraine/ukr/media_31252.html (дата звернення: 20.07.2018).
4. Гончаров В.В. Жорстока поведінка в підлітковому середовищі. *Соціальний педагог*. 2009. № 11. С. 59–61.
5. Губко А.А. Шкільний булінг як соціально-психологічний феномен. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2013. Вип. 114. С. 46–50.
6. Єфремова Г.Л. Причини та наслідки шкільного булінгу. *Педагогічна майстерня*. 2018. № 1. С. 37–42.
7. Корчакова Н.В. Захист іншого як особливий різновид просоціальної поведінки. *Проблеми сучасної психології*: зб. наук. праць / Кам'янець-Подільський нац. ун-т ім. І. Огієнка, Ін-т психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. Кам'янець-Подільський, 2016. Вип. 32. С. 234–245.
8. Превенція агресивності та насилля в освітньому середовищі: методичні рекомендації / О.Ю. Дроздов, Л.В. Живолуп, О.В. Ніжинська, Я.В. Сухенко; за ред. Я.В. Сухенко. Полтава: ПОІППО, 2011. 80 с.
9. Olweus D. Bully/victim problems in school: Facts and intervention. *European Journal of Psychology of Education*. 1997. Vol. XII. № 4. P. 495–510. URL: <https://doi.org/10.1007/BF03172807> (дата звернення: 20.07.2018).
10. Olweus D. Low School Achievement and Aggressive Behaviour in Adolescent Boys / ed. D. Magnusson, V. Allen. New York: Academic Press, 1983. 268 p.
11. Olweus D. Bullying at school: tackling the problem. Research Centre for Health Promotion, University of Bergen. URL: <http://www.oecdobserver.org> (дата звернення: 20.07.2018).

УДК 376.015.31

DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-1-26

СТРУКТУРА ТА ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ МАЙБУТНЬОГО УЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

Мельник І.М., аспірант кафедри психології та соціальної роботи,
асистент кафедри психології та соціальної роботи
Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського

У статті розглядаються професійна самосвідомість й ідентичність як одні із центральних проблем психологічного вивчення учителя в останні десятиліття. Розглянуто новітні психологічні дослідження, в яких визначена структура професійної ідентичності учителя, основними компонентами якої є когнітивний, емоційний і поведінковий (регулятивний). Теоретично доведено відмінності в психологічних особливостях провідної діяльності майбутніх учителів початкової школи, що належать до різних рівнів професійної ідентичності.

Ключові слова: ідентичність, професійна ідентичність, структура, професійне становлення учителя.

Мельник И.М. СТРУКТУРА И ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ

В статье рассматриваются профессиональное самосознание и идентичности как одни из центральных проблем психологического изучения учителя в последние десятилетия. Рассмотрены новейшие психологические исследования, в которых определена структура профессиональной идентичности учителя, основными компонентами которой являются когнитивный, эмоциональный и поведенческий (регулятивный). Теоретически доказаны различия в психологических особенностях ведущей деятельности будущих учителей начальной школы, принадлежащих к разным уровням профессиональной идентичности.

Ключевые слова: идентичность, профессиональная идентичность, структура, профессиональное становление учителя.

Melnyk I.M. STRUCTURE AND PECULIARITIES OF PROFESSIONAL IDENTITY OF THE FUTURE TEACHER OF THE PRIMARY SCHOOL

The article deals with the concept of professional identity and identity as one of the central problems of psychological study of the teacher in recent decades. The newest psychological researches, in which the structure of the teacher's professional identity is determined, the main components of which are cognitive, emotional and behavioral (regulatory). Theoretically, differences in the psychological characteristics of the leading activity of future primary school teachers belonging to different levels of professional identity have been proved.

One of the central problems of psychological study of the teacher in recent decades is the problem of professional self-awareness and identity. In psychological studies, the structure of professional self-consciousness of the teacher is determined, the main components of which are cognitive, emotional and behavioral (regulatory). Studies show the complex dynamics of the correlation of these components in the process of personalization (N.S. Glukhanyuk, O.N. Volkov, and others).

In the process of professionalization, there are personal changes that affect the person's self-awareness, in particular, the images of Me, and her self-esteem. Professionalization for an individual is not only a factor in the progressive development and self-actualization: in this process, both positive and destructive changes take place. Personality changes in professional activity occur in unity with reflexive processes that promote the development of professional identity.

The theoretical analysis of professional identity shows that, on the one hand, it is embedded in a number of other social types of identity, on the other hand, it is aimed at the person itself. "I" and "Others" in the professional identity are in a complex interaction (L. Tyler, D. Super). The contents of the professional identity are I-images: actual and ideal, stable and dynamic. The professional identity of the teacher is mediated not so much by professional knowledge and skills, but by emotional experiences in the process of professional activity and communication.

As a complex dynamic system, the identity of the teacher carries out a number of important functions related to the personal and professional development and regulation of pedagogical activities: professional self-determination, self-evaluation, self-regulation, stabilization of professional self, professional self-improvement, creative self-development, formation of the axiological basis of professional activity.

Key words: identity, professional identity, structure, professional formation of the teacher.

Постановка проблеми. Складність, різносторонність і емоційна насиченість педагогічної діяльності вимагають від учителя початкової школи адекватного розу-

міння себе як особистості і професіонала. В процесі самопізнання відбувається не лише усвідомлення тих або інших професійно важливих якостей, але й формується



самооцінка, виникає певне емоційне ставлення до себе, почуття задоволеності або незадоволеності своєю діяльністю, емоційне переживання відповідності «Я-образу» ідеальним уявленням про себе як педагога. Лише усвідомивши себе в ролі вчителя, вихователя, особистість відкриває для себе можливості активного професійного саморозвитку, формування у себе професійно важливих якостей і вдосконалення педагогічної майстерності. Будучи інтегральною характеристикою особистості, професійна ідентичність виступає важливою передумовою особистісно-професійного розвитку вчителя. У зв'язку з цим проблема професійної ідентичності педагога інтенсивно досліджується в сучасній педагогіці, соціальній психології, психології особистості, педагогічній психології, психології професійної діяльності та акмеології. Робляться спроби визначити структуру, фактори, психологічні механізми й етапи розвитку професійної ідентичності вчителя, з'ясувати критерії, показники та рівні її сформованості. При цьому більшість дослідників вказують на тісний взаємозв'язок між професійною ідентичністю педагога й успішністю його діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика професійної ідентичності знайшла відображення у низці психолого-педагогічних досліджень, присвячених різним аспектам особистісно-професійного становлення вчителя. Вона розглядається, зокрема, в контексті: професійного становлення особистості вчителя (І.Д. Бех, Г.А. Бордовський, І.Ф. Ісаєв, С.Д. Максименко і ін.); розвитку суб'єктності і професійно-педагогічної рефлексії (Г.І. Аксьонова, А.С. Белкін, В.Ф. Моргун, Т.А. Колишева, Л.В. Яковлева та ін.); становлення індивідуальності вчителя (Н.Є. Мажар, В.В. Грачов та ін.).

До окремого напрямку можна віднести дослідження, присвячені питанням становлення і формування ідентичності майбутнього вчителя в період навчання у ЗВО: особливості розвитку професійної самосвідомості майбутнього вчителя (О.М. Грінцова, Л.В. Римар, В.П. Саврасов), зміст і методи формування педагогічної самосвідомості (Є.А. Тімакіна); роль самооцінки в процесі професійного самовизначення (С.Є. Рескіна), професійна ідентифікація як механізм розвитку самосвідомості студентів (В.О. Сластьонін, А.В. Гузь та ін.); розвиток професійної самосвідомості у контексті становлення особистісної зрілості майбутніх учителів (В.М. Галузяк).

Мета статті полягає у теоретичному аналізі та висвітленні структури та особливостей професійної ідентичності в системі професійного становлення майбутніх учителів початкової школи.

востей професійної ідентичності в системі професійного становлення майбутніх учителів початкової школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Варто зазначити, що, оскільки для поняття професійної ідентичності родовим є поняття ідентичності особистості, то більшість дослідників дотримуються думки про подібність структури, властивостей і характеристик цих двох категорій. Професійна ідентичність учителя при цьому розглядається як окремий випадок групової ідентичності особистості. У зв'язку з цим у наявних підходах до розуміння сутності професійної ідентичності вчителя часто не досить враховується специфіка його професійної діяльності. Водночас професійна ідентичність фахівців різного профілю має свої особливості, зумовлені змістом і функціями професійної діяльності.

У психологічних і педагогічних дослідженнях категорія професійної ідентичності вчителя надається за допомогою різних термінів: педагогічна рефлексія, самосвідомість, самопізнання, самоаналіз, самокритичність, професійна відповідальність, образ Я, самооцінка, Я-концепція тощо. Більшість науковців наголошує на важливій ролі розвитку професійної ідентичності вчителя як невіддільного складника його професіоналізму і компетентності, педагогічної культури, творчості і майстерності.

У працях вітчизняних дослідників професійна ідентичність учителя трактується як «пусковий механізм» саморозвитку особистості, центральний елемент педагогічної майстерності (В.О. Якунін); результат відображення позиції педагога як суб'єкта управління в процесі навчання і виховання (В.П. Саврасов); результат усвідомлення учителем професійно значущих якостей свого «Я» (С.Л. Белих); результат усвідомлення себе в системі професійної діяльності, педагогічного спілкування і в системі власної особистості (Л.М. Мітіна); сутнісне утворення особистості вчителя, що виражає його мотиваційно-ціннісне ставлення до себе і власного досвіду педагогічної діяльності (В.О. Сластьонін, А.І. Шутенко).

На думку В.Н. Козієва, професійна ідентичність виконує регулюючу функцію в діяльності вчителя, сприяє саморозвитку, формуванню професійно значущих якостей, професійної майстерності [1, с. 20]. У структурі ідентичності вчителя дослідник розрізняє чотири компоненти: «актуальне Я», «ретроспективне Я», «ідеальне Я», «рефлексивне Я». При цьому диференціація вказаних компонентів здійснюється у трьох перспективах: часовій, ціннісній і соціальній. У часовій перспективі «актуальне Я»

(Я зараз) співвідноситься з «ретроспективним Я» (Я в минулому), в ціннісній перспективі – з «ідеальним Я» (яким Я хочу бути), в соціальній перспективі – з рефлексивним Я (яким, на мій погляд, мене бачать інші люди). «Ретроспективне Я» стосовно «актуального Я» відображає прогрес досягнень учителя в особистісно-професійному розвитку. «Ідеальне Я» задає ціннісні перспективи подальшого саморозвитку особистості в професійній сфері, а «рефлексивне Я» дає змогу враховувати ставлення до вчителя з боку інших людей (учнів, батьків, колег).

Л.М. Мітіна розглядає професійну самосвідомість як усвідомлення педагогом себе у контексті трьох складників простору педагогічної праці: в системі професійної діяльності, в системі педагогічного спілкування і в системі власної особистості [4, с. 120]. При цьому кожний складник самосвідомості розглядається на рівні трьох підструктур: когнітивної, афективної і поведінкової.

Когнітивна підструктура (Я-розуміння) містить розуміння себе в системі педагогічної діяльності, в системі педагогічного спілкування, в системі особистісного розвитку. Все це складається в образ «Я-педагог», який є «узагальненою системою уявлень суб'єкта про себе, що формується в результаті процесів усвідомлення себе в трьох системах», які взаємодоповнюються і перетинаються.

Афективна підструктура (Я-ставлення) самосвідомості вчителя характеризується сукупністю трьох видів ставлень:

- ставленням до системи своїх педагогічних дій, до цілей, засобів і способів реалізації завдань;
- ставленням до системи міжособистісних стосунків з учнями, емоційною оцінкою того, як він реалізує основні функції педагогічного спілкування;
- ставленням до своїх професійно значущих якостей і до своєї особистості загалом, оцінкою своєї особистісної і професійної компетентності та відповідності власному ідеальному Я-образу педагога. Загальним підсумком такої самооцінки є формування глобального самоставлення [3, с. 312].

Характеризуючи поведінковий компонент професійної самосвідомості вчителя, Л.М. Мітіна акцентує увагу на його задоволеності собою і своєю діяльністю, яка розуміється як «співвідношення між мотиваційно-ціннісною сферою особистості вчителя і можливістю успіху діяльності з реалізації провідних мотивів» [4, с. 108]. Водночас дослідниця не вказує на конкретні процесуальні і результативні характеристики поведінкового складника самосвідомості вчителя.

Аналіз підходів до розуміння структури професійної ідентичності вчителя свідчить, що більшість дослідників дотримуються класичної трьохкомпонентної схеми, виокремлюючи такі взаємопов'язані підструктури, як когнітивна, афективна і поведінкова.

Когнітивна підструктура містить усвідомлення вчителем себе в системі педагогічної діяльності, детермінованих нею міжособистісних відносин і в системі його особистісного розвитку. Поступово у вчителя на основі уявлення про себе в окремих педагогічних ситуаціях, на основі врахування думки учнів і колег складається стійка Я-концепція, що надає йому відчуття професійної впевненості або невпевненості.

В афективній підструктурі розрізняють оцінку вчителем своїх сьогodнішніх можливостей (актуальна самооцінка), вчорашніх (ретроспективна самооцінка) і майбутніх досягнень (потенційна або ідеальна самооцінка), а також оцінку того, що думають про нього інші (рефлексивна самооцінка).

Поведінковий аспект професійної ідентичності вчителя стосується його здатності діяти на основі знань про себе і ставлення до себе.

У структурі професійної самооцінки вчителя доцільно також розрізняти самооцінку результатів діяльності і власного професійного потенціалу. Самооцінка результатів пов'язана з оцінкою досягнутого рівня розвитку і відображає задоволеність або незадоволеність власними досягненнями. Самооцінка потенціалу стосується оцінки своїх професійних можливостей і відображає віру в себе та впевненість у власних силах. Низька самооцінка результатів не обов'язково свідчить про комплекс професійної неповноцінності учителя. Навпаки, низька самооцінка результатів у поєднанні з високою самооцінкою власного потенціалу є важливим чинником професійного саморозвитку. Таке співвідношення самооцінок лежить в основі позитивної мотивації професійного саморозвитку та корелює із соціальним і професійним успіхом учителя.

На думку А.К. Маркової, якщо актуальна самооцінка педагога вища за ретроспективну, а ідеальна вища за актуальну, то це свідчить про конструктивний розвиток професійної самосвідомості [6, с. 213]. Найбільше значення для педагога має формування загальної позитивної самооцінки. У вчителя, який позитивно сприймає себе, підвищується впевненість у собі, задоволеність своєю професією, ефективність діяльності в цілому. Особливо важливим є той факт, що позитивна Я-концепція педагога



сприяє формуванню позитивної Я-концепції в його учнів.

Професійна ідентичність виконує важливу *стабілізуючу* функцію, яка полягає у забезпеченні стабільності і наступності «професійного Я» вчителя, формуванні його професійної ідентичності – стійкої професійно-ментальної системи уявлень про себе і самовідчуттів, параметрами якої є константність (здатність до опору змінам) і адаптивність (здатність до руйнування неадекватних професійних стереотипів). Ідентичність відіграє також важливу роль у *самовдосконаленні* вчителя. Усвідомлюючи себе в контексті професійної діяльності, педагог уточнює уявлення про ступінь своєї відповідності професійним еталонам, про своє місце в системі професійних «ролей», про свої сильні і слабкі сторони. Завдяки цьому вчитель усвідомлює власну самоцінність, смисл професійно-педагогічної діяльності, уточнює уявлення про свої професійні можливості, опановує засоби професійного самовдосконалення. Функція професійного самовдосконалення реалізується через самоконтроль і саморегуляцію професійного розвитку, сприяючи тим самим інтеграції особистості вчителя. Роль цієї функції у професійному становленні педагога конкретизується у процесі вирішення комплексу професійних завдань, пов'язаних з формуванням професійної самооцінки, професійних ідеалів і професійної ідентичності. Учитель здатний контролювати і регулювати свої дії тоді, коли має адекватні уявлення про себе як професіонала і певним чином ставиться до себе. Професійна самооцінка та ідентифікація як ключові елементи ідентичності вчителя виступають критерієм самоконтролю за ефективністю професійного саморозвитку.

Професійну ідентичність учителя можна розглядати як один із особистісних чинників професійної адаптації, пристосування професії до себе і себе до професії, перетворення професійного досвіду і себе, що дає підстави говорити про її *креативну* функцію. Вона полягає у рефлексивному ставленні вчителя до себе як представника педагогічної професії, до своїх професійних можливостей і обмежень. Таке ставлення перебудовує мислення педагога, створює умови для розвитку його творчого потенціалу, який проявляється в тому, що вчитель привносить у професійну діяльність щось своє, нове, оригінальне, самостійно визначає завдання професійної діяльності і знаходить нестандартні способи їх реалізації. Креативна функція професійної ідентичності проявляється в здатності вчителя співвідносити свій індивідуальний

досвід з інноваційним досвідом педагогічної діяльності, усвідомлювати власну творчу індивідуальність, ефективно використовувати внутрішні ресурси та можливості своєї особистості у навчально-виховному процесі. Усвідомлення рівня власної творчості виступає умовою професійного самовдосконалення педагога, його переходу на рівень оптимізації своєї діяльності. На цьому рівні вчитель уміло обирає і доцільно поєднує зміст, методи і форми навчання та виховання, проявляє такі якості, як критичність мислення, здатність до самооцінних дій, знаходження раціональних способів вирішення педагогічних завдань.

Професійна ідентичність дає змогу педагогові, усвідомлюючи власний стиль спілкування і діяльності, порівнюючи особливості поведінки в ситуаціях, що мали місце раніше, із способами поведінки в нових умовах, пристосовувати, змінювати або освоювати нові стратегії професійної діяльності та спілкування. Креативна функція ідентичності знаходить яскраве вираження тоді, наприклад, коли вчитель, аналізуючи емоційний настрій, рівень сприйняття навчального матеріалу і пізнавальну активність учнів, оцінюючи свою діяльність, освоює нові форми, прийоми, методи і засоби навчання та виховання, які не використовувалися раніше. Постійне, не завжди адекватне педагогічній ситуації використання напрацьованих форм, методів і засобів діяльності є свідченням недостатньої розв'язності професійної ідентичності вчителя і ригідності його особистості.

Ідентичність учителя виконує також *аксіологічну* функцію, яка проявляється в ціннісній регуляції педагогічної діяльності, зіставленні педагогічних дій з особистісними установками, внутрішньою позицією, власною системою професійних ціннісних орієнтирів. Ця функція своєрідно відображається у поглядах учителя на професійно значущі якості, на своє професійне майбутнє, в його професійних ідеалах. Професійний ідеал як один із складників професійної ідентичності педагога набуває аксіологічного сенсу, коли в ньому фіксуються загальнолюдські та професійно-педагогічні цінності. Аксіологічна функція ідентичності вчителя проявляється в тому, що він визначає свою суб'єктивну ціннісно-смыслову систему, осмислюючи себе в просторі професійної діяльності з позиції педагогічних цінностей. Таким чином відбувається регуляція його вчинків, стосунків і дій на основі професійних ціннісних орієнтирів, що визначають гуманістичний підхід до виховання.

Професійна ідентичність педагога, формуючись у процесі професійного станов-

лення його особистості в педагогічній діяльності і в процесі підготовки до неї, своєю чергою, стає важливим чинником, що детермінує та регулює професійні дії, значною мірою визначаючи їх ефективність.

С.В. Васьковська визначає показники зрілості професійної самосвідомості вчителя, які впливають на успішність його діяльності: 1) усвідомлення невідповідності (суперечності) між реальним і бажаним станом справ; 2) обсяг і міру диференційованості знань учителем своїх достоїнств і недоліків; 3) усвідомлення труднощів у роботі; 4) міру адекватності самооцінки різних сторін свого професіоналізму [5, с. 58].

Р. Бернс акцентує увагу на важливості валентності Я-концепції вчителя: від того, як загалом оцінює себе вчитель – позитивно чи негативно, – залежить характер його взаємодії з учнями та ефективність діяльності в цілому. Учителі з позитивною Я-концепцією, впевнені в собі, налаштовані на активне спілкування, характеризуються емоційною стабільністю частіше, ніж учителі з негативною Я-концепцією, невпевнені в собі, схильні уникати активних соціальних контактів. Перші створюють доброзичливу обстановку, більш сприятливу для навчально-виховного процесу. Учителі, які відчують особистісну або професійну неадекватність, поведуться більш жорстко, авторитарно, намагаючись захиститися від учнів своєю агресивністю або, навпаки, виявляють пасивність, байдужість до навчання і його результатів. Екстремальні установки й уявлення про себе породжують екстремальні форми поведінки: від ворожих до запобіжливо-улесливих, від неприйняття ідей учнів до звички в усьому потурати їм. Низька самооцінка вчителя супроводжується установкою на негативне сприйняття учнів, що, своєю чергою, впливає на формування їхньої Я-концепції. Позитивне самосприйняття вчителя пов'язане з більш позитивними Я-концепціями школярів. На думку Р. Бернса, виникнення в учителів почуття незахищеності, низької самооцінки, недовіри зумовлюється ідентифікацією в дитинстві з авторитарними ролями (насамперед із надто авторитарними батьками) [2, с. 58].

Окрему проблему психолого-педагогічних досліджень становить вивчення психологічних закономірностей і умов формування професійної ідентичності вчителя. А.І. Шутенко стверджує, що формування професійної ідентичності вчителя відбувається внаслідок виявлення якостей і властивостей свого Я та оцінки їх впливу на особистісний розвиток учнів [1, с. 21]. Цей процес зумовлений особистісною активністю педагога, яка: виходить з моти-

ваційно-ціннісного ставлення до педагогічної діяльності як до сфери самореалізації; спрямовується на цілісне самовиявлення та самовираження у професійній діяльності; пов'язана з реалізацією педагогічного сенсу діяльності – розвитком сутнісних сил особистості учня.

Згідно з І.В. Вачковим, процес розвитку професійної самосвідомості вчителя запускається зіткненням з труднощами в професійній діяльності, які долаються шляхом самоаналізу і рефлексії; через пошук способу подолання труднощів і оцінку результатів педагогічної праці; через співвіднесення останньої з судженнями колег, адміністрації, учнів і батьків про вчителя [5, с. 59].

Розвиток професійної самосвідомості вчителя, на думку С.В. Васьковської, можливий за таких психологічних умов: зверненість свідомості вчителя на себе як на суб'єкта професійно-педагогічної діяльності; постановка суб'єктно-орієнтованих цілей, пов'язаних із саморозвитком; засвоєння професійно-наукової термінології; інтеріоризація еталонних характеристик педагогічної діяльності; здатність до рефлексії; усвідомлення труднощів у педагогічній роботі; використання колективних форм діяльності; залучення учителів до професійно-нормативних стосунків; організація вичерпного і своєчасного зворотного зв'язку; наявність правильного оцінного ставлення до себе [4, с.121].

Більшість дослідників погоджується з тим, що психологічною умовою розвитку професійної ідентичності учителя є конструктивне подолання ним труднощів, перешкод у діяльності, поведінці, самореалізації. Це положення узгоджується з ідеєю В.В. Століна про те, що усвідомлення й оцінка суб'єктом своїх соціально-індивідуальних і особистісних властивостей, як правило, відбувається тоді, коли вони виступають як перешкоди на шляху вибору однієї з життєвих альтернатив у здійсненні вчинку [7, с. 110]. Механізмом такого розвитку є професійна рефлексія.

А.К. Маркова визначає п'ять основних чинників, які зумовлюють формування професійної самосвідомості вчителя:

1) усвідомлення норм, правил, моделі своєї професії як еталонів для усвідомлення власних якостей;

2) усвідомлення відповідних якостей в інших людей, порівняння себе з деяким професіоналом як абстрактним, так і конкретним;

3) врахування оцінки себе як професіонала з боку інших людей – учнів, колег, керівництва;



4) самооцінювання своїх окремих сторін у когнітивному, емоційному і поведінковому аспектах;

5) позитивне оцінювання себе в цілому, формування позитивної Я-концепції.

Л.М. Мітіна зосереджує увагу на двох найбільш значущих, на її думку, групах факторів розвитку професійної самосвідомості педагога:

1) очікування й оцінні судження безпосереднього соціального оточення (колеги, адміністрації, учнів), інтеріоризовані в процесі соціальної взаємодії та спілкування;

2) власні мотиваційно-ціннісні орієнтації та очікування від самого себе як професіонала, що впливають з його практичної діяльності [4, с. 125].

Висновки з проведеного дослідження.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень, присвячених проблематиці професійної ідентичності вчителя, дає підстави для певних висновків. Сутність професійної ідентичності вчителя більшість дослідників вбачає в усвідомленні ним особистісного смислу професійно-педагогічної діяльності, переживанні ціннісного ставлення до педагогічної професії і до себе як її суб'єкта. Професійна ідентичність розглядається як умова самовизначення і самореалізації вчителя в педагогічній діяльності.

Професійна ідентичність педагога є складним системно-динамічним утворенням, підструктури якого (когнітивна, афективна, поведінкова) утворюють єдність, характеризуються тісним взаємозв'язком і взаємозалежністю. Вона поєднує в собі усвідомлення і переживання професійно-педагогічних цінностей, мотивів, особистісних смислів, що відкривають суб'єктові сенс професійного «Я».

Як складна динамічна система ідентичність учителя виконує низку важливих функцій, що стосуються особистісно-професійного розвитку і регуляції педагогічної діяльності: професійне самовизначення, самооцінювання, саморегуляція, стабілізація професійного Я, професійне самовдосконалення, творчий саморозвиток, формування аксіологічної основи професійної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Абдуллаева М.М. Формирование профессиональной идентичности у студентов-психологов. *Вестник Московского государственного лингвистического университета*. 2014. № 7(693). С. 20–32.
2. Иванова Н.Л. Профессиональная идентичность в современных исследованиях. *Вопросы психологии*. 2012. № 1. С. 89–101.
3. Исаева Д.А. К вопросу о соотношении личностной и профессиональной идентичности в юности и ранней зрелости. *Казанская наука*. 2012. № 9. С. 312–318.
4. Іщук О.В. Чинники становлення професійної ідентичності студентів вищого навчального закладу. *Проблеми сучасної психології*. 2013. № 2. С. 120–127.
5. Качанов Ю.М., Шматко Н.А. Семантические пространства социальной идентичности. *Социальная идентификация личности* / под ред. В.А. Ядова. Москва, 1993. С. 58–60.
6. Романишина О.Я. Психологічні аспекти формування професійної ідентичності майбутніх учителів. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія «Педагогіка і психологія»*. Ялта, 2014. Вип. 44. Ч. 3. С. 213–220.
7. Рыжкова Д.С. Город как условие и цель формирования идентичности. *Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Серія «Філософія. Філософські перипетії»*. 2013. № 1064. С. 108–113.

УДК 159.923:37.035.6

DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-1-27

ПОКАЗНИКИ РІВНІВ РОЗВИТКУ ПАТРІОТИЧНОЇ РЕФЛЕКСІЇ ОСОБИСТОСТІ

Михальченко Н.В., к. психол. н.,
доцент кафедри педагогіки та інклюзивної освіти

Миколаївський національний університет імені В.О. Сухомлинського

У роботі проаналізовано наукові підходи до визначення показників рівнів розвитку патріотичної рефлексії особистості пізньої юності. Визначено якісні показники високого, середнього та низького рівнів розвитку патріотичної рефлексії особистості. Показано, що національно-патріотичне виховання студентів суттєво підвищиться за рахунок упровадження у вищих навчальних закладах інноваційних форм роботи й авторських програм. Наведено результати констатувального експерименту першого порядку.

Ключові слова: рефлексія, патріотична рефлексія, самосвідомість, патріотичне виховання, цінності.

Михальченко Н.В. ПОКАЗАТЕЛИ УРОВНЕЙ РАЗВИТИЯ ПАТРИОТИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ ЛИЧНОСТИ

В работе проанализированы научные подходы по определению показателей уровней развития патриотической рефлексии личности поздней юности. Рассмотрены качественные показатели высокого, среднего и низкого уровней развития патриотической рефлексии личности. Показано, что национально-патриотическое воспитание студентов значительно повысится за счет внедрения в высших учебных заведениях инновационных форм работы и авторских программ. Приведены результаты констатирующего эксперимента первого порядка.

Ключевые слова: рефлексия, патриотическая рефлексия, самосознание, патриотическое воспитание, ценности.

Mykhalchenko N.V. INDICATORS OF THE LEVELS OF DEVELOPMENT PATRIOTIC REFLEXIVITY OF PERSONALITY

In work analyzes the scientific approaches to the definition of indicators of levels of development of patriotic reflection of the personality of late youth. Qualitative indicators of high, middle and low levels of development of patriotic personality reflection are determined.

The successful formation of the Ukrainian state is impossible without the revival and development of the national system of education and education, without the formation of a high level of spirituality and patriotism in the younger generation.

Formation of a patriot citizen is possible not only on the basis of the creation of the necessary external, objective educational conditions, but also taking into account the individual, age-old features of children and youth, their ability to adopt patriotic ideas, national values, aspirations for the development of the state. It is worth noting that the effectiveness of patriotic education of a person depends on the inclusion of psychological mechanisms of reflection. Therefore, it is patriotic reflection, as the ability of the individual to rethink his attitude towards the Motherland, its history.

In order to study the indicators of levels of development of patriotic reflection of the personality of late adolescence at the initial stage, we conducted a first-order verification experiment.

The content analysis of the results of the first-order recording experiment made it possible to determine the levels of development of the patriotic reflection of the personality of the late youth, as well as its qualitative indices. That is why psychological and pedagogical work in the conditions of obtaining higher education will be a purposeful, systematic and consistent.

Among the main qualitative indicators of the low level of development of patriotic reflection we define the following: not formed a stable attitude of the personality of the late youth to the traditions of the family, national-patriotic values; there is no sense of individual responsibility and a sense of patriotic dignity; there is no readiness to form patriotic consciousness and self-consciousness, national dignity, character and outlook; lack of faith in their strength, readiness to make a concrete personal contribution to the development of a certain sphere of life, science, culture, the revival and development of the Ukrainian state.

The analysis makes it possible to argue that the work on national patriotic upbringing of youth in higher education institutions should be continued in the direction of forming the patriotic reflection of future educators.

Key words: reflection, patriotic reflection, consciousness, patriotic education, values.

Постановка проблеми. Успішне становлення Української держави неможливе без відродження та розвитку національної системи освіти і виховання, без формування у підростаючого покоління високого рівня духовності та патріотизму.

Входження людини у соціум передбачає усвідомлення себе в ньому, засвоєння, розвиток відносин, породжених навколишнім середовищем. Пізнання соціального життя відбувається у певній групі. Саме в ній індивід долучається до цінностей і



норм суспільства, опановує форми взаємодії і співпраці, засвоює соціальний досвід, формується як особистість. Розуміння людиною не об'єктів, а їх властивостей і зв'язків, значущості для себе та суспільства створює умови для актуалізації соціально-психологічних механізмів розгортання цілеспрямованої взаємодії. Предметом усвідомлення є інтелектуальна, емоційна діяльність, спрямована на пізнання себе, тобто внутрішньої інформації, яка дає змогу зрозуміти, чому людина обирає певний спосіб поведінки у взаємодії із соціумом. Йдеться про самосвідомість, що забезпечує вибір діяльності, лінії поведінки, формування стилю життя.

Формування громадянина-патріота можливе не лише на основі створення необхідних зовнішніх, об'єктивних виховних умов, але й з урахуванням індивідуальних, вікових особливостей дітей і молоді, їх здатності до прийняття патріотичних ідей, національних цінностей, прагнень до розбудови держави. Ефективність патріотичного виховання особистості залежить від включення психологічних механізмів рефлексії, відтак – саме патріотичної рефлексії як здатності особистості до переосмислення свого ставлення до Батьківщини, її історії. Соціальна значущість і недостатня розробленість проблеми розвитку патріотичної рефлексії особистості пізньої юності в освітньо-виховному просторі університету зумовила напрям проведеного дослідження: визначення показників рівнів патріотичної рефлексії особистості пізньої юності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретико-методологічною основою дослідження послужили загальнопсихологічні теорії особистості та підходи до її рефлексії (К.О. Абульханова-Славська, Б.Г. Ананьев, Р. Бернс, І.С. Булах, І.С. Кон, П.В. Лушин, С.Д. Максименко, С.Л. Рубінштейн, В.В. Столін, К. Юнг), методологічні підходи до аналізу процесу виховання особистості (І.Д. Бех, Л.І. Божович, М.Й. Боришевський, Д.Б. Ельконін, Г.С. Костюк, М.В. Савчин), концептуальні положення щодо формування у дітей і молоді українського менталітету, почуття патріотизму (Г.В. Ващенко, М.І. Томчук, В.В. Шевченко, М.А. Шугай).

В окремих дослідженнях розглядаються деякі питання щодо зазначеної проблеми, зокрема поняття «національної рефлексії» (М.А. Шугай), моральної саморегуляції (О.С. Безверхий), рефлексії підлітків (О.В. Савицька), рефлексії процесу навчання (Л.М. Співак), самооцінки учнів (К.О. Островська, О.В. Скрипченко), патріотичної рефлексії молодших школярів

(Н.В. Михальченко), поняття комунікативних практик і стратегії соціальної взаємодії у контексті громадянської та національної самоідентифікації студентської молоді (С.І. Позняк), виховання патріотичних почуттів у студентської молоді (В.Д. Будак), виховання національно-патріотичних почуттів у дошкільників засобами національної символіки (К.В. Мазур).

Мета статті – визначити показники рівнів патріотичної рефлексії особистості пізньої юності в навчально-виховному просторі університету.

Виклад основного матеріалу дослідження. Процес соціалізації індивіда неодмінно включає засвоєння еталонів оцінки результатів як своєї діяльності, так і оточуючих. Починаючи з кінця віку немовляти, дитина засвоює засоби й еталони оцінювання власної поведінки опосередковано, через емоційні реакції батьків на її дії. Отже, оцінні ставлення можна вважати одними з первинних джерел у процесі онтогенетичного розвитку самосвідомості дитини.

На етапі пізньої юності виникає нова соціальна ситуація розвитку, центром якої є перехід до самостійного життя. Продовжується інтенсивний розвиток самосвідомості, рефлексії, ідентичності, молоді люди самовизначаються в системі патріотичних цінностей, моральних принципів, норм і правил поведінки, усвідомлюють особисту соціальну відповідальність [5, с. 257].

Самосвідомість – здатність людини безпосередньо відтворювати себе, сприймати себе збоку, рефлексувати з приводу своїх можливостей [4, с. 137]. Об'єктом самосвідомості є особистість, яка одночасно пізнає і пізнається, оцінює й оцінюється. До структури самосвідомості належать самопізнання, самооцінка, самоконтроль.

Самопізнання завжди опосередковане відображенням зовнішнього світу, представлено у спільній діяльності та спілкуванні з іншими людьми. За визначенням Л.Е. Орбан-Лембрик, самопізнання – процес пізнання суб'єктом себе, своєї діяльності, внутрішнього психічного змісту [4, с. 137].

Важливим у структурі самосвідомості є самооцінка. За визначенням Л.Е. Орбан-Лембрик, самооцінка – оцінка особистістю самої себе, своїх якостей, життєвих можливостей, ставлення інших до себе і свого місця серед них [4, с. 137]. Одним із рівнів розвитку самосвідомості особистості є самоконтроль. Самоконтроль – усвідомлене, вольове управління своїм психічним життям і поведінкою відповідно з «Я-характеристиками», ментальністю, ціннісно-сисловою, потребово-мотиваційною

та когнітивною сферами [4, с. 137]. Рівень самоконтролю є показником зрілості та культури особистості.

Відтак самосвідомість особистості є важливим чинником становлення та самовдосконалення індивіда у структурі соціальних відносин. Вона є складним психічним процесом, сутність якого полягає у сприйнятті особистістю себе в численних ситуаціях взаємодії з іншими людьми, осмисленні себе як суб'єкта дій, почуттів, поведінки, позиції в соціумі [10, с. 267].

У зрілому юнацькому віці, на думку М.В. Савчина [5, с. 261], становлення самосвідомості зумовлюється внутрішніми суперечностями особистості, найвідчутнішими серед яких є: потреба в соціальному визнанні й обмежені можливості її реалізації; потреба в самостійності та протекційне ставлення дорослих, зокрема батьків; потреба в самоосмисленні, самоідентифікації та недостатня або суперечлива інформація про себе, а також несформоване вміння інтегрувати, переосмислювати цю інформацію; потреба в розумінні і відчуття самотності, відчуженості; потреба в професійному самовизначенні та недостатні можливості, мотивація у реалізації вибору.

Процес рефлексії поєднує смислову сферу особистості з її знаннями про себе і про світ. Рефлексія починається із зосередження уваги на собі та самооцінки, відображення себе в інших людях, розуміння себе через розуміння інших.

Рефлексію ґрунтовно дослідив у своїх працях І.Д. Бех [2]. Рефлексія в широкому розумінні є відображенням себе, свого внутрішнього світу і власної поведінки в свідомості особистості. Вона є основою розвитку самосвідомості й об'єднує самопізнання, переживання свого ставлення до себе та саморегуляцію своєї поведінки. І.Д. Бех у своїх наукових дослідженнях дійшов висновку, що «патріотизм – це особливе, тобто безумовне і високосмислове почуття-цінність, яке характеризує ставлення особистості до народу, батьківщини, держави та до самої себе» [1, с. 151].

Організація процесу національно-патріотичного виховання є ефективною лише за умови залучення всього професорсько-викладацького складу закладів вищої освіти, адміністрації, органів студентського самоврядування та громадських об'єднань студентської молоді. Національно-патріотичне виховання студентів, на наше глибоке переконання, суттєво підвищиться за рахунок упровадження у вищих навчальних закладах інноваційних форм роботи й авторських програм.

Так, у Миколаївському національному університеті імені В.О. Сухомлинського вже третій рік поспіль впроваджується авторська програма «Національно-патріотичне виховання в закладах освіти». Курс «Національно-патріотичне виховання в закладах освіти» є однією з вибіркових навчальних дисциплін, яка належить до циклу вільного вибору студентів. Модернізація освітньої парадигми України, яка здійснюється на тлі впровадження в освітній процес інноваційних технологій, визначає головну задачу всього навчально-виховного комплексу – забезпечення його сучасної якості. Національно-патріотичне виховання підрастаючого покоління завжди було одним із найважливіших завдань освіти, адже дитинство і юність – найблагодатніша пора для виховання почуття любові до Батьківщини. У сьогоденних умовах постає необхідність розв'язання найгостріших проблем, пов'язаних із вихованням патріотизму та формування національної свідомості.

Зокрема, нами вже було проведено дослідження самооцінки студентами чинників, які негативно впливають на розвиток патріотичної рефлексії особистості в сім'ї. Серед цілої низки чинників, які найбільше дають негативні наслідки розвитку патріотичної рефлексії особистості в сім'ї, студентами виокремлені такі: низький рівень її матеріального благополуччя, негативний психологічний клімат у родині, неповнота сім'ї, слабкість психолого-педагогічної позиції батьків, відсутність єдиних вимог обох батьків [3, с. 59].

З метою вивчення показників рівнів розвитку патріотичної рефлексії особистості пізньої юності на початковому етапі нами було проведено констатувальний експеримент першого порядку на базі Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Констатувальний експеримент був спрямований на визначення показників високого, середнього та низького рівнів розвитку патріотичної рефлексії особистості. Обробка результатів дослідження включала якісний і кількісний аналіз виявлених особливостей, визначення достовірних відмінностей у прояві психологічних характеристик особистості, які мають значення для вибору подальшої психолого-педагогічної роботи щодо розвитку патріотичної рефлексії особистості. Діагностика розвитку патріотичної рефлексії особистості пізньої юності була проведена за допомогою методу анкетування.

У психодіагностиці взяла участь група першокурсників денної та заочної форм навчання факультету дошкільної та початкової освіти МНУ імені В.О. Сухомлинського,



загальна кількість – 151 особа. Студенти, які брали участь у дослідженні, відзначалися неоднорідністю за успішністю, поведінковими реакціями, швидкістю виконання поставлених завдань.

У процесі констатувального експерименту першого порядку ми звернули увагу на рівень розвитку патріотичної рефлексії студентів, готовності у майбутньому до національно-патріотичного виховання дітей, спроможності формувати патріотичну самосвідомість та етнічну ідентифікацію у підростаючого покоління. Результати методу анкетування представлені в табл. 1.

Серед запитань, які пропонувалися в анкеті, були такі: «Чи вважаєте ви, що дитину слід виховувати не лише як майбутнього чоловіка чи жінку, але й як вірного сина чи доньку свого народу, палкого патріота, стійкого громадянина Батьківщини-України?», «Чи є необхідність пробуджувати і виховувати в дітей національну гідність і гордість, свідомість і самосвідомість, готувати з них палких патріотів, мужніх громадян, творців своєї долі, борців за інтереси народу України?», «Що, на Вашу думку, сприятиме в сім'ї формуванню палких патріотів, мужніх громадян, творців своєї долі, борців за інтереси народу України?», «Які виховні сімейні традиції мають панувати у родині?» та ін.

Як видно з табл. 1, серед студентів першого курсу денної форми навчання переважає середній рівень розвитку патріотичної рефлексії особистості пізньої юності (56,00%), серед студентів першого курсу заочної форми навчання – також середній (63,15%). Загалом, серед досліджуваних

студентів склали більшу частку студенти з середнім рівнем розвитку патріотичної рефлексії (59,60%). Занепокоєння викликають показники низького рівня розвитку патріотичної рефлексії особистості (19,88%).

Як видно з табл. 1, результати констатувального експерименту серед студентів денної та заочної форм навчання суттєво не відрізняються, перевага належить середньому рівню розвитку патріотичної рефлексії.

Проведений аналіз дає можливість стверджувати, що робота з національно-патріотичного виховання молоді у закладах вищої освіти має бути продовжена у напрямі формування саме патріотичної рефлексії у майбутніх педагогів.

Проведений змістовний аналіз результатів констатувального експерименту першого порядку дав можливість визначити як рівні розвитку патріотичної рефлексії особистості пізньої юності, так і його якісні показники. Критеріями оцінки рівня розвитку патріотичної рефлексії особистості стали: рівень самоаналізу власних знань про історію держави, рід, народ (когнітивна складова частини патріотичної рефлексії); емоційне реагування на суспільні справи, власну участь у патріотичних вчинках (емоційна складова частини патріотичної рефлексії); самооцінка своїх соціально значущих вчинків, власна поведінка (поведінкова складова частини патріотичної рефлексії) [5, с. 126]. Патріотично наснажена активність особистості повинна постійно підвищуватися в процесі виховання, формування рефлексії, переростати, відповідно до вікових особливостей, у громадсько-політичну,

Таблиця 1

Рівні розвитку патріотичної рефлексії особистості пізньої юності на етапі констатувального експерименту першого порядку

Етапи експерименту	Категорія студентів	Рівні розвитку патріотичної рефлексії особистості пізньої юності					
		Високий		Середній		Низький	
		кількість	%	кількість	%	кількість	%
Констатувальний експеримент першого порядку	Студенти перших курсів денної форми навчання (N=75)	15	20,00	42	56,00	18	24,00
	Студенти перших курсів денної форми навчання (N=76)	16	21,05	48	63,15	12	15,80
	Загалом студенти перших курсів денної та заочної форм навчання (N=151)	31	20,52	90	59,60	30	19,88

державницьку діяльність. Саме тому психолого-педагогічна робота в умовах ЗВО має бути цілеспрямованою, систематичною та послідовною [4, с. 58].

Якісні показники рівнів розвитку патріотичної рефлексії особистості представлені в табл. 2.

Однією з суттєвих ознак психічного розвитку особистості пізньої юності в умовах освітньо-виховного простору університету є подальше формування патріотичної рефлексії, що виявляється у диференціації її внутрішньої структури, ускладненні змістовного наповнення.

Висновки з проведеного дослідження.

Результати дослідження з вивчення показників рівнів розвитку патріотичної рефлексії особистості пізньої юності дозволили зробити такі висновки.

Серед студентів першого курсу денної форми навчання переважає середній рівень розвитку патріотичної рефлексії особистості пізньої юності (56,00%), високий рівень – у 20% респондентів, низький – у 24%.

Серед студентів першого курсу заочної форми навчання переважає також середній рівень розвитку патріотичної рефлексії особистості пізньої юності (63,15%), високий рівень – 21,05% серед досліджуваних, низький – 15,80%.

Загалом, серед досліджуваних студентів склали більшу частку студенти з середнім рівнем розвитку патріотичної рефлексії (59,60%). Студентів із високим рівнем розвитку патріотичної рефлексії – 20,52%, з низьким рівнем – 19,88%.

Критеріями оцінки рівня розвитку патріотичної рефлексії особистості стали: рівень самоаналізу власних знань про історію держави, рід, народ (когнітивна складова частини патріотичної рефлексії); емоційне реагування на суспільні справи, власну участь у патріотичних вчинках (емоційна складова частини патріотичної рефлексії); самооцінка своїх соціально-значущих вчинків, власна поведінка (поведінкова складова частини патріотичної рефлексії).

Серед основних якісних показників низького рівня розвитку патріотичної рефлексії визначаємо такі: не сформоване стійке ставлення особистості пізньої юності до традицій сім'ї, національно-патріотичних цінностей; відсутні почуття індивідуальної відповідальності та патріотичної гідності; відсутня готовність формувати в собі патріотичну свідомість і самосвідомість, національну гідність, характер і світогляд; відсутня віра у свої сили, готовність зробити конкретний особистий внесок у розвиток певної сфери життя, галузі науки, культури, у відродження і розбудову Української держави.

Результати констатувального експерименту першого порядку свідчать про те, що в умовах закладу вищої освіти виникає необхідність створення науково обґрунтованої програми цілеспрямованого розвитку патріотичної рефлексії особистості пізньої юності в умовах освітнього простору університету. Надалі наше дослідження буде спрямоване на особливості проведення формувального експерименту з підвищен-

Таблиця 2

Якісні показники рівнів розвитку патріотичної рефлексії особистості пізньої юності

Рівні	Критерії
Високий	Юнаки здатні до самоаналізу власних знань про історію держави, рід, народ, оперують патріотичними поняттями та вміють визначити патріотичні якості. Спроможні емоційно реагувати на суспільні справи, власну участь у патріотичних вчинках, заходах; контролюють власні емоційні стани, мають сформоване позитивне ставлення до патріотичних норм і відзначаються ініціативною поведінкою. Спроможні проявляти риси ментальності українського народу, риси української вдачі: волелюбність, милосердя, доброзичливість, працелюбність, щирість, миролюбність, відповідальність, наполегливість, щедрість та ін.
Середній	Юнаки добре орієнтуються у змісті найвідоміших і найпоширеніших у суспільстві патріотичних понять і якостей, вибірково здатні пояснити їх зміст; мають деяку неузгодженість патріотичних цінностей за загальної патріотичної спрямованості. Ситуативно регулюють власну поведінку в ситуації вибору поведінки внаслідок несформованого ставлення до деяких загальнолюдських національних цінностей і норм. Досліджувані здатні взяти на себе індивідуальну відповідальність за свої вчинки.
Низький	Юнаки формально запозичують у інших патріотичні судження, позиції у власний особистісний простір. Це проявляється епізодично, залежно від значущості ситуації та наслідків. Слабко рефлексують на оцінку іншими власних вчинків, мають невеликий спектр особистісно значущих норм і цінностей і складності з узагальненням власного емоційного досвіду. У більшості досліджуваних відсутня регуляція поведінки, проявляється неадекватна самооцінка своїх патріотичних, соціально значущих вчинків.



ня рівнів розвитку патріотичної рефлексії особистості пізньої юності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бех І.Д. Вибрані наукові праці. Виховання особистості : в 2 т. Чернівці : Букрек, 2015. Т. 1. 640 с.
2. Бех І.Д. Довільна поведінка школярів як мета виховання. *Рідна школа*. 1993. № 9. С. 29–32.
3. Михальченко Н.В. Детермінанти розвитку патріотичної рефлексії особистості. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»* / за ред. О.Є. Блинової. Херсон : ВД «Гельветика», 2017. Вип. 6. Т. 2. С. 54–59.
4. Орбан-Лембрик Л.Е. Соціальна психологія : посібник. Київ : Академвидав, 2003. 448 с.

5. Савчин М.В., Василенко Л.П. Вікова психологія : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2005. 360 с.

6. Шугай М.А. Психологічний аналіз розвитку національної рефлексії в процесі навчальної діяльності молодших школярів : автореф. дис. ... канд. психол. наук. Рівне, 2002. 24 с.

7. Шугай М.А. Критерії рівня сформованості національної самосвідомості особистості. *Наукові записки*. Острого : Видавничий комплекс Острозької академії, 2002. С. 159.

8. Mykhalchenko N.V. The role of Ukrainian symbol and folklore in the development of patriotic reflection of personality. *Imperatives of civil society development in promoting national competitiveness* 6 December 13–14, 2018. Batumi, Georgia : Publishing House Kalmosani, 2018. Vol. 2. P. 266–269.

УДК 159.953:5

DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-1-28

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ НА БАЗІ ДИСТАНЦІЙНИХ НАВЧАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ КУРСІВ У МЕРЕЖІ ІНТЕРНЕТ

Назар М.М., к. психол. н., старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник
лабораторії сучасних інформаційних технологій навчання
*Інститут психології імені Г.С. Костюка
Національної академії педагогічних наук України*

Формування компетентностей у комп'ютерно опосередкованому та безпосередньому спілкуванні становить важливе завдання для сучасної педагогічної та вікової психології. Актуальність завдання визначається постійною інтеграцією інформаційних (інфокомунікативних, мережевих, мультимедійних) технологій у різноманітні сфери життя людини, такі як навчання, професійна діяльність, рекреаційна діяльність, спілкування тощо. Визначено, що здійснення дистанційних навчально-психологічних курсів і занять у віртуальних освітніх просторах забезпечує найбільш продуктивні умови для розвитку комунікативної компетентності з використанням комп'ютерного опосередкування. Крім цього, іншими важливими чинниками забезпечення продуктивності навчання є розробка моделі учасника дистанційних навчальних курсів і занять, покроковий алгоритм здійснення завдань, використання мультимедійних технологій, що певним чином наближають дистанційне мережеве спілкування до безпосереднього, тощо. Інтернет-тренінги з формування комунікативних компетенцій можуть бути рекомендовані до використання як продуктивний інструмент сучасної психології та педагогіки, що має значні перспективи та можливості для подальшого розвитку та задіявання у практичній сфері.

Ключові слова: тренінги, мережа, Інтернет, комунікація, спілкування.

Назар М.Н. ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ НА БАЗЕ ДИСТАНЦИОННЫХ ОБУЧАЮЩЕ-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ КУРСОВ В СЕТИ ИНТЕРНЕТ

Формирование компетентностей в компьютерном опосредованном и непосредственном общении является важной задачей для современной педагогической и возрастной психологии. Актуальность задания определяется постоянной интеграцией информационных (инфокоммуникационных, сетевых, мультимедийных) технологий в разнообразных областях жизни человека, таких как обучение, профессиональная деятельность, рекреационная деятельность, общение и т.п. Определено, что осуществление дистанционных учебно-психологических курсов и занятий в виртуальных образовательных пространствах обеспечивает наиболее продуктивные условия для развития коммуникационной компетентности с использованием компьютерного опосредствования. Интернет-тренинги по формированию коммуникационных компетенций могут быть рекомендованы к использованию как продуктивный инструмент современной психологии и педагогики, имеющий значительные перспективы и возможности для последующего развития и задействования в практической области.

Ключевые слова: тренинги, сеть, Интернет, коммуникация, общение.

Nazar M.M. BASIC ORGANIZATIONAL FACTORS OF PRODUCTIVE INTERNET TRAININGS' REALIZATION FOR COMMUNICATIVE COMPETENCES' DEVELOPMENT

Forming of competence in the computer mediated and direct communication makes an important task for modern pedagogical and age psychology. Tasks' actuality is determined by permanent integration of information such as informative-communicative, network, multimedia etc. technologies in the different spheres of people's life, such as studies, professional activity, recreational activity, communication and so on. The results of the remote learning during internet training of communicative competence's forming and successful communication showed noticeable improvements in most participants in the field of communicative competence at comparison of indexes to beginning of studies and after its completion. Today as a result of the conducted researches and internet training of communicative competence's forming and successful communication, in particular, and also other learning programs of modern information technologies of education's laboratory in virtual educational space, there are all grounds for the argued position concerning the presence of substantial educational-psychological possibilities in remote learning courses and employments carried out in network space of the Internet with the use of modern information-communicative and multimedia technologies. There are not doubts the process of optimization and perfection of such technologies have to proceed, as experience of their use yet is limited enough, and technological progress permanently changes the virtual context of learning due to introduction to everyday life of new information-communicative and multimedia developments or improvement of already existing developments. It became certain that realization of remote educational-psychological courses and employments in virtual educational spaces provides the most productive terms for development of communicative competence with the use of computer mediation. Internet trainings of communicative competence's forming can be recommended for using as a productive instrument of modern psychology and pedagogics which has considerable prospects and possibilities for subsequent development and involving in a practical area.

Key words: trainings, network, Internet, communication.

Постановка проблеми. Навчально-психологічні технології групового дистанційного навчання з кожним роком стають все більш актуальними та поширеними, охоплюючи тисячі нових учасників по всьому світу. Інтернет-тренінги поруч з вебінарами, інтернет-конференціями, груповими чатами тощо посідають місце як один з провідних таких інструментів. Важливим напрямом здійснення інтернет-тренінгів є формування комп'ютерно опосередкованої та безпосередньої комунікативної компетентності у своїх учасників, що, своєю чергою, становить важливе завдання для бурхливих, високо динамічних умов діяльності та життя інформаційного суспільства, в якому інформація стала ключовою цінністю, що забезпечує ефективність діяльності, а комунікативні процеси – однією з найважливіших умов поширення, пошуку та фільтрації інформації. Комунікативна компетентність – одне з базових умінь індивідуума, завдяки якому він забезпечує собі якісну соціалізацію, адаптацію до соціальних контекстів діяльності, можливості досягати бажаних цілей, сприяти інтелектуальному та особистісному розвитку як у себе, так і в інших людей. Розвиток і формування комунікативної компетентності стає одним з ключових завдань педагогічної психології.

Метою роботи є дослідження можливостей формування комунікативних компетентностей на базі дистанційних навчально-психологічних курсів у мережевому просторі.

Розробка концептуальних моделей і базових організаційних чинників продуктив-

ного дистанційного навчання, що здійснюється у віртуальному просторі мережі Інтернет, створює необхідне підґрунтя як для проектування, так і для організації та проведення дистанційних навчальних курсів і занять, зокрема у віртуальних освітніх просторах.

У останніх дослідженнях (М.Л. Смульсон, Ю.І. Машбиць, М.І. Жалдак, Ю.М. Лотоцька, М.М. Назар, П.П. Дітюк, В.В. Депутат та ін.) пропонується розділяти контентну архітектуру навчальної системи в інтернет-тренінгах та інших форматах дистанційного мережевого навчання на дві взаємопов'язані частини: інтерфейс, що відповідає за контент та організацію управління навчальною діяльністю (включає формування, розвиток і збереження вмотивованості та готовності учасників навчального процесу до навчання, педагогічний модуль, підготовку та застосування моделі учасників навчання, персоналізацію навчального процесу під психологічну специфіку учасників та рівень сформованості у них навчальних можливостей, організацію діяльності навчальних груп і спільнот тощо), та зміст навчання й систему експертної оцінки (дають змогу сформувати та максимально об'єктивно оцінити системи необхідних компетенцій) [1; 7; 10].

Спираючись на попередні дослідження (М.Л. Смульсон, М.М. Назар та ін.) психологічних потенціалів навчально-психологічних інтернет-тренінгів з корегування показників інтернет-залежності, агресивності, депресивності та інтенсифікацію показників



самоактуалізації у користувачів мережевого простору, показані продуктивні можливості таких інтернет-тренінгів та виявлена їх роль як перспективної технології проведення групової роботи навчального та психологічного спрямування [8; 10].

Проектування дистанційних навчальних курсів і занять на ґрунті розробки моделі учасників становить важливе та актуальне завдання, що показано у сучасних дослідженнях (П.П. Дітюк, Ю.М. Лотоцька, М.М. Назар, Д.С. Мещеряков та ін.). Модель учасника – спрощене уявлення реального та унікального індивідууму або такого, який уособлює певну вибірку або групу індивідуумів та характеризується наявністю тих або інших властивостей, процесів і станів. Проектування інтернет-тренінгів, що базується на моделі учасника, дає змогу створювати та здійснювати більш індивідуалізовані заняття, досягати більшої навчальної продуктивності [1; 9].

У віртуальному освітньому просторі лабораторії сучасних інформаційних технологій навчання Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, що базується на програмно-технічній платформі Moodle, був створений інтернет-тренінг з розвитку комунікативної компетентності та успішного спілкування. Розроблена система критеріїв, що реєструють досягнення бажаних навчально-психологічних результатів у учасників інтернет-тренінгу, до яких відносяться набір компетенцій, а саме: визначення мети спілкування (який результат досягається, куди рухаємося) для себе і для співбесідника (або співбесідників); врахування наміру учасників спілкування (навіщо вони прагнуть до такого-то результату?); оцінка особливостей ситуації спілкування (де відбувається спілкування? коли? у якому стані перебуває кожен учасник?); врахування способів та стратегій спілкування з кожним співбесідником для досягнення мети спілкування (як кожний учасник спілкування рухається до досягнення результатів?); вибір адекватних (тобто результативних і екологічних) конкретній ситуації та співбесідникам власних стратегій комунікації; готовність змінювати свою поведінку в процесі спілкування (вміння бути гнучким); отримання задоволення від спілкування.

Відповідні критерії об'єктивної реєстрації змін були покладені в основу моделі учасника інтернет-тренінгу під час його проектування (М.Л. Смульсон, М.М. Назар, Д.С. Мещеряков та ін.). Як і в інших випадках, розробка моделі учасника навчальних курсів і занять відбувається через визначення континууму значимих можливих альтернатив у навчальному виборі учасників

під час виконання ними навчальних завдань, результати яких (можливих альтернатив) репрезентовані у каталогі впливів, що керують навчальним процесом з боку навчальної системи, тоді як значимість відповідних варіантів вибору визначається мірою їхньої співвіднесеності з метою навчальної системи [1; 8].

Континуум значимих можливих альтернатив навчального вибору учасників навчального процесу є підставою для організації та здійснення впливу з боку навчальної системи (П.П. Дітюк, М.М. Назар, М. Маheu та ін.). Виявлення та визначення змісту значимих складників континууму, можливих варіантів вибору учасників стосовно досягнення навчальної мети для формування подальшої навчальної дії в контексті досягнення зазначеної мети стає можливим завдяки опису, розробці та застосуванню на практиці моделі учасника. Враховуючи відсутність безпосереднього психолого-педагогічного впливу ведучого дистанційного навчального курсу або заняття на учасників навчання, завдання розробки моделі учасника є для дистанційного навчання ще більш актуальним, ніж для традиційного. Отже, підготовка, опис і застосування моделі учасника навчальних проектів, що здійснюються у віртуальному просторі мережі Інтернет, становить одне з ключових завдань під час проектування та організації таких проектів [1; 5; 8; 11].

Інтернет-тренінг з формування комунікативної компетентності та успішного спілкування побудований на ґрунті сучасної концептуально-технологічної моделі навчання та психологічної роботи, що проводиться через мережу Інтернет. На відміну від попередньої моделі, що вже застаріває, яка була побудована на ґрунті протиставлення комп'ютерно опосередкованої комунікації й передачі інформації та «традиційного», безпосереднього спілкування й передачі інформації, сучасна модель враховує новітні тенденції у розвитку інфокомунікативних і мультимедійних технологій (представлені, зокрема, у вигляді вебінарів, відеочатів, відеоконференцій, спілкування у тривимірних віртуальних просторах тощо) та побудована на ґрунті єдності безпосереднього та комп'ютерно опосередкованого спілкування [2; 6].

Як групова, так і індивідуальна навчально-психологічна діяльність, що здійснюється з використанням інфокомунікативних і мультимедійних технологій, особливо у віртуальних освітніх просторах, має значні перспективи. Процес подальшого поширення цих технологій є цілком обґрунтованим, пояснюється як їхньою продуктив-

ністю, так і зручністю та економічністю. Майбутнє навчально-психологічних курсів і занять через мережу Інтернет особливо пов'язується з прогресом у розвитку мультимедійних потенціалів сфери інтернет-комунікації, завдяки якому суб'єкти спілкування, що здійснюється на ґрунті застосування інформаційних технологій, наближаються у здійсненні такого спілкування до його безпосереднього, традиційного способу здійснення, а самі навчальні технології та навіть інтерфейс навчальних систем все більшою мірою включають у себе мультимедійні та інтерактивні компоненти (відеоролики, аудіозаписи, анімації, тривимірне моделювання тощо). У такому спілкуванні (або більш широко передачі інформації) відбувається розмиття меж між «комп'ютерним» і «живим» способами його здійснення, виникає інтегрований, комплексний спосіб спілкування, що технологічно є комп'ютерно опосередкованим, а практично максимально уподібнюється до безпосереднього з багатьма його перевагами. Такий інтерактивно-мультимедійний концептуальний підхід у проектуванні, розробці та здійсненні навчальних програм з часом має повністю чи переважно витіснити попередній «текстово-знаковий», що був побудований майже виключно на роботі з текстами та частково зображеннями, і тому мав досить обмежені навчальні та комунікаційні можливості [3; 7].

Аналіз психологічної специфіки дистанційних навчальних курсів і занять, зокрема інтернет-тренінгу з формування комунікативної компетентності та інших програм лабораторії сучасних інформаційних технологій навчання, дав змогу виділити деякі ключові властивості: по-перше, сучасні інфокомунікативні та мультимедійні технології забезпечують необхідні умови для здійснення навчально-психологічної групової та індивідуальної роботи у мережі Інтернет; по-друге, формування чітких алгоритмів і послідовностей дій як простих, так і складних, розгалужених створює контекст для продуктивного здійснення навчальних курсів і занять у віртуальній реальності мережі Інтернет; по-третє, групова навчально-психологічна робота на основі організаційно-методичної підтримки з боку ведучого та/або тьюторів є не тільки можливою у застосуванні завдяки сучасним інформаційним технологіям, але і бажаною – такою, що забезпечує суттєвий рівень своєї ефективності; по-четверте, за наявності деяких організаційних чинників, а саме підготовленої програмно-технічної навчальної інтернет-платформи, достатнього рівня сформованості компетенцій у користуван-

ні базовими комп'ютерними програмами, професіоналізму ведучого, дистанційні навчальні курси та заняття стають можливими та демонструють оптимальні результати; по-п'яте, для тих завдань і вправ, що здійснюються за відсутності аудіовізуальних контактів учасників навчального процесу з ведучим або тьюторами, потрібна відповідна розробка або адаптація [4; 7; 11; 13].

Дистанційні навчальні курси та програми у мережі Інтернет на сучасному етапі стали виконувати, як мінімум три важливі функції: функцію дистанційного навчального інструмента для здійснення групового та індивідуального навчання у віртуальному просторі; функцію дистанційного інструмента психологічної роботи для здійснення психологічної оптимізації та особистісного зростання; функцію інструмента побудови та розвитку віртуальних освітніх середовищ. Здебільшого ці функції виконуються одночасно [10].

У результаті вивчення сучасної практики дистанційного навчання та аналізу результатів наших дистанційних навчальних курсів, зокрема інтернет-тренінгу з формування комунікативної компетентності та успішного спілкування, зроблені висновки про наявність певних базових організаційних умов проведення продуктивних навчальних курсів і занять у мережевому просторі, до яких відносяться такі: по-перше, використання технологічно та функціонально розвинutoї програмної інтернет-платформи для дистанційного навчання, такої як "Moodle"; по-друге, чіткі та зрозумілі інструкції для учасників навчального процесу; по-третє, апробовану та перевірену у «позакомп'ютерних» традиційних умовах програму дистанційних навчальних курсів чи занять; по-четверте, професіоналізм (компетентність) і досвідченість у проведенні та організації дистанційного навчання з боку ведучого (та за наявності тьюторів); по-п'яте, наявність мінімальних компетенцій у оперуванні базовими комп'ютерними програмами (веб-браузер, електронна пошта, месенджери "Skype", "Viber", "WhatsApp" тощо) з боку учасників занять; по-шосте, встановлена інтернет-комунікація між адміністрацією навчального курсу чи заняття та його учасниками, для чого можуть використовуватися чати, електронна пошта, коментування у матеріалах інтернет-сайту, групи та повідомлення у соціальних мережах, інтернет-форуми, месенджери тощо; 7) оперативний зворотний зв'язок від ведучого, тьюторів та адміністраторів на повідомлення користувачів [4; 12].

Використовуючи розроблені у лабораторії сучасних інформаційних технологій

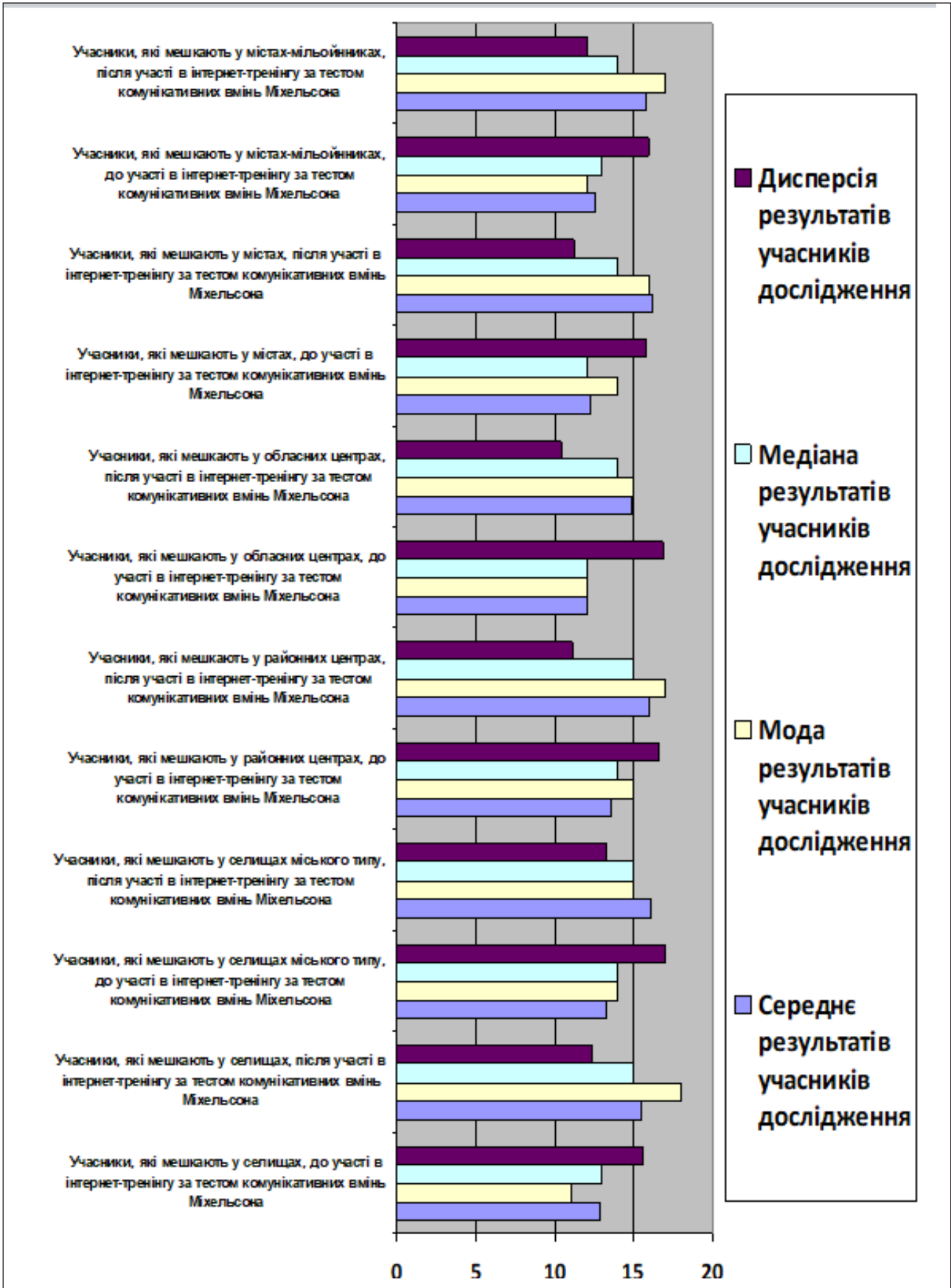


Рис. 1. Результати за шкалою впевненої поведінки тесту комунікативних умій Міхельсона (в адаптації Ю.З. Гільбуха), розподілені за показником рівня місця проживання досліджуваних учасників інтернет-тренінгу з формування комунікативної компетентності

навчання концептуальні засади продуктивного дистанційного інтернет-навчання, значний практичний досвід у здійсненні навчально-психологічних курсів і занять у мережі Інтернет, а також можливості сформованого віртуального освітнього простору, був розроблений і підготовлений на технологічних можливостях програмної платформи "Moodle" інтернет-тренінг з формування комунікативної компетентності та успішного спілкування, що знаходиться за електронною адресою <http://moodle.newlearning.org.ua/course/view.php?id=2>. Серед інструментів виявлення ефективності навчання були представлені такі діагностичні методики, як тест «Визначення способів регулювання конфліктів» (також відомий як тест «Стратегія та тактика поведінки у конфліктній ситуації», або як тест К. Томаса), тест «Оцінка рівня комунікабельності» В.Ф. Ряховського, тест «Рівень конфліктності особистості», тест «Комунікативних вмінь» Міхельсона (в адаптації Ю.З. Гільбуха).

Результати дистанційного навчання під час інтернет-тренінгу з формування комунікативної компетентності та успішного спілкування, зокрема з тесту комунікативних умінь Міхельсона (в адаптації Ю.З. Гільбуха), продемонстрували у більшості учасників помітні покращення у сфері комунікативної компетентності за порівняння показників до початку навчання та після його завершення. Результати по різних методиках дослідження, що демонструють комунікативні компетенції, поліпшилися за час участі у дистанційному навчальному курсі. Концептуальні засади ефективності навчання та психологічної роботи у мережевому просторі, принципи організації навчального процесу, а також навчально-психологічні технології, використані в інтернет-тренінгу з формування комунікативної компетентності в контексті функціонування віртуального освітнього простору, виявили свою продуктивність і обґрунтованість, можуть бути рекомендовані для застосування у сучасній психологічній і педагогічній практиках – у сфері навчання, психологічної роботи, психопрофілактики, особистісного зростання. Разом із тим немає сумнівів і в тому, що процес оптимізації та вдосконалення відповідних технологій має тривати, оскільки досвід їх використання ще досить обмежений, а технологічний прогрес перманентно змінює віртуальний контекст навчання за рахунок введення в ужиток нових інфокомунікативних і мультимедійних розробок або покращення вже наявних.

Висновки. У процесі дослідження були виявлені можливості формування комуні-

кативних компетенцій на базі дистанційних навчально-психологічних тренінгових курсів у мережевому просторі. Формування компетентностей у комп'ютерно опосередкованому та безпосередньому спілкуванні становить важливе завдання для сучасної педагогічної та вікової психології. Актуальність завдання визначається постійною інтеграцією інформаційних (інфокомунікативних, мережевих, мультимедійних) технологій у різноманітні сфери життя людини, такі як навчання, професійна діяльність, рекреаційна діяльність, спілкування тощо. Визначено, що здійснення дистанційних навчально-психологічних курсів і занять у віртуальних освітніх просторах забезпечує найбільш продуктивні умови для розвитку комунікативної компетентності з використанням комп'ютерного опосередкування. Крім цього, іншими важливими чинниками забезпечення продуктивності навчання є розробка моделі учасника дистанційних навчальних курсів і занять, покроковий алгоритм здійснення завдань, використання мультимедійних технологій, що певним чином наближають дистанційне мережеве спілкування до безпосереднього, тощо. Інтернет-тренінги з формування комунікативних компетенцій можуть бути рекомендовані до використання як продуктивний інструмент сучасної психології та педагогіки, що має значні перспективи та можливості для подальшого розвитку та задіявання у практичній області.

Натепер у результаті проведених досліджень, зокрема інтернет-тренінгу з формування комунікативної компетентності та успішного спілкування, а також інших навчальних програм лабораторії сучасних інформаційних технологій навчання у віртуальному освітньому просторі, є всі підстави для аргументованої позиції з приводу наявності суттєвих навчально-психологічних можливостей у дистанційних навчальних курсів і занять, що здійснюються у мережевому просторі Інтернету з використанням сучасних інфокомунікативних і мультимедійних технологій. Такі навчальні курси та заняття виявляють себе як перспективний, зручний та економічний підхід у сфері застосування педагогічної психології та інших наук [7; 9; 12].

ЛІТЕРАТУРА:

1. Дистанційне навчання: психологічні засади : монографія / М.Л. Смульсон та ін. ; за ред. М.Л. Смульсон. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. 240 с.
2. Жичкина А.Е. О возможностях психологических исследований в сети Интернет. *Психологический журнал*. 2000. Т. 21. № 2. С. 75–78.



3. Иванов Д.В. Виртуализация общества. Санкт-Петербург : Петербургское востоковедение, 2000. 96 с.

4. Львова А.И., Рязанцева И.А. Интернет-тренинг как новая возможность групповой психологической работы. Москва : МГУ, 2004. URL: http://flogiston.ru/articles/netpsy/inet_training (дата звернення: 09.01.2019).

5. Максименко С.Д. Психологічні проблеми модернізації освіти в Україні. *Психолог.* 2005. № 6. С. 3–6.

6. Мунтян П.А. Влияние сети Интернет на развитие человека как психологическая проблема. URL: http://www.library.by/portalus/modules/psychology/readme.php?subaction=showfull&id=1106588195&archive=&start_from=&ucat=15&category=15 (дата звернення: 09.01.2019).

7. Назар М.М. Интернет-спілкування як чинник особистісних змін у юнацькому віці : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 ; Ін-т психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. Київ, 2010. 396 с.

8. Назар М.Н., Мещеряков Д.С. Когнитивный базис создания модели респондента. *Научный поиск* : сборник научных работ студентов, аспирантов и преподавателей. Ярославль, 2013. Вып. 13. С. 153–159.

9. Назар М.М. Потенціали інтернет-тренінгів для оптимізації психологічного стану студентів. *Психологія*

і особистість : науковий журнал. Полтава : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2013. № 1(3). С. 120–130.

10. Смульсон М.Л. Психологічні особливості віртуальних навчальних середовищ. *Технології розвитку інтелекту.* Київ : Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2012. URL: http://psytir.org.ua/upload/journals/3/authors/2012/Smulson_Maryna_Lazarivna_-_Psychologichni_osoblyvosti_virtualnyh_navchalnyh_seredovysh.doc (дата звернення: 09.01.2019).

11. Maheu M., McMenamin J. Telepsychology Best Practices. New York : Oxford University Press Publication, 2012. 300 p.

12. Suler J. The Psychology of Cyberspace. New Jersey : Science and Technology Center of Rider University, 2007. URL: <http://www-usr.rider.edu/~suler/psycyber/psycyber.html> (дата звернення: 09.01.2019).

13. Wolfe C.R. Learning and Teaching on the World Wide Web (Educational Psychology). URL: http://www.amazon.com/Learning-Teaching-World-Educational-Psychology/dp/0127618910/sr=1-25/qid=1170252735/ref=sr_1_25/002-7584631-3852814?ie=UTF8&s=books (дата звернення: 09.01.2019).

УДК 37.013:159.9

DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-1-29

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ СУБ'ЄКТИВНИХ ОЦІНОК ПСИХОЛОГІЧНОЇ БЕЗПЕКИ ОСВІТЬОГО ПРОСТОРУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Острянюк Т.С., к. пед. н.,
доцент кафедри соціальної роботи

Чернігівський національний технологічний університет

Щербата В.Г., к. психол. н.,
доцент кафедри загальної, вікової та соціальної психології

Національний університет «Чернігівський колегіум імені Т.Г. Шевченка»

Робота присвячена аналізу проблеми психологічної безпеки освітнього простору в умовах інклюзивного навчання. Проаналізовано фактори ризику психологічної безпеки в інклюзивному освітньому середовищі. Проведено емпіричне дослідження суб'єктивних оцінок батьками психологічної безпеки їх дітей в умовах інклюзивного навчання. Виявлено, що оцінка структурних компонентів психологічної безпеки інклюзивного освітнього простору «задоволеність», «захищеність» і «референтність» батьками нормативних учнів відрізняється від оцінок батьків учнів з особливими освітніми потребами.

Ключові слова: психологічна безпека простору, інклюзивне навчання, діти з особливими освітніми потребами.

Острянюк Т.С., Щербата В.Г. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ СУБЪЕКТИВНЫХ ОЦЕНОК ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

Робота посвящена анализу проблемы психологической безопасности образовательного пространства в условиях инклюзивного обучения. Проанализировано факторы риска психологической безопасности в инклюзивной образовательной среде. Проведено эмпирическое исследование субъективных оценок родителями психологической безопасности их детей в условиях инклюзивного обучения. Вывявлено, что оценка структурных компонентов психологической безопасности инклюзивного образовательного пространства «удовлетворенность», «защищенность», «референтность» родителями нормативных учеников отличается от оценок родителей учеников с особыми образовательными потребностями.

Ключевые слова: психологическая безопасность пространства, инклюзивное обучение, дети с особыми образовательными потребностями.

Ostrianko T.S., Shcherbata V.H. EMPIRICAL STUDY OF SUBJECTIVE ASSESSMENTS OF PSYCHOLOGICAL SAFETY OF EDUCATIONAL SPACE IN THE CONDITIONS OF INCLUSIVE EDUCATION

The article analyzes the problems of psychological safety of the educational space in the conditions of inclusive education. Analyzed risk factors of psychological safety in an inclusive educational environment. Carried out an empirical study of the subjective assessments of parents of psychological security of children in conditions of inclusive education. Parameters of studying of psychological safety was the satisfaction, security and belonging to the school. The satisfaction from staying in school an inclusive environment, parents of both groups and their children, according to the parents, were evaluated for such characteristics as: the relationship of the child with teachers; the relationship of the child with his disciples; emotional comfort of the child; respect for the child; the preservation of personal dignity of the child; the ability of the child to seek help; the opportunity to be active and initiative; accounting problems of the child; attention to requests and suggestions of the child. Indicators of psychological security was protection from psychological humiliation, ridicule, insults, threats, neglect and disrespect from teachers and other children. The authors stated that the parents of the normative pupils think of their children more satisfied those or other parameters of the school environment and are more protected from threats, and the class is really belonging of group for them, unlike the parents of pupils with disability. Parents of pupils with disabilities believe their children are less satisfied with those or other parameters of the school environment and less protected from the threats in contrast to parents of healthy pupils. Parents of children with disabilities assess the role of inclusive education as for the development of life skills and the development of intellectual abilities higher than parents of normative children. Such conditions are more conducive for the development of intellectual abilities of children with disabilities than the development of life skills.

Key words: *psychological safety of the educational space, inclusive education, children with disabilities, parameters of studying of psychological safety, parents of children, subjective assessments.*

Постановка проблеми. Одним із домінуючих факторів побудови ефективного процесу навчання виступає створення психологічно безпечного освітнього простору. Особливої актуальності це питання набуває в умовах впровадження інклюзивної освіти, яка на сучасному етапі є одним із пріоритетних напрямів реалізації освітньої політики в Україні. Включення дітей з особливими освітніми потребами (далі – ООП) в навчально-виховний процес загальноосвітнього навчального закладу створює низку проблем, які, так чи інакше, становлять ризик психологічній безпеці освітнього простору. Під цим поняттям розуміється «стан середовища, вільний від проявів психологічного насильства у взаємодії, що сприяє задоволенню потреб у особистісно-довірливому спілкуванні, створює референтну значущість середовища та забезпечує психічне здоров'я учасників навчально-виховного процесу» [7, с. 34]. У період залучення дітей з ООП у групи загального розвитку в батьків нормативних дітей постає чимало запитань: чи не буде їх дитина наслідувати поведінку, жести, міміку дітей із психофізичними вадами, як їхні діти будуть із ними гратися на одному майданчику, займатися у музичному та спортивному залах тощо. Вони побоюються, що інклюзія буде впроваджуватися без ретельної підготовки, й у школах з'являться діти з важкими формами психофізичних порушень. Батьки ж дітей з особливими потребами побоюються, що їхніх дітей будуть дискримінувати. Тобто в обох випадках постає питання про ризик порушення психологічної безпеки освітнього середовища.

Мета дослідження – виявити суб'єктивні оцінки різних параметрів психологічної безпеки освітнього простору в умовах інклюзивного навчання його учасниками.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасна система освіти країни тривалий час була побудована так, що повноцінну освіту могли отримувати лише ті діти, які були здатні навчатися за загальною для всіх програмою і показувати достатні результати успішності. Діти з ООП в силу специфіки розвитку випадали із загального освітнього процесу. Цю проблему сьогодні покликана вирішити інклюзивна освіта. «Інклюзивна освіта – це комплексний процес забезпечення рівного доступу до якісної освіти дітям з ООП шляхом організації їх навчання у загальноосвітніх навчальних закладах на основі застосування особистісно орієнтованих методів навчання, з урахуванням індивідуальних особливостей навчально-пізнавальної діяльності таких дітей» [6].

У. Янсон розглядає це поняття як принцип організації освіти, що становить явище соціально-педагогічного характеру, націленого не на зміну або виправлення окремої дитини, а на адаптацію навчального та соціального середовища до можливостей цієї дитини [2]. Інклюзивне навчання означає, що всі діти можуть навчатися за місцем проживання, в загальноосвітніх класах, у яких за необхідності їм буде надаватися підтримка у навчальному процесі, зокрема й через перепланування школи, класів, програм і діяльності, щоб всі учні без винятку навчалися і проводили час разом.



У зв'язку із впровадженням інклюзивної освіти виникає цілий ряд проблем:

1. Недостатня готовність навчальних закладів до створення повноцінних умов для забезпечення інклюзивної освіти, починаючи з обладнання фізичного простору для осіб, які, наприклад, мусять пересуватися на візочках, закінчуючи навчальною й методичною літературою для навчання дітей із проблемами слуху, зору, затримкою розумового розвитку тощо.

2. Недостатнє забезпечення кваліфікованими спеціалістами у загальноосвітній школі та неготовність педагогічних працівників, зокрема вчителів-предметників, до викладання дисциплін для дітей, які мають певні обмеження. Це, у свою чергу, викликає необхідність захисту дітей із порушеннями у розвитку від некомпетентного педагогічного впливу.

3. Соціально-психологічні проблеми, пов'язані зі стигматизацією дітей з особливими потребами. Тобто, коли дитина з певними обмеженнями розвитку перебуває в класі зі звичайними учнями, вона часто має конфлікти та проблеми у спілкуванні. Крім того, мають місце й випадки цькування такої дитини, її відторгнення [3].

У дослідженнях ряду фахівців наголошується, що медико-біологічний фактор (порушення здоров'я, вроджені особливості, відхилення у психічному та фізичному розвитку тощо) може бути одним із домінуючих у плані загрози психологічній безпеці освітнього простору [8].

У дослідженні чинників психологічної безпеки освітнього середовища значна увага приділяється особистісним характеристикам людей із особливими потребами. Так, досліджуючи характеристики дітей, що впливають на оцінку ними рівня психологічної безпеки освітнього середовища, О.С. Фоміних виділяє властивий їм віктимний світогляд. Такий учень може сприймати освітнє середовище як вороже, а себе – як потенційну жертву, якій оточуючі постійно намагаються завдати шкоди. Відчуття небезпеки призводить до часткового або повного руйнування базових переконань щодо цінності і значущості власного «Я», доброзичливості світу і, відповідно, до формування негативних комунікативних настанов. По-друге, діти з особливими освітніми потребами можуть бути знехтувані однолітками за рахунок низького статусу та престижу. По-третє, незадоволення базової потреби в міжособистісно-довірливому спілкуванні викликає негативне ставлення до освітніх організацій, недовіру до однолітків і вчителів, призводить до виникнення почуття відчу-

женості і самотності, зокрема і внаслідок обмеженого досвіду спілкування [9].

Брак психологічної безпеки в міжособистісних стосунках дитини і вчителя призводить до небажання просити про допомогу і до ізоляції в освітньому процесі. Внаслідок таких взаємин виникає тривала емоційна напруга, яка провокує здебільшого негативні виходи з психотравмуючої ситуації у вигляді деструктивної поведінки з обох сторін.

Часто чинниками дезадаптації дитини у навчальному процесі інклюзивного освітнього середовища стає невідповідність її можливостей рівню вимог навчальної діяльності, несистематичне відвідування, пасивна позиція у процесі навчання. Усе це може призводити до хронічної перевтоми, зниження мотивації, виникнення апатії, закріплюючи рольову позицію «жертви».

Особлива соціальна роль, недостатність адаптаційних можливостей дітей із особливими потребами значно ускладнюють процес адаптації до школи, що непристосована до їх потреб, а також призводять до руйнування і так нестійких соціальних настанов, зміцнює почуття невпевненості у власному майбутньому. Усе це загострює невдоволеність собою, ускладнює самореалізацію, посилює фіксацію на дефекті [10].

Як свідчать результати досліджень, перебуваючи в умовах «небезпечного» освітнього середовища, ці діти переживають негативні психічні стани, викликані чи боротьбою з джерелом загрози (у вигляді проявів гніву, роздратування тощо), чи пасивним пригніченням (провиною, сором'язливістю, скутістю). Тобто, такі умови стимулюють дитину не до навчання та розвитку, а швидше до мобілізації сил на боротьбу, породжуючи внутрішньоособистісні конфлікти й адиктивну компенсацію [1].

Окрім того, на нашу думку, бар'єром на шляху забезпечення психологічної безпеки освітнього середовища в умовах інклюзивної освіти виступає відсутність толерантності у школах, тобто адекватного сприйняття дитини з особливими потребами однолітками, вчителями. Через це діти з особливими потребами, маючи фізичні вади, особливості зовнішності та / або поведінки, низький інтелект, труднощі в навчанні, порушення соціальних навичок, зокрема через брак досвіду життя в колективі (т. зв. «домашні діти») тощо, можуть ставати жертвами насилля [4].

О.Б. Лактіонова відносить до факторів загрози безпеці освітнього середовища і розвитку його учасників невисокий рівень професіоналізму педагогів, недостатнє матеріально-технічного забезпечення, слабку

методичну базу навчального процесу, недостатній рівень соціальних і практичних умінь і навичок учасників навчально-виховного процесу. Внаслідок цього виникає негативне ставлення до освітньої установи, незадоволення потреби в особистісно-довірливому спілкуванні, деструктивна поведінка, отримання психологічних травм, створюючи перешкоди на шляху самоактуалізації, погіршуючи психічне здоров'я [5].

Виклад основного матеріалу дослідження. З метою вивчення суб'єктивних оцінок психологічної безпеки інклюзивного освітнього простору нами було проведено емпіричне дослідження. У м. Чернігові реалізація процесу інклюзивної освіти здійснюється переважно у початковій ланці шкіл. Оскільки молодші школярі через притаманні їм вікові особливості (зокрема недостатній когнітивний розвиток, низьку здатність до усвідомлення тих чи інших процесів і явищ) не спроможні чітко й повно здійснити оцінку, вибірка була сформована з батьків дітей, які залучені до інклюзивного освітнього процесу. Дослідження проводилося на базі загальноосвітніх навчальних закладів, у яких впроваджується інклюзивна форма навчання. У ньому взяли участь 108 осіб, із них: 72 батьків нормативних учнів і 36 батьків дітей із нозологіями.

Для вивчення суб'єктивних оцінок психологічної безпеки використано методику І.О. Баєвої, адаптовану для батьків нормативних учнів і батьків учнів із ООП. Параметрами вивчення стали «задоволеність», «захищеність» і «референтність».

Параметр задоволеності від перебування у шкільному інклюзивному середовищі батьками обох груп і їх дітьми, на думку самих батьків, оцінювався за такими характеристиками, як: взаємини дитини з учителями; взаємини дитини з учнями; емоційний комфорт дитини; поважне ставлення до дитини; збереження особистої гідності дитини; можливість дитини звернутися по допомогу; можливість проявляти активність та ініціативність; врахування проблем дитини; увага до прохань і пропозицій дитини.

На основі аналізу отриманих результатів виявлено суттєві відмінності у виборі найбільш значущих, на думку батьків, для їх дітей таких характеристик, як: збереження власної гідності дитини (75% батьків нормативних учнів проти 38% батьків дітей з ООП), можливість проявляти ініціативу й активність (66,7% і 35,5% відповідно) та стосунки з учнями (69% та 33,3% батьків відповідно). Отже, важливішими ці характеристики виявилися для більшості батьків нормативних дітей. Такі характеристики, як: увага до прохань і пропозицій дитини

(77,8% батьків учнів з ООП і 48,1% батьків нормативних учнів), врахування вчителями проблем і труднощів їх дитини (69% батьків учнів з ООП і 20% батьків нормативних учнів) є важливішими для переважної більшості батьків учнів з ООП.

Однаково важливими батьки обох груп вважають емоційний комфорт, поважне ставлення до дитини, можливість звернутися по допомогу та взаємини з учителями.

Нижче подано результати оцінки батьків щодо задоволеності їхніми дітьми різними значущими аспектами взаємодії у колективі.

Найбільш суттєві відмінності в оцінці задоволеності батьків обох груп (до задоволених віднесені ті, хто обрав відповіді «дуже задоволений» або «більшою мірою задоволений») виявлено за взаєминами з однокласниками (задоволені 60,3% батьків нормативних учнів і 34,5% батьків учнів з ООП) і вчителем (59,4% і 48,5% відповідно), емоційним комфортом (61,6% і 38,7% відповідно), збереженням особистої гідності дитини (65,6% і 48% відповідно), врахуванням її проблем і труднощів (69% батьків умовно нормативних дітей проти 24% батьків дітей з ООП). Тобто батьки нормативних дітей більш задоволені взаєминами з однокласниками та вчителем, емоційним комфортом дитини у класі, врахуванням її проблем і труднощів (відмінності в оцінках батьків обох груп за цими характеристиками є статистично достовірними), збереженням особистої гідності дитини. Окрім того, в обох групах відсутні респонденти, які були б зовсім не задоволені тими чи іншими характеристиками шкільного середовища. Батьки дітей з ООП більше задоволені увагою до прохань і пропозицій дитини, ніж батьки нормативних дітей (77,8% батьків дітей з ООП проти 58,8% батьків нормативних дітей). Найменше вони задоволені стосунками з однокласниками.

Порівняння результатів обох груп досліджуваних дає можливість стверджувати, що батьки дітей з ООП нижче оцінюють задоволеність своїх дітей вищезазначеними характеристиками. Нижчі суб'єктивні оцінки задоволеності батьків дітей із ООП, з одного боку, можуть не відображати реальну ситуацію загрози психологічній безпеці в умовах інклюзивного освітнього простору, а бути наслідком сформованих негативних настанов, відображенням негативних особистісних властивостей батьків, що розвиваються в них у процесі виховання «особливих» дітей, а з іншого – викликатися реальним досвідом негативного, не толерантного ставлення суспільства до них самих і їх дітей.



Наступний параметр дослідження суб'єктивних оцінок психологічної безпеки дітей в умовах інклюзивного навчання, на думку їх батьків, – психологічна захищеність. Показниками психологічної захищеності виступали: захищеність від психологічного приниження, висміювання, образ, погроз, ігнорування та неповажного ставлення з боку вчителів та інших дітей.

Аналіз отриманих результатів оцінки батьками показників захищеності власних дітей від проявів насилля в умовах інклюзивного простору засвідчив, що значна кількість батьків учнів з ООП відчувають незахищеність (віднесені відповіді «повністю незахищений» і «незахищений») від погроз учителів (91,7%), від неповажливості (91,7%), недоброзичливого ставлення з їх боку (86,2%), того, що вчителі примусять робити щось проти бажання їх дитини (80,5%), висміювання ними (77,8%), від образ із їх боку (72,3%). Тобто констатовано, що майже за всіма показниками психологічної захищеності більшість батьків учнів із ООП відчувають у взаєминах з учителями своїх дітей незахищеними. Окрім того, більш незахищеними вони вважають дітей від психологічного насилля (ігнорування, обзивання, висміювання, зневажливого й недоброзичливого ставлення), ніж фізичного (в т. ч. і погроз).

Щодо оцінки незахищеності з боку однолітків, то найбільш незахищеними батьки дітей з ООП вважають їх від недоброзичливого ставлення однокласників (83,3%), ігнорування (78,2%) та зневажливого ставлення з їх боку (77,8%), висміювання (72,2%), погроз (66,7%) та образ однокласниками (63,9%). Тобто результати засвідчують, що батьки дітей з ООП відчувають їх переважно не захищеними від загроз із боку однокласників.

Порівняння результатів за захищеністю від загроз із боку учителів та однокласників свідчить про те, що більш незахищеними своїх дітей ця група батьків відчувають із боку учителів. Це може бути викликано сформованими у них роками негативними настановами щодо ворожого ставлення до їх та їхньої дитини з боку суспільства, уявленням батьків про наявні у вчителя як дорослої людини з високим статусом психологічних і фізичних можливостей впливу на дитину, а також впливом на оцінку захищеності уявленням про власну здатність легше знизити загрози для своєї дитини з боку однокласників, ніж вчителів. Винятком є лише незахищеність від публічного приниження: більш негативні оцінки ризику з боку однокласників, ніж із боку учителів (58,3% вважають незахищеними своїх ді-

тей із боку однокласників, тоді як з боку вчителів – 44,4%). На нашу думку, це може бути пояснено уявленням батьків про те, що вчителі використовують менш публічні прояви негативного ставлення у бік їх дитини.

Порівнюючи показники обох досліджуваних груп, можна дійти висновку, що батьки умовно нормативних дітей значно вище оцінюють захищеність власних дітей (вважати їх захищеними або повністю захищеними від всіх можливих загроз із боку вчителів чи однокласників). На нашу думку, низькі оцінки батьками власної захищеності та захищеності їх дітей з ООП можуть бути викликані здебільшого не реальними загрозами, а сформованими в них роками негативними настановами щодо ставлення до них і їх дітей із боку суспільства.

Ще одним із показників психологічної безпеки, який досліджувався, була референтність. Для переважної більшості батьків нормативних учнів (76,4%) клас, у якому навчаються їхні діти, є референтним. Тоді як серед батьків учнів із ООП референтну значущість продемонстрували лише 41,7% опитаних. Тобто, для нормативних батьків клас, у якому навчаються їхні діти, є більш референтною групою. Результати показали статистично значущу відмінність в оцінках обох груп батьків за цим показником. Таким чином, дослідження параметру референтності класу в умовах інклюзивної форми навчання засвідчило переважно позитивне ставлення до нього в оцінках більшості батьків нормативних дітей і нейтральне – в оцінках батьків дітей і ООП.

Таким чином, можна стверджувати, що школа (клас), на думку батьків нормативних учнів, викликає у їх дітей вищий рівень задоволеності шкільним середовищем і захищеності, а отже, й більш виражене почуття належності (референтної значущості середовища). Тобто, вони оцінюють шкільний освітній простір як психологічно безпечніший порівняно з батьками учнів з ООП.

Висновки з проведеного дослідження. Оцінка структурних компонентів психологічної безпеки інклюзивного освітнього простору «задоволеність», «захищеність» і «референтність» батьками нормативних учнів відрізняється від оцінок батьків учнів із ООП:

– найбільш значущими для більшості дітей із ООП, на думку їх батьків, є увага до прохань і пропозицій дитини, урахування вчителями її проблем і труднощів, емоційний комфорт і можливість звернутися по допомогу;

– батьки учнів з ООП більш задоволені можливістю їх дитини проявляти ініціативу

й активність, увагою до її прохань і пропозицій і поважним ставленням до неї і менш задоволені взаєминами їх дитини з учителями, однокласниками та рівнем емоційного комфорту;

– батьки нормативних учнів оцінюють захищеність своїх дітей від психологічного насилля у взаємодії вище, ніж батьки учнів з ООП;

– батьки дітей із ООП оцінюють роль інклюзивного навчання як для розвитку життєвих умінь, так і для розвитку інтелектуальних здібностей вище, ніж батьки умовно нормативних дітей, вважаючи, що такі умови більше сприяють розвитку інтелектуальних здібностей їх дітей, аніж розвитку життєвих умінь;

– батьки нормативних учнів вважають своїх дітей більш задоволеними тими чи іншими параметрами шкільного середовища та більш захищеними від загроз, а клас – дійсно референтною групою для них, на відміну від батьків учнів з ООП.

Перспективою подальшого дослідження є вивчення психологічної готовності педагогів до роботи в інклюзивних класах як фактора психологічної безпеки освітнього простору.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андронникова О.О. Проблемы внедрения инклюзии в общеобразовательную и профессиональную образовательную систему. *Теория и практика социально-гуманитарного обеспечения инклюзивного обра-*

зования : материалы Всероссийской научной школы с международным участием / под ред. А.Г. Ряписовой. Новосибирск, 2012. С. 10–15.

2. Баева И.А. Тренинги психологической безопасности в школе. Санкт-Петербург : Речь, 2002. 251 с.

3. Валентик Н.О. Инклюзивна освіта: за і проти. *Директор школи*. 2010. № 14–15. С. 45–58.

4. Кіричевська Е.В. Насильство в освітньому середовищі: діагностика, аналіз, стратегії подолання. URL: <http://www.ukrdeti.com/firstforum/b35.html> (дата звернення: 20.12.2018).

5. Лактионова Е.Б. Представление педагогов-психологов о рисках в образовательной среде. *Безопасность образовательной среды* / под ред. Г.М. Коджаспирова. Москва : Экон-Информ, 2008. 158 с.

6. Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання : Наказ Міністерства освіти і науки України від 1 жовтня 2010 р. № 912 / Міністерство освіти і науки України. URL: http://osvita.ua/legislation/Ser_osv/9189/ (дата звернення: 20.12.2018).

7. Обеспечение психологической безопасности в образовательном учреждении : практическое руководство / под ред. И.А. Баевой. Санкт-Петербург : Речь, 2006. 288 с.

8. Специальная педагогика : учебное пособие / под ред. Н.М. Назаровой. Москва : Академия, 2007. 400 с.

9. Фоминых Е.С. Психологические барьеры участников образовательных отношений в инклюзивном пространстве. *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. 2017. № 23. С. 57–61. URL: <http://e-koncept.ru/2017/470266.htm> (дата звернення: 20.12.2018).

10. Юрченко Л.Г. Обеспечение психологической безопасности участников инклюзивного образовательного процесса. *Историческая и социально-образовательная мысль*. 2016. Т. 8. № 5/3. С. 189–194.

УДК 378:373.091

DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-1-30

ПРОБЛЕМА СПІВВІДНОШЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО ТА ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ПСИХОЛОГІЇ

Слободянюк О.Л., аспірант кафедри практичної психології
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка

У роботі висвітлено особливості взаємозв'язку соціального та емоційного інтелекту, проаналізовано теоретичні підходи до визначення понять. Наголошується, що розрізнення понять не є продуктивним. Водночас під час аналізу показано, що поняття «соціальний інтелект» ширше за модальністю і глибше у розумінні. Висвітлено основні положення щодо розгляду емоційного інтелекту як компонента соціального інтелекту.

Ключові слова: соціальний інтелект, емоційний інтелект, емпатія, емоційний складник соціального інтелекту.

Слободянюк О.Л. ПРОБЛЕМА СООТНОШЕНИЯ СОЦИАЛЬНОГО И ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПСИХОЛОГИИ

В работе освещены особенности взаимосвязи социального и эмоционального интеллекта, проанализированы теоретические подходы к определению понятий. Отмечается, что различия понятий является не продуктивным. При анализе показано, что понятие «социальный интеллект» шире по модальности и глубже в понимании. Освещены основные положения по рассмотрению эмоционального интеллекта компонентом социального интеллекта.

Ключевые слова: социальный интеллект, эмоциональный интеллект, эмпатия, эмоциональная составляющая социального интеллекта.



Slobodianiuk O.L. THE PROBLEM OF INTERRELATION BETWEEN SOCIAL AND EMOTIONAL INTELLIGENCE IN PSYCHOLOGY

In the last decade, more and more works devoted to social and emotional intelligence began to appear in popular, and then in psychology. At the same time, many theories considering these concepts interpret them rather widely and use different, and even opposite, grounds in explaining this phenomena.

Emotional intelligence describes as the ability to identify and manage your own emotions and the emotions of others. But social intelligence as develops from experience with people and learning from success and failures in social settings.

The concept of emotional intelligence has grown from the concept of social intelligence, which in turn they intersect in part. Common to them is the focus on the social and personal spheres of man. The differences are that social intelligence is connected with the knowledge of social phenomena and is aimed at understanding the behavior of other people, and emotional intelligence – with the processing of information about the emotional sphere and is directed both to the knowledge of the person of other people, and of himself.

The article considers the problem of the relationship of two types of intelligence: social and emotional. Interest in social intelligence is determined by the need of society to reveal the “social capacity” of a person and develop them. Social intelligence is seen as a necessary condition for successful mastering of professional skills and adapt in a professional environment. Development of social intelligence becomes an important part of the educational process. Social intelligence is the object of study of many scientists, but there is no single concept, which explains the nature of social intelligence in the structure of skills, studies vary widely, including the reason of the use of different measurement methods and theoretical concepts of the authors. The problem of demarcation of social and emotional intelligence is still open and up to date. Social intellect provides the process, character, evaluation and regulation of communication with others, social exchange and orientation of the subject in society, characterized both stereotyped and unique. Emotional intelligence as a component of social intelligence is a combination of emotional and social abilities, such as the ability to understand their own emotions and emotions of other people, to control the emotional sphere and self-motivation.

The concept of “social intelligence”, in our opinion, is wider in its modality and deeper than the concept of “emotional intelligence”.

Key words: *social intelligence, emotional intelligence, empathy.*

Постановка проблеми. Дослідження соціального інтелекту за останні 10–15 років зумовило появу близького за змістом та структурою поняття емоційного інтелекту. Інтерес до соціального інтелекту визначається потребою суспільства, розвиток соціального інтелекту стає важливою частиною освітнього середовища. Адже він розглядається як необхідна умова успішного оволодіння фахівцем професійними навичками, його адаптацією до професійного середовища. Соціальний інтелект є об'єктом вивчення у дослідженнях. Однак немає єдиної концепції, яка б пояснювала природу соціального інтелекту в структурі особистості. Результати наукових розвідок суттєво відрізняються і через використання різних психодіагностичних методик та теоретичних концепцій.

Проблема емоційного інтелекту належить до популярних та водночас не досить досліджених, а отже, вимагає більш детального як теоретичного, так і практичного вивчення. Такі компоненти емоційного інтелекту, як ідентифікація емоцій – своїх та чужих, їх контроль, здатність мотивувати себе за допомогою емоцій, емпатія займають дуже важливе місце в структурі особистості і є умовами успішності як у навчанні, так і в подальшій професійній діяльності.

У психологічній науці проблема співвідношення соціального й емоційного інтелекту залишається відкритою, що значною мірою визначає її актуальність.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Як зазначає Р. Стернберг, «є так само багато визначень і тлумачень поняття соціальний інтелект, як і дослідників, що займаються цією проблемою» [4]. Частина науковців пов'язує соціальний інтелект з когнітивними здібностями, інші – з особистісними особливостями, треті – вказують на його двоїсту природу. Аналізуючи літературу, варто звернути увагу на те, що часткове ототожнення понять соціального та емоційного інтелекту пов'язане з виокремленням у структурі останнього низки здібностей соціально-комунікативної спрямованості: соціальні навички, усвідомлення соціальних взаємодій (Д. Гоулман), здатність до перцепції, розпізнавання емоцій у міжособистісному контексті (Дж. Майер, П. Саловей, Д. Карузо). Водночас виокремлені критерії відповідають також класичному розумінню соціального інтелекту як сукупності ментальних здібностей, що пов'язані з обробкою соціальної інформації та сприяють успішній міжособистісній взаємодії (Е. Торндайк, Г. Оллпорт).

Сучасними вченими взаємопов'язаність конструктів соціального та емоційного інтелекту оцінюється неоднозначно. В окремих працях емоційний інтелект розглядається в контекстуальних межах соціального інтелекту (О. Власова, Р. Рігг); в інших дослідженнях здібності до соціальної взаємодії ґрунтуються на розвитку окремих струк-

турних компонентів емоційного інтелекту (Д. Гоулман).

Серед західних учених, які розглядали поняття емоційного інтелекту, можна виокремити: Д. Карузо, Г. Гарднера, С. Хейна, Р. Купера, А. Савафа та ін. З-поміж вітчизняних науковців дослідженням цього феномена займалися І. Андреева, Г. Бреслав, Г. Березюк, Н. Волкова, М. Журавльов, В. Зарицька, Е. Носенко, Д. Люсін, О. Лещенко, Т. Солодкова, М. Шпак, О. Філатов та ін. Багато дослідників, такі як П. Селовей, Дж. Майер, Д. Гоулман, І. Андреева, розглядають емоційний інтелект як «сукупність ментальних здібностей». Вони розходяться лише в кількості цих здібностей і їх особливостях. Так, І. Андреева пише: «Емоційний інтелект – стійка ментальна здатність, частина широкого класу ментальних здібностей; зокрема, емоційний інтелект може розглядатися як підструктура соціального інтелекту» [1; 2; 10].

На основі викладеного можна сформулювати **мету дослідження**, яка полягає у теоретичному аналізі стану проблеми співвідношення соціального та емоційного інтелекту в психологічній науці. Основні **завдання**: аналіз сучасних теоретико-методологічних підходів до розуміння понять соціального та емоційного інтелекту; розгляд та зіставлення їх через призму виокремлених критеріїв; визначення необхідності розмежування понять.

Виклад основного матеріалу дослідження. Прихильники різних психологічних шкіл по-своєму трактували поняття «соціальний інтелект»: як здатність взаємодіяти з іншими людьми (Ф. Мосс, Т. Хант); як здатність адаптуватися до подій, оточуючих (Т. Хант); знання про людей (Р. Стренг); здатність легко знаходити спільну мову з іншими людьми, вміння пристосовуватись до середовища, ставити себе на місце співрозмовника (П. Вернон); здатність критично і правильно оцінювати почуття, настрої та мотивацію вчинків інших людей (Дж. Ведек); як пристосованість індивіда до людського буття (Д. Векслер).

Соціальний інтелект, на думку Г. Олпорта, – «особливий соціальний дар», що забезпечує розуміння у взаєминах з людьми, їх соціальне пристосування до навколишньої дійсності. При цьому вчений вважає соціальний інтелект «певною особистісною властивістю, яка разом із тим не передбачає глибини розуміння об'єктів міжособистісної взаємодії» [6, с. 513–516]. Необхідно відзначити, що Г. Олпорт був першим, хто звернув особливу увагу саме на взаємодію з людьми, а виділені ним особистісні якості відображали поєднання певних соціальних

здібностей з метою кращого розуміння іншої людини. Цікавою є концепція Н. Кентор, згідно з якою соціальний інтелект – це «деяка когнітивна компетентність, яка дає змогу людям сприймати події, об'єкти і предмети навколишнього світу зі значною несподіванкою і максимальною користю для самого себе». За словами вченої, когнітивна підструктура психіки особистості визначається як сукупність декларативних і процедурних знань [9, с. 23].

У працях Р. Рігга соціальний інтелект досліджувався за такими компонентами: емоційна виразність, емоційна чутливість, емоційний контроль, соціальна виразність, соціальна чутливість і соціальний контроль. Автор пропонує називати соціальним інтелектом те, що багато хто називає «інтелектом емоційним» [12].

Можна сказати, що більшість авторів визначає соціальний інтелект як когнітивну, пізнавальну здатність, спрямовану на розуміння соціальних явищ і залежить від включеності самих суб'єктів у процес, їхнього емоційного стану (тобто врахування особистісних характеристик), а також від ситуацій міжособистісної взаємодії.

Відзначимо також, що спільним для більшості теорій є те, що соціальний інтелект розглядається як важлива умова адекватного реагування на соціальні ситуації як у пізнавальній, так і в практичній діяльності особистості. Він є когнітивним складником комунікативних здібностей особистості. Соціальний інтелект є набором певних індивідуальних властивостей людини, які проявляються в здатності формувати ставлення до самого себе, прогнозувати результати своєї діяльності, розуміти свою поведінку і поведінку оточуючих, а також в успішній соціальній адаптації.

У сучасних психологічних дослідженнях дедалі частіше зустрічаємо підходи до розуміння структури соціального інтелекту особистості через призму емоційних складників. Так, в його структурі виокремлюються як когнітивні, так і емоційні компоненти інтелектуальної діяльності (К. Альберхт, Н. Бачманова, Н. Кудрявцева, В. Порядіна, О. Федорова, О. Саутіна, Р. Селман, Н. Стафуріна та інші). Зокрема, Р. Селман у своїх працях детермінантною розвитку соціального інтелекту називає емпатію. Так само Е. Гриб виявила кореляційні зв'язки соціального та емоційного інтелекту з найбільшим навантаженням на показник «емпатія». Емпатія передбачає вміння співчувати, бути доброзичливою, чуйною людиною, здатною зрозуміти іншого. Людина з розвиненим вербальним інтелектом швидше і точніше вербалізує свої думки і почуття,



розуміє вербальну експресію в контексті конкретних взаємин, здатна знаходити відповідний тон спілкування з різними співрозмовниками в різних ситуаціях, проявляє рольову пластичність [3, с. 136].

О. Федорова виокремила у структурі соціального інтелекту когнітивний компонент (здатність до рефлексії, особистісна та соціальна креативність), емоційний компонент (здатність до емпатії, емоційний інтелект, рівень самоцінності) та поведінковий компонент (потреба в комунікації, темперамент, соціальна перцепція, точність у передачі інформації, активна позиція, рівень розвитку соціальної компетентності). Ці критерії співвідносяться з рівнями розвитку здібностей: рівнем актуальних здібностей, рівнем потенційних здібностей, результативним рівнем [8].

У теорії К. Альберхта соціальний інтелект базується в основному на досвіді і власних почуттях особистості. Така модель включає такі основні позиції, як: ситуаційна усвідомленість, презентація особистості, відкритість, чесність, щирість, ясність та емпатія [11].

Для порівняння розглянемо, на що дослідники звертають особливу увагу у визначенні емоційного інтелекту. Поняття «емоційний інтелект» у широкому розумінні визначається як здатність людини диференціювати позитивні та негативні почуття, відчувати, усвідомлювати та контролювати власні емоційні стани та емоції співрозмовника.

Д. Люсін вважає, що ідея емоційного інтелекту сформувалася на основі поняття соціального інтелекту, яке розробляли Е. Торндайк, Дж. Гілфорд, Г. Айзенк і Г. Гарднер. Дослідник пропонує трактувати емоційний інтелект як здатність до розуміння й управління своїми та чужими емоціями. Здатність до розуміння емоцій означає, що людина може розпізнати емоцію, тобто встановити сам факт наявності емоційного переживання у себе або в іншій людині; може ідентифікувати емоцію, тобто визначити, яку саме емоцію відчуває вона сама або інша людина, і знайти для неї вербальне вираження; розуміє причини, що викликають конкретну емоцію, і наслідки, до яких вона приведе [5].

Згідно з П. Саловеєм, до структури емоційного інтелекту включено такі здібності: 1) ідентифікація емоцій – здатність помічати наявність емоцій, розрізняти їх, адекватно виражати та відрізняти справжні переживання від їх імітації; 2) використання емоцій для підвищення ефективності мислення та інтелектуальної діяльності, спрямування уваги на важливі події, уміння стимулюва-

ти переживання, що сприяють вирішенню завдань; 3) розуміння емоцій – здатність розуміти взаємозв'язок між емоціями, думками і поведінкою; можливість усвідомити цінність емоцій та причини виникнення емоційних переживань; 4) управління емоціями – здатність контролювати їх, знижувати інтенсивність негативних емоцій, уміння стимулювати прояв позитивних емоційних переживань [10].

Емоційний інтелект лежить в основі емоційної саморегуляції, а високий рівень емоційного інтелекту дає можливість розуміти власні емоції та емоції інших людей, керувати емоційною сферою. Емоційний інтелект допомагає приймати рішення на основі відображення й осмислення емоцій, які мають для особистості певний зміст. Емоційний інтелект складається з уміння свідомо керувати емоціями, розуміти емоції, асимілювати емоції в мислення, розрізняти та виражати емоції. Емоційна компетентність розглядається як здатність особистості здійснювати оптимальну координацію між емоціями і цілеспрямованою поведінкою. Психофізіологічною передумовою емоційної компетентності служить комплекс властивостей, що виявляються як у чутливості до розбіжності між очікуваним і отриманим результатом, так і в почутті задоволеності досягнутим. Емоційна компетентність пов'язана з умінням особистості співвідносити стиль реагування зі своїми домінуючими потребами й параметрами конкретної ситуації [10].

Емоційний інтелект у самому широкому розумінні поєднує в собі здатність особистості до ефективного спілкування за рахунок розуміння емоцій оточення і вміння підлаштовуватися до його емоційного стану.

Науковець Д. Гоулман – перший, хто включив поняття емоційного інтелекту у структуру соціального і запропонував розглядати його як важливий компонент лідерських якостей. Крім того, він виокремлював такі критерії, як: самомотивацію, стійкість до розчарувань, контроль над емоційними сплесками, уміння відмовлятися від задоволень, регуляція настрою та вміння не давати переживанням притупляти здатність мислити, співпереживати і надіятися [2].

Як правило, у більшості досліджень визнавалася наявність складних, опосередкованих відносин між емоціями і розумом. Багатовікові дискусії з цього питання призвели до уявлень про необхідність об'єднання емоцій і розуму та систематизації їхнього впливу на поведінку людини, на особливості комунікаційних процесів, важливість яких завжди визнавалася вченими. Напрацьовані знання сформувалися у те-

орію соціального інтелекту, яка визнавала важливість єднання розуму й афекту, що відіграють вирішальну роль у своєчасній адаптації до навколишніх умов і міжособистісної комунікації.

Проте, зважаючи на суперечливість різних точок зору, вважаємо очевидною перевагу розгляду соціального інтелекту крізь призму емоційного складника. Тобто варто говорити про соціальний інтелект, а емоційний розглядати як його структурну частину.

Об'єднуючою категорією для емоційного та соціального інтелекту перш за все виступає «спілкування». Кожен з виокремлених видів інтелекту передбачає реалізацію здібностей до розпізнавання та інтерпретації емоційних станів інших людей. Водночас відмінною характеристикою у цьому разі виступає спрямованість спілкування.

Комунікативний потенціал емоційного інтелекту спрямований переважно на продукування й осмислення власних емоційних переживань щодо ситуацій міжособистісного спілкування, тоді як можливості соціального інтелекту орієнтовані на комунікативну взаємодію.

Актуалізація емоційного інтелекту відбувається в сфері емоційного спілкування (емоційне ставлення, емоційний вплив), а соціального інтелекту – в сфері міжособистісного спілкування; для емоційного інтелекту комунікація є стимулом, для соціального інтелекту – цільовим аспектом.

Виходячи з цього, розгляд особистості без соціального контексту, без конкретних ситуацій міжособистісного спілкування виявляється не досить повним. Так само і здібності до ефективної взаємодії з людьми передбачають не лише здатність до безконфліктного спілкування, але й оволодіння соціальним розумінням ситуації взаємодії, емпатією, які не можуть бути цілковито реалізовані поза соціальним контекстом спілкування. Тому вміння розуміти ситуацію, себе і партнера у спілкуванні, здатність швидко адаптуватися до ситуації, емпатійно ставитися до партнера за допомогою звернення до набутого особистісно значущого досвіду розглядається в психологічній літературі як найвищий рівень розвитку соціального інтелекту.

Можна стверджувати, що розмежування соціального та емоційного інтелекту є непродуктивним. Емоційний інтелект цілком можна розглядати як елемент, а точніше як компонент соціального інтелекту. Так, А. Савенков спробував виокремити два фактори соціального інтелекту.

Перший – це «кристалізовані соціальні знання». Сюди належать декларативні

знання, які отримані в результаті соціального навчання, та дослідні знання, ті, що отримані під час власної дослідницької практики.

Другий – соціально-когнітивна гнучкість, здатність застосовувати соціальні знання у вирішенні невідомих проблем.

Обґрунтовуючи ці фактори, автор виокремив три групи, що описують критерії соціального інтелекту: *когнітивні* (соціальні знання – знання про людей, знання спеціальних правил, розуміння інших людей; соціальна пам'ять – пам'ять на імена, особи; соціальна інтуїція – оцінка почуттів, визначення настрою, розуміння мотивів вчинків інших людей, здатність адекватно сприймати поведінку в рамках соціального контексту; соціальне прогнозування – формулювання планів власних дій, відстеження свого розвитку, рефлексія власного розвитку й оцінка невикористаних альтернативних можливостей); *емоційні* (соціальна виразність – емоційна виразність, емоційна чутливість, емоційний контроль; співпереживання – здатність входити в положення інших людей, ставити себе на місце іншого, долати комунікативний і моральний егоцентризм; здатність до саморегуляції – вміння регулювати власні емоції і власний настрій); та поведінкові (соціальне сприйняття – вміння слухати співрозмовника, розуміння гумору; соціальна взаємодія – здатність і готовність працювати спільно, здатність до колективної взаємодії і як до найвищого типу цієї взаємодії – колективної творчості; соціальна адаптація – вміння пояснювати і переконувати інших, здатність уживатися з іншими людьми, відкритість у стосунках з оточуючими) [7 с. 38].

Теоретичний аналіз наявних підходів до розуміння соціального інтелекту засвідчує, що його компоненти здебільшого не є суто емоційними (наприклад, самоактуалізація, незалежність, гнучкість, вирішення проблем, пов'язаних з реальністю, мотивація, соціальні здібності). Вони традиційно досліджуються в контексті когнітивних здібностей. Будучи невіддільною частиною психічного життя людини, емоційна сторона, як вважає дослідник, залишається лише одним з аспектів, підпорядкованих більш високим рівням регуляції [7].

Таким чином, теоретичний аналіз дає змогу зробити висновок про те, що наявні концепції емоційного інтелекту не визначають його точних меж і не відображають його вертикальної структури, оскільки більшість науковців ототожнюють поняття емоційний інтелект і сукупність емоційних здібностей. Емоційний інтелект – це інтегративна особистісна властивість, яка зумовлюється



динамічною єдністю афекту та інтелекту через взаємодію емоційних, когнітивних, конативних і мотиваційних особливостей і спрямована на розуміння власних емоцій та емоційних переживань інших, забезпечує управління емоційним станом, підпорядкування емоцій розуму, сприяє самопізнанню і самореалізації через збагачення емоційного і соціального досвіду.

Отже, аналіз соціального та емоційного інтелекту дає змогу зробити висновок, що ці поняття є онтологічно пов'язаними, а розгляд когнітивних та афективних властивостей як єдиного конструкта є поширеним.

Висновки з цього дослідження. Проблема розмежування соціального та емоційного інтелекту досі є відкритою та актуальною. Проаналізувавши сучасні підходи, під соціальним інтелектом ми розуміємо суб'єктно-особистісний конструкт, що включає здатність до соціального пізнання та розуміння, до саморегуляції відповідно до особистісних характеристик, що зумовлюється сукупністю подій, інформаційних обмінів людини з навколишнім світом. Соціальний інтелект забезпечує процес, характер, оцінку та регуляцію спілкування з іншими, соціальний обмін та орієнтацію суб'єкта в соціумі, характеризується як стереотипністю, так і унікальністю. Емоційний інтелект як компонент соціального інтелекту являє собою сукупність емоційних і соціальних здібностей, таких як здатності до розуміння власних емоцій і емоцій інших людей, до управління емоційною сферою і самомотивації. Отже, поняття «соціальний інтелект», на нашу думку, є ширшим за своєю модальністю і глибшим за поняття «емоційний інтелект», який у нашій роботі розглядається як один з компонентів соціального інтелекту.

Перспектива подальших досліджень полягає у розробці структурної моделі соці-

ального інтелекту через призму компонентів емоційного.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андреева И. Предпосылки развития эмоционального интеллекта. *Вопросы психологии*. 2007. № 5. С. 57–65.
2. Гоулман Д. Емоційний інтелект / пер. з англ. С. Гумецької. Київ : Vivat, 2018. 512 с.
3. Гриб Е. К вопросу о соотношении социального и других видов интеллекта. *Историческая и социально-образовательная мысль*. 2017. Т. 9. № 1. С. 135–138.
4. Ковальова О. Проблема визначення поняття «соціальний інтелект» у психологічній науці. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 2015. № 10(41). С. 10–14.
5. Люсин Д., Ушаков Д. Современные представления об эмоциональном интеллекте. Социальный интеллект: теория, измерение, исследования. Москва, 2009. 175 с.
6. Олпорт Г. Становление личности: избранные труды / пер. с англ. Л. Трубицыной и Д. Леонтьева. Москва : Смысл, 2002. 720 с.
7. Савенков А. Эмоциональный и социальный интеллект как предикторы жизненного успеха. *Вестник практической психологии образования. Методологический семинар*. 2016. № 1(6). С. 30–38.
8. Фёдорова Е. Социальный интеллект как фактор формирования отношения к социально значимым объектам у представителей различных этнических групп : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.05. Ярославль, 2009. 307 с.
9. Cantor N. Social intelligence. *Handbook of Intelligence*. 2nd ed. Cambridge, UK : Cambridge University Press, 2000. 400 p.
10. Grewal D., Salovey P. Feeling smart: The science of emotional intelligence. *American Scientist*. 2005. № 93. P. 330–339.
11. Albrecht K., Jossey-Bass C. Social Intelligence: The New Science of Success. Beyond IQ, Beyond EI, Applying Multiple Intelligence Theory to Human Interaction. New York, 2006. 280 p.
12. Riggio R., Tucher J., Coffaro D. Social skills and empathy. *Personality and Individual Differences*. 1989. Vol. 10. P. 93–99.

УДК 159.9.07-351.74

DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-1-31

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ТА МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ У ОФІЦЕРІВ-КІНОЛОГІВ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Софіян Д.В., старший викладач кафедри кінології
Національна академія Державної прикордонної служби України
імені Богдана Хмельницького

Стаття присвячена обґрунтуванню структурно-функціональної моделі розвитку психологічної готовності офіцерів-кінологів до професійної діяльності і розробці та апробації програми розвитку цієї готовності. Представлено результати апробації програми розвитку психологічної готовності офіцерів-кінологів до професійної діяльності, що засвідчили її ефективність.

Ключові слова: психологічна готовність офіцерів-кінологів до професійної діяльності, структурно-функціональна модель розвитку психологічної готовності, соціально-психологічний тренінг, мотиваційно-цільова готовність, діяльнісно-операційна готовність, емоційно-вольова готовність, рефлексивно-контрольна готовність.

Софиян Д.В. КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ОФИЦЕРОВ-КИНОЛОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Статья посвящена обоснованию структурно-функциональной модели развития психологической готовности офицеров-кинологов к профессиональной деятельности и разработке и апробации программы развития этой готовности. Представлены результаты апробации программы развития психологической готовности офицеров-кинологов к профессиональной деятельности, которые засвидетельствовали ее эффективность.

Ключевые слова: психологическая готовность офицеров-кинологов к профессиональной деятельности, структурно-функциональная модель развития психологической готовности, социально-психологический тренинг, мотивационно-целевая готовность, деятельностно-операционная готовность, эмоционально-волевая готовность, рефлексивно-контрольная готовность.

Sofian D.V. CONCEPTUAL AND METHODOLOGICAL PRINCIPLES FOR DEVELOPMENT OF PSYCHOLOGICAL READINESS OF CYNOLOGIST OFFICERS FOR PROFESSIONAL ACTIVITIES

The article actualizes the problem of the development of psychological readiness of future cynologists for professional activities, which combines two different areas: military service and work with service dogs while performing complex and responsible tasks. The structural and functional model for development of the psychological readiness of cynologists officers for professional activities is substantiated. It includes the following blocks: the purposive (purpose and tasks), methodological (approaches and principles), organizational (means), functional (psychological factors) and resultative (components, criteria, indicators of psychological readiness). Internal factors of the development of psychological readiness of cynologists officers for professional activity are: 1) awareness of psychological readiness for professional activities by cynologists officers in the combination of all components: motivational and purposive, active and operational, emotional and volitional, and reflexive and control; 2) responsible subjective position; 3) ability to take self-control, independent action and decisions.

Based on the structural and functional model, the program for development of psychological readiness was developed and evaluated. It included training for cynologists officers on "Development of Psychological Readiness for Professional Activities" and a complex of professionally-oriented special courses. The training program consisted of six interconnected modules: 1) acquaintance; 2) motivational and purposive readiness; 3) active and operational readiness; 4) emotional and volitional readiness; 5) reflexive and control readiness; 6) final results. After approbation of the program, the statistically significant differences in the level of psychological readiness of future specialists in cynological services were confirmed and proved its effectiveness.

Key words: psychological readiness of cynologists officers for professional activities, structural and functional model for development of psychological readiness, socio-psychological training, motivational and purposive readiness, active and operational readiness, emotional and volitional readiness, reflexive and control readiness.

Постановка проблеми. Події останніх років показують, наскільки важливою є психологічна готовність військовослужбовців до роботи в екстремальних умовах, їхня здатність долати наслідки впливу різних стресогенних чинників на психіку, їхні вміння успішно протистояти таким чинникам, зберігаючи при цьому високу працездатність. Водночас

особливого значення набуває проблема розвитку психологічної готовності майбутніх кінологів до професійної діяльності, яка в сучасних умовах набуває характеру діяльності в екстремальних умовах, що об'єднує дві різні сфери: військову службу і роботу зі службовими собаками під час виконання складних і відповідальних завдань.



Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемою розвитку психологічної готовності військовослужбовців до сучасних видів діяльності в особливих та екстремальних умовах займалися О. Колесніченко, Я. Мацегора, В. Воробйова, які розробили тренінг формування психологічної готовності військовослужбовців Національної гвардії України до службово-бойової діяльності, що спрямований на формування таких компонентів психологічної готовності, як мотивація обов'язку, професійна витривалість, професійна компетентність, взаємодопомога та довіра і вольове зусилля [1, с. 182].

Проблему підготовки кінологів в Україні вивчали такі дослідники, як: М. Герасимов, Е. Горбачов, С. Кубіцький, С. Серховець, О. Щербаков. Як зазначає С. Серховець, «розвиток та удосконалення кінологічного забезпечення у системі правоохоронних органів України та завдання, що стоять перед офіцерами-правоохоронцями щодо боротьби з незаконною міграцією, незаконним обігом наркотиків, контрабандою зброї, вибухових речовин, бойових припасів, використання інспекторів-кінологів зі службовими собаками під час здійснення оперативно-службових та профілактичних завдань, спрямованих на попередження та боротьбу зі злочинністю, охорону громадського порядку, конвоювання заарештованих та засуджених, посилення охорони установ виконання покарань і слідчих ізоляторів, охорону важливих державних об'єктів, зумовлюють високі вимоги до їхньої професійної підготовки загалом та формування готовності до кінологічного забезпечення оперативно-службової діяльності зокрема» [2, с. 153].

Однак їхні дослідження торкаються загальних підходів до підготовки кінологів. Водночас проблема розвитку психологічної готовності офіцерів-кінологів до досить складної та відповідальної професійної діяльності не отримала належного наукового вивчення.

Мета статті – обґрунтувати концептуальні та методичні засади розвитку психологічної готовності офіцерів-кінологів до професійної діяльності і на цій підставі розробити та апробувати програму розвитку цієї готовності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Готовність майбутнього фахівця-кінолога до професійної діяльності – багатоконпонентний психологічний феномен, що має складну динамічну структуру, визначається вимогами професійної діяльності і базується на стійкій професійній мотивації, відповідних професійних знаннях та уміннях, професійно значущих якостях,

особливо таких, як відповідальність, стресостійкість, гнучкість мислення та адекватна професійна самооцінка. До її структури входять мотиваційно-цільовий, діяльнісно-операційний, емоційно-вольовий та контрольо-рефлексивний компоненти [3, с. 102]. Під розвитком готовності майбутніх офіцерів-кінологів до професійної діяльності ми розуміємо тривалий процес системного характеру, який залежить від спеціально організованої освітньої діяльності на курсах підвищення кваліфікації з використанням відповідних засобів та створених психолого-педагогічних умов.

Таким чином, розвиток психологічної готовності стає можливим завдяки створенню спеціальних психолого-педагогічних умов, застосуванню в освітньому процесі системи розвивально-корекційних методів, засобів, послідовна реалізація яких забезпечує гарантований результат.

На підставі аналізу теоретичних джерел та врахування результатів емпіричного дослідження було розроблено структурно-функціональну модель психологічного забезпечення розвитку у офіцерів-кінологів психологічної готовності до професійної діяльності, що включає такі блоки: *цільовий* (мета та завдання), *методологічний* (підходи та принципи), *організаційний* (засоби), *функціональний* (психологічні чинники) та *результативний* (компоненти, критерії, показники психологічної готовності).

Метою є розвиток у офіцерів-кінологів психологічної готовності до професійної діяльності у процесі підвищення кваліфікації. Її реалізація передбачала розв'язання таких завдань:

1. Розвиток стійкої внутрішньої мотивації до професійної діяльності та відкритості до нового когнітивного досвіду.

2. Актуалізація осмисленого ставлення до власної життєдіяльності та сприяння розгортанню процесів самосвідомості: самопізнання, самоаналізу, саморегуляції та саморозвитку.

3. Розвиток компонентів психологічної готовності військовослужбовців до професійної діяльності: мотиваційно-цільового, діяльнісно-операційного, емоційно-вольового та рефлексивно-контрольного.

4. Формування здатності до самоконтролю та самостійних дій та рішень.

5. Розвиток професійно значущих якостей військовослужбовця-кінолога.

6. Формування турботливого і відповідального ставлення до службових собак під час професійної діяльності.

Структурно-функціональна модель психологічного забезпечення розвитку у офіцерів-кінологів психологічної готовності до

професійної діяльності створювалась на підставі кількох *підходів та принципів*, які утворили її методологічний блок:

– *Особистісно орієнтований підхід*, який передбачає всебічне врахування індивідуальних потреб і можливостей, глибоку повагу до особистості, ставлення до людини як до свідомого і відповідального суб'єкта.

– *Системно-діяльнісний підхід*, який полягає в тому, що розвиток особистості визначається тією системою, до якої вона включається і в якій відбувається її функціонування.

– *Проблемно-орієнтований підхід* спрямований на те, що в освітній практиці необхідно виокремити проблеми, які зумовлюють постановку цілей. Значущість цього підходу насамперед полягає в тому, що тут використовується принцип випередження, спрямованого на прогнозування, передбачення можливих проблем (наприклад, інноваційних).

– *Компетентнісний підхід* передбачає набуття цілісного досвіду вирішення життєвих та професійних проблем, виконання ключових функцій, соціальних ролей та зумовлює розвиток умінь вирішувати проблеми, які виникають у життєвих та професійних ситуаціях.

– Структурно-функціональна модель реалізувалась на підставі врахування таких методологічних принципів:

принцип суб'єктності передбачає входження суб'єкта в специфічну особистісно-розвивальну освітню ситуацію і на цій підставі відбувається особистісний розвиток, здійснюється здобуття важливого професійного досвіду;

принцип цілісності дає змогу розглядати особистість майбутнього фахівця як відкрити, цілісну, динамічну систему, що виявляється у її здатності до кількісних і якісних змін, тобто до саморозвитку, самовдосконалення та самоактуалізації;

принцип комплексності як сприяння розвитку суб'єктної позиції майбутніх фахівців шляхом здійснення розвивальних впливів на різні рівні організації їхніх психічних процесів, на когнітивну, мотиваційно-ціннісну, емоційно-вольову та поведінкову сфери їхньої особистості;

принцип контекстуальності полягає у розвитку психологічної готовності до професійної діяльності майбутніх фахівців через апелювання до їхніх життєвих ситуацій, розширення меж світосприймання через переосмислення власних життєвих пріоритетів та стереотипів; орієнтованість на особливості внутрішнього світу особистості (її досвід, потреби, інтереси).

На підставі теоретичного аналізу, емпіричного дослідження особливостей психологіч-

ної готовності офіцерів-кінологів до професійної діяльності та результатів проведеного факторного аналізу емпіричних показників нами виокремлено три фактори, які виступають *внутрішніми чинниками розвитку психологічної готовності* офіцерів-кінологів до професійної діяльності під час проходження курсів підвищення кваліфікації:

1) *Усвідомлення офіцерами-кінологами психологічної готовності до професійної діяльності*, що відображає рівень самоусвідомлення та самоаналізу майбутніми фахівцями необхідності психологічної готовності до професійної діяльності в єдності всіх компонентів: мотиваційно-цільового, діяльнісно-операційного, емоційно-вольового та рефлексивно-контрольного.

2) *Відповідальна суб'єктна позиція*, що інтегрує такі стрижневі параметри, як внутрішня професійна мотивація, осмислене бажання працювати за обраним фахом, відповідальність у виконанні своїх професійних завдань, здатність переносити сильні стресові навантаження в екстремальних умовах та самостійно й адекватно аналізувати свої помилки і невдачі в реалізації складних завдань, спираючись на власні ресурси.

3) *Здатність до самоконтролю та самостійних дій і рішень*, що відображає вміння усвідомлено та адекватно проаналізувати свою діяльність, визначати значущі зовнішні і внутрішні умови для досягнення поставленої цілі, контролювати та коригувати власну поведінку.

Таким чином, розвиток психологічної готовності офіцерів-кінологів до професійної діяльності розглядається нами як взаємно детермінований процес, що зумовлюється системою як внутрішніх чинників, так і зовнішніх психолого-педагогічних умов, які активізують процеси самоусвідомлення особистості, стимулюють формування професійних еталонів та стандартів, мотивують до засвоєння професійних знань та умінь, необхідних для реалізації себе у майбутній діяльності.

До *організаційного блоку* структурно-функціональної моделі психологічного забезпечення розвитку психологічної готовності офіцерів-кінологів до професійної діяльності увійшли такі *засоби*:

1. Тренінг для офіцерів-кінологів «Розвиток психологічної готовності до професійної діяльності».

2. Комплекс професійно орієнтованих спецкурсів.

Основним засобом реалізації структурно-функціональної моделі *став соціально-психологічний тренінг* як активна форма навчання, що реалізується з допомогою



різноманітних методів, прийомів та способів, спрямованих на створення умов для актуалізації суб'єктної активності учасників.

Отже, запропонована розвивальна програма була розроблена з урахуванням комплексу тих професійно орієнтованих дисциплін, які передбачалися цими курсами підвищення кваліфікації. Такий комплексний підхід дав змогу істотним чином підсилити ефективність проведеної програми розвитку психологічної готовності до досить складної та відповідальної професійної діяльності військовослужбовця-кінолога.

Важливо зазначити, що саме гармонійне поєднання тренінгових методів з іншими методами професійної підготовки і розвитку військовослужбовців-кінологів може забезпечити оптимальний розвиток такого складного інтегративного утворення, як психологічна готовність до професійної діяльності.

Останній блок – *результативний* – демонструє очікуваний результат – розвиток психологічної готовності офіцерів-кінологів до професійної діяльності в єдності всіх компонентів: мотиваційно-цільового, діяльнісно-операційного, емоційно-вольового та рефлексивно-контрольного, що істотним чином проявляються у професійній мотивації, професійних знаннях та уміннях, відповідальності, інтернальному локусі контролю, гнучкості мислення, стресостійкості та рефлексивності.

Таким чином, на підставі структурно-функціональної моделі розвитку психологічної готовності офіцерів-кінологів до професійної діяльності була створена розвивальна програма, яка була апробована на базі курсів підвищення кваліфікації середнього складу поліції кінологічних підрозділів територіальних органів Національної поліції України при кафедрі кінології факультету охорони та захисту державного кордону Національної академії Державної прикордонної служби України імені Б. Хмельницького, які проходили у жовтні 2018 року.

У концепт програми тренінгу для офіцерів-кінологів «Розвиток психологічної готовності до професійної діяльності» увійшли інтегровані елементи різних професійно-психологічних програм розвитку (І. Вачков, В. Воробйова, О. Колесніченко, Я. Мацегора, М. Пряжніков, Н. Самоукіна, В. Ясвін, Т. Яценко та ін.), які доповнено авторськими особистісно-професійними ситуаціями.

У програмі застосовувався широкий арсенал методів та прийомів соціально-психологічного тренінгу: групова дискусія (керована, фронтальна, мозковий штурм),

рольова гра, моделювання й аналіз конкретних ситуацій, інформаційне повідомлення, активне експериментування, вправи на активізацію рефлексії (рефлексивні інверсії, рефлексивні контрасти, рефлексивне спостереження), елементи групової психотерапії, психогімнастичні вправи тощо.

Оскільки тренінгова технологія професійної підготовки військовослужбовця має бути безпосередньо пов'язана зі службовою реальністю, ми виокремили такі вимоги до організації, засобів і змісту тренінгової роботи:

1) створення мінімальної різниці між службовою діяльністю та тренінговою ситуацією, враховуючи специфіку й особливості професійної діяльності військовослужбовців-кінологів;

2) насичення та ілюстрування прикладів зі службово-професійних ситуацій фахівців кінологічних служб.

Тренінгові заняття проводилися двічі на тиждень. Кількість учасників – 15 осіб. Тренінг містить 10 занять, орієнтовна тривалість кожного з яких – 2 години. Загальний обсяг тренінгової програми – 20 годин.

При цьому зміст програми базувався на виокремлених в емпіричному дослідженні (на підставі факторного аналізу емпіричних показників) таких психологічних чинників: усвідомлення офіцерами-кінологами психологічної готовності до професійної діяльності, відповідальна суб'єктна позиція, здатність до самоконтролю та самостійних дій та рішень. Власне, ці чинники стали системоутворюючими та стрижневими в цілісній системі експериментальної програми розвитку психологічної готовності офіцерів-кінологів до професійної діяльності.

Окремими структурними одиницями соціально-психологічного тренінгу для офіцерів-кінологів «Розвиток психологічної готовності до професійної діяльності» є модулі. Модуль ми розглядаємо як відносно самостійну одиницю, з якого складається оригінальна конструкція програми розвитку. Модуль має власну мету, завдання, засоби для їх досягнення, а також основний показник результативності його реалізації. Логіка тренінгу полягає у тому, що кожен модуль, реалізуючи свою мету, допомагає учасникам актуалізувати їхній суб'єктний досвід і поступово усвідомлювати себе суб'єктом майбутньої професійної діяльності, і, таким чином, поступово занурюючись у професійні проблеми, знаходити їх вирішення і планувати власний професійний розвиток.

Програма тренінгу складається з шести взаємопов'язаних та взаємозалежних модулів: 1. Знайомство. 2. Мотиваційно-цільова готовність. 3. Діяльнісно-операційна

готовність. 4. Емоційно-вольова готовність. 5. Рефлексивно-контрольна готовність. 6. Підсумки (табл. 1). Вони спрямовані на те, щоб допомогти учасникам від самопізнання та самоаналізу свого внутрішнього світу, характеру, особистісних проявів, сильних і слабких сторін поступово здійснювати цілеспрямоване проектування себе

у майбутню професію. Підбір вправ тренінгу психологічної готовності військовослужбовців-кінологів до професійної діяльності здійснювався диференційовано залежно від компонента, який потрібно розвивати.

Дотримуючись загальної логіки експериментального дослідження, після проведення його формульовального етапу перед нами постало завдання перевірити ефективність

Таблица 1

**Тематичний план соціально-психологічного тренінгу для офіцерів-кінологів
«Розвиток психологічної готовності до професійної діяльності»**

№	Модуль	К-сть занять	Мета	Завдання
1	Знайомство	1	Розвиток навичок самопрезентації та активізація самопізнання, розширення уявлень про себе	<ol style="list-style-type: none"> 1. Познайти учасників, створити позитивну мотивацію на роботу у тренінгу, налагодити довірливі стосунки. 2. Ознайти курсантів з основними умовами та формами роботи у групі. Прийняття правил. 3. Створити атмосферу психологічної безпеки та комфорту.
2	Мотиваційно-цільова готовність	2	Сприяти усвідомленню суспільної значущості виконуваної діяльності та розвитку стійкого професійного інтересу	<ol style="list-style-type: none"> 1. Актуалізувати внутрішні ресурси для досягнення поставлених цілей, усвідомлення власної значущості. 2. Сприяти усвідомленню справжніх і декларованих професійних цінностей. 3. Актуалізувати усвідомлення професійного вибору та психологічної готовності до професійної діяльності.
3	Діяльнісно-операційна готовність	2	Розширення професійних знань та умінь та розвиток професійно значущих якостей	<ol style="list-style-type: none"> 1. Поглиблення процесів самопізнання та професійної рефлексії. 2. Сприяти усвідомленню професійно значущих якостей та труднощів і стереотипів професійної діяльності. 3. Розвиток відповідального і турботливого ставлення до собак та бажання з ними працювати.
4	Емоційно-вольова готовність	2	Розвиток вольових якостей та формування стресостійкості	<ol style="list-style-type: none"> 1. Сприяти осмисленню відповідальності за свій вибір і рішення у професійній діяльності. 2. Розвиток здатності до самостійних рішень та дій. 3. Розвивати уміння і навички, що зумовлюють поведінкову гнучкість у професійних ситуаціях. 4. Формування конструктивних копінг-стратегій у стресових ситуаціях.
5	Рефлексивно-контрольна готовність	2	Розвиток уміння самостійно аналізувати свою професійну компетентність і свідомо контролювати результати своєї діяльності	<ol style="list-style-type: none"> 1. Усвідомлення ролі суб'єктних якостей в особистісному та професійному становленні. 2. Розвиток уміння самоконтролю у складних ситуаціях. 3. Активізувати усвідомлення персональних стратегій і тактик професійної діяльності. 4. Розвиток адекватної професійної самооцінки та рефлексивних якостей.
6	Підсумки	1	Сприяти аналізу шляхів самореалізації та професійного розвитку	<ol style="list-style-type: none"> 1. Розвиток уміння поетапно планувати досягнення поставлених професійних цілей. 2. Визначення курсантами стратегічних орієнтирів власного особистісного і професійного зростання. 3. Підбиття підсумків роботи, усвідомлення та рефлексія учасниками тих змін, які відбулися з ними за час занять.



Таблиця 2

**Динаміка змін рівнів психологічної готовності курсантів
контрольної та експериментальної груп**

Рівні психологічної готовності	Експериментальна група		Контрольна група	
	конст. етап	контр. етап	конст. етап	контр. етап
Адаптивний	36%	10%	37%	35%
Репродуктивно-активний	49%	39%	50%	52%
Професійний	15%	51%	13%	13%

апробованої програми психологічної готовності офіцерів-кінологів до професійної діяльності. Здійснити оцінку результату формульованого експерименту можна через аналіз результатів ефективності нашої розвивальної програми, яка включала тренінг для офіцерів-кінологів «Розвиток психологічної готовності до професійної діяльності» та комплекс професійно орієнтованих курсів. Для цього ми повторно провели емпіричне дослідження з використанням комплексу методик, які були застосовані на констатувальному етапі. Отже, достовірні висновки про ефективність формульованого впливу ми зробили завдяки порівнянню результатів констатувального та контрольного зрізів у курсантів експериментальної та контрольної груп.

Для констатації значущості змін, які відбулися в експериментальній групі, ми використовували ϕ -критерій кутового перетворення Фішера. Окремі висновки про ефективність формульованого впливу було зроблено на підставі якісного аналізу результатів включеного спостереження, анкети та бесід з учасниками тренінгу.

Водночас для перевірки ефективності розвивальної програми важливо досягнути цілісну картину змін, які проявилися у всіх виокремлених нами компонентах психологічної готовності: мотиваційно-цільовому, діяльнісно-операційному, емоційно-вольовому та рефлексивно-контрольному. Спираючись на результати теоретичного аналізу та узагальнивши матеріал, зібраний на констатувальному етапі експерименту, ми визначили три рівні розвитку психологічної готовності офіцерів-кінологів до професійної діяльності: низький (адаптивний), середній (репродуктивно-активний), високий (професійний).

Після формульованого експерименту нами було проведено повторний зріз, який показав зміни у розподілі курсантів за рівнями психологічної готовності до професійної діяльності. Представлені результати у таблиці 2 ілюструють зміни у відсотковому співвідношенні кількості осіб за рівнями до та після експериментального впливу в контрольній та експериментальній групах, що підтверджує ефективність апробованої розвивальної програми.

Як засвідчує таблиця 2, кількість кінологів експериментальної групи з адаптивним

рівнем психологічної готовності знизилася на 26% порівняно з констатувальним зрізом. Статистичну значущість змін у відсоткових частках до і після формульованого впливу на достатньому рівні значущості ($p \leq 0,05$) підтверджує емпіричне значення критерію кутового перетворення Фішера ϕ^* емп. = 2,26 > ϕ^* крит. = 1,64. Значно змінився відсоток осіб з репродуктивно-активним рівнем – від 49% до 39%. Істотно змінилася також кількість курсантів в експериментальній групі з констатувального до контрольного зрізу із професійним рівнем розвитку психологічної готовності до професійної діяльності (зросла на 36%) (ϕ^* емп. = 4,79 > ϕ^* крит. = 1,64 при $p \leq 0,01$).

Таким чином, можна констатувати статистично значущі відмінності у рівнях психологічної готовності майбутніх фахівців кінологічних служб.

Висновки з проведеного дослідження.

Можна стверджувати, що розроблена нами структурно-функціональна модель розвитку психологічної готовності офіцерів-кінологів до професійної діяльності, яка була втілена у розвивальній програмі, позитивним чином вплинула на розвиток психологічної готовності фахівців кінологічних служб до професійної діяльності, що свідчить про її ефективність та перспективність впровадження у процесі підготовки офіцерів-кінологів на курсах підвищення кваліфікації.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Психологічна готовність військовослужбовців Національної гвардії України до службово-бойової діяльності поза межами пункту постійної дислокації: монографія / О.С. Колесніченко, Я.В. Мацегора, В.І. Воробійова та ін. Харків: Національна академія НГУ, 2016. 335 с.
2. Серховець С.В. Структура готовності майбутніх офіцерів правоохоронних органів до кінологічного забезпечення оперативно-службової діяльності. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*. Ужгород: Говерла, 2014. Вип. 30. С. 153–155.
3. Софіян Д.В. Емпіричні показники психологічної готовності офіцерів-кінологів до професійної діяльності. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2018. Вип. 3. Т. 2. С. 101–106.

УДК 373.5.015.3-044.332

DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-1-32

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ АДАПТАЦІЇ ПІДЛІТКІВ ДО НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Татьянчиков А.О., к. психол. н.,
старший викладач кафедри теорії та методики практичної психології
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського»

У роботі розглядається процес психологічної адаптації підлітків до навчальної діяльності в умовах загальноосвітньої школи. Аналізуються теоретичні підходи до проблеми шкільної адаптації підлітків. Визначаються найбільш інформативні показники психологічної адаптації до навчальної діяльності. Наводиться узагальнення результатів емпіричного дослідження динаміки показників адаптації учнів 6-х та 7-х класів.

Ключові слова: психологічна адаптація, основна школа, показники адаптації, шкільна тривожність, шкільна мотивація, соціально-психологічна адаптованість.

Татьянчиков А.А. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ АДАПТАЦИИ ПОДРОСТКОВ К УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В работе рассмотрен процесс психологической адаптации подростков к учебной деятельности в условиях общеобразовательной школы. Проанализированы теоретические подходы относительно проблемы школьной адаптации подростков. Определены наиболее информативные показатели адаптации к учебной деятельности. Представлено обобщение результатов эмпирического исследования динамики показателей адаптации учащихся 6-х и 7-х классов.

Ключевые слова: психологическая адаптация, основная школа, показатели адаптации, школьная тревожность, школьная мотивация, социально-психологическая адаптированность.

Tatianchykov A.O. EMPIRICAL STUDY OF ADAPTATION OF TEENAGERS TO EDUCATIONAL ACTIVITY

The article discusses the process of psychological adaptation of adolescents to educational activities in a secondary school. Analyzed theoretical approaches to the problem of school adaptation of adolescents. The analysis of scientific and theoretical concepts and approaches to the study of this problem in domestic and foreign psychology is presented. Based on the analysis of literary sources, it is noted that adaptation to primary school is seen as an adaptation of students to new learning conditions and a qualitatively new level of communication, the development of certain stereotypes, which allows them to overcome difficulties and successfully master learning activities.

A set of techniques aimed at diagnosing the level of adolescent adaptation by the following indicators is presented: learning success; level of behavior; school motivation; school anxiety; level of general psychophysiological well-being; socio-psychological adaptation.

A generalization of the results of an empirical study of the dynamics of adaptation indicators of pupils in 6th and 7th grades is presented. It is noted that a significant number of pupils in the sixth and seventh grades showed an insufficient level of performance, a low level of behavior in the classroom and change, an increased or high level of school anxiety. Many adolescents have insufficient school motivation. The school attracts such children with non-educational situations. Due to the low level of adaptation, schoolchildren have a low indicator of well-being, activity and mood, which negatively affects their general psycho-emotional state. Many of the studied adolescents have problems in the socio-psychological adaptation in the class team, difficulties in communicating with teachers.

Found a significant reduction in almost all indicators of adaptation in the transition from the sixth to the seventh grade, which indicates the impossibility of the majority of children to quickly and successfully adapt to new conditions and training requirements, increased mental loads.

Key words: psychological adaptation, primary school, indicators of adaptation, school anxiety, school motivation, socio-psychological adaptation.

Постановка проблеми. Проблема адаптації до нових умов навчання періодично постає перед кожною дитиною. Вона виникає зазвичай на початку навчання у школі, під час переходу до основної та старшої школи, під час зміни навчального закладу, під час вступу до закладів професійної та вищої освіти. На кожному з цих

етапів дитина потребує особливої уваги та підтримки з боку педагогів, шкільних психологів та батьків. Від їхнього професіоналізму та обізнаності в цій сфері багато в чому залежить подальший всебічний розвиток дитини, розкриття її нахилів, здібностей, успішність навчання, становлення її як особистості.



Особливо гостро проблема адаптації до нових умов навчання постає у підлітковому віці, який є одним з визначальних етапів у житті людини. Це період починань та подальшого становлення особистості, що відбувається по-різному залежно від індивідуально-психологічних особливостей дитини. Тому вивчення чинників адаптації у підлітковому віці є досить актуальним, особливо нині, коли сучасна освіта України виходить на якісно новий рівень, що зумовлено прогресивними тенденціями у формуванні громадянського суспільства, розширенням меж людської свободи, зміною пріоритетів цінності людської особистості.

На шляху до дорослого життя підліток переживає багато суперечностей, досягнень і часом певних втрат, які він має пережити з якомога меншими фізичними, психологічними та енергійними затратами. Це стає можливим завдяки адаптації, здатність до якої є надзвичайно важливою характеристикою у житті кожного підлітка, на якого чекають такі стресові та важливі випробування, як незалежне зовнішнє тестування, вступ до ЗВО, входження у самостійне життя.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Школа та навчальна діяльність посідають значне місце в житті підлітків, але все ж таки неоднакове у різних дітей, незважаючи на усвідомлення важливості та необхідності навчання. Багатьох школа приваблює можливістю спілкування з однокласниками, саме ж навчання при цьому нерідко відходить на другий план.

До моменту переходу в основну школу діти відрізняються за багатьма важливими параметрами: у ставленні до навчання, загальному розумовому розвитку, у способах засвоєння навчального матеріалу, в інтересах та нахилах. Усе це робить процес входження у нові умови навчання більш складним та тривалішим, таким, що вимагає певного періоду адаптації.

Проблемі адаптації дітей різного віку до навчання приділялась серйозна увага в психологічній науці. У більшості досліджень адаптація школярів розглядається насамперед на початковому періоді навчання або на етапі переходу від початкової до основної школи. Дослідники підкреслюють серйозність і значущість зазначеної проблеми, відзначають, що більшість учнів зазнають певних труднощів у цей період, оскільки змінюються умови навчання, з'являються нові предмети й вчителі, які мають власні вимоги до учнів та принципово інший стиль викладання навчального матеріалу. Умови навчання в основній школі висувають високі вимоги до інтелектуального та особи-

стісного розвитку дитини, які зумовлюються постійно зростаючим навантаженням, що ще більше загострює проблему [1; 2; 3].

Н.В. Литвиненко, розглядаючи адаптацію школярів до освітнього середовища у критичні періоди їхнього розвитку, зазначає, що найнижчі показники психічного здоров'я учнів реєструються в 1-х, 5-х і 9-х класах. Ці періоди навчання співпадають з кризами розвитку 6–7 років, 11–12 років і 15–16 років і зумовлюють підвищений рівень невротичних проявів дітей, що пов'язано, відповідно, з початком навчання, переходом до предметного навчання в основній школі й пубертатним періодом, а також з вибором подальшого життєвого шляху [4].

Отже, адаптація до навчальної діяльності являє собою процес пристосування підлітка, його психологічних властивостей, станів і процесів до нових умов, змісту і форм навчання, з одного боку, і соціальної ситуації (взаємин з однокласниками, вчителями), з іншого [1].

Часто поза увагою дослідників залишаються психологічні особливості адаптації підлітків до навчальної діяльності та їх динаміка в процесі навчання в основній школі (шості, сьомі, восьмі класи). Разом із тим умови навчання в основній школі характеризуються постійно зростаючим навантаженням, висувають високі вимоги до інтелектуального та особистісного розвитку дитини, її навчальних знань. При цьому рівень розвитку дітей у цьому віці не однакокий: в одних відповідає умовам успішного навчання та розвитку, а в інших ледь досягає припустимої межі. У результаті цього часто виникає невідповідність розумового розвитку підлітків вимогам, які висуває перед ними навчальна діяльність. Це значно ускладнює адаптаційний процес, призводить до розладів емоційної та особистісної сфер молодшого підлітка.

Серед інших причин шкільної дезадаптації виділяють також поганий стан здоров'я, низький рівень мотивації до навчальної діяльності, низький рівень розвитку загальних здібностей, високий ступінь емоційної незрілості, несформованість емоційно-вольової сфери, високий рівень домагань на тлі низьких можливостей, характерологічні особливості, високий рівень шкільної тривожності, гіперактивність, незрілість психіки, неприйняття колективом однокласників, несприйняття вчителями, проблеми в сім'ї тощо [2; 3].

На основі викладеного можна сформулювати **мету дослідження**, яка полягає у встановленні фактичного рівня адаптова-

ності підлітків до навчальної діяльності в умовах загальноосвітньої школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Під час розробки методики емпіричного дослідження ми виходили з теоретичної сутності процесу адаптації, розуміння кінцевого результату адаптації – адаптованості як статичного психічного стану, який відображає ступінь ефективності цього процесу.

Для оцінки фактичного рівня адаптованості підлітків до навчальної діяльності досліджувались такі її показники: рівень успішності навчальної діяльності; рівень дотримання загальноприйнятих у закладі освіти норм і правил поведінки, рівень загального психофізіологічного самопочуття; рівень шкільної мотивації; рівень соціально-психологічної адаптованості.

Для дослідження зазначених показників використовувались такі емпіричні методи: експертна оцінка, аналіз шкільної документації, тестування. Дослідженням було охоплено 126 учнів (62 учні 6-х класів, 64 учні 7-х класів), 10 педагогів загальноосвітньої школи.

Емпіричне дослідження рівня адаптованості підлітків до навчальної діяльності проводилося нами за показниками, визначеними процедурою дослідження, окремо для учнів 6-х та 7-х класів. Це дало змогу простежити динаміку процесу адаптації, визначити зміни, які відбуваються в її показниках.

Одним з найбільш інформативних показників адаптованості школярів до навчальної діяльності є рівень успішності навчання, який вивчався за середнім балом успішності по всіх навчальних предметах від початку семестру. Для наочності отриманих результатів та більш повного аналізу навчальних досягнень учнів отримані середні

бали були розподілені за чотири рівнями: низький (1–3 бали), середній (4–6 балів), достатній (7–9 балів), високий (10–12 балів). Отримані дані представлені у табл. 1.

Як показують отримані дані, здебільшого шестикласники мають достатній рівень успішності (54,8%), що свідчить про їхнє позитивне ставлення до навчання, розуміння та засвоєння начального матеріалу. У сьомих класах успішність навчання підлітків знижується. Так, більшість семикласників має середній рівень успішності (45,3%). Збільшується кількість учнів з низьким рівнем успішності (з 9,6% до 14,0%), натомість зменшується кількість дітей з достатнім (32,9% проти 54,8%) та високим (7,8% проти 11,3%) рівнями.

Середній бал успішності навчання у сьомих класах також знижується порівняно з шостими (з 7,8 до 6,7). Все це вказує на недостатній рівень адаптованості до навчальної діяльності за показником успішності навчання у значній кількості підлітків.

Рівень поведінки підлітків, тобто рівень дотримання ними загальноприйнятих у закладі освіти та суспільстві норм і правил поведінки, досліджувався за допомогою методу експертної оцінки. Метод полягав у кількісному оцінюванні експертами учнів за такими параметрами:

1) дотримання норм і правил поведінки, прийнятих статутом закладу освіти, окремо на уроках і на перервах;

2) дотримання загальноприйнятих у суспільстві норм і правил поведінки окремо на уроках і на перервах.

Експертами виступали вчителі, які працюють з цими дітьми. Оцінка проводилася за 5-бальною шкалою.

Як показують отримані дані (див. табл. 2), в сьомому класі поведінка учнів суттєво знижується за всіма показниками, що свідчить

Таблиця 1

Дані про успішність навчання учнів 6-х, 7-х класів

Клас	Рівень успішності (у % від загальної кількості учнів)				Середній бал успішності
	Низький	Середній	Достатній	Високий	
6 клас 62	9,6%	33,9%	54,8%	11,3%	7,8
7 клас 64	14,0%	45,3%	32,9%	7,8%	6,7

Таблиця 2

Дані щодо рівня дотримання норм і правил поведінки учнями 6-х–7-х класів

Клас	Дотримання норм і правил поведінки, визначених статутом 30 на уроках	Дотримання норм і правил поведінки, визначених статутом 30 на перервах	Дотримання загальноприйнятих у суспільстві норм і правил поведінки на уроках	Дотримання загальноприйнятих у суспільстві норм і правил поведінки на перервах
6 клас	3,8	4,1	4,2	3,9
7 клас	2,9	3,3	2,7	2,5



про прогресування підліткової кризи, якісні зміни в поведінці дітей як на уроках, так і перервах, що, своєю чергою, часто призводить до загострення стосунків із вчителями, може викликати прояви дезадаптованості.

Найнижчі показники поведінки фіксуються за показником «дотримання загальноприйнятих у суспільстві норм і правил поведінки на перервах». Це часто проявляється у зневажливому ставленні до однолітків, інших учнів школи, нецензурних висловах, провокуванні та розв'язуванні суперечок і бійок. При цьому учні слабо реагують на зауваження чергових, учителів, адміністрації та персоналу школи.

Рівень загального психоемоційного стану учнів 6-х, 7-х класів вивчався за показниками самопочуття, активності, настрою (методика САН). Більшість учнів мають недостатній рівень цих показників, про що свідчать низькі середні бали методики (див. табл. 3).

Таблиця 3
Дані щодо показників самопочуття, активності, настрою учнів 6-х, 7-х класів

Клас	Самопочуття	Активність	Настрій
6 клас	4,7	4,9	4,8
7 клас	4,1	4,3	4,0

Так, найнижчі результати у шостих класах отримано за показником «Самопочуття» (4,7), дещо вищі результати отримано за показниками «Настрій» (4,8) та «Активність» (4,9). Проте всі показники перебувають на рівні, нижчому за норму, що становить 5,0–5,5 бала.

У сьомих класах рівні зазначених показників ще більше знижуються. Найбільші негативні зміни спостерігаються за показником настрою (з 4,8 до 4,0), що вказує на несприятливий емоційний стан більшості школярів та є проявом шкільної дезадаптованості. Знижуються також показники активності (з 4,9 до 4,3) та самопочуття (з 4,7 до 4,1). Все це вказує на низький рівень адаптованості підлітків до навчальної діяльності.

Наступним етапом дослідження стало дослідження рівня шкільної мотивації підлітків як одного з найбільш інформативних показників адаптації до навчальної діяльності. Шкільна мотивація досліджувалась

за допомогою анкети шкільної мотивації Н.Г. Лусканової, модифікованої для учнів середніх класів Є.І. Даніловою. Як показують отримані дані (див. табл. 4), більшість учнів у шостому класі має достатній та середній рівень шкільної мотивації (37,0% та 33,9% відповідно).

Таблиця 4
Рівень шкільної мотивації учнів 6-х, 7-х класів

Клас	Низький	Нижчий за середній	Середній	Достатній	Високий
6 клас	6,5%	6,5%	33,9%	37,0%	16,1%
7 клас	10,9%	15,6%	40,6%	23,6%	9,3%

Учні з достатнім рівнем мотивації мають здебільшого високі пізнавальні мотиви, намагаються успішно виконувати більшість шкільних вимог та вказівок учителя, вони сумлінні та відповідальні, сильно переживають з приводу незадовільних оцінок або зауважень педагога. Діти із середнім рівнем мотивації характеризуються в цілому позитивним відношенням до школи, проте школа приваблює таких дітей більше позанавчальними сторонами: можливістю спілкуватися з однолітками, з учителем, їм подобається відчувати себе учнями, мати красивий портфель, ручки, зошити. Проте пізнавальні мотиви у цих школярів сформовані не досить, навчальний процес їх приваблює мало. Рівень шкільної мотивації, нижчий за середній, мають 6,5% шестикласників. Такі діти відвідують школу без бажання, воліють пропускати заняття, на уроках часто займаються сторонніми справами, зазнають серйозних труднощів у навчальній діяльності. Ще 6,5% учнів шостих класів мають низький рівень шкільної мотивації. Цей рівень визначається вкрай негативним відношенням до школи, що свідчить про наявність шкільної дезадаптації. Такі діти не справляються з навчальною діяльністю, мають проблеми у стосунках з вчителями та однокласниками, сприймають школу як вороже середовище, відмовляються виконувати навчальні завдання, дотримуватись шкільних норм і правил поведінки, здебільшого у них можуть проявлятися агресивні реакції.

У сьомих класах у школярів спостерігається суттєве зниження рівня шкільної мотивації. Так, кількість дітей з достатнім та високим її рівнем зменшується відповідно до 23,6% і 9,3%. Натомість кількість дітей із середнім рівнем мотивації зростає до

40,6%. Відбувається значне збільшення кількості учнів з рівнем шкільної мотивації, нижчим за середній (15,6% проти 6,5%), та низьким рівнем (10,9% проти 6,5%). Отримані результати свідчать про загострення проблеми дезадаптації під час переходу підлітків до сьомого класу.

Рівень шкільної тривожності школярів досліджувався за допомогою методики Філліпса за такими факторами: загальна тривожність у школі, переживання соціального стресу, фрустрація потреби в досягненні успіху, страх самовираження, страх ситуації перевірки знань, страх не відповідати очікуванням оточуючих, низька фізіологічна опірність стресу, проблеми та страхи у взаєминах з учителями. На основі даних за цими показниками було виведено загальний рівень шкільної тривожності підлітків (див. табл. 5).

Таблиця 5
Рівень шкільної тривожності учнів 6-х, 7-х класів

Клас	Низький	Підвищений	Високий
6 клас	53,2%	32,3%	14,5%
7 клас	32,8%	45,3%	21,9%

Здебільшого учні у шостому класі мають низький загальний рівень шкільної тривожності (53,2%), що свідчить про позитивне ставлення молодших підлітків до навчання, відсутність у них значних проблем у соціальних стосунках. Такі діти можуть мати незначний підвищений рівень тривожності за одним або декількома факторами, що не є відхиленням від норми. З огляду на це можна говорити про достатній рівень адаптованості цих дітей до навчання в школі. Підвищений рівень шкільної тривожності виявлено у 32,3% школярів. Такі учні мають значно підвищену або високу тривожність за декількома факторами. Високий рівень тривожності за більшістю факторів мають 14,5% шестикласників, а отже, саме вони найгірше адаптовані до навчання в школі.

У сьомому класі порівняно з шостим рівень шкільної тривожності учнів дещо зростає. Так, збільшується кількість школярів, які мають підвищений (до 45,3%) та високий (до 21,9%) рівні тривожності. Отже, 66,2% учнів сьомих класів мають підвищений або високий рівні шкільної тривожності за більшістю її факторів. Це вказує на те, що діти переживають певні негативні емоції, так чи інакше пов'язані з навчанням у школі.

Рівень соціально-психологічної адаптованості досліджувався за допомогою методики К. Роджерса і Р. Даймонд. У процесі дослідження було виявлено, що 9,7% шестикласників та 14,0% семикласників мають низький рівень адаптованості (див. табл. 6), що вказує на певні проблеми у таких дітей у міжособистісних взаєминах як з однокласниками, так і з учителями, що може негативно впливати на процес їхньої адаптації до навчальної діяльності.

Таблиця 6
Рівень соціально-психологічної адаптованості учнів 6-х, 7-х класів

Клас	Низький	Середній	Високий
6 клас	9,7%	54,8%	35,5%
7 клас	14,0%	61%	25,0%

Кількість школярів з високим рівнем соціально-психологічної адаптованості в сьомих класах менша порівняно з шостими (25,0% проти 35,5%), що вказує на негативну динаміку цього показника шкільної адаптації. Натомість у сьомих класах зростає кількість учнів із середнім рівнем соціально-психологічної адаптованості (з 54,8% до 61%). Слід зазначити, що соціально-психологічна адаптація до класного колективу в цей період має не таке велике напруження, як на початку навчання дитини у школі, оскільки учнівський колектив, як правило, не змінюється в шостих і сьомих класах: діти вже добре знають один одного, мають той чи інший рівень адаптованості до умов життєдіяльності в класному колективі. Виняток становить лише досить невелика кількість дітей, які змінюють клас або навчальний заклад. Проте низький рівень соціально-психологічної адаптованості може негативно відбитись на подальшому процесі адаптації до нових умов навчання.

Висновки з проведеного дослідження.
З наведеного вище можна зробити такі висновки:

1. Адаптація до навчальної діяльності розглядається як процес пристосування дитини до нових умов, вимог, змісту і форм навчання, з одного боку, і нової соціальної ситуації, яка проявляється у якісно новому рівні спілкування з вчителями та однокласниками, з іншого.

2. Результати дослідження особливостей адаптації показали, що в шостих та сьомих класах у більшості школярів встановлено значне зниження переважної кількості показників адаптованості. Для підлітків характерне зниження рівня успішності навчання, навчальної мотивації, погіршення поведінки



та загального самопочуття, підвищення рівня шкільної тривожності, зниження рівня соціально-психологічної адаптованості.

3. Значна складність цього перехідного періоду та недостатній рівень адаптованості більшості дітей до змін у навчальній діяльності вимагає перш за все виявлення психологічних ресурсів, які забезпечать успішну адаптацію молодших підлітків до нових умов навчання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Татьянчиков А.О. Динаміка факторів адаптації підлітків на етапі переходу до навчання в основній школі. *Наука і освіта*. 2016. № 7. С. 20–25.

2. Підчасов Є.В. Психологічні особливості динаміки процесу адаптації в системі шкільного навчання. *Наукові записки Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України*. 2006. Вип. 30. С. 190–199.

3. Ходоровська О.О. Психологічні особливості адаптації учнів до вимог середньої школи : матеріали звітної-наукової конференції викладачів, аспірантів, докторантів і студентів факультету соціально-психологічних наук та управління / гол. ред. В.Б. Євтух. Київ : ТОВ «НВП «Інтросервіс», 2016. Вип. 2. 100 с.

4. Литвиненко Н.В. Адаптация школьников в критические периоды развития к образовательной среде : автореф. дис. ... докт. психол. наук : 19.00.07. Самара, 2009. 47 с.

5. Практикум по возрастной психологии : учебное пособие / под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. Санкт-Петербург : Речь, 2010. 694 с.

СЕКЦІЯ 3. СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ;
ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИUDC 159.923.2:316.625
DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-1-33**LIFE SUCCESSFULNESS* AS A PHENOMENON INFLUENCED
BY SOCIAL DESIRABILITY EFFECT**Borovynska I.Ye., Postgraduate Student of the
*Institute for Social and Political Psychology
of National Academy of Educational Sciences of Ukraine*

The article is dedicated to the issue of social desirability and its influence on the questionnaire validity. Through the example of the development of a questionnaire for evaluation of life successfulness level, the impact of social desirability on data distortion is shown. Scales influenced by social desirability are demonstrated. Ways of social desirability effect decrease are shown.

Key words: *social desirability, life successfulness, questionnaire, validity, distort.*

Боровинская И.Е. ЖИЗНЕННАЯ УСПЕШНОСТЬ КАК ФЕНОМЕН, НА КОТОРЫЙ ВЛИЯЕТ ЭФФЕКТ СОЦИАЛЬНОЙ ЖЕЛАТЕЛЬНОСТИ

Статья посвящена вопросу социальной желательности и её влияния на валидность опросника. На примере разработки опросника для оценки уровня жизненной успешности показано влияние социальной желательности на искажение данных. Также продемонстрированы шкалы, которые попали под влияние социальной желательности. Рассматриваются пути снижения эффекта социальной желательности.

Ключевые слова: *социальная желательность, жизненная успешность, опросник, валидность, искажение.*

Боровинська І.Є. ЖИТТЄВА УСПІШНІСТЬ ЯК ФЕНОМЕН, НА ЯКИЙ ВПЛИВАЄ ЕФЕКТ СОЦІАЛЬНОЇ БАЖАНОСТІ

Статтю присвячено питанню соціальної бажаності та її впливу на валидність опитувальника. На прикладі розроблення опитувальника для оцінювання рівня життєвої успішності показано вплив соціальної бажаності на викривлення даних. Також продемонстровано шкали, які потрапили під вплив соціальної бажаності. Розглядаються шляхи зниження ефекту соціальної бажаності.

Під час розроблення опитувальника для оцінювання рівня життєвої успішності виявлено проблему соціальної бажаності та її впливу на отримані дані. Після першого випробування опитувальника на вибірці студентів з'ясовано відсутність нормального розподілу за декількома шкалами. Проаналізовано можливість помилки у формуванні вибірки або результату впливу соціальної бажаності. Після повторної перевірки опитувальника на іншій вибірці виявлено відсутність нормального розподілу, але після поділу вибірки на групи показано нормальний розподіл у групі з низьким рівнем соціальної бажаності й відсутність нормального розподілу в групі з високим рівнем соціальної бажаності. На основі подальшого порівняльного аналізу показано значущу різницю в рівні соціальної бажаності в чоловіків і жінок. Виявлено також значущу різницю в рівні деяких змінних між групами чоловіків з високим і низьким рівнями соціальної бажаності. Виявлено лише одну істотну різницю в групах жінок з високим і низьким рівнями соціальної бажаності. Доведено, що під ефект соціальної бажаності під час дослідження життєвої успішності в основному підпадають відповіді чоловіків. Можливо, це стається через високі очікування в суспільстві щодо досягнення успіху чоловіками. Профілактичних заходів зі зменшення ефекту соціальної бажаності, таких як різні типи питань (прямі і зворотні) або різні способи постановки питань (самооцінка, оцінювання партнером, оцінювання іншими), недостатньо, краще використовувати шкалу соціальної бажаності.

Ключові слова: *соціальна бажаність, життєва успішність, питальник, валидність, викривлення.*

Problem and goal setting. Social psychology as a branch of scientific knowledge formed at the intersection of social and psychological sciences operates different kinds of research methods from both parental fields

of knowledge. One of the most popular ways of studying social-psychological reality is an implementation of questionnaires. The lasts are used for the investigation of personality characteristics, attitudes, a frequency with which people engage in certain behaviours and so on. Existent questionnaires are not always enough for the survey of some new fields of study; therefore, scientists need to develop

* The author understands that word "successfulness" is not linguistically correct for the English language, but it is the only way to differentiate notions "success" and "successfulness" which is considered by the author as different.



new means of research. It is not news that many questionnaires are based on the provision of self-report data and this fact raises the question of the validity of such research method. One of the effects which influence responds is social desirability which is a tendency to underreport of socially undesirable behaviour and overreport socially desirable behaviour. We faced this phenomenon during the development of a questionnaire aimed to evaluate the level of life successfulness.

The goal of this article is to demonstrate the effect of social desirability on responses connected with life successfulness evaluation and to highlight some means of this effect decrease.

Theoretical background

Social Desirability

The question of social desirability (SD) was raised in the 1960s, and its effect "on non-cognitive assessment, and in particular the possible effects of SD on the predictive validity of personality tests, have been subject to great controversy" [1, p. 310].

The question of SD influence on questionnaire and test validity remain open. Therefore, we would like to give a short observation of what social desirability is, how it influences the research subject and, what are the latest investigations on this theme.

One of the concepts which come on the stage when talking about self-report data is self-disclosure – the "extent to which individuals share information about themselves purposely and voluntarily" [2, p. 284]. Several conditions influence a person's self-disclosure: nature and sensitivity of the question, individual being asked the question, the asker of the question, and the social acceptability of the subject. It is evident that the same issue could be accepted with various levels of sensitivity by different people and even one person can react variously for the same question in different circumstances. People can choose how to answer questions in order to influence their image in front of other people. The tendency of people to give answers in such a way as to present themselves in a better manner is called social desirability.

Giving socially desirable answers reflects the tendency "to endorse self-describing statements that are perceived as socially desirable and rejecting statements that are socially undesirable" [3, p. 234]. There are several points of views on what socially desirable responding (SDR) is:

- confounding variable, which introduces error into self-report scores and attenuates their validity;
- a meaningful individual difference variable;

- a consequence of an innate sense of self-worth and conscious attempts at impression management [1; 3; 4].

As for SDR structure, we can see the next motivational backgrounds: "SDR is composed of two separate components, one refers to an attribution motivation which reflects the tendency to attribute socially desirable characteristics to oneself; the other refers to a denial motivation, which reflects the tendency to deny undesirable characteristics" [4, p. 2]. It worth saying that SDR affects the results depending on the importance of each scale for the overall goal of respondents [5, p. 549].

Of course, the question of social desirability wouldn't be raised if there was no influence of this effect on the research results. So, what is its impact on the survey data?

1. Distortion changes the mean of scores of trait questionnaires.
2. The distribution of variables influenced by social desirability also changes.
3. The effect of social desirability distorts real associations.
4. The difference in strength and direction of social desirability "artificially create or mask real differentiation between groups" [6]. For example, in the case with life successfulness which is presented in this article, men with a high level of SD tended to overreport their health level, while women with high level of SD underreported their health level.
5. Distortion caused by social desirability affects the covariance structure of faked scales.

Either of two well-known Western scales usually measures socially desirable responding: The Marlowe-Crowne Social Desirability and the Balanced Inventory of Desirable Responding [4, p. 1]. We included short Social Desirability scale into our questionnaire on the second stage, because its primary goal was to sort-out respondents with high scores within this scale. It worth saying that in case of studying Social Desirability as a subject of research this scale should be extended.

Life Successfulness

We consider life successfulness as an emotionally coloured state which is experienced by the person as a result of realisation his/her achievements in major life spheres and evaluation of those results as significant. This state is accompanied by experiencing subjective well-being, life satisfaction, a sensation of authorship and sense of life, self-realisation etc. [7, p. 147]. Striving for life successfulness is a natural desire of a mentally and physically healthy person. High level of life successfulness is one of the ways to distinguish oneself from the crowd, to demonstrate achievements and to earn respect. That is the reason why

the phenomenon of life successfulness is one of the topics influenced by social desirability effect.

The structure of life successfulness includes emotional component (as it is emotionally coloured state and suppose experience of subjective well-being, life satisfaction, a sensation of authorship and sense of life, self-realisation etc.) and evaluation component. The last relates to the assessment of significant life spheres which are essential for a concrete person. Different scientists consider various areas to be dominant. For example, U. Il'ina considers life success to consist of the next components: financial, communicative, experience, family, age, health, gender, motivation and value, emotional and professional components [8].

O. Polivanova studying youth beliefs about life success highlighted the next components of this notion: material welfare (money, professional demand); social state (recognition, stability, rank); interpersonal relationships (family, friendship, love); emotional intention (happiness, well-being, inspiration); state of health and self-sentiment (health, beauty, energy); self-realization (goals achievement, confidence) [9].

N. Mercer, D.P. Farrington et al., talking about general life success mark its next aspects: satisfactory accommodation; satisfactory employment; satisfactory intimate relationship; adequate anxiety and depression scores [10].

B. Parker i H. Chusmir, analysing different approaches to life success, say that most people could consider themselves more successful if they could be good parents, make something good for society or have good relations with somebody else. B. Parker and H. Chusmir also point out the multicomponent nature of life success: "... career success, as well as, other components can be one of life success parameters" [11]. Authors introduce such a notion as "cognitive map of life-success" which includes all important for person life aspects, global view of one's life project. As a result of the research, scientists developed a scale which helps to measure life success, and which consists of six sub-scales: social status/wealth; family relations; contribution to the society; personal satisfaction; safety [11].

Based on the theoretical analysis we developed our questionnaire for assessment of life successfulness level which included both emotional and evaluation components of life successfulness.

Method

As we mentioned above our main task was to develop a questionnaire for evaluating the

life successfulness level. Firstly, we pointed out what scales to include in our inquiry and we chose to go with: hobby and rest, inner world, emotional state, general assessment of life successfulness, life satisfaction, health, social environment, partner relations, family relations, professional development, personal development, wealth (financial sphere). Secondly, we developed direct and reverse questions. Thirdly, to prevent high scores in self-reported measures we created different types of questions: self-evaluating, evaluating-by-partner and evaluating-by-others. It means that in self-evaluating questions we asked how person assesses his/her successfulness in one of the spheres, in evaluating-by-partner questions we asked how person's partner evaluates respondent's successfulness in a certain area, and in evaluating-by-others questions, we wondered how other people assess person's successfulness in one of the fields.

We decided to test our questionnaire on student sample. We choose 1st-year students from the faculty of Psychology at Kyiv National University named after Taras Shevchenko. A sample of 55 participants was recruited and invited for an off-line survey. All statistical analysis was conducted with IBM SPSS v. 22.

The sample mentioned above didn't show normal distribution according to Kolmogorov-Smirnov test: 5 from 12 scales were not normally distributed (among them were a general assessment of life successfulness, emotional state, partner relations, family relations, inner world).

We had two hypotheses according to such results. One of them related to student sample (we suggested that absence of normal distribution is the result of sampling mistake) and other was connected with social desirability effect (we suggested that respondents due to the specific issue could give socially desirable responses). Our next step was devoted to checking hypotheses mentioned above.

We decided to conduct a web-based survey which was designed with Google Form instruments and promoted via social media. We added demographical questions and Social Desirability Scale to the original questionnaire which was used with student sample. The on-line survey was chosen because of its widespread use, administrative convenience and easy access to diverse respondent groups.

For the recruitment process, we used two most popular social media platforms: Facebook and LinkedIn. We chose those platforms to reduce the potential self-selection bias among respondents who are involved in the discussion of specific issues which can be related with the topic of our research (for



Table 1

Social-demographic characteristics of the sample

N=161	Men (N=73)		Women (N=88)		N=161	Men (N=73)		Women (N=88)	
	High SD*	Low SD**	High SD	Low SD		High SD	Low SD	High SD	Low SD
Age	N=57	N=16	N=46	N=42	Occupation	N=57	N=16	N=46	N=42
18–25	13	5	15	8	Unemployed	2	0	2	0
26–35	25	9	24	20	Top-manager	8	0	5	7
36–45	15	1	5	11	Middle-manager	12	9	14	10
46–55	4	0	1	2	Entrepreneur	14	2	6	9
56–65	0	1	0	1	Specialist	19	4	18	14
66–75	0	0	1	0	Student	2	1	1	0
					Maternity leave	0	0	0	2

* High SD – high scores (11–19) on the Social Desirability Scale.

** Low SD – low scores (4–10) on the Social Desirability Scale.

Table 2

Comparative analysis of Social Desirability between men and women

Null-hypothesis	Test	Value	Solution
Distribution of Social Desirability is unimodal for Gender category	Mann-Whitney U test for Independent Samples	0,003	Null-hypothesis is declined

The asymptotic significance is shown. Level of significance is 0,05.

example, such situation can occur on professional forums or in specific online groups). An invitation to participate in survey devoted to life successfulness was posted online, and respondents were clicking the link and were directed to the questionnaire. A sample of 161 participants (73 men, 88 women) was recruited. 100% of the respondents answered all the questions without missing any items.

After data collecting, we started to check our hypotheses. First of all, we checked our sample on a normal distribution with Kolmogorov-Smirnov test. It showed that there is no normal distribution in any scale. Thus, we declined sampling mistake and decided to check the second hypothesis related to social desirability effect. Our scale for Social Desirability consisted of 4 questions evaluated with Likert-type scale (as other questions as well) where “5” was “absolutely agree” answer, “1” – “absolutely disagree” answer, “3” – “hard to tell”. In such case, we received Social Desirability scale scores with minimum 4 and maximum 20 points. We decided to divide our sample into two groups (with low So-

cial Desirability scores – from 4 to 10 points, and high Social Desirability Scores – from 11 till 20 points) and check normal distribution with Kolmogorov-Smirnov test again.

Sample (N=58) with low scores (4–10 points) on Social Desirability Scale showed normal distribution within all the scales. Sample (N=103) with high scores (11–19 points) on Social Desirability Scale didn't show normal distribution within all scales except one (Emotional State).

Thus, we decided to go deeper and to investigate whether there are any differences in the levels of characteristics measured by scales in the questionnaire influenced by social desirability effect. The results of our research you can see in the next section of this article.

Result

In Table 1 all social-demographic characteristics of our sample are presented.

Almost all participants have higher education (N=154), six persons have PhD degree, one person has secondary education. Thus, we didn't consider this demographical characteristic.

Table 3

Difference between men groups with the high and low level of Social Desirability within Scales from Life Successfulness questionnaire

Scale	Average rank for men group with High SD (N=57)	Average rank for men group with Low SD (N=16)	Mann-Whitney U	Two-tailed asymptotic significance
Hobby and Rest	39.62	27.66	605.5	0.045
Emotional State	40.42	24.81	651	0.009
Life Satisfaction	40	26.31	627	0.022
Health	41.2	22.03	695.5	0.001
Professional Development	39.98	26.38	626	0.023

First of all, we wondered whether there is any difference in social desirability levels between men and women, age groups and occupation groups. Last-mentioned groups didn't show any difference in the level of social desirability. For comparative analysis of both groups, we used Kruskal-Wallis test for independent samples. But, a significant difference in the level of social desirability between men and women was founded. For comparative analysis, we used a Mann-Whitney U test for independent samples (see Table 2).

Further comparative analysis showed no significant difference between men and women with a high level of social desirability within all the scales in the questionnaire. So, our next logical step was to compare men groups with high and low levels of social desirability. For this analysis, we used the Mann-Whitney U test for independent samples which allows comparison between groups with different quantity of participants. The smallest group have to include no less than three observations, and the biggest group have to contain no more than 60 observations. We have 16 and 57 correspondingly [12, p. 50]. This comparative analysis showed us a significant difference between men with a high and low level of social desirability in such scales as hobby and rest, emotional state, life satisfaction, health, professional development. In this context, it is essential to mention that group of men with a high level of social desirability has higher ranks within all the scales mentioned above (see Table 3).

We believe that demonstration of social desirability effect within men group in scales mentioned in Table 3 is not accidental. In our society, it is expected that only person with high level of income can afford good rest for him/herself and family and spend extra money on hobbies. Following our society believes males are expected to earn more than fe-

males, so men tend to give socially desirable responses to questions connected with hobby and rest.

As for emotional state there exists a bias that men shouldn't display emotions especially in public, so men tend to increase their scores within this scale to socially desirable level.

The socially desirable level within the life satisfaction scale is a logical reflection of men's desire to be a "master of the universe". This scale is also connected with emotional evaluation, so the explanation of the previous scale also could be applied.

The next scale influenced by social desirability effect is health scale. It is evident that successful men should demonstrate a high level of health, which is a guarantee of further achievements and prosperity.

Professional development which also falls under the influence of social desirability is one of the men's primary means of self-realisation. If women can express themselves in a family or within personal relationships, for men, according to social expectations, the professional sphere is a nearly only possible way of expressing himself.

One more significant difference which we found within men's groups with a high level of social desirability was in the spread of ranks for general assessment of life successfulness scale among different occupations. For this comparative analysis, we used a Kruskal-Wallis test. The result of this comparison is shown in Table 4.

As demonstrated in Table 4, top-managers with a high level of social desirability have the highest ranks within general assessment of life successfulness scale. It is not accidental to our point of view because top-position, following social expectations, supposes the high level of life successfulness and it is evident that people with such job tend to demonstrate it.



Table 4

Spread of average ranks for general assessment of life successfulness between different occupations of men with a high level of social desirability

Men group with High SD (N=57)		
Occupation	Average rank for General Assessment of Life Successfulness	Two-tailed asymptotic significance
Top-manager	39.94	0.033
Unemployed	34	
Entrepreneur	32.75	
Specialist	29.13	
Middle-manager	20.39	
Student	4.75	

Table 5

The difference in health ranks between women with high and low level of social desirability

Scale	Average rank for women group with High SD (N=46)	Average rank for women group with Low SD (N=42)	Mann-Whitney U	Two-tailed asymptotic significance
Health	37.63	52.02	650	0.008

As for unemployed participants and their high ranks, it worth saying that there were only two representatives (but such quantity of observations in one group is still allowable for Kruskal-Wallis test usage [12, p. 57]) of this group, so there could be some measure of inaccuracy from one hand. From the other hand maybe, such ranks for general assessment of life successfulness by unemployed can be explained by their need for self-complacency and self-justification in the face of society.

The next group is a group of entrepreneurs. This result is not a surprise. In the mind of our society, a strong correlation between entrepreneurship and life successfulness exist. Thus, people from this group meet society's expectations.

A very interesting disposition is shown in the next two groups: specialists and middle-managers. Why specialists' ranks of general assessment of life successfulness is higher than middle-managers'? The following explanation could be applied: middle-management position usually demands a higher level of responsibility not only for own work but for the work of a team as well. In our circumstances, it is usual to be promoted to middle-management position without any preliminary training, and new duties spring into existence make the life of middle-managers more complicated, and it is not associated with significant success. At the same time, promotion to the middle-man-

agement position is not the ultimate dream for an ambitious employee, so it is not so highly evaluated by the person him/herself and society as well. Thus, we can observe that specialists have higher ranks within the general assessment of life successfulness scale than middle-managers.

In the last students' group, we can see the lowest ranks within the general assessment of life successfulness scale. It could be explained by striving to justify the title of "poor student" which is highly spread in our society.

Comparative analysis of women groups with high and low levels of social desirability didn't show any significant difference in any scale, except health scale. For this comparison, we used the Mann-Whitney U test. The result is interesting because women with high level of social desirability demonstrated low ranks within health scale (see Table 5).

The explanation of the difference could consist in the fact that women in our society are considered as more fragile, tender and so on. Thus, women with a high level of social desirability tend to correspond to society's expectations.

Conclusions. As we see from our research, social desirability is an effect which could influence the results of the investigation. In the case of life successfulness study, we saw a significant difference within some scales in male samples with a high and low level of so-

cial desirability. Such tendency could be explained by the fact that in our society success and successfulness are still more associated with men than with women. Males are considered to achieve high results in career, to earn more money and to demonstrate a significant level of health. At the same time, a taboo on emotions manifestation and bad mood shows high scores in emotional state scale within the male sample with high social desirability level. It is socially expected that men with top job position should be more satisfied with their lives; thus, males follow those expectations and demonstrate the difference in scores for the general assessment of life successfulness associated with their occupation.

The only difference in female samples with high and low levels of social desirability is related to the health scale. Also, it is significant that women with a high level of social desirability showed lower scores within health scale. The explanation of this phenomenon could lay in society's expectations for women to be delicate, fragile and tender.

Thus, social desirability effect could distort investigation results, and the main task of the researcher is to take measures for a decrease of social desirability effect. Reduction of this level could be achieved in different ways, but the launching of social desirability scale is a must for the topics which are sensitive to social desirability effect.

REFERENCES:

1. Vigil-Colet A., Ruiz-Pamies M., Anguiano-Carrasco C., Lorenzo-Seva U. The impact of social desirability on psychometric measures of aggression. *Psicothema*. 2012. Vol. 24. P. 310–315.
2. The Influence of Conversational Agents on Socially Desirable Responding / R. Schuetzler et al. *Proceedings of the 51st Hawaii International Conference on System Sciences*. 2018. P. 283–292.
3. The Dark Triad and the self-presentation variables of socially desirable responding and self-monitoring / C. Kowalski et al. *Personality and Individual Differences*. 2018. № 120. P. 234–237.
4. Domínguez Espinosa C.A. An Indigenous Social Desirability Scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*. 2014. URL: <http://mec.sagepub.com/content/early/2014/02/17/0748175614522267> (access date: 20.12.2018).
5. Ziegler M., Matthias M. Modeling Socially Desirable Responding and Its Effects. *Educational and Psychological Measurement*. 2009. Vol. 69. № 4. P. 548–565.
6. Stocke V., Hunkler C. Measures of Desirability Beliefs and their Validity as Indicators for Socially Desirable Responding. *Field Methods*. 2006. Vol. 19. Iss. 3. P. 313–336.
7. Боровинська І.С. До психологічного розуміння понять «успіх», «успішність», «життєвий успіх», «життєва успішність». *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2017. № 3. Т. 2. С. 142–147.
8. Ільїна Ю.М. Методика дослідження життєвого сценарію «успіх». URL : http://lib.iitta.gov.ua/1711/1/Lototska_lifescenario_research_metod_2010.pdf (access date: 20.12.2018).
9. Поліванова О.Є. Взаємозв'язок уявлення про успіх та соціально-психологічних характеристик особистості у сучасній молоді. *Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна. Серія «Психологія»*. 2014. № 1099. Вип. 54. С. 19–22.
10. Childhood Predictors and Adult Life Success of Adolescent Delinquency Abstainers / N. Mercer et al. *Journal of Abnormal Child Psychology*. 2015. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4785193/> (access date: 20.12.2018).
11. Parker B., Chusmir L. Development and validation of a life-success measures scale. *Psychological Reports*. 1992. № 70(2). P. 627–637.
12. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. Санкт-Петербург : ООО «Речь», 2004. 350 с.



УДК 159.92
DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-1-34

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ САМОМЕНЕДЖМЕНТУ ЗДОРОВ'Я ФАХІВЦІВ ЕКОНОМІЧНОЇ СФЕРИ

Бурлакова І.А., д. психол. н., доцент,
професор кафедри практичної психології та соціальної роботи
Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля

Наконечна Н.В., к. психол. н., доцент,
доцент кафедри психології
ВНЗ «Університет економіки та права «КРОК»

У статті досліджено поняття самоменеджменту здоров'я. Доведено, що програми самоменеджменту здоров'я сприяють формуванню позитивних особистих якостей та управлінсько-орієнтованих практик, призначених для всіх сфер життя. У рамках дослідження проведено експеримент за результатами програми тренінг-практикуму «Самоменеджмент здоров'я» на прикладі фахівців економічної сфери.

Ключові слова: здоров'я, самоменеджмент, самоменеджмент здоров'я, фахівець, фахівець економічної сфери, професійне здоров'я, особисте здоров'я.

Burlakova I.A., Nakonechna N.V. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ САМОМЕНЕДЖМЕНТА ЗДОРОВЬЯ СПЕЦИАЛИСТОВ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ СФЕРЫ

В статье исследовано понятие самоменеджмента здоровья. Доказано, что программы самоменеджмента здоровья способствуют формированию положительных личных качеств и управленческо-ориентированных практик, предназначенных для всех сфер жизни. В рамках исследования проведен эксперимент по результатам программы тренинг-практикума «Самоменеджмент здоровья» на примере специалистов экономической сферы.

Ключевые слова: здоровье, самоменеджмент, самоменеджмент здоровья, специалист, специалист экономической сферы, профессиональное здоровье, личное здоровье.

Burlakova I.A., Nakonechna N.V. SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL CONDITIONS SELF-MANAGEMENT OF HEALTH OF SPECIALISTS OF THE ECONOMIC SPHERE

Self-management of health allows you to overcome difficulties, creating new forms and skills. It is revealed that self-management of health becomes a necessary condition for a full-fledged self-realization of a person. Self-management of health is also a new philosophy of culture and management. The introduction of self-management of health allows us to say that companies receive a “24-hour” worker who cares about his condition and well-being both at work and in life outside of work.

Thanks to self-management, people became responsible for their health and made sure that they have enough “self-discipline”, “motivation” and “self-control” to assume this responsibility. Also, self-management programs are considered as inexpensive and effective measures to reduce stress and burnout with the promotion of self-control. This approach improves overall health and improves the quality of life.

As part of the study, an experiment was conducted on the results of the training program “Self-management of Health”. The purpose of the training workshop “Self-management of health”: to increase the level of psychological competence of specialists in the economic sphere in matters of occupational and personal health, prevention of emotional burnout. The main forms of conducting a training workshop “Self-management of health”: gaming; training; creative; simulation and analysis of the given situations; conversations, discussions.

The problem studied in the article is quite important, since the deterioration of occupational and personal health of specialists of the economic sphere has a negative impact not only on the specialists themselves, on their activity and well-being, but also on those who are close to them. We assumed that using this program of interaction with the team will improve the psychological, and, with it, the physical health of specialists of the economic sphere. During the training, social and psychological conditions for the personal growth of participants and their personal resources for stress resistance were created.

Comparing the obtained data, we came to the conclusion that the developed and tested program of the training workshop “Self-management of health” for specialists of the economic sphere can be recognized as successfully implemented. These approaches are directly interrelated with the development of internal resources, personal qualities, effective strategies of behavior, as well as strategies for co-mingling with the situation. The proposed recommendations can be used by specialists in the work on the preservation of occupational and personal health.

Key words: health, self-management, self-management of health, specialist, specialist of the economic sphere, occupational health, personal health.

Постановка проблеми. Дослідження показують, що 90% програми оздоровлення хронічного захворювання повинні проводитись не медичними працівниками, а особою, у якої це захворювання [1]. У результаті цього стає все необхіднішим для людей дізнатись про те, як запобігти перевантаженню, як краще потурбуватись про стан свого здоров'я. Саме самоменеджмент здоров'я дає змогу перемогти труднощі, створюючи нові форми й формуючи навички, а також покращує рівень адаптації, яка може зруйнувати будь-які бар'єри, в результаті чого людина може жити своїм життям, безпечно та максимально осмислено.

Самоменеджмент здоров'я стає необхідною умовою повноцінної самореалізації людини, тобто є ефективним алгоритмом побудови власної програми управління здоров'ям: вірую в здорове життя, трансформацією знань в особистий досвід, організацією зусиль за метою, реалізацією плану, оцінкою результату.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У вітчизняній науковій літературі питання самоменеджменту здоров'я не розкрито. Водночас за кордоном це питання є досить актуальним і досліджуваним. Так, на думку Крістіана Маравеліаса, самоменеджмент здоров'я – це нова філософія культури й менеджменту. Завдяки порадам і підтримці фахівців у галузі охорони здоров'я, тренерів, коучів люди отримують знання щодо оптимального збалансування особистого та професійного життя, режиму активності й релаксу, правил харчування тощо. Упровадження самоменеджменту здоров'я дає можливість говорити про те, що компанії отримують «24-годинного» працівника, який як на роботі, так і в житті поза роботою піклується про свій стан і благополуччя. Менеджери знають, що способи, якими співробітники живуть поза роботою, значно впливають на їхні здібності та продуктивність роботи [2]. Автор дослідив ефективність упровадження навчання самоменеджменту здоров'я. Люди стали відповідальними за своє здоров'я й переконалися, що їм достатньо «самодисципліни», «мотивації» та «самоконтролю», щоб узяти на себе цю відповідальність. Отже, програми самоменеджменту сприяють формуванню позитивних особистих якостей та управлінсько-орієнтованих практик, призначених для всіх сфер життя.

Гіна Александер розглядає програми із самоменеджменту здоров'я як недорогі й ефективні заходи для зменшення стресу та вигорання за сприяння самоконтролю. Такий підхід поліпшує загальне здоров'я, підвищує якість життя. Зокрема, автор до-

слідила просування мультимодальних програм зміцнення здоров'я, що включають компоненти йоги, медитації, харчування на робочому місці, й отримала докази, які підтверджують ефективність цих програм через поліпшення фізичних функцій працівників і їхнього психосоціального оздоровлення, яке продовжує розширюватися [3].

Подібні зусилля між науковими колами та практикою призводять до розвитку широкого діапазону науково обґрунтованих, залучених і відповідних ініціатив щодо здоров'я працівників. Стійкість таких оздоровчих програм залежить від належного використання даних для висвітлення продуктивності роботи працівників, що може визначати вартість фінансових інвестицій у здоров'я.

Мета статті – дослідити поняття самоменеджменту здоров'я; провести експеримент за результатами програми тренінг-практикуму «Самоменеджмент здоров'я» на прикладі фахівців економічної сфери.

Виклад основного матеріалу дослідження. У рамках дослідження проведено експеримент за результатами програми тренінг-практикуму «Самоменеджмент здоров'я». Мета тренінг-практикуму «Самоменеджмент здоров'я» – підвищення рівня психологічної компетентності фахівців економічної сфери в питаннях професійного й особистого здоров'я, профілактика емоційного вигорання. Основні форми проведення тренінг-практикуму «Самоменеджмент здоров'я»: ігрові (тренінги-командоутворення); навчальні (інформаційні, аутотренінг); творчі (арт-терапія, казкотерапія тощо); моделювання й аналіз заданих ситуацій; бесіди, дискусії.

Фахівцям економічної сфери наданий список літератури із цієї проблеми, наведено рекомендації щодо профілактики синдрому емоційного вигорання, релаксаційні вправи, прийоми підвищення емоційної стійкості, вправи на рефлексію. Самі учасники, визначаючи шляхи профілактики «вигорання», назвали такі: інформування; самоосвіта, курси, семінари; пошук джерела натхнення й самовдосконалення.

Досліджувана в статті проблема є досить важливою, так як погіршення професійного та особистого здоров'я фахівців економічної сфери негативно впливає не лише на самих фахівців, на їхню діяльність і самопочуття, а й на тих, хто знаходиться поряд із ними. Це й близькі родичі, і друзі, а також колеги.

Ми припускали, що за допомогою програми взаємодії з колективом покращиться психологічне, а разом із ним і фізичне



здоров'я фахівців економічної сфери. У ході тренінгів створені умови для особистісного зростання учасників та актуалізації їхніх особистісних ресурсів стресостійкості. У квітні 2017 року проведено повторне тестування за тими самими методиками. Розглянемо результати дослідження групи № 1 після відвідування циклу занять (рис. 1). Аналізуючи результати дослідження, можемо сказати так:

- 110 фахівців економічної сфери (74%) відзначили, що вміють вести здоровий спосіб життя й можуть продуктивно працювати;
- 30 фахівців економічної сфери (20%) уже близькі до цього ідеалу і прагнуть до здорового способу життя;
- 10 фахівців економічної сфери (6%) мають передумови щодо зміни ставлення до свого здоров'я й життя.

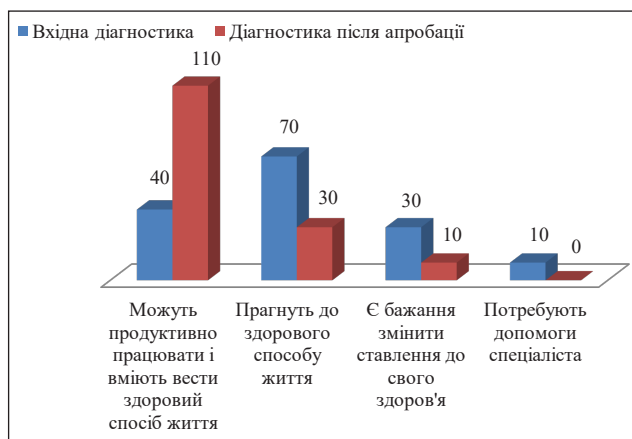


Рис. 1. Результати діагностики учасників групи № 1 за методикою «Чи вмієте Ви вести здоровий спосіб життя»

Порівнюючи діаграми, можна зробити висновок, що на 70 фахівців економічної сфери (47%) збільшилася кількість продуктивно працюючих фахівців, які ведуть здоровий спосіб життя. Важливо відзначити, що кількість учасників програми, які прагнуть до ідеалу, збільшилася на 40 фахівців економічної сфери (27%). А найбільш значущим результатом є той факт, що серед учасників групи № 1, які відвідували заняття, немає тих, які потребують допомоги спеціалістів.

Аналізуючи результати, що представлені на діаграмі (рис. 2), можна зазначити, що в початковій діагностиці груп результати відрізняються незначно. Але, порівнюючи результати групи № 1, яка відвідувала тренінгові заняття, і групи № 2, яка не відвідувала заняття, можна зробити висновок про високу ефективність, результативність, важливість і потребу реалізації занять програми.

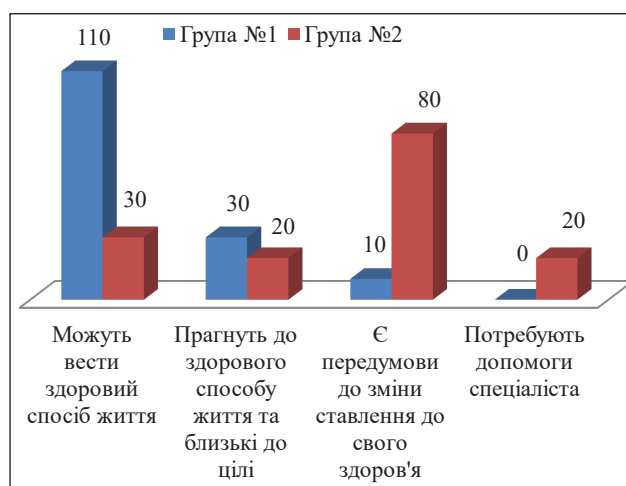


Рис. 2. Результати діагностики учасників групи № 2 за методикою «Чи вмієте Ви вести здоровий спосіб життя»

Аналіз результатів діагностики у фахівців економічної сфери під час повторного дослідження після проведених занять показує позитивну динаміку (рис. 3), що означає так:

- «емоційне виснаження» знизилося до 23 бали (при нормі не більше ніж 24);

- з категорії «деперсоналізація» знизилося до 8 балів (при нормі не більше ніж 10).

Також відзначається підвищення середнього балу з категорії «редукція» – з 28 балів до 33 балів (норма – не менше ніж 31 бала).

Розглянувши результати діагностики за методикою «Аналіз оцінки нервово-психічної стійкості фахівців економічної сфери» після проведених занять, можна сказати про позитивну динаміку:

- зниження емоційного виснаження на 15%. Учасники групи № 1 відзначили, що значно рідше відчувають почуття емоційного вигорання (почуття розчарування, емоційної спустошеності, дратівливості);

- відзначається зниження рівня деперсоналізації на 6%;

- усі фахівці економічної сфери відзначають підвищення самооцінки та впевненості в собі й у власних силах (25%).

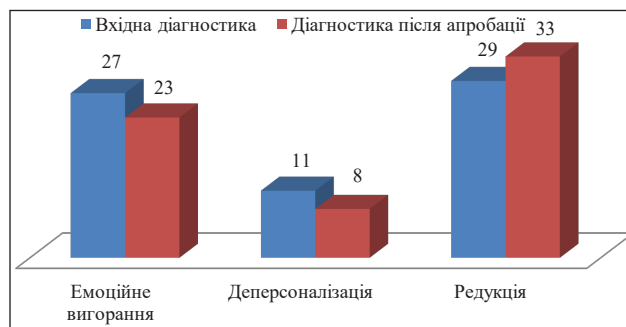


Рис. 3. Середній бал за категоріями професійного вигорання

Аналізуючи результати діагностики рівня самооцінки, можна сказати, що після регулярного відвідування занять тренінг-практикуму «Самоменеджмент здоров'я» в групі № 1 відзначається позитивна динаміка. Результати повторної діагностики такі (рис. 4): показник заниженої самооцінки покращився на 12% (з 19% до 7%), високу самооцінку мають 80% (поліпшення на 26%), показник завищеної самооцінки знизився на 14% (з 27% до 13%).

Зіставивши отримані дані, ми дійшли висновку, що складена й апробована програма тренінг-практикуму «Самоменеджмент здоров'я» для фахівців економічної сфери може бути визнана успішно реалізованою. Необхідно відзначити, що комплексний підхід до організації та проведення профілактики професійного вигорання підвищує рівень професійного й особистого здоров'я, робить його об'єктом уваги й турботи фахівців економічної сфери.

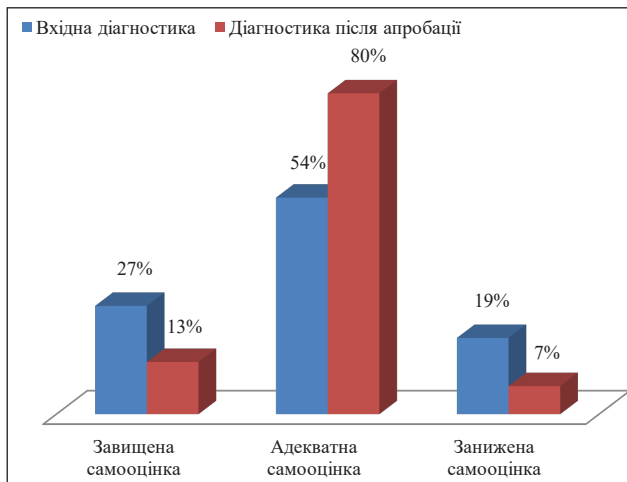


Рис. 4. Порівняння вхідної діагностики й діагностики після апробації

Ці підходи безпосередньо взаємопов'язані з розвитком внутрішніх ресурсів, особистісних якостей, ефективних стратегій поведінки, а також стратегій співволодіння ситуацією. Виділяються такі методи самодіагностики та профілактики професійного вигорання фахівців економічної сфери:

- 1) готовність фахівця змінити ставлення до свого здоров'я, яке має стати критерієм оцінювання професійної діяльності;
- 2) розширення інформаційного поля з питань професійного та особистого здоров'я фахівців економічної сфери;
- 3) володіння знаннями ознак і наслідків негативних стресових станів, фрустрації, розвитку професійного вигорання (стадії стану);
- 4) адекватна оцінка свого здоров'я (психічного, фізичного, морального);

5) готовність до використання оптимальної системи оцінювання параметрів професійного й особистого здоров'я (анкетування, діагностика);

6) аналіз та узагальнення отриманих результатів спільно з фахівцями економічної сфери з виходом на профілактику й (або) корекцію;

7) добровільна, активна, мотивована участь у груповій, корекційно-розвивальній тренінговій роботі для формування культури професійного й особистого здоров'я фахівців економічної сфери;

8) формування у фахівця потреби в системі моніторингу (в тому числі здійснення алгоритму профілактики й корекції), результати якого можуть бути використані на індивідуальному, професійно-груповому, управлінському рівнях);

9) підвищення рівня соціально-психологічної компетентності з питань подолання фахівцями економічної сфери кризових вікових періодів;

10) оволодіння фахівцем навичками позитивних установок (подолання фіксації на негативній стороні буття через прийняття себе у світі і світу в собі, підвищення ролі комунікацій, що дає можливість гармонійного співіснування з іншими людьми);

11) прагнення до розкриття фахівцями економічної сфери свого особистісного потенціалу (розуму – інтелектуальний аспект здоров'я, волі – особистісний аспект здоров'я, почуттів – емоційний аспект здоров'я, тіла – фізичний аспект здоров'я, громадський потенціал – соціальний аспект здоров'я, креативний потенціал – творчий аспект здоров'я, духовний потенціал – духовний аспект здоров'я).

Методи тренінг-практикуму «Самоменеджмент здоров'я» для фахівців економічної сфери дасть їм змогу:

- формувати й розвивати прийоми та навички саморегуляції, які здатні забезпечити успішне функціонування адаптаційних механізмів у процесі професійної діяльності й вибір фахівцем адекватних до ситуації методів і прийомів професійної діяльності;
- підвищити мотивацію на отримання знань, що забезпечують реалізацію ефективних методів і прийомів професійної діяльності, сприяють формуванню інформаційного поля з проблем саморегуляції;
- розвивати вміння раціонального вибору методів і способів саморегуляції в напружених ситуаціях, використання яких гарантують безпечний рівень професійного й особистого здоров'я фахівців економічної сфери.

Вищевикладене визначило актуальність створення методичних рекомендацій щодо



самоменеджменту здоров'я. Методичні рекомендації вирішують питання, які є важливими для фахівців економічної сфери, а саме питання, пов'язані з організацією профілактики та збереження професійного й особистого здоров'я.

Запропоновані рекомендації можуть бути використані фахівцями в роботі щодо збереження професійного й особистого здоров'я. Алгоритм забезпечення соціально-психологічних умов самоменеджменту професійного й особистого здоров'я або самоорганізація профілактики професійного вигорання визначає таке: для формування культури професійного й особистого здоров'я необхідна систематична, мотивована, активна та добровільна участь фахівців економічної сфери в тренінговій корекційно-розвивальній роботі; для збереження професійного й особистого здоров'я кожен фахівець повинен прагнути до розвитку свого особистісного потенціалу; для гармонійного конструктивного співіснування з іншими людьми, підвищення ролі співробітництва, подолання негативних життєвих ситуацій необхідне оволодіння навичками та розвиток навичок позитивного мислення (позитивних установок); для подолання кризових вікових періодів доцільно систематично підвищувати рівень професійної компетентності; для оцінювання параметрів професійного й особистого здоров'я потрібна готовність у діагностичних дослідженнях; зміна ставлення фахівців економічної сфери до свого здоров'я може стати критерієм оцінювання професійної діяльності; розширення знань щодо збереження професійного й особистого здоров'я допоможе в запобіганні проблемі емоційного вигорання.

Висновки з проведеного дослідження.

Отже, самоменеджмент здоров'я допоможе й дасть можливість фахівцям економічної сфери подолати негативні чинники, що впливають на професійне здоров'я та особисте життя. Фахівцю економічної сфери необхідно звернути увагу на те, щоб професійна діяльність не супроводжувалась розчаруваннями й конфліктами. Важливо підтримати себе емоційно та зміцнити віру в себе. Можна порекомендувати таке: обговорення труднощів, що зустрічаються в професійній діяльності, зі спеціалістом, тренінги професійного спілкування, відвідування психологічних тренінгів, навчання прийомів саморегуляції та самодисципліни.

Соціально-психологічними умовами самоменеджменту здоров'я для фахівців економічної сфери, що мають низьку нервово-психічну стійкість, буде застосування вправ на рефлексію, формування здатності до сприйняття нового, арт-терапевтичні заняття, казкотерапія, сторителінг з акцентуванням на унікальних моментах їхньої професійної біографії й залучення фахівців до роботи у творчих проектних групах.

ЛІТЕРАТУРА:

1. California Healthcare Foundation. 2008. URL: <http://www.chcf.org/publications/2008/04/the-wisdom-ofpatients-health-care-meets-online-social-media> (дата звернення: 05.01.2019).
2. Maravelias C. The Managementization of Everyday Life – Workplace Health Promotion and the Management of Self-Managing Employees. *Ephemera: Theory & Politics in Organization*. 2011. Vol. 11. Issue 2. P. 105–121.
3. Gina A. Self-Care and Yoga-Academic-Practice Collaboration for Occupational Health. *Workplace Health & Safety*. 2013. Vol 61. № 12. P. 510–513.

УДК 316.64

DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-1-35

РЕГІОНАЛЬНІ ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНИХ УЯВЛЕНЬ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ПРО БЕЗПЕКУ Й НЕБЕЗПЕКУ

Дроздова М.А., к. психол. н., доцент кафедри
загальної, вікової та соціальної психології імені М.А. Скока
Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка

У статті аналізується специфіка соціальних уявлень сучасної молоді про безпеку. Наведено дані емпіричного дослідження буденних уявлень про безпеку й небезпеку на мікро- (сім'я), мезо- (університет, місто) та макросоціальних (країна, світ) рівнях. Опитано студентів з трьох регіонів України – Чернігівської, Луганської областей і м. Києва. Показано, що вплив територіального чинника може позначатися й на кількісних параметрах соціальних уявлень (частоті), і на їх змісті (семантиці). Уявлення про небезпеку в різних соціальних просторах часто «віддзеркалюють» (є антонімами) відповідні уявлення про безпеку.

Ключові слова: соціальні уявлення, безпека, небезпека, соціальний простір, студенти.

Дроздова М.А. РЕГИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНЫХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ ПРО БЕЗОПАСНОСТЬ И ОПАСНОСТЬ

В статье анализируется специфика социальных представлений современной молодежи о безопасности. Приведены данные эмпирического исследования повседневных представлений о безопасности и опасности на микро- (семья), мезо- (университет, город) и макросоциальных (страна, мир) уровнях. Опрошены студенты трёх регионов Украины – Черниговской, Луганской областей и г. Киев. Показано, что влияние территориального фактора может сказываться как на количественных параметрах социальных представлений (частоте), так и на их содержании (семантике). Представления об опасности в различных социальных пространствах часто «отражают» (являются антонимами) соответствующие представления о безопасности.

Ключевые слова: социальные представления, безопасность, опасность, социальное пространство, студенты.

Drozдова M.A. REGIONAL PECULIARITIES OF THE STUDENT YOUTH'S SOCIAL REPRESENTATIONS OF SAFETY AND DANGER

The article is dealt with the specifics of modern youth's social representations of safety. Such perceptions are an important component of mass consciousness. The data of empirical research of everyday ideas of safety and danger on micro-, meso- and macrolevels of social space are given. Students (n=232) from the three regions of Ukraine – Chernihiv, Luhansk region and Kyiv – have been interviewed. The psychosemantic features of young people's social representations about the safety and danger in the family (microsocial level), in the university and a city of residence (mesosocial level), as well as in the country and the world in general (macrosocial level) are revealed with the help of the associative test. It is clarified that the significant impact on the content of such social perceptions, among other things, is carried out by the difficult social and economic situation in Ukraine and the military and political conflict in Donbas. It is shown that the influence of the territorial factor can affect both the quantitative parameters of social representations (frequency), and their content (semantics). In particular, there are no semantic differences in the perceptions of safety/dangers in the family, such representations differ only in frequency indices. At the level of the university, a city of residence and its own country, regional representations are most distinct, the differences here are both quantitative and qualitative (semantic). Social perceptions of safety/dangers in the world in general are relatively similar (probably due to the abstract nature of this phenomenon for most young people). The perceptions of danger in different social spaces often “reflect” (are antonyms) the relevant social perceptions of safety.

Key words: social representations, safety, danger, social space, students.

Постановка проблеми. Будучи однією з основних індивідуальних і колективних потреб, безпека закономірно привертає значну увагу науковців. Однак на тлі сучасних внутрішньодержавних і світових соціально-політичних і соціально-економічних проблем не менш важливою є проблема уявлень різних верств населення про безпеку в тому чи іншому середовищі.

Зазначимо, що в наукових працях відсутнє єдине розуміння феномена уявлень про безпеку. Вони, зокрема, розглядають-

ся як «ментально вибудовані образи, через котрі здійснюється суб'єктивна репрезентація та категоризація окремих параметрів або всього патерна ситуації (середовища, умов) як безпечних (небезпечних) для конкретної людини чи соціальної групи»; як суб'єктивний образ певних обставин, що є значущими для людини у зв'язку з необхідністю долати певні загрози зовнішнього та внутрішнього плану; як складний психологічний феномен, що характеризується виокремленням суб'єктами певних джерел і



засобів безпеки та характеристик життєвої реальності, пов'язаних із безпекою людини; як суб'єктивний образ життєвих умов, що виникає на основі оцінювання їх безпеки або небезпеки, ставлення до цих умов, готовності до подолання їх; як суб'єктивне сприймання людиною своєї життєдіяльності з погляду забезпеченості значущих умов безпеки [5].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Хоча проблема уявлень про безпеку досліджена дещо менше, ніж сам феномен безпеки, все-таки існують певні напрацювання із цієї проблематики. Так, можна виокремити низку праць [1; 3; 4; 6], присвячених вивченню буденних уявлень про безпеку в «широкому» (абстрактному) сенсі. Окремі науковці досліджували особливості уявлень про безпеку в конкретних контекстах, зокрема в освітньому середовищі [2]. Поряд із тим більшість таких досліджень здійснювалася російськими вченими. До того ж у вітчизняних психологічних працях не вивчалися регіональні особливості уявлень про безпеку, а також психосемантична специфіка соціальних уявлень про безпеку на різних соціальних рівнях (від мікро- й макрорівнів). Насамкінець, за нашим переконанням, актуальність таких досліджень зросла після початку російсько-українського конфлікту та суттєвого погіршення соціально-економічної ситуації в країні.

Метою дослідження є вивчення психосемантичних особливостей соціальних уявлень студентської молоді про безпеку/небезпеку в різних соціальних середовищах і виявлення регіональної специфіки цих уявлень. Відповідно до мети, поставлено два основні завдання: 1) визначити семантичну специфіку соціальних уявлень молоді про безпеку на різних мікро- та макрорівнях; 2) виявити спільні й відмінні риси в зазначених соціальних уявленнях молоді з різних регіонів України.

Вибірку становлять студенти Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка (м. Чернігів; n=134), Національного медичного університету імені О.О. Богомольця (м. Київ; n=50) і Луганського національного університету імені Тараса Шевченка (м. Старобільськ; n=48). Використано асоціативний тест: респондентам пропонувалося написати одну або декілька асоціацій до кожного з десяти стимулів: «Безпека/небезпека в сім'ї», «Безпека/небезпека в університеті», «Безпека/небезпека в моєму місті», «Безпека/небезпека в моїй країні», «Безпека/небезпека у світі». Уважаємо, що ці стимули відповідають основним соціальним просторам, зо-

крема мікро-, мезо- та макрорівням. Обробка результатів здійснювалася методом контент-аналізу. Виділені смислові групи відповідей із частотою згадування не менше ніж 10% тлумачилися нами як соціальні уявлення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Результати засвідчують, що **безпеку в сім'ї** респонденти трьох груп передусім пов'язують із гармонійними стосунками (36% відповідей студентів із Донбасу; 35% – чернігівців і 45% – киян), тобто з асоціаціями: «*підтримка*», «*довіра*», «*взаємоповага*», «*гармонія*», «*турбота батьків*» тощо. Причому кількісні дані вказують на дещо більшу значущість гарних взаємин між рідними для киян порівняно з іншими групами опитаних. Це може пояснюватися особливостями впливу мегаполісу на перехідну людину: виникнення відчуття самотності, власної непотрібності іншим містянам, а звідси й підвищення значущості сімейних цінностей.

Також опитані з різних регіонів ведуть мову про захист і комфорт («*захист*», «*комфорт*», «*затишок*», «*спокій*», «*материнське тепло*», «*дім, у якому завжди чекають*» тощо) як важливі чинники безпеки в сім'ї. Щоправда, у відсотковому значенні найменше таких відповідей дали кияни (10% проти 20% – чернігівців і 15% – студентів із Луганщини). Мабуть, відчуття захищеності й комфорту в частини з них пов'язується з іншими позитивними факторами безпеки в родині, наприклад, з тими самими гармонійними стосунками.

У групі опитаних із Києва та Донбасу виокремлено категорію «*Любов*» («*любов*», «*любов батьків*», «*любляча родина*» тощо; відповідно, 15% і 14% асоціацій), тоді як у групі чернігівців отримано дещо ширшу за змістовим наповненням категорію «*Позитивні емоції та почуття*» (19%), яка, окрім любові, включала «*щастя*», «*щасливе майбутнє*», «*радість*», «*сміх*» тощо.

Серед іншого на рівні тенденції у вибірці студентів Луганщини ми отримали категорію «*Безпека як необхідний атрибут сім'ї*» (9%). Отже, низка респондентів уявляє таку безпеку «*нормою*», «*найголовнішим*», «*дуже важливою*», «*потрібною*», «*обов'язком голови родини*».

Небезпеку в сім'ї дещо більше ніж третина опитаних кожної групи асоціюють із порушенням внутрішньосімейних стосунків (36% відповідей чернігівців і по 35% – з Києва та Донбасу). Це, зокрема, «*сварки*», «*конфлікти*», «*непорозуміння*», «*недовіра*», «*зрада*», «*неповага членів сім'ї*». Такі результати видаються цілком логічними, оскільки все перераховане призводить до

розпаду родини, а отже, й до зникнення відчуття безпеки в ній.

Частина студентів небезпеку в сім'ї пов'язує з агресією («насилля», «агресія», «жорстокість», «бійки», «побої» тощо). Цікавим видається той факт, що найбільшого прояву ця категорія набула саме в групі киян (38% відповідей проти 19% – респондентів із Донбасу й 17% – з Чернігова), і це попри, здавалося б, соціально-економічне благополуччя столичного мегаполісу!

У деяких респондентів Чернігова та Луганщини (14% і 13% відповідно) «родина небезпека» асоціюється з негативними емоційними станами, такими як «страх», «тривога», «горе», «злість», «розчарування» тощо. Хоча схожі відповіді на рівні незначної тенденції траплялися й у киян (6%). Напевно, це свідчить про актуальність для певної частини молоді сімейних цінностей, а також про референтність сім'ї. Також 10% відповідей чернігівських студентів стосуються алкоголю та наркотиків як вагомих чинників небезпеки в родині («алкоголь», «алкоголізм», «наркотична залежність» тощо).

Безпека в університеті значною частиною студентів уявляється як гарні міжособистісні взаємини («взаємоповага», «взаєморозуміння», «довіра», «дружба», «дружня атмосфера» тощо). Категорія «Позитивні міжособистісні стосунки та групова атмосфера» становить 34% відповідей чернігівських, 35% – київських і 36% – студентів із Луганщини. Ще низка опитаних асоціює безпеку у ВНЗ з порядком і дотриманням правил («охорона», «порядок», «дотримання норм і правил поведінки», «захист прав та свобод студентів» тощо). Причому у відсотковому стосунку ця категорія виявилася вагомішою в групі студентів Донбасу (18% проти 12% відповідей киян), тоді як серед чернігівців вона виділилася лише на рівні тенденції (9%). Останнє, мабуть, пояснюється соціально-політичною ситуацією на Луганщині, яка, зокрема, вимагає від місцевих мешканців суворого дотримання встановлених правил.

Крім того, у кожній групі опитаних виділилися свої специфічні категорії, зумовлені, на нашу думку, або регіональними особливостями, або власне специфікою університету. Наприклад, 27% асоціацій чернігівських опитаних стосуються гідних матеріальних умов і насамперед проблеми опалення приміщень як запоруки університетської безпеки («тепло», «опалення», «буфет», «хороші санітарно-технічні умови», «ремонт», «нові технології», «освітлення» тощо). У київських студентів серед іншого виділилася категорія «Навчальний процес»

(15%; «гарні оцінки», «вивчений матеріал», «адекватне викладання предметів», «спокійний графік навчання з усталеним розкладом» тощо). А ось деяким студентам Донбасу безпека уявляється необхідним атрибутом університетського середовища (10%), тобто «нормою», такою, що «створює гарні умови для навчання» й має бути «насамперед».

Щодо **небезпеки в університеті** в усіх групах ми виокремили категорію «Погані міжособистісні стосунки та психологічний клімат» («неповага однокурсників і викладачів», «погане ставлення до студентів», «приниження», «ворожість» тощо). Щоправда, у відсотковому значенні такі асоціації домінують у студентів ЛНУ (31% відповідей), значно менше їх у групі киян (18%) і найменше – у чернігівців (10%). Також у частини представників різних груп уявлення про небезпеку у ВНЗ так чи інакше пов'язуються з навчальним процесом або ситуацією контролю знань («сесія», «відрахування», «погані оцінки», «незалік», «відпрацювання» тощо). Але для студентів із Донбасу – це саме навчальний процес (10%), для чернігівських опитаних – контроль знань (11%), а для киян – найвагоміша категорія (33%), яка поєднує в собі те й інше. Ще одна спільна для всіх регіональних груп категорія – «Правопорушення та асоціальна поведінка» («порушення правил», «корупція», «бійки», «насилля» тощо). Але для киян вона виявилася вагомішою (20%), ніж для студентів з Чернігівщини та Луганщини (10 і 12% відповідно). Мабуть, тут позначилася специфіка столиці як мегаполісу з високою криміногенністю.

Серед донбасівських і чернігівських респондентів зустрічались асоціації (14% і 15% відповідно), пов'язані з негативними емоційними станами («страх», «тривога», «стрес», «паніка», «гнів») або негативними особистісними характеристиками («конфліктність», «озлобленість», «недоброзичливість», «авторитарність»). Напевно, це можна пояснити соціальною напруженістю внаслідок військового конфлікту в країні (а у випадку Чернігівщини також певною «депресивністю» регіону та психологічним профілем навчання більшості респондентів). Цікаво, що серед киян таких відповідей майже не було. Урешті-решт, у частини чернігівських студентів небезпека в університеті асоціюється з незадовільними матеріальними умовами навчання (зокрема з «відсутністю опалення», «холодом», «старою будівлею», «без ремонту» тощо; 23%).

Безпека «в моєму місті» в опитаних з усіх регіонів асоціюється з правопорядком і правовим захистом (22% відповідей киян,



20% – чернігівців і 19% – студентів із Донбасу). Прикладами є «належна діяльність правоохоронних органів», «справедливі закони», «правопорядок», «охорона жителів», «патрульна поліція, що контролює безпеку людей» тощо). Ці дані не викликають здивування, враховуючи зростання рівня злочинності у вітчизняних містах, а також військовий конфлікт на Донбасі. Крім того, у нинішній складній суспільно-політичній ситуації частині респондентів Києва та Луганщини важливими задля безпеки уявляються спокій і мир («мир», «спокій», «відсутність бойових дій», «можливість гуляти ввечері», «тихе, спокійне життя»; 15% і 25% відповідей). Подібні, однак більш різнопланові відповіді чернігівців дали змогу дещо розширити зміст цієї категорії («Спокій, мир, затишок», 19%). Переважання таких асоціацій серед респондентів донбаського регіону цілком очевидне.

Ще однією категорією, отриманою за відповідями киян і чернігівців, була «Гарні міжособистісні стосунки та позитивні особистісні характеристики» (15% і 11%; «добрі люди», «мирні та дружелюбні громадяни», «щирі люди», «люди, не байдужі один до одного», «толерантність», «комунікабельність», «взаємоввічливість» тощо). Отже, впливові суб'єктивного чинника на безпеку в місті теж надається певне значення. Вищезгадані респонденти (18% відповідей чернігівців і 9% – киян) також ведуть мову про матеріальну облаштованість міста як гарантію безпеки: «гарні дороги», «надійні будівлі», «порядок», «чистота», «парки», «розвинена інфраструктура» тощо. Хоча в київських респондентів ця категорія має місце на рівні тенденції. Можливо, тому, що столиця України й так матеріально облаштованіша за інші вітчизняні міста.

Цікаво, що з усіх трьох груп лише кияни, та й то незначна частина, безпеку в місті пов'язують із владою («влада», «самоврядування», «добросовісна праця державних органів», «небайдуже ставлення до громадян міста», «виконання обіцянок» тощо; 11% відповідей). Це може свідчити про низьку оцінку сучасною молоддю владних органів і носіїв влади.

Щодо **безпеки в своєму місті** частина студентів з усіх груп убачає її в правопорушеннях, серед яких називалися «злочинність», «наркотики», «алкоголь», «розбій», «хуліганство», «крадіжки», «вбивства» тощо. Підкреслимо, що у відсотковому стосунку ця проблема найбільше хвилює київських респондентів (47% відповідей) і значно менше – чернігівців і студентів з Донбасу (28% і 24% асоціацій відповідно). Це зрозуміло, адже в мегаполісі рівень злочинності завжди був вищим, аніж на периферії.

Ще серед асоціацій киян і чернігівців ми виділили категорію «Нестабільна політична ситуація» («війна», «мітинги», «теракт», «революція», «майдан», «масові безпорядки» тощо; по 12% відповідей). На рівні тенденції схожа, однак значно вужча за змістовим наповненням категорія («Війна»; 9%) представлена також у групі опитаних із Луганщини. До неї ввійшли поняття, пов'язані лише з військовими діями («війна», «коли агресори в моєму місті»). Такі категорії є цілком логічними у світлі суспільно-політичних подій у нашій країні.

Низка асоціацій студентів Донбасу та Чернігова стосувалася безладу, необлаштованості в місті (13% і 11%). Це, наприклад, «безпритульні собаки», «сміття», «погані дороги», «темні вулиці», «погана робота поліції», «транспорт». Напевно, такі проблеми є в кожному провінційному місті України. Вочевидь, матеріальна облаштованість столиці краща.

У групі опитаних із Луганщини виділено асоціації, що відображають негативні емоційні стани («страх», «тривога», «сум» тощо; 11%). Гадаємо, що причина полягає у військовому конфлікті на Сході України. Натомість з-поміж відповідей киян на рівні тенденції ми виокремили категорію «Страх і тривога за себе й дітей» («коли боїшся ввечері вийти з дому», «боїшся відпустити своїх дітей на подвір'я» тощо; 7%). Тут, мабуть, відображена специфіка мегаполісу (вищий рівень злочинності).

На рівні тенденції в усіх групах отримано категорію «Несвідомі низькокультурні громадяни» (по 9% відповідей опитаних із Донбасу та Києва й лише 6% – із Чернігова). Сюди ми долучили поняття: «невиховані люди», «неадекватне суспільство», «легковажність громадян», «бидло» тощо. Отже, окремих респондентів у контексті безпеки в місті турбує «людський чинник»: забруднення громадянами територій, руйнування ними матеріальних об'єктів, недотримання елементарних правил поведінки в місті тощо.

Безпеку у власній країні значна частина опитаних пов'язує з миром («мир», «відсутність війни», «злагода», «спокій» тощо). За кількісними показниками категорія «Мир» виявилася вагомішою в групі студентів Луганщини (49% проти 37% відповідей чернігівців і 32% – киян). Це цілком логічні результати, беручи до уваги військові дії на території Донбасу і значно менші наслідки російсько-українського конфлікту для Києва та Чернігівщини. Крім того, дещо менший відсоток таких асоціацій у киян, напевно, пояснюється усвідомленням ними безпечнішого життя в столиці.

Ще в чернігівських і київських респондентів безпека в країні асоціюється з гарною владою й політикою («гідне керівництво», «захист прав громадян», «допомога влади народу», «армія», «поліція» тощо). Однак у свідомості киян ця безпека значно більше залежить від влади, аніж це уявляють чернігівці (37% проти 17% відповідей). Такі дані закономірні, бо в столиці зосереджені головні органи державної влади. Відповіді студентів з Луганщини теж дали змогу виокремити схожу категорію («Армія та влада – захисники народу»; 19%). Але тут акцент зроблено саме на захисті населення різними органами влади («залежить від війська», «армія», «поліція», «влада, яка зможе захистити свій народ» тощо). Ураховуючи ситуацію на Донбасі, ці результати очікувані.

Низка чернігівських і київських студентів безпеку в країні уявляє невід'ємною від гарних економічних умов («високий соціально-економічний статус», «робочі місця», «висока зарплата», «повна соціальна допомога»). Однак ця категорія в обох групах виділилася лише на рівні тенденції (9% відповідей чернігівців і 7% – киян). Такі результати видаються нам дещо неочікуваними, адже соціально-економічні проблеми – ті, з якими київська та чернігівська молодь може зустрічатися безпосередньо (на відміну від військово-політичного конфлікту на Сході країни).

Серед іншого виділені специфічні для різних регіонів категорії, щоправда, лише на рівні незначних тенденцій. Так, низка асоціацій чернігівських респондентів утворила категорію «Морально-етичні риси й цінності» (8%), київських – «Стабільність» і «Незалежність» (по 7% кожна).

Щодо **небезпеки в країні** ми отримали найпотужнішу за кількістю відповідей у всіх трьох групах категорію «Війна та конфлікти» («війна», «бойові дії», «тероризм», «конфлікти», «військові конфлікти», «АТО» тощо). У відсотковому стосунку таких слів-асоціацій найбільше зафіксовано серед студентів Донбасу (51%), що зумовлено військовими діями в цьому регіоні, і дещо менше (45%) – у чернігівців. Останні, припускаємо, перебувають під постійним впливом ЗМІ, які тиражують інформацію про війну на Сході, а також чуток-страшилок про можливе поширення війни на всю територію України. У групі киян подібні відповіді становлять третину від загальної суми (30%). Напевно, мешканці столиці дещо більшою мірою почуваються в безпеці.

Частина чернігівських і київських опитаних безпеку в країні асоціює з поганою владою та політикою (21% і 23% відповідно).

Це, наприклад, поняття: *погана влада*», «безвладдя», «байдужість влади до людей», «корупція» тощо. Отже, маємо справу з недовірою окремих груп населення нинішній владі. Цікаво, що з-поміж відповідей зазначених груп виділено категорію «Побутова агресія та злочинність» (14% асоціацій киян і 8% – чернігівців). Хоча в останніх вона зафіксована на рівні тенденції. Такі відповіді («агресивність оточення», «грабіжництво», «наркотики», «злочини», «вбивства») не дивують, адже складна соціально-економічна та соціально-політична ситуація сприяє поширенню в країні різних форм девіантної й делінквентної поведінки. На рівні тенденції низка киян і чернігівців (відповідно 9% і 7% відповідей) небезпеку в Україні пов'язує з поганими економічними умовами («економічні проблеми», «інфляція», «безробіття», «бідність», «дефолт»). За нинішніх соціально-економічних умов у країні це цілком логічно.

У групі студентів ЛНУ низка відповідей стосувався негативних емоційних станів і відчуттів («біль», «страждання», «жах», «страх», «сум»; 13%), що, швидше за все, викликано переживанням військових подій на цій території.

Безпеку у світі опитані трьох груп уявляють пов'язаною з миром і відсутністю конфлікту («мир», «дружба між країнами», «добрі відносини між ядерними державами», «коли всі країни приймуть без'ядерний режим», «повага кожного народу» тощо). Дещо більша відсоткова вираженість цієї категорії в студентів з Луганщини (42% порівняно з 37% відповідей чернігівців і 36% – киян) знову ж таки є наслідком військових дій на Сході країни. З-поміж відповідей усіх респондентів ми також виділили категорію «Позитивні особистісні характеристики та міжособистісні стосунки» (по 18% відповідей студентів із Чернігова й Донбасу і 20% – киян). Це, наприклад, асоціації: «людяність», «доброта», «толерантність», «любов», «взаємоповага», «довіра», «взаємодопомога» тощо). Отже, частина студентської молоді усвідомлює зв'язок безпеки у світі із суб'єктивними чинниками.

Попри загальну схожість усіх відповідей, на рівні незначних тенденцій виділені специфічні для різних регіонів категорії. Так, у групі студентів Луганщини – це «Утопія» (6%), а в чернігівській вибірці – «Гарна екологічна ситуація» (8%) і «Соціально-економічний розвиток» (7%).

Стосовно **небезпеки у світі** значну частину відповідей у всіх групах увібрала категорія «Війна, тероризм» (у чернігівській вибірці – «Війна, тероризм і соціальні конфлікти»). У відсотковому стосунку вона



становить 42% асоціацій чернігівців, 38% – киян і 35% студентів із Донбасу. Сюди ми зарахували такі поняття: «війна», «ядерна війна», «перегони озброєння», «агресивні країни», «тероризм» тощо. Той факт, що в групі опитаних чернігівців ця категорія кількісно виявилася дещо вагомішою, напевно, може бути пояснений ширшим смисловим діапазоном асоціацій. Адже, крім означених, тут зафіксовано асоціації, пов'язані з конфліктами.

Цікаво, що майже однакова кількість респондентів з усіх регіонів небезпеку у світі пов'язувала з поганою екологією і стихійними лихами (23% відповідей киян, 22% – чернігівців, 19% – студентів Донбасу). Так, називалися «забруднення повітря», «озонові діри», «знищення лісів», «екологічні катастрофи», «стихійні лиха», «землетруси», «цунами» тощо. Гадаємо, це пов'язано з реаліями сучасної екології, про які повсякчас повідомляють ЗМІ.

Ще одним чинником, який, на думку опитаних киян і чернігівців, визначає небезпеку у світі, є суб'єктивний («Негативні особистісні риси та девіантна поведінка»; 13% і 10% відповідно), адже на фоні соціально-політичної нестабільності у світі поширюються егоїзм, аморальність і різні форми девіацій («жадоба», «байдужість», «егоїстичність», «інтолерантність» «насильство», «злочинність» тощо). Натомість у групі студентів із Луганщини на рівні тенденції виявлено категорію «Негативні емоційні стани» («тривога», «неспокій», «сум»; 9%). Цілком імовірно, що пережиті емоції від війни у власному регіоні вони проєктують на небезпеку у світовому масштабі.

Висновки з проведеного дослідження. Соціальні уявлення про безпеку та небезпеку є важливим складником масової (буденної) свідомості сучасної вітчизняної молоді. Їх детермінантами є низка чинників (у тому числі складна соціально-економічна ситуація, військово-політичний конфлікт на Донбасі). Але вплив регіонального фактора на соціальні уявлення про безпеку/не-

безпеку в різних соціальних просторах не однаковий. Так, смислові відмінності в уявленнях щодо мікрорівня (сім'я) не виражені, уявлення відрізняються лише за частотними показниками. Натомість на мезорівні (університет і місце проживання) і частково макрорівні (власна країна) регіональні соціальні уявлення найбільше відрізняються (за кількісними та смисловими характеристиками). Соціальні уявлення про безпеку/небезпеку на глобальному макрорівні (світ загалом) відносно схожі (ймовірно, через абстрактність цього феномена для більшості молодих людей). Уявлення про небезпеку в різних соціальних просторах часто «віддзеркалюють» (є антонімами) відповідні соціальні уявлення про безпеку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Дуганова Ю.К. Личностные особенности молодых людей с разным представлением о психологической безопасности : автореф. дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Ростов-на-Дону : ЮФУ, 2014. 23 с.
2. Карамушка Л.М., Дектярьова Т.В. Дослідження змісту психологічної безпеки освітнього середовища вищих навчальних закладів. *Правничий вісник Університету «КРОК»*. 2013. Вип. 16. С. 203–210.
3. Кикоть В.Я. Представления о безопасности городских и сельских школьников как показатель развития правового сознания. *Известия Российского государственного педагогического университета имени А.И. Герцена*. 2013. № 161. С. 191–197.
4. Костоусов А.Г. Формирование профессиональных представлений о безопасности у курсантов вуза войск национальной гвардии : автореф. дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07 ; Кемеровский гос. ун-т. Кемерово, 2017. 23 с.
5. Лызь Н.А., Куповых Ж.Г. Представления о безопасности как предмет эмпирических исследований. *Современные научные исследования и инновации*. 2015. № 8. Ч. 2. URL: <http://web.snauka.ru/issues/2015/08/57172> (дата звернення: 14.01.2018).
6. Лызь Н.А., Куповых Ж.Г., Прима А.К. Опыт исследования представлений вузовской молодежи о безопасности. *Вестник Пермского университета. Серия «Философия. Психология. Социология»*. 2016. № 3(27). С. 86–95.

УДК 159.98:616-08-039.76
DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-1-36

ПОГЛИБЛЕНИЙ ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ВРАЗЛИВИХ КАТЕГОРІЙ ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ

Кердивар В.В., ад'юнкт науково-дослідної лабораторії
екстремальної та кризової психології науково-дослідного центру
Національний університет цивільного захисту України

У статті наведено низку психологічних та соціальних проблем, що виникають у вразливих категорій населення (інвалідів, дітей, багатодітних сімей, людей похилого віку) з числа внутрішньо переміщених осіб. Розглядаються можливі психологічні наслідки вимушеного переїзду в інший регіон країни. Наведено комплекс проблем, що виникають у результаті впливу нового соціального середовища та приймаючих громад.

Ключові слова: внутрішньо переміщені особи, інваліди, багатодітні сім'ї, люди похилого віку.

Кердывар В.В. УГЛУБЛЕННЫЙ ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ УЯЗВИМЫХ КАТЕГОРИЙ ВНУТРЕННЕ ПЕРЕМЕЩЕННЫХ ЛИЦ

В статье приведен ряд психологических и социальных проблем, возникающих у уязвимых категорий населения (инвалидов, детей, многодетных семей, пожилых людей) из числа внутренне перемещенных лиц. Рассматриваются возможные психологические последствия вынужденного переезда в другой регион страны. Представлен комплекс проблем, возникающих в результате воздействия новой социальной среды и принимающих общин.

Ключевые слова: внутренне перемещенные лица, инвалиды, многодетные семьи, пожилые люди.

Kerdyvar V.V. COMPREHENSIVE PSYCHOLOGICAL ANALYSIS OF THE VULNERABLE CATEGORIES OF INTERNALLY DISPLACED PERSONS

The article presents a number of psychological and social problems that arise in vulnerable groups of the population (persons with disability, children, large families, elderly people) among internally displaced persons. The possible psychological consequences of forced migration to another region of the country are considered. The complex of problems which arise as a result of influence of the new social environment and host communities is presented. However, it has been proved that personality problems of the refugees and forced displaced persons from among the vulnerable categories in general psychological aspect comprehensively in the scientific and methodological literature were not fully considered.

In the article are considered the problems that especially the vulnerable categories (disabled persons, children, large families and elderly people) among the forced displaced persons particularly affected by the situation of stress associated with departure from the places of residence, violation of stability and the usual state of life, loss of breadwinners, friends, parental care.

It has been determined that a large part of people with disability face significant barriers in the realization of their rights, and most of them are forced to stay permanently at home or in a closed system of temporary residence places. For people with cognitive impairment, moving from the usual environment can enhance functional dependence and inadequate behavior.

Children are psychologically very sensitive to traumatic situations. The difficult situation provokes them to feel discomfort, decrease in social activity and self-esteem, increase of anxiety and aggressiveness, negative attitude towards others.

Large families are faced with such important issues as the problem of employing parents, legal issues (often families do not have information about what rights they have), as well as the problem of society's attitude to them. Large families are often regarded as "social dependents", although in practice they have very low privileges.

The unpredictability and lack of control in the new environment at the moment of the move forces elderly people feel more stressful about the moving.

Key words: internally displaced person, disabled persons, large families, elderly people.

Постановка проблеми. Майже п'ять років тому почалося масове вимушене переселення жителів з окремих районів Донецької і Луганської областей з небезпечної для життя зони військового конфлікту. Але в Україні, де триває військовий конфлікт і де кількість внутрішньо переміщених осіб (далі – ВПО) уже ніяк не зміниться найближчим часом, проводиться значна робота з надання соціальної підтримки переселенцям. Люди, які пере-

бувають у скрутному життєвому становищі, щодня стикаються зі звичайними на перший погляд проблемами, які так важко вирішити, якщо ти вимушено і не за власним бажанням від'їздив у інший регіон країни. Втрата житла, роботи, майна, гідних умов проживання, близького оточення лягає важким тягарем на їхні плечі.

Економічна ситуація погіршилася, системна криза посилюється, бідність і соціальна



нерівність зросли, очікування швидкого закінчення конфлікту не виправдалося, число ВПО майже не змінюється.

Варто зазначити, хоча натеper питання дотримання прав і допомоги вимушеним переселенцям порушуються досить часто, комплексного виокремлення вразливих категорій, таких як інваліди, багатодітні сім'ї, діти та люди похилого віку, зазвичай не проводиться. І це при тому, що будь-який переселенець з вразливої категорії, на жаль, стикається з досить великим числом проблем у своєму житті. Коли ж така людина позбавляється житла, звичного оточення і середовища, вимушено переїжджає в інше місце проблеми і складності збільшуються в рази, але на це далеко не завжди держава звертає належну увагу. А вже без постійної допомоги та сприяння можуть виникати значні порушення адаптації та психологічного здоров'я.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Вивченням психологічних проблем, із якими стикаються ВПО, займаються багато вітчизняних науковців, проведено багато досліджень.

Значний внесок у вивчення проблем ВПО внесла О. Балакірева своїми дослідженнями «Спектр проблем вимушених переселенців в Україні: швидка оцінка ситуації та потреб» [1], «Оцінка потреб внутрішньо переміщених жінок та осіб похилого віку в Україні» [2], «Ставлення до переселенців і волонтерської діяльності» [3, с. 8]. У своїх працях вона визначала основні проблеми та потреби різних категорій ВПО.

Вплив на розробку проблеми адаптації здійснили О. Міхеєва та В. Середа у своїй праці «Сучасні українські внутрішньо переміщені особи: основні причини, стратегії переселення та проблеми адаптації» [4, с. 21]. Т. Доронюк та А. Солодько також вивчали ситуації з внутрішньо переміщеними особами в Україні [5, с. 8].

Однак комплексно в науковій і методичній літературі проблеми особистості біженців і вимушених переселенців з числа вразливих категорій осіб у загальнопсихологічному аспекті не розглядалися.

На основі проведеного аналізу можна сформулювати **мету дослідження**, яка полягає в необхідності проведення поглибленого дослідження психологічних та соціальних проблем, що виникають у ВПО вразливих категорій (інваліди, діти, багатодітні сім'ї та люди похилого віку).

Надати оцінку ступеня тяжкості травмизації та необхідності виокремлення основних проблем, на які потрібно акцентувати увагу у проведенні психосоціальної роботи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Першочергова увага має бути спрямована на найбільш вразливі категорії внутрішньо переміщених осіб (діти – понад

238 тис., люди з обмеженими можливостями – понад 49 тис., люди похилого віку та багатодітні сім'ї), яким необхідна соціально-психологічна допомога кваліфікованих спеціалістів із соціальної роботи. Саме вони найбільше страждають від ситуації стресу, пов'язаного з від'їздом з місць проживання, порушення стабільності та звичного стану життя, втрати годувальників, друзів, батьківської турботи. Діти психологічно досить чутливі до травмуючих ситуацій. Складне становище провокує у них виникнення відчуття дискомфорту, зниження соціальної активності та самооцінки, зростання тривожності, агресивності, негативного ставлення до інших. Для вирішення поставлених завдань та збору необхідної інформації нами було використано: бесіди, структуроване інтерв'ю, включене спостереження та шкала оцінки збитків Холмса-Раге.

1. Інваліди

За інформацією Міністерства соціальної політики України, станом на кінець 2018 року кількість ВПО становить 1 млн 512 тис. осіб, серед яких – 49 тис. осіб з інвалідністю. Це близько 3,5% від загальної кількості ВПО, які мають дуже широкий спектр проблем. Основні з них можна виділити такі:

Забезпечення житлом. Відсутність місця проживання – це основна проблема, яка виникла в результаті зміни місця проживання у інвалідів з числа ВПО. Основною складністю для цих людей є пошук архітектурно та матеріально доступного житла, яке б враховувало можливість вільного пересування осіб з інвалідністю. Але, на жаль, пропоноване житло не відповідає потребам осіб з особливими потребами, адже зазвичай пропонується єдиний варіант, який не відповідає вимогам цих осіб.

Водночас під час тимчасового розселення осіб з інвалідністю має бути вирішене питання щодо компенсації за оренду тимчасового житла, що не завжди оперативно вирішується місцевими адміністраціями на утримання зазначених установ. Як наслідок, ВПО з інвалідністю, що мешкали у закладах тимчасового проживання на початковому етапі переселення з окупованих територій, були під загрозою виселення. Це, своєю чергою, створювало додаткові проблеми для ВПО з особливими потребами, які терміново необхідно було вирішувати.

Як наслідок, проблеми пошуку архітектурно доступного житла разом із суттєвою вартістю його оренди та житлово-комунальних послуг, що часто дорівнює бюджету сім'ї, здебільшого призводить до виникнення недовіри до влади. Саме ця недовіра змушує деяку частину ВПО з особливими потребами, які з надією переїхали до підконтрольної українській владі території, повертатися до колишніх місць проживання, тобто до окупованих територій.

Медичне забезпечення. За нашою інформацією, доступ до медичних послуг – це друга за важливістю проблема для інвалідів з числа ВПО. Як результат, терміновий виїзд з непідконтрольної території дуже часто призводив до того, що інваліди залишали міліції, інвалідні візки і т.п. у місцях свого постійного проживання. Поселення на новому місці потребувало знайти заміну залишеним засобам реабілітації, але зазвичай інваліди за новим місцем проживання стикаються з перешкодами у забезпеченні їх цими засобами.

Ця категорія громадян, по суті, не має необхідного доступу як до таких засобів, так і коштів на оплату їх придбання, а враховуючи відсутність у низки інвалідів необхідних документів, унеможливорює навіть просте звернення в медичний заклад за консультацією, не кажучи про отримання життєво важливих реабілітаційних засобів. Це також призводить до того, що особи, які мають надію на допомогу держави, не отримують її, і зневірюються у спроможності української влади забезпечити своїх громадян.

Натепер відсутній чіткий порядок постановки на облік територіальними органами охорони здоров'я інвалідів і дітей-інвалідів за місцем реєстрації їх проживання. Що в результаті значною мірою спростило процес забезпечення ВПО інвалідів засобами реабілітації, медичного забезпечення, зокрема спеціальним харчуванням, яке компенсується здебільшого за рахунок місцевих бюджетів та не враховує частку ВПО з інвалідністю. В особливо скрутному становищі перебувають люди з інвалідністю, що значно залежать від лікарських засобів чи процедур, що так важливі для збереження їхнього здоров'я. Отже, можна стверджувати, що практично всі інваліди ВПО можуть опинитись за межею бідності, яка, своєю чергою, значно ускладнює процес адаптації та реабілітації.

Також з однією з додаткових проблем, які виникають у ВПО з інвалідністю, пов'язана необхідність постійно проходити різноманітні перевірки документів у соціальних службах. Також часто під сумнів ставиться сам факт інвалідності, навіть у випадках, коли людина більше 30 років пересувається на візку чи має інвалідність з дитинства. Іноді медико-соціальна експертна комісія без спілкування із самою людиною видає нову довідку, в якій змінює статус інваліда з дитинства на загальне захворювання, і вимагає надати з населеного пункту, звідки особа перемістилась (тобто з окупованої території), довідки та виписки з дитинства для підтвердження діагнозу.

Державні органи за новим місцем проживання інваліда надають йому компенсацію на оплату житлово-комунальних послуг. Однак ця компенсація зазвичай не є диференційованою за глибиною порушення здоров'я,

що має безпосередній вплив на характер витрат, пов'язаних із охороною здоров'я та реабілітацією.

Працевлаштування. Враховуючи сучасні українські реалії вимушеного переселення і широкий спектр проблем, з якими стикаються ВПО, однією з першочергових проблем після забезпечення житлом можна вважати працевлаштування. А вирішення цієї проблеми ВПО інвалідами взагалі є чимось украй тяжким та невідсильним.

Охарактеризувати ситуацію зі складнощами в працевлаштуванні можна тим, що наше суспільство не завжди готове прийняти людей з вадами, вважаючи їх непрацездатними, а вони через свої особливості не можуть швидко адаптуватися до скрутної життєвої ситуації та умов праці. Своєю чергою роботодавці, самі того не розуміючи, наносять невідворотний негативний вплив на ВПО інвалідів. А характерна відсутність перспектив і можливостей для розвитку, нівелювання особистості, дезадаптація, в гіршому випадку сприяє поповненню маргінальних верств суспільства. До того ж набуті можливості адаптації на робочому місці та власне можливість працювати за фахом – втрачаються на новому місці. Часто потрібно шукати інші можливості отримання матеріальної допомоги, люди з вадами мають низький шанс у досягненні поставлених цілей, що досить добре проглядається порівняно з іншими категоріями ВПО.

Доступність об'єктів інфраструктури та мобільність. Серед загальних для всіх людей з інвалідністю проблем є особливі, які пов'язані з відсутністю допомоги близьких, житлом, віддаленням від інфраструктури, відсутністю доступного транспорту. Показово, що в отриманих результатах абсолютно різна оцінка оснащення об'єктів соціальної інфраструктури пристроями для доступу до них інвалідів та інших маломобільних груп населення. Варто зазначити, що в опитуванні самі інваліди здебільшого вказали на непристосованість інфраструктури до їхніх потреб, тоді як представники органів місцевої влади та місцевого самоврядування вважають їх достатніми. Цю проблему ВПО інвалідів у доступності об'єктів інфраструктури можна вважати не лише їхньою, а й інвалідів з числа корінного населення і розглядати її як загальнонаціональну.

Проте варто звернути увагу на проблему переміщення ВПО інвалідів з місць тимчасового проживання до адміністрацій органів влади, соціального захисту, комунальних підприємств та ін., адже, як правило, вищевказану категорію переселенців було розселено по санаторіях, пансіонатах, літніх таборах відпочинку, які зазвичай були розташовані у передмісті, а то й за містом, що значно ускладнює проїзд.



Комунікація і ставлення оточуючих. Було встановлено, що практика компактного розміщення тимчасово переміщених осіб може призвести до створення так званого «штучного гетто». Ізольованість тимчасово переміщених осіб і самоізоляція інвалідів може стати причиною додаткової напруженості в суспільстві.

Як доводить наше дослідження, є дуже великий спектр суттєвих проблем у реалізації прав внутрішньо переміщених осіб-інвалідів. Нині інваліди стикаються з істотними бар'єрами в реалізації своїх прав, а більшість з них змушена постійно перебувати вдома або в закритій системі місць тимчасового проживання. Суспільство не завжди готове прийняти таких людей, вважаючи їх непрацездатними, а вони через свої особливості не можуть швидко адаптуватися до суспільства та умов праці, як результат – відсутність перспектив і можливостей для розвитку, нівелювання особистості, дезадаптація, в гіршому випадку – поповнення маргінальних верств суспільства. Члени їхніх сімей також психологічно й економічно страждають від ситуації, що склалася. А за вимушеного переселення налагодити нормальне життя на новому місці інваліду вкрай складно, а іноді практично неможливо.

2. Діти

Розглядаючи найбільш поширені проблеми, з якими стикаються діти ВПО у психологічній, оздоровчій, соціальній, правовій сферах, можна стверджувати, що всі ці проблеми тісно пов'язані між собою і можуть посилювати та ускладнювати адаптацію дітей.

Дуже складне становище провокує виникнення відчуття дискомфорту, зниження соціальної активності та самооцінки, підвищення рівня тривожності та агресивності, появи негативного ставлення до інших. Саме тому проблема роботи з дітьми ВПО та їхніми сім'ями є психологічною і вимагає комплексного вирішення з використанням особливих ресурсів для її розв'язання, зокрема, полегшення психоемоційного становища вимушених переселенців та їхніх сімей. Наявність або відсутність проблем, труднощів у сімей із числа ВПО з дітьми залежить від особистісних факторів, чинників ризику сім'ї та громади, від наявних ресурсів та здатності усвідомлювати їх і користуватися ними, від адаптаційних можливостей справлятися з труднощами (навичок копіngu).

Діти зазнають значних складностей соціального і психоемоційного характеру, пов'язаних зі зміною середовища проживання та звичного кола спілкування. До яких можна віднести: погіршення комунікативного спілкування з оточуючими; поява дратівливості; агресивність; тривожність; відсутність довіри до інших; поява відчуття самотності, ізоляваності та власної неповноцінності;

ускладненість процесу соціалізації та якості виховання (порушення шкільної дисципліни, поява проблем у навчанні).

З порушенням психоемоційного стану дітей ВПО також пов'язана проблема ресоціалізації. За повної зміни місця проживання на перший план виходить питання адаптації та інтеграції в нове соціальне середовище. Особливо варто звернути увагу на питання готовності дітей переселенців до освітнього процесу та оздоровлення дітей-переселенців, які його значно більше потребують, ніж інші категорії ВПО, оскільки ситуація вимушеного переїзду може невідворотно вплинути на психологічне здоров'я дитини. Проте варто відзначити, що оздоровлення дітей може часто викликати складнощі у родин з огляду на скрутне фінансове становище.

Оцінка потреб є одним із важливих етапів надання первинної психологічної допомоги всім категоріям ВПО. Проводячи оцінку потреб ВПО, необхідно звернути увагу на:

- фактори ризику;
- ступінь травматизації членів сім'ї (кожного з батьків і дитини) та особливості їхньої реакції на травму, чи потрібні сім'ї послуги психолога для подолання травми;
- ресурси адаптації (копінг-стратегії), якими володіють члени сім'ї для подолання життєвих труднощів;
- життєва/соціальна історія сім'ї до переміщення (як було раніше, які ресурси підтримували сім'ю і чи можна їх відновити);
- наявність чи відсутність складних життєвих обставин до переміщення;
- життєва компетентність батьків і дитини (життєві навички, які допоможуть в адаптації до нових умов);
- наявність позитивної соціальної підтримки (соціальне оточення, громадські організації тощо).

Так, окремо стоїть питання готовності та кваліфікації педагогів, учителів та психологів до роботи з дітьми-переселенцями та їхніми батьками. Також місцевим органам влади потрібно враховувати і приймати відповідні рішення з оптимізації освітнього процесу: збільшення штату працівників, створення додаткових стимулів та заохочень з огляду на трудовий ресурс сфери.

Всім дітям і підліткам, які пережили психотравми, необхідна психосоціальна підтримка. Але є діти, які потребують спеціальних і більш професійних видів допомоги (психотерапія, фармакотерапія) для полегшення наявних у них емоційних порушень. Важливо також включати в роботу з дітьми батьків, тому що їхня оцінка поведінки своєї дитини є головним джерелом інформації про її реакції на психотравмуючий фактор. Крім того, необхідно організувати навчальну роботу і навчання батьків спілкування таким чином, щоб вони придбали соціальні та ко-

мунікативні навички, необхідні для поліпшення якості стосунків зі своїми дітьми і розпізнавання типів поведінки і реакцій у дітей, які потребують професійної психологічної допомоги [6].

3. Багатодітні сім'ї

Головною проблемою вимушено переміщених багатодітних сімей, як і в цілому всієї категорії ВПО, є житло. За нашим дослідженням 95% багатодітних сімей ВПО зазначають, що проблема житла є дуже актуальною і вирішити її самотужки майже неможливо. Рівень благоустрою житла багатодітних сімей є вкрай низьким, не пристосованим для проживання сімей з великою кількістю дітей, що може значно впливати на фізичне та психологічне здоров'я.

Другою за важливістю проблемою багатодітних сімей є їхнє матеріальне становище. З народженням кожної дитини дохід сім'ї різко зменшується, а в ситуації вимушеного переїзду та кардинальної зміни звичного устрою родини та відсутності грошового прибутку кожна сім'я вимушена звертатись саме за матеріальною допомогою. Багатодітні сім'ї раніше були матеріально вразливою категорією населення, а сучасні реалії ще сильніше впливають на них, ніж на суспільство в цілому і змушують економити на найнеобхіднішому – на багатьох промислових товарах.

Також багатодітні сім'ї всіх типів мають загальну соціальну проблему, що специфічно пов'язана з багатодітністю: у традиційній багатодітній родині діти перебувають у рівному становищі: немає дефіциту спілкування, старші піклуються про молодших, формуються, як правило, позитивні моральні якості, такі як чуйність, людяність, повага до старших. Але у зв'язку з переїздом та великою завантаженістю батьків на виховання дітей залишається мало часу. Дефіцит часу, недостатність знань з виховання дітей створюють певну проблему в таких сім'ях. Дефіцит виховання призводить до того, що діти часто мають занижену самооцінку.

Мала можливість задовольнити свої потреби (в одязі, розвагах, товарах, які є у однолітків) розвиває почуття заздрості та вимоги неможливого. Більшість дітей у багатодітних сім'ях рано дорослішають і менш тісно пов'язані зі своїми батьками. У багатодітних сім'ях діти більшу частину часу проводять на вулиці. Виникає проблема комунікації з дітьми приймаючого населення, що ускладнює процес соціалізації [7].

Дослідження висвітлює також такі важливі проблеми, як проблема працевлаштування батьків, юридичні проблеми (найчастіше сім'ї просто не мають інформації про те, які права їм належать), а також проблема ставлення суспільства до багатодітних сімей. Навколо багатодітних матерів і їхніх дітей виникала і

виникає досі зона соціального несхвалення і навіть відторгнення. Багатодітні сім'ї часто розцінюються як «соціальні утриманці», хоча на практиці пільги у них дуже скромні. Ми можемо стверджувати, що ставлення приймаючого населення до багатодітних сімей ВПО має певну динаміку. Якщо в перші місяці після початку масового переселення із зони окупованих районів Донецької та Луганської областей ставлення до переселенців було позитивним (85% відносилися з емпатією до вимушених переселенців), то в подальшому цей відсоток зменшився до 25%.

4. Люди похилого віку

Особливо важко переживати ситуацію вимушеного переїзду людям похилого віку. Вчені стверджують, що навіть після тридцяти років психіка значною мірою стає ригідною. Людина стає все більш схильною до консерватизму, збереження наявного життєвого порядку в незмінному вигляді. А після п'ятидесяти вже практично повністю втрачається здатність безболісної адаптації до змін. Ця теза значною мірою підтверджується нашими дослідженнями.

Найбільш складно людині похилого віку втратити так зване родинне гніздо – будинок, у якому вона народилася, а потім ростила дітей і онуків. Не набагато легше відмовлятися від квартири, яку держава дала на знак визнання за будь-які заслуги. У такій ситуації житло часто є для пенсіонерів предметом гордості, нагадування про те, що вони не дарма прожили своє життя. Втративши особливо дороге їм житло, деякі пенсіонери не можуть впоратися з ностальгією і намагаються повернутись туди, де вони колись жили, що здебільшого є неможливим у зв'язку із захопленням частини території держави чи взагалі знищенням житла.

Але, як свідчать результати наших бесід та інтерв'ю, потрібної психологічної підтримки майже ніхто не отримує. Майже всі опитані ВПО похилого віку (92%) зазначають, що їм дуже важко сприйняти думку про те, що їм необхідно буде провести значну частину часу за межами звичного для них соціально-психологічного середовища.

Адже до нових умов після переїзду хочеш не хочеш, а доводиться пристосовуватися. Фізичний і психічний стан є значними факторами адаптації до вимушеного переселення. Люди, які погано реагують на переселення, більше за інших схильні до проживання на самоті, соціальної ізоляції, бідності і депресії. Проте варто зазначити, що чоловіки переносять переїзд гірше, ніж жінки.

Непередбачуваність та неконтрольованість нового середовища в момент переїзду викликає у людей похилого віку більш виражений рівень стресу. Для зменшення негативного впливу на особистість їм завчасно



потрібно ознайомитись з новою навколишньою обстановкою. Через фінансові, соціальні та інші ускладнення деякі люди похилого віку відчувають, що вони мають залишатися в зоні проведення Операції Об'єднаних сил, незважаючи на небезпеку для життя та здоров'я.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, нині проблема психологічної допомоги та реабілітації переселенців вивчається доволі широко й активно. Разом з тим ще досі відчувається брак як систематичних соціально-психологічних досліджень із вивчення травми переселення у зв'язку із воєнним конфліктом, соціокультурної специфіки у переживанні цієї травми, так і наукової рефлексії досвіду психологічної допомоги вимушено переміщеним інвалідам, людям похилого віку та дітям у вітчизняному психологічному просторі.

Нині інваліди стикаються з істотними бар'єрами в реалізації своїх прав, а більшість з них змушена постійно перебувати вдома або в закритій системі місць тимчасового проживання. Для людей з когнітивними порушеннями переміщення зі звичного оточення часто посилює функціональну залежність і неадекватну поведінку. Як наслідок, у людей виникає негативне ставлення до влади, агресивність до представників місцевих органів, що згодом поширюється на приймаючі громади.

Діти зазнають значних складностей соціального і психоемоційного характеру, пов'язаних зі зміною середовища проживання та звичного кола спілкування. До яких можна віднести: погіршення комунікативного спілкування з оточуючими; поява дратівливості; агресивність; тривожність; відсутність довіри до інших; поява відчуття самотності, ізольованості та власної неповноцінності; ускладненість процесу соціалізації та якості виховання (порушення шкільної дисципліни, поява проблем у навчанні).

Багатодітні сім'ї переживають такі важливі проблеми, як проблема працевлаштування батьків, юридичні проблеми (найчастіше сім'ї просто не мають інформації про те, які права їм належать), а також проблема ставлення суспільства до них. Багатодітні сім'ї часто розцінюються як «соціальні утриманці», хоча на практиці пільги у них дуже скромні.

Встановлено, що непередбачуваність та неконтрольованість нового середовища в момент переїзду викликає у людей похилого віку більш виражений стрес від переїзду. Проте розглядаючи проблему в комплексі, зазначимо, що кількість людей з числа вразливих категорій, які намагаються повернутись на колишні місця проживання, становить близько 25%, з яких більша частина (80%) – це люди похилого віку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Балакірева О. Спектр проблем вимушених переселенців: швидка оцінка ситуації та потреб / Український інститут соціальних досліджень. URL: <http://www.uisr.org.ua/news/36/83.html> (дата звернення: 20.11.2018).
2. Балакірева О. Трудовий потенціал та рівень державної підтримки внутрішньо переміщених осіб (за результатами соціологічного дослідження «Оцінка потреб внутрішньо переміщених жінок та осіб похилого віку в Україні»). *Внутрішньо переміщені особи в Україні: реальність та можливості* : матер. міжнар. наук.-практ. конф. URL: <http://ief.org.ua/?p=4562> (дата звернення: 20.11.2018).
3. Балакірева О. Ставлення до переселенців і волонтерської діяльності. URL: <http://www.uisr.org.ua/img/upload/files/Settlers%20and%20volunteering.pdf> (дата звернення: 10.12.2018).
4. Міхеєва О., Серєда В. Сучасні українські внутрішньо переміщені особи: основні причини, стратегії переселення та проблеми адаптації. *Стратегії трансформації і превенції прикордонних конфліктів в Україні* : збірка аналіт. матеріалів. Львів : Галицька видавничча спілка, 2015. 461 с.
5. Солодько А., Доронюк Т. Вироблення політики щодо внутрішньо переміщених осіб в Україні (підготовлено за підтримки міжнародного фонду «Відродження») / CEDOS. Київ, 2015. URL: http://diversipedia.org.ua/sites/default/files/sedos_policy_idps.pdf (дата звернення: 25.11.2018).
6. Бабій В. Право на охорону здоров'я «Разом Ми Можемо». URL: <http://khp.org/index.php?id=1438559775> (дата звернення: 05.01.2019).
7. Особливості виховання дітей у багатодітній сім'ї. URL: <https://uchil.net/?cm=2831> (дата звернення: 07.01.2019).
8. Актуальний стан забезпечення прав і свобод внутрішньо переміщених осіб в Україні: доповідь зацікавлених сторін. URL: http://naiu.org.ua/wp-content/uploads/2017/10/UPR_IDP_ukr.pdf (дата звернення: 09.01.2019).

УДК 159.938
DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-1-37

ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ЗАДОВОЛЕНOSTІ ШЛЮБОМ НА РІЗНИХ ЕТАПАХ ПОДРУЖНЬОГО ЖИТТЯ

Котлова Л.О., к. психол. н.,
доцент кафедри психології розвитку та консультування
Житомирський державний університет імені Івана Франка

Саух І.Д., магістрант
соціально-психологічного факультету
Житомирський державний університет імені Івана Франка

У статті проаналізовано особливості психологічних чинників задоволеності шлюбом. Одним із головних чинників, який визначає напрям розвитку сім'ї, є задоволеність шлюбом. Натепер до числа дуже важливих наукових проблем належить проблема побудови щасливих, гармонійних та ефективних подружніх стосунків. Визначено, що задоволеність шлюбом пов'язана із ціннісними орієнтаціями подружжя та з характером взаємодії подружжя в конфліктних ситуаціях, які по-різному домінують на різних етапах подружнього життя.

Ключові слова: задоволеність шлюбом, кореляційний аналіз, особистість, сім'я, шлюб.

Котлова Л.А., Саух И.Д. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ФАКТОРЫ УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ БРАКОМ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ СУПРУЖЕСКОЙ ЖИЗНИ

В статье проанализированы особенности психологических факторов удовлетворенности браком. Одним из главных факторов, который определяет направление развития семьи, является удовлетворенность браком. На сегодняшний день к числу важных научных проблем относится проблема построения счастливых, гармоничных и эффективных супружеских отношений. Показано, что удовлетворенность браком связана с ценностными ориентациями супругов и с характером взаимодействия супругов в конфликтных ситуациях, которые по-разному доминируют на разных этапах семейной жизни.

Ключевые слова: удовлетворенность браком, корреляционный анализ, личность, семья, брак.

Kotlova L.O., Saukh I.D. PSYCHOLOGICAL FACTORS OF MARRIAGE SATISFACTION AT DIFFERENT STAGES OF A MARRIED LIFE

The article deals with the analysis of the peculiarities of psychological factors of marriage satisfaction. One of the main factors, which predetermines the direction of a family development, is marriage satisfaction. Nowadays the problem of building the happy, harmonious and effective marriage relationships belongs to the number of crucial scientific problems. The results of empirical research of psychological factors of marriage satisfaction at different stages of a marriage life are presented.

There is a strong inverse interconnection between the marriage satisfaction level and such conflict spheres as "issues, connected with children's upbringing", "the violation of role expectations", "the inconsistency in relation to money" in couples being married from 6 to 15 years. It indicates that if the conflict level of a married couple concerning children's upbringing, the violation of partners' role expectations or the distribution of finances is higher, the level of marriage satisfaction is lower.

A strong inverse correlation connection between the marriage satisfaction level and an intimate, sexual scale of family values is also characteristic of women being married for less than 5 years, if the significance of an intimate, sexual sphere for women of this period is less, their satisfaction level of married life is higher. However, a strong direct connection between marriage satisfaction and an intimate-sexual sphere of family values is peculiar to women being married from 5 to 15 years, thus, the more significant sphere of intimate relationships is for them, the higher level of marriage satisfaction is. A strong direct connection between marriage satisfaction and emotional, psychotherapeutic value is peculiar to women of this group, so if the emotional support, idea of marriage as the source of psychological discharge is more significant, the level of marriage satisfaction is higher.

Key words: satisfaction with the marriage, correlation analysis, personality, family, marriage.

Постановка проблеми. Сім'я – це найважливіше соціальне середовище для кожної особистості. Одним із головних чинників, який визначає напрям розвитку сім'ї, є задоволеність шлюбом. Натепер до числа дуже важливих наукових проблем належить проблема побудови щасливих, гармонійних та ефективних подружніх стосунків. Основу

сімейних відносин становить шлюб – союз між чоловіком та жінкою, що укладається на офіційних правових засадах, які регулюють їхні матеріальні та особистісні інтереси.

Кожна сім'я на різних етапах розвитку стикається із такими ситуаціями, які суб'єктивно сприймаються як важкі, кризові, тобто ті, які порушують звичайний хід життя.



Здебільшого головною причиною цього прямо чи опосередковано є рівень задоволеності шлюбом. Таким чином, для надання ефективної допомоги подружжю психолог мусить мати чітке уявлення про особливості їхніх взаємин, поведінки у конфліктних ситуаціях, рівень задоволеності шлюбом та чинники, які на це впливають.

Вітчизняні психологи у своїх роботах вивчають особливості, стадії розвитку та зміни сімейних стосунків, визначають задоволеність шлюбом основним чинником благополуччя сім'ї (Ю. Альошина, Т. Андреева, С. Клапішевська, О. Посвістак, А. Шпилевська); проблеми психологічної сумісності (А. Волкова, Ю. Шевчук, Р. Хавула), ціннісні орієнтації та уявлення про шлюб (Т. Андреева, А. Волкова) [1; 2; 3; 4; 5; 8; 9; 10]. У роботах Р. Федоренко розглядається сексуальна сумісність партнерів як одна з передумов благополуччя сім'ї [7]. На сучасному етапі цю проблему активно досліджують закордонні науковці А. Гріф, К. Камп Душ, Р. Крогер, К. Страуд, М. Тейлор тощо [11; 12; 13; 14].

Задоволеність шлюбом є основною умовою щасливого подружнього життя. Дуже важливим є знання всіх основних чинників, які впливають на задоволеність сімейними стосунками. Емпірично не досить висвітлені особливості переважаючих чинників на різних етапах подружнього життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У психології є різні підходи до розуміння сутності поняття «сім'я». Так, В. Целуйко пояснювала категорію сім'ї як малу соціальну групу, яка включає людей, пов'язаних між собою шлюбними і батьківськими стосунками, побутовою відповідальністю та моральними обов'язками [6]. Саме тому сім'я є системою, що постійно розвивається та має значні адаптивні можливості. Зміни в одному з елементів системи, наприклад у взаєминах подружжя, відображаються і на інших членах. Індивідуальні дисфункції окремих суб'єктів є також відображенням системних порушень [6].

Шлюб – урочиста обіцянка, домовленість; це історично зумовлена, санкціонована і регульована форма відносин між чоловіком та жінкою, що встановлює їхні права й обов'язки стосовно один одного та дітей. Відносини між подружжям регулюються сукупністю юридичних та культурних норм і санкцій інституту шлюбу [2]. Будь-які відносини мають приносити задоволення. Багато подружніх пар розлучаються через незадоволення своїми відносинами, собою чи партнером. Більшість авторів сходяться на думці, що задоволеність шлюбом – це суб'єктивна оцінка кожного з подружжя характеру їхніх відносин [1; 3].

Отже, сім'я вважається першочерговим і найважливішим компонентом суспільства, завдяки якому людина наслідує цінності культури, розвивається як особистість і засвоює перші соціальні ролі. Взаємодіючи один з одним на різних етапах розвитку, кожен член сім'ї виконує певні функції, займає різні ролі та задовольняє власні потреби. Кожна особистість відчуває задоволеність чи незадоволеність власним подружнім життям і це значним чином може відобразитись на інших сферах життєдіяльності. Людина, незадоволена шлюбом, іноді навіть очевидно успішні аспекти сімейного життя може сприймати як емоційно негативні, і навпаки, той, хто задоволений шлюбом у цілому, зможе і в невеликих знайти свої плюси.

Мета статті – на основі теоретичного аналізу проблеми емпірично дослідити психологічні чинники задоволеності шлюбом на різних етапах подружнього життя.

Виклад основного матеріалу дослідження. На задоволеність шлюбом може впливати досить багато чинників. Ми акцентуємо увагу на таких чинниках, як реакції на конфліктні ситуації, узгодженість сімейних цінностей та рольових установок партнерів, які можна визначити за допомогою таких методик, як «Взаємодія подружжя у конфліктній ситуації» (Ю. Альошина, Л. Гозман, Є. Дубовська); «Рольові очікування та домагання у шлюбі (РОД)» (А. Волкова). Вони є широко використовуваними у психології, характеризуються високим рівнем надійності та валідності.

Для дослідження були обрані 15 подружніх пар із різним терміном перебування у подружніх стосунках: 5 подружніх пар, які перебувають у шлюбі менше 5 років, 5 пар – від 5 до 15 років і ще 5 пар – більше 15 років. Дослідження проводилось індивідуально із кожним членом подружжя.

На початку нашого дослідження нами було висунуто гіпотезу про те, що задоволеність шлюбом пов'язана із ціннісними орієнтаціями подружжя та з характером взаємодії подружжя у конфліктних ситуаціях, які по-різному домінують на різних етапах подружнього життя.

За результатами проведеного дослідження було виявлено, що найвищий рівень задоволеності шлюбом спостерігається у перші роки подружнього життя. Високий та середній рівень спостерігається у пар із сімейним стажем більше 15 років. Високий та низький рівень – у подружніх пар, які перебувають у шлюбі від 5 до 15 років.

Подружній конфлікт – це психологічно напружена ситуація, яка виникає між по-

дружжям у зв'язку із зіткненням протилежних інтересів, цінностей, орієнтацій.

Найбільш конфліктними сферами у пар, які у шлюбі 1–5 років, виявились «порушення рольових очікувань» (29%) та «прояв домінування одним із партнерів» (22%). Молоде подружжя тільки починає спільне життя. Кожен із подружньої пари побудував певний образ того, яким має бути шлюбний партнер і прагне, щоб так було в реальному житті. Якщо рольові очікування не задовольняються партнерами або одним із них, то на фоні цього виникає конфлікт.

Найбільш конфліктними сферами взаємодії подружжя (від 6 до 15 років) є «Питання, пов'язані із вихованням дітей» (37%) та «Порушення рольових очікувань» (25%). Ці дві сфери дуже пов'язані між собою стосовно виникнення конфліктів. Це зумовлене тим, що подружжя уже досить тривалий час проживають разом, у них сформовані певні цілі та уявлення щодо подружнього життя і кожен займає певну роль та намагається виконувати її основні функції.

Говорячи про конфліктні сфери взаємодії подружніх пар, які перебувають у шлюбі більше п'ятнадцяти років, можна сказати, що найбільш конфліктною є «Порушення рольових очікувань» (25%). На другому місці знаходяться три сфери, які мають однаковий відсоток: «Прояв домінування одним із подружжя», «Неузгодженість норм поведінки» та «Прояв ревнощів» (17%). У цей час подружжя зазвичай вже має дорослих дітей. Їм важко визнати той факт, що діти покинуть рідну домівку і вони залишаться самі.

Найбільш конфліктними постають питання щодо рольових очікувань. Ролі, функції та обов'язки чоловіка і дружини можуть знову дещо змінюватись. Подружжя має вчитись знову жити більше один для одного. Як наслідок, можуть виникати особистісні кризи, конфліктні ситуації і проблеми, на які не акцентували уваги через виховання дітей. Якщо діти покидають домівку, то більшість уваги і турботи переноситься на партнера. Часто буває, що така надмірна турбота та нав'язливість перетворюється на домінування. На цій основі можуть формуватись почуття ревнощів.

Загальні сімейні цінності подружніх пар на різних етапах сімейного життя було розподілено окремо на ті, які найбільш характерні для чоловіків та жінок. Таким чином, переважаючими цінностями жінок (шлюб 1–5 р.) є «особистісна ідентифікація з партнером», «емоційно-психотерапевтична», «зовнішня привабливість». Якщо говорити про чоловіків, то їхніми переважаючими цінностями є «особистісна ідентифікація з

партнером, «батьківсько-виховна» та «емоційно-психотерапевтична».

Найбільш значимими цінностями жінок із подружнім стажем від 5 до 15 років є «особистісна ідентифікація з партнером», «батьківсько-виховна». Якщо говорити про чоловіків, то їхніми переважаючими цінностями є шкали «особистісної ідентифікації з партнером», «батьківсько-виховна» та «емоційно-психотерапевтична». Загалом цінності жінок та чоловіків співпадають. У цей період у більшості сімей вже є діти і роль батьківства посідає для них одне з найважливіших місць. Вони прагнуть бути хорошими батьками, подавати гарний приклад своїм дітям. Подружжя цінує спільність поглядів, думок, інтересів щодо виховання дітей та інших питань сімейного життя. Також варто зазначити, що для чоловіків важливою є емоційна підтримка дружини. Така необхідність може бути пов'язана із засвоєнням нових ролей, розумінням сімейних відносин як джерела емоційного комфорту та розрядки.

Говорячи про ціннісну сферу подружжя, які перебувають у шлюбі більше п'ятнадцяти років, можна сказати, що у жінок на першому місці знаходяться такі шкали цінностей: «особистісна ідентифікація з партнером», «господарсько-побутова», «соціальна активність» та «емоційно-психотерапевтична». Цей етап характеризується тим, що подружжя вже тривалий час мають сімейні стосунки, у них є багатий життєвий досвід і більшість із них уже мають дорослих дітей. У більшості родин вже сформовані загальні уявлення та стереотипи щодо особливостей подружнього життя.

У чоловіків переважаючими цінностями можна назвати такі шкали: «особистісна ідентифікація з партнером», «емоційно-психотерапевтична» та «соціальна активність». У дослідженні було акцентовано увагу на двох чинниках, які можуть впливати на рівень задоволеності шлюбом, – реакції на конфліктні ситуації та ціннісні орієнтації подружніх пар (табл. 1). Зважаючи на таблицю, можна сказати, що рівень задоволеності шлюбом на різних етапах сімейного життя дещо відрізняється. На перших етапах всі пари задоволені власними відносинами.

На другому етапі, тобто в період від шести до п'ятнадцяти років, у трьох пар спостерігається високий рівень задоволеності, а у двох – низький. Тобто на цьому етапі можна побачити наскільки чоловік та дружина успішно пройшли, адаптувались та засвоїли уроки попереднього. На третьому етапі, тобто в період більше 15 років спільного життя, подружжям притаманний висо-



Таблиця 1

Узагальнені результати дослідження психологічних чинників задоволеності шлюбом на різних етапах подружнього життя

Період перебування у шлюбі	Рівень задоволеності шлюбом	Найбільш конфліктні сфери	Ціннісні орієнтації
До 5 р.	5 пар мають високий рівень (100%)	– Порушення рольових очікувань (29%); – Прояв домінування одним із партнерів (22%).	Спільні: – особистісна ідентифікація з партнером; – емоційно-психотерапевтична; Жінки: – зовнішня привабливість; Чоловіки: – батьківсько-виховна.
Від 5 до 15 р.	3 пари – високий рівень (60%); 2 пари – низький рівень (40%)	– Питання, пов'язані із вихованням дітей (37%); – Порушення рольових очікувань (25%).	Спільні: – особистісна ідентифікація з партнером; – батьківсько-виховна; Чоловіки: – емоційно-психотерапевтична.
Більше 15 років	3 пари – високий рівень (60 %); 2 пари – середній рівень (40%).	– Порушення рольових очікувань (25 %); – Прояв домінування одним із подружжя (17%); – Неузгодженість норм поведінки (17%); – Прояв ревнощів (17%).	– особистісна ідентифікація з партнером; – емоційно-психотерапевтична; – соціальна активність; Жінки: – господарсько-побутова

кий та середній рівні задоволеності спільним життям.

Щодо найбільш конфліктних сфер подружньої взаємодії та рівня конфліктності варто зазначити, що спільною для всіх трьох періодів є така сфера, як порушення рольових очікувань. Це свідчить про те, що суперечки стосовно питань розподілу ролей, виконання різних обов'язків та рольової взаємодії виникають доволі часто. Дружина може очікувати від чоловіка виконання ролі голови сім'ї, який буде її захисником і забезпечувати матеріально, або ж виконання ним господарсько-побутових обов'язків чи соціальної активності. Чоловік може прагнути, щоб дружина була хранителькою сімейного вогнища, турботливою, виконувала побутові обов'язки і т.д.

Для двох періодів (менше п'яти і більше п'ятнадцяти років подружнього життя) спільним є прояв домінування одним із подружжя. Тобто чоловік або дружина прагне бути керівником, лідером у сім'ї, приймати важливі рішення і не завжди враховувати думку партнера. Конфліктною сферою, яка домінує у другому періоді, можна назвати питання, пов'язані із вихованням дітей, а у третьому – неузгодженість норм поведінки та прояв ревнощів.

Спільними ціннісними орієнтаціями, які є переважаючими у трьох етапах розвитку подружніх відносин, є особистісна ідентифікація з партнером та емоційно-психотерапевтична, але на другому етапі вона є домінуючою лише для чоловіків. Пари цінують і прагнуть до того, щоб у їхніх стосунках були емоційна підтримка та схожість поглядів, думок, переконань зі своїм партнером. Також для чоловіків першого етапу і для всіх пар другого етапу характерною є цінність батьківсько-виховної сфери.

Конкретно для більшості жінок першого періоду важливою є зовнішня привабливість та слідування зразкам сучасної моди. Для жінок, які перебувають у шлюбі більше п'ятнадцяти років, значимими є також господарсько-побутові питання. Пари цього ж періоду мають позитивну орієнтацію щодо соціальної активності, наявності зовнішніх соціальних зв'язків.

Для того щоб з'ясувати, чи існує взаємозв'язок між рівнем задоволеності та характером взаємодії подружжя у конфліктних ситуаціях і ціннісними орієнтаціями ми використали коефіцієнт кореляції Пірсона ($n=30$).

За результатами дослідження взаємозв'язку між рівнем задоволеності шлюбом

та кожною із можливих конфліктних сфер подружньої взаємодії було визначено, що сильний обернений зв'язок був визначений лише у подружжя, які перебувають у шлюбі від 5 до 15 років за такими сферами, як «питання, пов'язані із вихованням дітей» (-0,92), «порушення рольових очікувань» (-0,88) та «неузгодженість стосовно грошей» (-0,87). Це свідчить про те, що чим більший рівень конфліктності подружньої пари щодо питань, які стосуються виховання дітей, порушення рольових очікувань партнерів або ж стосовно розподілу фінансів, тим менший рівень задоволеності шлюбом. Щодо інших сфер конфліктної взаємодії, то з ними був виявлений слабкий зв'язок.

Дослідження взаємозв'язку задоволеності шлюбом та ціннісних орієнтацій було здійснено окремо для чоловіків та жінок із різним періодом перебування у шлюбі. Отримані під час дослідження результати показали, що сильний обернений кореляційний зв'язок виявлений між рівнем задоволеності шлюбом та інтимно-сексуальною шкалою сімейних цінностей у жінок, які перебувають у шлюбі менше 5 років (-0,89). Тобто чим менша значимість інтимно-сексуальної сфери для жінок цього періоду, тим більший рівень їхньої задоволеності подружнім життям. Однак у жінок, які перебувають у шлюбі від 5 до 15 років, навпаки, виявлений сильний прямий зв'язок між задоволеністю шлюбом та інтимно-сексуальною шкалою сімейних цінностей, тобто чим більш значимою для них є сфера інтимних стосунків, тим більший рівень задоволеності шлюбом. Також у жінок цієї ж групи спостерігається сильний прямий зв'язок задоволеності шлюбом і емоційно-психотерапевтичної цінності, тобто чим більш значимою для них є емоційна підтримка, уявлення про шлюб як джерело психологічної розрядки, тим більшим є рівень задоволеності шлюбом. Між іншими ціннісними орієнтаціями та задоволеністю шлюбом був виявлений слабкий зв'язок.

Висновки з проведеного дослідження.

За результатами емпіричного дослідження було виявлено, що на перших етапах всі пари задоволені власними відносинами, на другому етапі у трьох пар спостерігається високий рівень задоволеності, а у двох – низький. На третьому етапі, в період більше 15 років спільного життя, подружжям притаманний високий та середній рівні задоволеності спільним життям.

Спільною для всіх трьох періодів є така конфліктна сфера, як порушення рольових очікувань. Для двох періодів (менше п'яти і більше п'ятнадцяти років подружнього жит-

тя) спільним є прояв домінування одним із подружжя.

Конфліктною сферою, яка домінує на другому періоді, є питання, пов'язані із вихованням дітей, а на третьому – неузгодженість норм поведінки та прояв ревності. Спільними для всіх трьох етапів розвитку подружніх стосунків є особистісна ідентифікація з партнером та емоційно-психотерапевтична, однак на другому етапі вона є домінуючою лише для чоловіків.

Є сильний обернений взаємозв'язок між рівнем задоволеності шлюбом і такими конфліктними сферами, як «питання, пов'язані із вихованням дітей», «порушення рольових очікувань» та «неузгодженість стосовно грошей» у подружжя, які перебувають у шлюбі від 6 до 15 років. Це свідчить про те, що чим більший рівень конфліктності подружньої пари щодо питань, які стосуються виховання дітей, порушення рольових очікувань партнерів або ж стосовно розподілу фінансів, тим менший рівень задоволеності шлюбом.

Також спостерігається сильний обернений кореляційний зв'язок між рівнем задоволеності шлюбом та інтимно-сексуальною шкалою сімейних цінностей у жінок, які перебувають у шлюбі менше 5 років, чим менша значимість інтимно-сексуальної сфери для жінок цього періоду, тим більший рівень їхньої задоволеності подружнім життям. Однак у жінок, які перебувають у шлюбі від 5 до 15 років, навпаки, виявлений сильний прямий зв'язок між задоволеністю шлюбом та інтимно-сексуальною шкалою сімейних цінностей, тобто чим більш значимою для них є сфера інтимних стосунків, тим більший рівень задоволеності шлюбом. Також у жінок цієї ж групи спостерігається сильний прямий зв'язок задоволеності шлюбом і емоційно-психотерапевтичної цінності, тобто чим більш значимою для них є емоційна підтримка, уявлення про шлюб як джерело психологічної розрядки, тим більшим є рівень задоволеності шлюбом.

Отже, поставлена гіпотеза на початку роботи про те, що задоволеність шлюбом пов'язана із ціннісними орієнтаціями подружжя та з характером взаємодії подружжя в конфліктних ситуаціях, які по-різному домінують на різних етапах подружнього життя, підтвердилась частково.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Алешина Ю.Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. Москва : Независимая фирма «Класс», 2007. 208 с.
2. Андреева Т.В. Семейная психология : учебное пособие. Санкт-Петербург : Речь, 2005. 244 с.



3. Волкова А.Н. Социально-психологические факторы супружеской совместимости. *Вопросы психологии*. 1989. № 2. С. 36–44.

4. Клапішевська С.А. Теоретико-методологічні задачі дослідження проблеми задоволеності шлюбом. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 2012. Вип. 17. С. 114–120.

5. Посвістак О.А. Психологія сім'ї в контексті синергетичного підходу. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія «Психологія»*. 2016. Вип. 1. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadrn_2016_1_9 (дата звернення: 28.12.2018).

6. Целуйко В.М. Психология современной семьи. Москва : Гуманит. издат. центр «ВЛАДОС», 2004. 288 с.

7. Федоренко Р.П. Вплив сексуального профілю партнерів на благополуччя шлюбно-сімейних взаємин. *Вісник Одеського національного університету. Серія «Психологія»*. 2012. Т. 17. Вип. 8. С. 433–438.

8. Хавула Р.М. Психологічні особливості подружньої сумісності. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2012. Вип. 3. С. 258–267. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/argnd_2012_3_33 (дата звернення: 28.12.2018).

9. Шевчук Ю.С. Подружжя сумісність сучасних сімейних пар: теоретичний аспект. *Психологія: реаль-*

ність і перспективи. 2013. Вип. 1. С. 128–131. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/prp_2013_1_48 (дата звернення: 28.12.2018).

10. Шпилевська А.А. Статеворольова диференціація як фактор задоволеності подружжя шлюбом. *Вісник Дніпропетровського університету. Серія «Педагогіка і психологія»*. 2014. Т. 22. Вип. 20. С. 97–107. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vdupp_2014_22_20_15 (дата звернення: 28.12.2018).

11. Kamp Dush C.M., Taylor M.G., Kroeger R.A. Marital Happiness and Psychological Well-Being. *Across the Life Course AAPS J.* 2004. Vol. 6. P. 234–270.

12. Greeff A.P. Characteristics of families that function well. *Journal of Family*. 2000. Issue 21(8). P. 948–962.

13. Normal and abnormal personality traits are associated with marital satisfaction for both men and women: An Actor-Partner Interdependence Model analysis / C.B. Stroud, C.E. Durbin, S.D. Saigal, L.M. Knobloch-Fedders. *Journal of Research in Personality*. 2010. Vol. 44(4). P. 466–477.

14. Proulx C.M., Helms H.M., Buehler C. Marital quality and personal well-being: A meta-analysis. *Journal of Marriage and Family*. 2007. Vol. 69. P. 576–593.

УДК 316.776.34

DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-1-38

МОДЕРАЦІЯ ПОЛІЛОГУ ЯК АЛГОРИТМ ТРАНСФОРМАЦІЇ КОМУНІКАТИВНИХ ІНТЕРНЕТ-ПРАКТИК

Краснякова А.О., науковий співробітник
Інститут соціальної та політичної психології
Національної академії педагогічних наук України

Комуникативні інтернет-практики представлено як раціональні способи комуникативної дії суб'єкта в мережі Інтернет, спрямовані на обмін інформацією, розуміння і генерування смислів, утворення ефективних (продуктивних) моделей взаємодії. Модерацію полілогів розглянуто як техніку трансформування комуникативних інтернет-практик. Охарактеризовано підготовчий, технологічний, аналітично-рефлексивний етапи модерації полілогу в мережі Інтернет.

Ключові слова: *модерація, комуникативні інтернет-практики, інтернет-середовище, когнітивний діалог, конструктивний полілог.*

Краснякова А.А. МОДЕРАЦИЯ ПОЛИЛОГА КАК АЛГОРИТМ ТРАНСФОРМАЦИИ КОММУНИКАТИВНЫХ ИНТЕРНЕТ-ПРАКТИК

Комуникативные практики представлены как рациональные способы коммуникативного действия субъекта в сети Интернет, направленные на обмен информацией, понимание и генерирование смыслов, создание эффективных (продуктивных) моделей взаимодействия. Модерация полилогов рассматривается как техника трансформирования коммуникативных интернет-практик. Охарактеризованы подготовительный, технологический, аналитико-рефлексивный этапы модерации полилога в сети Интернет.

Ключевые слова: *модерация, коммуникативные интернет-практики, когнитивный диалог, конструктивный полилог.*

Krasniakova A.O. MODERATION OF POLYLOG AS AN ALGORITHM OF TRANSFORMATION COMMUNICATIVE INTERNET PRACTICES

Communicative practices on the Internet environment are considered as methods of goal-oriented actions of the subject, aimed at the exchange of information, the generation of new meanings and the formation of effective models of communicative interaction. Communicative practices in internet environment continue and complement social practices, form new specific forms and ways of interaction between actors. Internet practices synchronously construct, organize information and communicative space and unfold in it. Internet practices

depend on the level of development of information and communication technologies, technical support of the person by means of communication.

Attention is paid to the fact, that the deployment of communicative practices of a new cyber generation is influenced not only by the features of internet communication (virtuality, interactivity, hypertextuality, fragmentation), but also the orientation of the individual, computer and communicative competence, level of its subjectivity. Understanding a person's own value and the significance of another person contributes to the subject-subjective interaction of internet users. Internet communication is defined as an integrated process of computer-mediated interaction of subjects in the Internet environment, the Internet environment – as a new “hybrid” environment, created through the use of information and communication technologies as a result of the integration of elements of real and virtual life.

One of the techniques of organizing and structuring interactive communication, such as polylogues, is moderation. The article describes the preparatory, technological, analytical-reflexive stages of moderation. Moderation of polylogues in the internet environment contributes to the structuring and constructivism of polylogues, and also launches mechanisms of transformation of communicative internet practices

Key words: *moderation, communicative practices, Internet environment, internet communication, moderation of polylogues, cognitive dialogue, constructive polylog.*

Постановка проблеми. Фундаментальною основою життєдіяльності сучасної людини в інтернетизованому світі є комунікація. Завдяки технічним можливостям інформаційно-комунікаційних технологій і перевагам інтернет-технологій комунікація соціальних суб'єктів переміщується у віртуальний простір. Саме на платформах інтернет-ресурсів розгортаються широкі обговорення на сторінках соціальних мереж, у блогах, чатах, форумах. На жаль, полілоги в інтернет-середовищі не завжди є конструктивними. У процесі інтерактивної взаємодії в інтернет-просторі користувачі застосовують як конструктивні, так і деструктивні комунікативні практики. Однією з технік, яка дозволяє організовувати і структурувати інтерактивні полілоги, надавати їм конструктивного характеру, є модерація (від італійського *moderare* – «пом'якшення», «стримування»). Психологічні аспекти модерування полілогів в інтернет-середовищі потребують особливої уваги з боку науковців, практичних психологів, тьюторів, котрі розпочинають свою діяльність у національному інтернет-просторі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасному науковому дискурсі комунікацію розглядають як процес, як спосіб і як механізм, за допомогою якого забезпечується існування та розвиток людських відносин [1]. Комунікація в мережі Інтернет – інтернет-комунікація – постає як інтегрований процес, у якому поєднуються різні аспекти і функції, зокрема: *комунікація як трансмісія* (лінійна трансляція, передавання інформації, ідей, емоцій, умінь); *комунікація як засіб порозуміння з іншими*; *комунікація як вплив і взаємовплив*; *комунікація як об'єднання* (творення спільноти); *комунікація як взаємодія*; *комунікація як обмін*; *комунікація як складова частина суспільного процесу*, який виражає групові норми, здійснює громадський контроль,

розподіляє ролі, забезпечує координацію зусиль [2].

В інтернетизованому суспільстві комунікація як комп'ютерно-опосередкована система взаємодії соціальних суб'єктів у мережі Інтернет не має чітко визначених меж і кордонів, просторово-часової локалізації, має транзактний характер, будь-який суб'єкт може взаємодіяти з необмеженою кількістю користувачів Інтернету, продукувати та поширювати контент, підтримувати наявні соціальні контакти, а також утворювати нові. Отже, всесвітня мережа Інтернет виступає одночасно засобом комунікації, простором комунікативної взаємодії, середовищем, у якому суб'єкт реалізує комунікативні практики.

За оцінками вчених [3–7], інтернет-практики виявляються як звичні, повторювані дії, зміст яких становить обмін інформацією за допомогою комп'ютера, підключеного до глобальної комп'ютерної мережі Інтернет, і, як способи комунікативних дій індивіда в інтернет-середовищі, можуть бути: віртуальними аналогами традиційних соціальних практик, продовжувати та доповнювати їх [3]; окремими видом соціальних практик, пов'язаних з отриманням і передачею інформації і відтворенням комунікації у віртуальному інтернет-просторі [4, с. 384]; усталеними комунікативними діями суб'єкта, спрямованими на підтримку та розвиток комунікацій суб'єктів у конкретній діяльності [5]. А.Л. Радкевич вважає, що разом із усталеними соціальними комунікативними практиками новоутворені інтернет-практики впливають на спосіб мислення, структуру ціннісних пріоритетів людини, процес її самовизначення [5].

Дослідження комунікативних практик в інтернет-середовищі актуалізується сьогодні тим, що нове кіберпокоління є комунікативно спрямованим. Враховуючи, що комунікативні практики, які реалізує індивід,



можуть змінюватися залежно від ситуації, настрою, цінностей, типу повідомлення, взаємин зі співрозмовником, бажаного розвитку сценарію спілкування, індивідуальних особливостей особистості тощо, ми висловили припущення: модерація інтерактивних полілогів запускає механізм трансформування комунікативних практик.

Завдання нашого дослідження: по-перше, визначити особливості комунікативних інтернет-практик у віртуальному середовищі; по-друге, розробити, апробувати техніку модерації конструктивного полілогу як алгоритм трансформування комунікативних інтернет-практик в інформаційно-комунікаційному середовищі мережі Інтернет. **Метою статті** є представлення техніки «модерація інтерактивного полілогу в мережі Інтернет».

Виклад основного матеріалу дослідження. У контексті нашого дослідження продуктивною видається думка А.В. Саділової щодо визначення комунікативної інтернет-практики як *форми суб'єкт-суб'єктної взаємодії акторів в інтернет-просторі* [6]. На думку дослідниці, у неосяжному просторі Інтернету суб'єкт здійснює ті комунікативні практики, які забезпечують йому не тільки адекватне передавання та сприймання інформації, а і розуміння та генерування смислів, створення ефективних (продуктивних) моделей взаємодії з інтернет-спільнотою. У дослідженні комунікативних інтернет-практик ми враховували такі фактори:

- комунікативні практики в інтернет-середовищі опосередковані електронним сигналом і віртуальним характером інтернет-комунікації;

- інтернет-практики залежать від рівня розвитку інформаційно-комунікаційних технологій та інтернет-технологій, технічного забезпечення суб'єкта засобами комунікації, від комп'ютерної та комунікативної компетентності індивіда, рівня його суб'єктності.

- на розгортанні комунікативних практик кіберпокоління позначаються: а) віртуальність, інтерактивність, гіпертекстуальність Інтернету; б) цілі комунікантів (утворення нових контактів і підтримка взаємозв'язків або, навпаки, образи, провокації та нагнітання конфліктів); в) рівень залученості

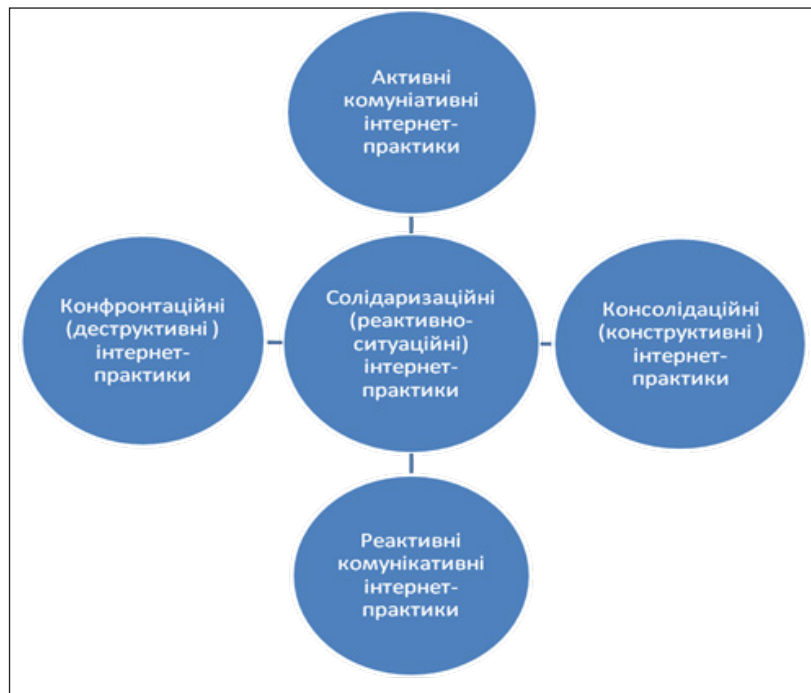


Рис. 1. Типи комунікативних інтернет-практик

особи в інтернет-комунікацію (активний, реактивно-ситуаційний).

На нашу думку, комунікативні інтернет-практики постають як *цілераціональні способи комунікативної дії суб'єкта в мережі Інтернет, спрямовані на обмін інформацією, розуміння і генерування смислів, утворення ефективних (продуктивних) моделей взаємодії*. Особливістю комунікативних інтернет-практик є те, що вони одночасно конструюють, організують інформаційно-комунікативний простір і розгортаються в ньому. Результати наших досліджень [7] показують, що в інтернет-середовищі користувачі застосовують різні типи комунікативних інтернет-практик (див. рис.): *активно-конструктивні, реактивно-конструктивні, активно-деструктивні та реактивно-деструктивні інтернет-практики*; комунікативні інтернет-практики розгортаються і трансформуються в діалогах та інтерактивних полілогах.

Так, під час проведення серії соціально-психологічних рольових онлайн ігор протягом 2017–2018 рр. за участю студентів столичних закладів вищої освіти (всього 158 осіб) ми встановили, що *вибір і виконання учасниками гри нових соціальних ролей, як-то ролі «компетентного громадянина країни», ролі іншого соціального статусу (міністра, громадського діяча, лідера молодіжної організації, закордонного журналіста тощо), спричиняє трансформацію узвичаєних комунікативних практик і зумовлює формування нових; 2) активізація взаємодії*

учасників під час соціально-психологічних ігор (застосовано техніки «креативного монологу», «когнітивних діалогів», «конструктивного полілогу») *упереджує традиційні та частково блокує деструктивні комунікативні практики*; 3) *модерація полілогу актуалізує комунікативні практики «взаємопідтримки», «взаєморозуміння», «визнання», і консолідує думку учасників полілогу. У межах статті представимо модерацію полілогу як техніку трансформування інтернет-практик.*

Полілог (від грецького – спілкування багатьох) у віртуальному інтернет-просторі інтегрує висловлювання думки декількох користувачів на одному ресурсі з однієї теми. Популярними видами полілогів у віртуальному інтернет-середовищі є блоги, інтернет-конференції, мікроблоги, круглі столи у віртуальному інтернет-просторі, які модерують блогери, ведучі, редактори, адміністратори сайтів. Утім, більш розповсюдженими серед користувачів є форуми, чати, обговорення в соціальних інтернет-мережах, що виникають стихійно. Саме для цих форм характерним є прояв деструктивних і реактивно-деструктивних комунікативних інтернет-практик, зокрема: образи, провокації, розпалювання конфліктів, хамство, соціальна агресія, троллінг, протистояння. Від того, які комунікативні практики використовують учасники інтерактивного спілкування, залежить конструктивність полілогу і характер їх взаємодії у майбутньому.

На нашу думку, техніка модерації сприяє суб'єкт-суб'єктній взаємодії учасників полілогу, дозволяє створювати психологічно комфортні умови комунікативної взаємодії. Головним завданням модерації є насамперед дотримання рівноправності кожного, спрямування інтернет-спільноти на консолідацію. Як техніка організації та структурування інтерактивного спілкування, модерація має свій алгоритм спеціальних операцій і передбачає: структурування контенту, який виникає в процесі застосування суб'єктами різних типів комунікативних інтернет-практик; зосередженість на конкретній проблемі; усунення формального контролю й оцінки позиції з боку того чи іншого суб'єкта, з метою досягнення ефективного (продуктивного) рівня комунікації в режимі співробітництва й уникання протистояння.

Цілеспрямовані дії модератора створюють сприятливі умови для розгортання конструктивних, консолідуючих комунікативних інтернет-практик і блокування деструктивних. (конфронтаційних, агресивних). Завдяки діям модератора полілог стає більш конструктивним, структурованим і цілеспрямованим, учасники отримують навички

суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Неодмінною умовою продуктивної модерації є *високий рівень соціальної компетентності модератора та його нейтральна позиція*. У процесі модерування неприпустимими є оцінка результатів обговорення, емоційна характеристика учасників, їх висловлювань, тому що це руйнує атмосферу довіри між учасниками полілогу. Модератор удосконалює процес інтерактивної взаємодії, і зовсім не обов'язково, щоб у нього заздалегідь на все було підготовлено своє рішення. Модератор постає не як керівник, а як *ініціатор процесу*: заохочує учасників до співпраці, встановлення нових соціальних контактів; розуміє групову динаміку, звертає увагу на процеси міжособистісної взаємодії, враховує розподіл соціальних ролей між учасниками обговорення. Зауважимо, що положення соціально-психологічної теорії ролей виявилися досить продуктивними у дослідженні нами трансформацій комунікативних інтернет-практик самоідентифікації молоді. Модератор, як режисер і ведучий гри, не тільки заохочує учасників полілогу до конструктивної взаємодії, а й сам постає як *лідер думки*, який використовує практики консолідації та солідаризації учасників.

Процес модерування включає *підготовчий, технологічний, аналітично-рефлексивний* етапи. Кроки модератора на *підготовчому етапі* пов'язані з побудовою умовного сценарію полілогу і зазвичай мають форму мозкового штурму. Сценарій опрацьовується згідно з цілями і метою, проте є досить схематичним. На першому етапі модератору слід чітко визначити засоби і правила взаємодії, зокрема окреслити деструктивні комунікативні практики, які не можна застосовувати під час полілогу. Враховуючи особливості взаємодії в інтернет-середовищі (віртуальність, відсутність соціальних статусів, гіпертекстуальність, інтерактивність тощо) на підготовчому етапі, окрім цілей, необхідно визначити стратегічні питання, на які необхідно обов'язково звернути увагу учасників полілогу, підготувати і структурувати додатковий інформаційний матеріал, який допоможе за необхідності активізувати інтернет-комунікацію.

Другий *технологічний етап* модерації передбачає *фази* встановлення емоційно сприятливого мікроклімату, актуалізацію й обговорення проблеми. Найбільш складною для модератора і для учасників полілогу є *фаза встановлення емоційно сприятливого мікроклімату*. Як показало наше дослідження, комуніканти мають різні наміри, мотиви спілкування, по-різному реагують на контент, можуть не дотримуватися правил взаємодії. І тут неодмінною умовою



є прийняття правил *суб'єкт-суб'єктної взаємодії, а саме: кожен учасник визнає власну цінність і обов'язково значущість думки іншого*. У процесі комунікації модератор застосовує практики емоційної підтримки, взаємоповаги, визнання, взаєморозуміння, що сприяє конструктивності полілогу і розгортанню консолідуючих комунікативних практик. На початку полілогу пропонується учасникам комунікації висловити свої міркування з приводу правил взаємодії, прийняти їх і визначити коло проблем для обговорення. Модератор обирає релевантні методи (аналізу, синтезу, індукції, дедукції, розуміння, рефлексії), які дозволяють йому якісно структурувати коментарі учасників полілогу, систематизувати контент з метою узагальнення проблеми та її актуалізації для всіх учасників.

Уточнення поля обговорення проблеми потребує від модератора володіння техніками формулювання і переформулювання питань. Завдання модератора – не лише ставити запитання, а й за допомогою питань спрямовувати комунікативні дії учасників на конструктивне обговорення та консолідацію. В процесі модерація серії соціально-психологічних рольових ігор ми розробили принципи, які, на нашу думку, сприяли продуктивності технологічного етапу, зокрема: запитуючи, ми залишали учасникам полілогу час і простір для відповіді; формулювали питання лаконічно, за необхідності використовували додаткові символи, зрозумілі користувачам Інтернету; інколи об'єднували запитання у групи і встановлювали ієрархію запитань із метою організації полілогу та його структурування; за необхідності обмежували кількість запитань і не поспішали ставити всі питання разом; під час діалогічної взаємодії модератора з певним учасником полілогу, особливо тим, який застосовував деструктивні комунікативні практики, дотримувалися такої послідовності: питання – очікування відповіді – аналіз отриманої відповіді (прийняття відповіді, уточнення (питання на розуміння) або перепитування) – реакція інших учасників.

Варто зазначити, що під час діалогічної взаємодії інтеракції утворюють діалогічний простір полілогу. На думку В.І. Гордієнко, «в умовах інтенсивного зворотного зв'язку спілкування закономірно «когнітивізуються» ідіалогі як проєктована комунікація, сприяють розумінню людей» [8, с. 171]. Діалогічний простір, що утворюється у віртуальному інтернет-середовищі, є інтерсуб'єктивним комунікативним середовищем, у якому розгортається полісуб'єктивна взаємодія: кожна особа має змогу висловити особисті вра-

ження, оцінки, критику, пропозиції тощо, поважаючи думку інших користувачів.

Модерація полілогу неможлива без *зворотного зв'язку*. В інтернет-просторі зворотний зв'язок інтегрує три види інформації: 1) інформацію, важливу для окремого індивіда; 2) інформацію, актуальну для групи; 3) інформацію, значущу для всіх учасників полілогу. Форми зворотного зв'язку можуть бути як позитивними (підтримка, згода, визнання), так і негативними (критика людини, сперечання, провокації). Модератор, враховуючи опосередкованість взаємодії в інформаційно-комунікаційному середовищі, має уникати негативних форм прояву деструктивних практик і застосовувати зрозумілі позитивні вирази на підтримку учасників обговорення, висловлювати своє позитивне ставлення до позитивних коментарів, спрямовувати дії на консолідацію думки і взаємоповагу. У процесі полілогу модератору не слід вагатися і зволікати зі зворотним зв'язком. Необхідно частіше висловлювати підтримку, не допускаючи сперечання та протистояння учасників один з одним. Слова підтримки можуть бути схожими та навіть однаковими для всіх учасників, адже конструктивність полілогу залежить не від оригінальності висловлювань модератора, а від його уміння підтримати інших, сприяти порозумінню між комунікантами. Слід зазначити, що зворотний зв'язок відкритий для обговорення всіма учасниками, проте необхідно мати на це додатковий час (ресурс), щоб підкреслити позитивні моменти обговорення. Комунікативні дії модератора, зокрема застосування ним конструктивних комунікативних практик, стають моделлю зворотного зв'язку і для учасників полілогу. Позитивний зворотний зв'язок, як показують наші дослідження, надалі стимулює онлайн-активність учасників гри, розширює простір конструктивної взаємодії, спонукає їх до подальших обговорень з метою формування консолідованої думки з тих чи тих проблем.

Останній, підсумковий етап модерації – *аналітично-рефлексивний* – складається з двох фаз: *організації групової рефлексії* щодо оцінки учасниками результатів полілогу й *аналізу дій модератора / модераторів і контенту полілогу*. Завдяки ІТ-технологіям модератор має протокол обговорення в інтернет-просторі, який може існувати як у відкритому (доступний всім користувачам), так і в обмеженому доступі (на сторінці онлайн-групи або спеціально створеному ресурсі). Про це на останньому рефлексивному етапі *обов'язково* домовляються учасники полілогу. Наявність кон-

тенту (протоколу) дає змогу модератору зробити якісний аналіз полілогу, виявити комунікативні бар'єри спілкування окремих учасників і запропонувати кожному стратегію їх усунення, виявити помилки, яких припустився сам модератор. Також якісний аналіз дозволяє виявити особливості трансформації різних типів комунікативних інтернет-практик.

Висновки з проведеного дослідження.

Комунікативні інтернет-практики, як способи раціональних дій суб'єкта в мережі Інтернет, спрямовані на обмін інформацією, розуміння і генерування смислів, утворення ефективних (продуктивних) моделей взаємодії. В інтернет-середовищі комунікативні практики можуть продовжувати і доповнювати наявні соціальні практики, утворювати нові специфічні форми та способи взаємодії акторів. Особливістю комунікативних інтернет-практик є те, що вони синхронно конструюють, організовують інформаційно-комунікативний простір і розгортаються в ньому. Опосередковані електронним сигналом, віртуальним характером, інтернет-практики залежать від рівня розвитку інформаційно-комунікаційних технологій, технічного забезпечення особи засобами комунікації, її комп'ютерної та комунікативної компетентності, а також від рівня її суб'єктності.

Розгортання комунікативних інтернет-практик відбувається в процесі інтерактивної взаємодії різних соціальних суб'єктів. Однією з технік організації та структурування інтерактивного спілкування, зокрема полілогів, є модерація. Полілоги в інтернет-середовищі, в яких здійснюється ефективно модерування, стають більш конструктивними та структурованими, запускають механізми суб'єкт-суб'єктної взаємодії, зумовлюють трансформацію комунікативних інтернет-практик. Активізація інтерактивної суб'єкт-суб'єктної взаємодії в ході соціально-психологічної гри (техніки «креативного монологу», «когні-

тивних діалогів», «модерації полілогу») упереджує стереотипні загрози, блокує узвичаєні комунікативні практики, актуалізує конструктивно-консолідуючі інтернет-практики «взаємопідтримки», «взаєморозуміння», «визнання».

Перспективою подальших досліджень може стати апробація комплексу технік, зокрема «креативного монологу», «когнітивного діалогу» та «конструктивного полілогу» з різними категоріями учнівської молоді, викладачами і педагогами.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Шпаковская С.В., Шпаковский В.О. Основы теории коммуникации : учебное пособие. Пенза : Пензенский гос. ун-т, 2006. 83 с. URL: http://psyera.ru/osnovnye-teorii-kommunikacii_7231.htm (дата звернення: 17.12.2018).
2. Goban-Klas T. Media i komunikowanie masowe. Teorie i analizy prasy, radia, telewizji i Internetu. Warszawa ; Krakow : PWN, 1999. 336 s.
3. Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие. Пер. с нем. Санкт-Петербург : Наука, 2000. 382 с.
4. Сергодеев В.А. Коммуникативная культура интернет-сообществ: специфика и возможности операционализации. *Европейский журнал социальных наук = European Social Science Journal*. 2014. Т. 1. № 6. С. 382–388.
5. Радкевич А.Л. Социальные интернет-практики как объект социологического анализа. URL: <http://www.zpu-journal.ru/e-zpu/2009/3/Radkevich/> (дата звернення: 17.12.2018).
6. Садилова А.В. Проблемные аспекты интернет-практик взаимодействия власти и общества. *Вестник Пермского университета*. 2016. № 3. С. 99–108.
7. Краснякова А.О. Проблемы исследования коммуникативных практик в интернет-средовищі. *Наукові студії із соціальної та політичної психології* : збірник статей / ред. рада : М.М. Слюсаревський, В.Г. Кремень, С.Д. Максименко та ін. Київ : Міленіум, 2017. Вип. 39(42). С. 202–211.
8. Засади когнітивної психології спілкування : монографія / В.П. Казміренко та ін. ; за наук. ред. В.П. Казміренка. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. 390 с.



УДК 159.923.2
DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-1-39

НАУКОВІ ПІДХОДИ ДО АНАЛІЗУ ПРОБЛЕМИ СИБЛІНГОВОЇ ВЗАЄМОДІЇ

Крупник Г.А., аспірант
кафедри загальної та соціальної психології
Херсонський державний університет

У статті здійснено огляд вивчення проблеми сиблінгової взаємодії у сімейній системі. Проаналізовано наукові роботи провідних вітчизняних та закордонних сучасних науковців. Висвітлено особливості взаємодії сиблінгів у родині та фактори, які на неї впливають, а саме: різниця у віці, порядок народження, типи дитячих стосунків – конкуренція, пристосування, компроміс, ігнорування, співпраця.

Ключові слова: сиблінгова взаємодія, сім'я, соціальна та сімейна психологія, дитячі стосунки, напрями дослідження родини.

Крупник Г.А. НАУЧНЫЕ ПОДХОДЫ К АНАЛИЗУ ПРОБЛЕМЫ СИБЛИНГОВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

В статье осуществлен обзор изучения проблемы сиблингового взаимодействия в семейной системе. Проанализированы научные работы ведущих отечественных и зарубежных современных ученых. Освещены особенности взаимодействия сиблингов в семье и факторы, которые на них влияют, а именно: разница в возрасте, порядок рождения, типы детских отношений – конкуренция, приспособление, компромисс, игнорирование, сотрудничество.

Ключевые слова: сиблинговое взаимодействие, семья, социальная и семейная психология, детские отношения, направления исследования семьи.

Krupnyk G.A. SCIENTIFIC APPROACHES TO THE ANALYSIS OF THE PROBLEM OF SIBLING INTERACTION

The article reviews the state of the problem of sibling interaction in the family system. The scientific works of the leading native and foreign modern researchers are analyzed. The features of the interaction of siblings in the family and the factors that affect it, namely: age difference, birth order, types of childrens' relationships – competition, adaptation, compromise, ignoring, cooperation.

In the scientific study, we investigated current research of modern scientists a family perspective by authors such as: O. Almazova, I. Diduk, N. Zyryanova, M. Karpa, O. Kozlova, I. Krupnyk, M. Kuzmina, V. Osiodlo, O. Posvistak, M. Rufo, M. Feinberg, T. Hetherington, T. Yablonska.

Famous scientists discuss the optimal age difference between siblings for their most favorable development. For example, M. Kuzmina considers the optimal difference in age of 3–4 years. The child begins to aim new responsibilities and duty in the family. M. Rufo, on the contrary, describes the optimal difference in age is 6–7 years. The child has already created his own, only his own family memories and received positive emotions from the sole attention of parents.

Psychologists have been paying attention to the problems of siblings beginning the XIX century, but there are not find recommendations on how to keep a good relationship between them.

So, it is necessary to consider sibling relations in interaction with other family processes, taking into account the individual characteristics of all members of the family system.

Prospects for further research are seen in a thorough study of the features of interaction between siblings in order to develop recommendations to parents to maintain favorable relationships between them and to develop on this basis psychological support for adolescents in this category.

Key words: siblings interaction, family, social and family psychology, child relationships, research directions of the family.

Постановка проблеми. Внутрішньо-родинна взаємодія була і залишається головним питанням у багатьох роботах вітчизняних та закордонних психологів, адже вона формує цінності, орієнтації, поведінку дитячої особистості, основу виховання дітей в сім'ї, систему потреб, інтересів, звичок.

У наукових розвідках провідних учених наголошується на важливості вивчення сім'ї як цілісного феномена із врахуванням взаємодії, що розгортається у трьох підсистемах [1]. Акцентується увага при цьому

на подружніх та дитячо-батьківських взаєминах (М. Алексеєва, Е. Берн, Дж. Боулбі, Т. Буленко, Г. Варга, В. Васютинський, Я. Гошовський, А. Джерсильд, Е. Ейдеміллер, Г. Івончик, З. Кісарчук, М. Клейн, В. Ковальов, М. М'ягер, О. Пенькова, А. Петровський, Й. Рембовський, Л. Синютка, А. Співаковська, В. Столін, Т. Титаренко, З. Фрейд, В. Юстицький). Психологічні особливості ще однієї підсистеми сімейних взаємин – взаємодія між сиблінгами, є найменш розробленою проблемою у соціальної та сімейній психології [6].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Трансформація сім'ї і як соціального інституту, і як малої соціально-психологічної групи в XXI столітті зумовлює виникнення нових концептів сім'ї та активізацію її психологічного дослідження. Враховуючи трансформаційні процеси, які переживає сучасна родина, актуальними стають завдання розширення проблематики наукових досліджень у психології на початку XXI століття. Так, поряд із актуальним у XX столітті вивченням дитячо-батьківських, подружніх, сиблінгових стосунків у XXI столітті науковці порушують цілу низку нових проблем, серед яких – сімейні взаємини та депресія, сім'я і ВІЛ, проблеми альтернативних форм сімейних стосунків, зокрема одностатевих сімей, сім'я і розлади харчування, особливості функціонування дистантних (транснаціональних) сімей [12].

Серед дослідників сучасної сімейної проблематики можна назвати таких авторів, як: О. Алмазова, І. Дідук, Н. Зирянова, М. Карпа, О. Козлова, І. Крупник, М. Кузьміна, В. Осьодло, О. Посвістак, М. Руфо, М. Фейнберг, Т. Хетерінгтон, Т. Яблонська та ін. [3; 6; 7; 9; 10; 12; 22].

Саме дослідженню сиблінгової проблематики приділяли увагу такі сучасні дослідники, як: К. Гольцберг (визначила низку проблем виховання, зумовлених віковою різницею між дітьми у родині), О. Воскресенська (дослідила вплив батьків на їхні конкурентні взаємини), М. Карпа (вивчала особливості розвитку сиблінга дитини з особливостями у розвитку), І. Дідук (охарактеризувала найпоширеніші типи сиблінгової взаємодії – компроміс та пристосування) [15].

Постановка завдання. За даними Державної статистики, в Україні живе майже 15 млн сімей, а середній розмір родини коливається від 3,1 до 4 осіб. Сумарний коефіцієнт народжуваності в Україні на 1 жінку становить 1,54 дитини. Це говорить про те, що сім'ї в нашій державі переважно одно-дводітні. Тобто родини, які виховують двох дітей, доволі поширені у нашій державі. Тому тема вивчення особливостей взаємодії між сиблінгами є актуальною. Хоча проблемам сиблінгів (від англ. siblings, sibs – рідні брати і сестри, у яких спільні батьки) психологи приділяють увагу ще з XIX століття, але і досі немає чітких правил і рекомендацій, як саме підтримувати сприятливі взаємини між ними.

Разом із тим у контексті сімейних досліджень саме питання дитячих відносин надається незаслужено мало уваги. Тому метою нашої статті є теоретичний аналіз висвітлення проблем сиблінгової взаємодії.

Аналіз сучасних тенденцій спонукає замислитися над майбутнім сім'ї. Як засвідчують результати соціально-демографічного дослідження «Сім'я і діти» Інституту демографії та соціальних досліджень ім. М.В. Птухи НАНУ, не прагнуть мати дітей близько півмільйона українців. При цьому лише 17% з них – через проблеми зі здоров'ям, а решта ж основними причинами такої позиції назвала економічну нестабільність або свідому відмову від дітонародження [8].

Виклад основного матеріалу дослідження. Значний внесок у вивчення сімейної проблематики зробили такі провідні вчені, як: А. Адлер (вплив порядку народження на стиль життя), Д. Леві (сиблінгове суперництво), С. Мінухін (сиблінгові стереотипи взаємодії з оточуючими), Л. Сонтаг (реакція сиблінгів на появу в сім'ї нового члена), В. Томан (вплив сімейних позицій сиблінгів на їхні особистісні особливості і майбутнє подружнє життя), Л. Фергюсон (дослідження взаємин сиблінгів з точки зору суперництва і співробітництва), Г. Хоментаускас (особливості взаємин дітей у родині та виникнення між ними мотиву суперництва), Л. Шнейдер (конкуренція між сиблінгами за батьківську любов), Г. Варга, Е. Ейдемільер, В. Столін (концепції психології сімейної взаємодії) [2; 14].

Різні сторони сиблінгових стосунків були об'єктом досліджень представників різних психологічних шкіл. Ними цікавилися теоретики психоаналізу (А. Адлер, Е. Берн, В. Томан), системної сімейної психотерапії (М. Боуен, С. Мінухін, М. Сельвіні Палаццолі), представники гуманістичної психології (К. Роджерс, В. Сатир), культурно-історичного підходу (Л. Божович, Л. Виготський, Т. Власова, В. Петровський, Ж. Шиф), теоретики соціальної психології сім'ї: міжособистісні внутрішньосімейні стосунки (Ю. Альошина, Л. Гозман, Е. Ейдемільер, Н. Казаринова, В. Куніцина); процеси спілкування у родині (Б. Ананьєв, Г. Андреева, Т. Гордон, К. Роджерс, В. Сатир); сиблінгові взаємини (М. Алексеєва, І. Дідук, М. Кошнова, Л. Сазонова, L. Bond, E. Teti, D. Gibs) [2; 6].

Біля витоків сучасних західних досліджень стоять такі фахівці, як: Ф. Гамільтон, Дж. Данн, Н. Зирянова, Н. Каленова, О. Карбанова, К. Кеніг, Дж. Кеттел, І. Козлова, Н. Лук'янченко, О. Черніков та ін. [7; 9]. Основна увага вищезазначених психологів спрямована на практико-орієнтовані питання, наприклад: визначення оптимальної різниці у віці між сиблінгами, зменшення кількості сварок і конфліктів, зниження ревностей і суперництва між дітьми у родині. Єдиної думки з цієї проблематики вченими



не вироблено, саме тому питання і на поточний момент не досить вивчене.

У широковідомих дослідженнях взаємин між сиблінгами доцільно виокремити три основні напрями. Перший з них традиційно пов'язаний з описом розвитку в сім'ї дітей з різним порядком народження і включає роботи, що проводяться в психології розвитку, психології сім'ї, корекційній педагогіці та психології і в психотерапії. Другий напрям досліджень, які ведуться в диференціальній психології і психогенетиці, з'явився на початку 80-х рр. і пов'язаний з описом внутрішньо-сімейних відмінностей і дослідженням їхньої природи. Третій напрям є, власне, диференційно-психологічним. Найбільш визначними роботами цього напрямку є дослідження індивідуально-психологічних особливостей (насамперед, інтелекту) залежно від порядку народження, інтервалів між народженнями і кількості дітей в сім'ї [16].

На нашу думку, важливим аспектом у вивченні дитячих відносин є проблема ранньої взаємодії між сиблінгами, оскільки вона може віддзеркалюватися на подальшій поведінці дитини. Близькі, теплі відносини сприяють розвитку бажаних рис і засвоєнню очікуваних форм поведінки, включаючи рольову поведінку, навички спілкування, соціальну сензитивність, схильність до співпраці і розуміння соціальних норм і ролей. Адже психічний розвиток дитини не в останню чергу залежить від того, чи є у неї брати і сестри. Саме відносини з сибсом здебільшого визначають характер соціальної адаптації дитини [20].

Взаємодія з сиблінгами розширює психічний простір дитини, активізує її фізичний, емоційний, інтелектуальний розвиток, становлення самосвідомості. Завдяки сиблінговим контактам в індивідуума формується система цінностей, навички міжособистісних стосунків. Як зазначає Д. Віннікотт, однією з переваг сім'ї, яка має декількох дітей, є «можливість виконувати найрізноманітніші ролі стосовно один до одного, і це готує їх до життя у великих групах, а з часом – і у світі» [5].

У своїх дослідженнях Р. Дрейкурс стверджував, що риси особистості й характеру розвиваються завдяки конкуренції в сім'ї між братами й сестрами. Конкуруючі сторони спостерігають одна за одною, щоб збагнути ті способи і прийоми, завдяки яким опонент досягає успіху або зазнає невдачі [2].

Г. Хоментаускас намагався охарактеризувати особливості стосунків дітей у сімейній системі та виникнення між ними мотиву суперництва. Дитячі стосунки, підкреслював дослідник, забарвлені як особливою

прив'язаністю та любов'ю, так і конкуренцією та заздрістю [14].

А. Адлер, В. Белкіна, В. Івлева, В. Зіньківський, А. Ковальов, Г. Крайг, Т. Кузьмишина, К. Леман, Н. Мержан звертають увагу на такі види відносин між сиблінгами, як співпраця, змагання, конкуренція та антагонізм. В. Бедфорд, який займався дослідженням протистоянь і суперечок, які нерідко зустрічаються у стосунках братів і сестер, вказує на їхній важливий позитивний внесок у взаємини між сибсами. Автор відзначає слушний вплив цієї сторони взаємин між дітьми у родині, хоча зазвичай він вважається негативним. Науковцем було з'ясовано, що протистояння і суперечки сиблінгів у дитячому і в дорослому віці підвищують ефективність виховання сибсами власних дітей, сприяють придбанню ними соціальних навичок, дають досвід відкритої і чесної взаємодії, сприяють формуванню адекватної самооцінки і реалістичної картини світу [3; 18].

Провідні науковці погоджуються з тим, що рідні брати і сестри чинять значний вплив на життєве самовизначення особистості. Зокрема, обґрунтовано, що на розвиток дитини зі збільшенням кількості дітей у сім'ї зменшується вплив батьків та зростає вплив сиблінгів (А. Адлер, І. Дементьева, В. Дружинін, М. Кошонова, Й. Рембовський, Л. Сазонова, Є. Стотленд, В. Томан та ін.) [2; 3; 9]. Відомі психологи оцінюють вплив статусу сиблінга на розвиток особистості кожної дитини дещо скептично, ніж попередні покоління психологів. Г. Крайг зазначає, що фактично немає таких індивідуальних особливостей, які залежали б тільки від порядку народження. Як зазначає Т. Бауер, певна частина особистого досвіду пов'язана з порядком народження, тоді як інша його частка зв'язується з хворобою, зміною фінансового становища родини, принаймні у стосунках з ровесниками у шкільному середовищі, не має ніякого відношення до порядку народження.

У дослідженні Т. Лі і Дж. Манчіні було встановлено, що до контактів між дорослими сиблінгами часто спонукає не тільки емоційна, але і територіальна близькість братів і сестер. На емоційну близькість між сиблінгами впливає міра генетичної спорідненості, вказують Л. Уайт і А. Ріедман [3].

Ш. Ніл вивчала вплив схожості сиблінгів старшого підліткового віку на близькість і доброзичливість стосунків з братом або сестрою [21]. Гіпотезою наукового дослідження служило припущення, що чим більш подібні сиблінги за своїми особистими рисами, тим ближчими і теплими, з їхньої точки зору, є взаємозв'язки між ними. Загалом гіпотеза дослідження підтвердилася. Ті сиблінги, які бачили один в одно-

му багато подібних особистісних рис, мали більш теплі, сердечні і довірчі відносини, ніж ті діти, які розцінювали один одного як абсолютно не схожих. Окрім того, у межах наукового дослідження було з'ясовано: які індивідуально-особистісні якості впливають на утворення прихильних і тісних відносин між сибсами. Сиблінг, який сприймається як уважний до інших, надійний, вихований, неагресивний і не занадто впертий, має шанс навзаєм очікувати теплі і близькі стосунки у дитячій сімейній підсистемі.

Одним із перших повномасштабних вивчень сиблінгів з метою виявлення впливу на якість сиблінгових відносин таких показників, як стать, різниця у віці і порядок народження, стала наукова робота Х. Кох. У рамках цього дослідження було проведено інтерв'ю з дітьми віком 5–6 років. Вона аналізувала, як емоційні, соціальні установки дітей, їхні звички, установки стосовно дорослих, вибір товаришів по іграх пов'язані з характеристиками їхніх сиблінгів [7].

Також серед провідних науковців мали місце дискусії про оптимальну різницю у віці між сиблінгами для їхнього максимально сприятливого розвитку. М. Кузьміна вважає оптимальною різницю в 3–4 роки. У цей період відбувається суттєва перебудова дитячої свідомості, з'являється тенденція до самостійності («хочу» і «можу»). Дитина починає прагнути отримати в родині нові обов'язки, відповідальність, відчуває бажання все робити самостійно, тому догляд і турбота про молодшого брата чи сестру принесе їй задоволення [3].

М. Фейнберг і Т. Хетерінгтон аналізують різницю у віці між сиблінгами в світлі двох одночасно діючих параметрів – їхньої подібності через схожість оточення і відмінності, пов'язані з процесом диференціації [22]. Дослідники припустили, що чим ближчі сиблінги за віком, тим більше вони відрізняються один від одного за особистісними якостями через вплив вищезазначеного процесу.

М. Руфо, посилаючись на психоаналітичний підхід, вказує на оптимальну різницю у віці саме 6–7 років. Науковець вважає, що та організація особистості, яку приносить з собою період едіпового комплексу, дає змогу дитині більш надійно ідентифікувати себе з роллю родича. Крім цього, у дитини 6–7 років був час утворити власні, тільки їй приналежні сімейні спогади й отримати позитивні емоції від одноосібної уваги батьків; це також вік придбання друзів поза родину [3].

У перших сиблінгових дослідженнях увага науковців була зосереджена на різниці у віці між дітьми і їх порядку народження

(А. Адлер, М. Боуен, В. Томан). Але такі вчені, як Стокер, Данн і Пломін, у своєму вивченні факторів, що впливають на якість сиблінгових відносин, дійшли висновку, що найменший вплив на характер сиблінгових взаємин надають такі параметри, як сімейна структура і сімейна позиція сиблінгів. А. Томас і С. Чесс виявили, що саме темперамент дитини визначає рівень стресу у разі народження сестри чи брата [9].

І. Дідук розглядала психологічні особливості у контексті сиблінгової взаємодії. У своєму дослідженні науковець виділила 5 типів дитячої взаємодії: конкуренцію, пристосування, компроміс, ігнорування та співпрацю. У результаті було з'ясовано, що з системою взаємин дітей у родині пов'язаний ступінь досягнення дитиною семирічного віку психологічної зрілості, необхідної для шкільної адаптації [6].

М. Миколайчук провела дослідження детермінант розвитку особистості у контексті взаємодії з неповносправним сиблінгом, а саме: вивчення самооцінки, складників психоемоційної сфери, рис характеру, психосоціальної адаптації сиблінгів дітей з психофізичними вадами. У своїй науковій роботі вона встановила: сибси переживають значні емоційні та соціальні труднощі. На основі отриманих даних було розроблено психокорекційну програму з метою гармонізації сфери самосприйняття сиблінгів неповносправних дітей, збільшення їхніх адаптаційних ресурсів, налагодження стосунків з братом чи сестрою, які мають вади розвитку [11].

Ю. Черткова провела дослідження, присвячене аналізу наявних у суспільстві уявлень про психологічні особливості дітей, народжених в одній сім'ї, які відрізняються за порядком народження. До групи респондентів увійшли старшокласники та студенти, яких просили дати порівняльну оцінку старших і молодших дітей. Результати свідчать про те, що старшим дітям приписуються більш високі когнітивні здібності, велика відповідальність і самостійність. Від молодших дітей очікують вищий соціальний інтелект, творчі здібності й емоційність. Батьки, на думку досліджуваних, проявляють чималу демонстрацію своїх почуттів стосовно саме молодших дітей [16].

Л. Баландіна, О. Силіна досліджували взаємини дітей із власними братами та сестрами, а також із однолітками на вибірках з багатодітних і однодітних сімей. Респонденти – діти дошкільного, молодшого шкільного та підліткового віку. Вчені аналізували вплив факторів віку, статі, розміру сім'ї та черговості народження дітей, взаємозв'язки між показниками



дитячих відносин і деякими емоційно-особистісними характеристиками [4].

І. Козлова досліджувала особливості відносин у сиблінгових парах. В експерименті брали участь повні сім'ї, які виховують двох дітей підліткового віку. У результаті виявлено, що старші діти порівняно з молодшими більшою мірою схильні до конфліктної, домінуючої поведінки щодо сибса. Антагонізм у сиблінговій парі пов'язаний з низьким рівнем батьківського прийняття і емоційної близькості з дітьми [9].

О. Алмазова аналізувала взаємозв'язки дорослих сиблінгів. В емпіричному дослідженні взяли участь дорослі, у яких є хоча б один сиблінг. Дослідницею виділено й описано чотири типи взаємин: близькі та неконфліктні; помірно близькі і середньо конфліктні; байдужі; дистантні та конфліктно-конкуруючі. Встановлено, що за близьких та теплих дитячих взаємин брат або сестра, як правило, сприймається більш позитивно, ніж у разі конфліктних, ворожих стосунків. Було проведено порівняння сиблінгових відносин із дружніми, результат показав, що образ друга зазвичай більш позитивний, ніж образ сиблінга. При цьому близько половини респондентів вважають, що більше схожі на свого сиблінга, ніж на друга [3].

Висновки з проведеного дослідження.

На закінчення нашого огляду, присвяченого науковим дослідженням сиблінгових стосунків, варто відзначити, що складність цієї теми передбачає необхідність розгляду сиблінгових відносин у взаємодії з іншими родинними процесами і з урахуванням індивідуальних характеристик усіх членів сімейної системи.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у ґрунтовному вивченні особливостей взаємодії між сиблінгами з метою розробки рекомендацій батькам для підтримання сприятливих взаємин між ними та розробці на цій основі психологічного супроводу підлітків цієї категорії.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Абраменкова В.В. Социальная психология детства: развитие отношений ребенка в детской субкультуре. Москва : МПСИ, 2000. 416 с.
2. Адлер А. Воспитание детей: взаимодействие полов / пер. с англ. А.А. Валеева, Р.А. Валеевой. Ростов-на-Дону : Феникс, 1998. 448 с.
3. Алмазова О.В. Привязанность к матери как фактор взаимоотношений взрослых сиблингов : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.13 ; МГУ им. М.В. Ломоносова. Москва, 2015. 199 с.
4. Баландина Л.Л., Сирина Е.А. Особенности взаимоотношений с сиблингами и сверстниками у детей из

многодетных и однодетных семей. *Психологические исследования: электронный научный журнал*. 2010. № 4(12). URL: <http://psystudy.ru> (дата звернення: 18.12.2018).

5. Винникотт Д.В. Разговор с родителями / пер. с англ. М.Н. Почукаевой, В.В. Тимофеева. Москва : Независимая фирма «Класс», 1997. 112 с.

6. Дідук І.А. Взаємини між дітьми в сім'ї як чинник їхнього психосоціального розвитку : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 ; Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Київ, 2001. 20 с.

7. Зырянова Н.М. Ранние сиблинговые исследования. *Психологические исследования: электронный научный журнал*. 2008. № 2(2). URL: <http://psystudy.ru> (дата звернення: 18.12.2018).

8. Інститут демографії та соціальних досліджень імені М.В. Птухи Національної академії наук України : офіційний сайт. URL: <http://www.idss.org.ua/public.html> (дата звернення: 18.12.2018).

9. Козлова И.Е. Особенности сиблинговых отношений в двухдетных семьях. *Психологические исследования: электронный научный журнал*. 2010. № 4(12). URL: <http://psystudy.ru> (дата звернення: 18.12.2018).

10. Крупник І.Р. Проблеми дослідження особливостей уявлень про майбутнє сімейне життя дітей з родин трудових мігрантів. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. Херсон, 2016. Вип. 1. Т. 1. С. 146–150.

11. Миколайчук М.І. Особливості психосоціального розвитку сиблінгів дітей з психофізичними вадами : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 ; Львівський національний ун-т ім. Івана Франка. Львів, 2007. 214 с.

12. Посвістак О.А. Теоретико-історичні основи психології сім'ї. Хмельницький : ХНУ, 2017. 402 с.

13. Холл К.С., Линдсей Г. Теории личности. Пер. с англ. Москва : КСП+, 1997. 720 с.

14. Хоментausкас Г.Т. Семья глазами ребенка. Москва : Педагогика, 1989. 160 с.

15. Цюра С.Б. Характерні особливості педагогічного середовища розвитку сиблінгів. *Вісник Львівського університету. Серія «Педагогічна»*. Львів : Вид-во Львівського нац. ун-ту ім. І. Франка, 2016. Вип. 30. С. 149–151.

16. Чертова Ю.Д., Каленова Н.В. Представления о различиях между старшими и младшими сиблингами. *Психологические исследования: электронный научный журнал*. 2009. № 4(6). URL: <http://psystudy.ru> (дата звернення: 18.12.2018).

17. Яблонська Т.М. Актуальні проблеми досліджень сучасної сім'ї в Україні. *Український соціум*. 2004. № 2(4). С. 80–84.

18. Bedford V.H. Sibling relationship troubles and well-being in middle and old age. *Family Relations: Interdisciplinary Journal of Applied Family Studies*. 1998. Vol. 47. P. 369–378.

19. Cicirelli V.G. Sibling Relationships Across The Life Span. New York : Plenum press, 1995. 255 p.

20. Dunn J. Siblings: The first society. *A lifetime of relationships* / eds. N. Vanzetti, S. Duck. Pacific Grove, CA : Brooks. Cole Publ., 1996. P. 105–124.

21. Neale C.W. Perceived sibling compatibility and the effects of personality. URL: https://getd.libs.uga.edu/pdfs/neale_cheryl_w_200312_ms.pdf (дата звернення: 18.12.2018).

22. Feinberg M.E., Hetherington T.M. Sibling differentiation in adolescence: Implications for behavioral genetic theory. *Child Development*. 2000. Vol. 71(6). P. 1512–1524.

УДК 316.62:005.336.2:616-051:616-052
DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-1-40

СОЦІАЛЬНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЛІКАРЯ ЯК ФАКТОР ПРОДУКТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ З ПАЦІЄНТАМИ

Лимар Л.В., к. психол. н.,
доцент кафедри іноземних мов
Національний медичний університет імені О.О. Богомольця

У роботі визначено поняття соціальної компетентності лікаря, яка представлена знаннями, уміннями та навичками продуктивної взаємодії в медичному середовищі в процесі лікування, спрямованими на покращення стану пацієнта. Зазначено, що соціальна компетентність лікаря є необхідним компонентом його успішної професійної ефективності. Показано, що соціальна компетентність лікаря охоплює такі функції: пізнавальну, діяльнісно-прикладну, адаптаційно-орієнтаційну, організаційно-діяльнісну, орієнтаційну та рольову. Визначено основні моделі соціальної компетентності лікаря: професійно-робочу, поведінкову, бізнес-модель, мотиваційно-когнітивну та комплексну, з переважанням професійно-робочої в державних медичних закладах та бізнес-моделі з мотиваційно-когнітивною моделлю в приватних медичних закладах України.

Ключові слова: соціальна компетентність, лікар, взаємодія, «лікар–пацієнт», моделі.

Лымарь Л.В. СОЦИАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ ВРАЧА КАК ФАКТОР ПРОДУКТИВНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ПАЦИЕНТАМИ

В работе определено понятие социальной компетентности врача, представленной знаниями, умениями и навыками взаимодействия в медицинской среде, направленной на улучшение состояния пациента. Анализ литературы показал, что социальная компетентность является необходимым компонентом успешного профессионального взаимодействия. Показано, что социальная компетентность врача охватывает такие функции: познавательную, деятельно-прикладную, адаптационно-организационную, организационно-деятельную, ориентационную и ролевую. Определены основные модели социальной компетентности врача: профессионально-рабочая, поведенческая, бизнес-модель, мотивационно-когнитивная и комплексная, с преобладанием в Украине профессионально-рабочей, бизнес-модели и мотивационно-когнитивной.

Ключевые слова: социальная компетентность, врач, взаимодействие, «врач–пациент», модели.

Lymar L.V. SOCIAL COMPETENCE OF PHYSICIAN AS A FACTOR OF PRODUCTIVE INTERACTION WITH PATIENTS

The author analyses notion of social competence of a physician within the frame of his professional competence, predisposing for the productive interaction with patients. The author states that the notion of social competence of physicians hasn't been sufficiently studied and described by the Ukrainian authors, though foreign authors have significantly contributed to this study. The analysis of literature data hasn't provided a certain definition of the notion "social competence of physician", which predominantly authors regard as a professional competence component, though some authors describe physician's social-communicative competence. The article defines social competence of physician as his ability to interact productively in the society, within the patterns "Physician – Patient", "Physician – Patient's supporting side", "Physician – Healthcare system". The author emphasizes that social competence of physician is an indispensable component of his productive interaction with patient. The article defines the following functions of the physician's social competence: cognition, action, adaptation and orientation, management and action, integration and role function. The author, basing on the literature analysis, defines the main models of the social competence of physicians: workplace, behavioral, business strategy, cognitive-emotional and holistic approach. The state medical institutions are presumable characterized by the workplace model of physician's social competence, while the private establishments promote business strategy and cognitive emotional one. The author supposes that the optimum model should include all possible components within the social competence structure, not just some of them. The author dwells on the necessity of the subsequent definition of the physician's social competence structural model and definition of such model for physicians of different specializations, the structures to be compared.

Key words: social competence of physicians, interaction, "physician–patient", models of interaction.

Постановка проблеми. Реформування системи охорони здоров'я України спрямоване на покращення якості надання послуг пацієнтам, яке зумовлене великою кількістю факторів, включаючи продуктивність міжособистісної взаємодії лікаря та пацієнта. Продуктивність взаємодії лікаря

з пацієнтом визначається єдністю спільної мети та обранням оптимальних стратегій взаємодії – співробітництва та компромісу, рівномірно розподілених між двома сторонами взаємодії – лікарем та пацієнтом, проте, на думку автора, лікар несе більшу відповідальність, адже перебуває



у здоровому стані та усвідомлює процеси, які відбуваються з пацієнтом. Успішність професійної діяльності лікаря визначається рівнем сформованості певних знань, умінь та навичок, охарактеризованих як професійна компетентність, а успішність організації продуктивної взаємодії в медичному середовищі лікарем – його соціальною компетентністю. Зважаючи на широке висвітлення теми соціальної компетентності лікарів у зарубіжних учених та недостатність вивчення її українськими науковцями, а також пацієнтоцентрованість реформування системи охорони здоров'я України, нами було обрано таку тему дослідження: соціальна компетентність лікаря як фактор продуктивності взаємодії лікаря з пацієнтами.

Мета статті – на підставі проведеного аналізу літературних джерел визначити поняття «соціальна компетентність лікаря»; охарактеризувати наявні моделі соціальної компетентності лікаря, а також деякі їх особливості, які впливають саме на продуктивність взаємодії з пацієнтами; визначити особливості моделей соціальної компетентності лікаря в Україні.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проведений аналіз праць вітчизняних та зарубіжних науковців показав, що поняття соціальної компетентності не досить вивчене, зокрема в Україні та так званому пострадянському просторі. Загалом, поняття «компетентність» та «компетентнісний підхід» увійшли у вжиток у другій половині ХХ сторіччя. Термін «компетентність» було запроваджено R.White у 1958 [18], проте детально дослідив це поняття David McClelland [14] у 1998, після чого тема компетентностей та компетенцій набула широкого вжитку. Варто зазначити, що в літературі немає чітких визначень поняття компетентності та компетенцій, кожний автор тлумачить їх по-своєму. Так, Andrew Gonczi та James Athanasou [9] розглядають три варіанти визначення компетентності: компетентність як завдання, компетентність як набір характеристик та компетентність як інтегроване відношення в межах певного поняття. У межах компетентнісного підходу широкого вжитку набули два поняття: компетентність та компетенція. Деякі автори вважають компетенцію наявністю в особи певної системи знань, умінь та навичок, коли компетентністю вони називають здатність проявляти ці характеристики в умовах взаємодії [4; 34], проте інколи ці два поняття ототожнюють [28; 33].

Щодо професійної компетентності так само немає чіткого визначення цього поняття. Більшість авторів визначають профе-

сійну компетентність у рамках опанованих особою знань, умінь та навичок взаємодії в ситуаціях професійного спрямування та здатність їх застосовувати [30]. Соціальну компетентність фахівців можна розглядати як підвид професійної компетентності. Поняття «соціальна компетентність» або «соціальний інтелект» описане в роботах І. Зимньої [27], І. Зарубінської [26], С. Гончарова [22], М. Гончарової-Горянської [23], М. Докторовича [25], А. Мудрика [30]. Роботи зарубіжних авторів J. Alexander та R.E. Riggio [1; 17] зосереджені на визначенні соціальної компетентності (або соціального представлення людини світу) як на здатності взаємодіяти з навколишнім середовищем, тобто соціумом. С. Cherniss досліджував значення рівня сформованості соціальної компетентності (або емоційного інтелекту, який становить основу соціальної компетентності) щодо успішності виконання роботи [5]. У межах визначення соціальної компетентності як характеристики фахівця, який має взаємодіяти з соціумом, а саме з його конкретними представниками, представлені роботи І. Зарубінської [26] (соціальна компетентність особи з вищою освітою взагалі, без деталізації ОКК, та соціальна компетентність економістів), Н. Бобрич (формування соціальної компетентності студентів педагогічних коледжів) [20], та роботи, присвячені соціальній компетентності медиків, в основному роботи іноземних науковців: T.J. D'Zurilla (досліджено значення соціальної компетентності медика у разі клінічного втручання) [7], N. Bryl et al. (досліджували вплив ступеня розвитку соціальної компетентності лікаря на результат лікування ортопедичних хворих) [2], С. Loignon (досліджено соціальну компетентність лікарів, які працюють з бідним населенням) [12], J.O. Reimann (досліджено соціальну компетентність лікарів, які працюють з мексиканцями) [16]. Варто зазначити, що соціальна компетентність лікаря – поняття, яке не досить вивчене українськими та російськими науковцями, проте яке так чи інакше вони описують та досліджують у межах визначення структури компетентності лікаря або соціальних характеристик взаємодії лікаря з пацієнтом, чому присвячені роботи А. Агаркової (вивчала професійно-етичну культуру студентів-медиків) [19], Л. Лимар (вивчено готовність до продуктивної взаємодії студентів-медиків у контексті соціальної взаємодії) [13], І. Булах (з її структурною моделлю професійної компетентності лікаря), І. Гуменною [24] ті Г. Оніщенко [32] (досліджували комунікативну компетентність лікаря та соціальний її складник), М. Тимофієвою (яка

вивчала комунікативну компетентність сімейних лікарів та соціальний її складник [33], Я. Кульбашною (вивчала соціальні характеристики професійної компетентності лікарів) [29]. Т. J. D'Zurilla досліджено соціальну компетентність у контексті базового клінічного втручання [7], М. К. Buller – стиль спілкування лікаря та ступінь його соціалізації [3], S. Cohen – значення соціальної підтримки тощо [6].

Загалом, проведений аналіз літератури показав, що немає чіткого формулювання поняття «соціальна компетентність лікаря», це поняття кожний автор тлумачить по-своєму. Так, С. Гончаров [22] визначає його як набір знань, умінь та навичок ефективної взаємодії у суспільстві. У межах загальної структури професійної компетентності лікаря деякі автори виділяють соціальну компетентність окремим підпунктом, зазначаючи, що це «здатність до взаємодії у суспільстві» [23], деякі автори говорять про «соціальний складник» професійної компетентності [29] або навіть про соціальні уміння (Social skills) [6], причому деякі автори зазначають, що в структурі соціальної компетентності містяться комунікативна (продуктивна комунікація та стратегії взаємодії) та соціально-суспільна (підпорядкування наявним нормам та стандартам взаємодії) [20; 25; 26], коли інші зазначають, що соціальна компетентність є підвидом комунікативної (яку поділяють на лінгвістичну та соціальну) [24; 33]. О. Котузова взагалі розглядає соціально-комунікативну компетентність як єдине ціле [27]. Проте більшість авторів поділяють думку, що соціальний аспект взаємодії лікаря та пацієнта (який, на думку автора, виражений соціальною компетентністю лікаря) сприяє високій ефективності лікувального процесу [2; 3; 6; 21; 29; 31].

Виклад основного матеріалу. Розглядаючи соціальну компетентність лікаря як фактор продуктивної взаємодії з пацієнтом, варто визначити, що є «продуктивною взаємодією» з пацієнтом. Автор вважає, що «продуктивною взаємодією лікаря з пацієнтом» можна називати міжособистісну взаємодію «лікар–пацієнт» у межах процесу лікування останнього, коли дії лікаря спрямовані на одужання пацієнта та призводять до покращення фізичного та психологічного стану пацієнта [13]. Ми зупиняємося на характеристиках «фізичного» та «психологічного», адже лікар, якийвилікував пацієнта, проте не досить продуктивно з ним взаємодівав (нехтував, образив, принизив) спричинює психологічну травму, яка психосоматично може призводити до погіршення стану фізичного здоров'я пацієнта.

Соціальну компетентність фахівця-медика можна визначити в межах загальної професійної компетентності. Система вищої освіти за кордоном починаючи з кінця ХХ сторіччя є компетентнісно-центрованою, тобто спрямована на здобуття випускником професійної компетентності [21; 29; 31]. Професійну (або фахову) компетентність можна визначити як фахове утворення, набір знань, умінь та навичок з професії, які фахівець здатний застосовувати під час виконання професійної діяльності [27]. Професійна компетентність медика охоплює знання теоретичних та клінічних медичних дисциплін, уміння та навички практичної діяльності в межах своєї спеціальності, що включає як суто маніпулятивні техніки (обстеження пацієнта, збір анамнезу, прийняття рішення про лікування, виконання процедур чи втручань, аналіз динаміки, заповнення документації), так і досить багато соціально-орієнтованої діяльності (взаємодія з колегами, з керівництвом, з пацієнтом та його родичами). У контексті такої соціально-орієнтованої діяльності медика необхідно наголосити на значенні сформованості його соціальної компетентності, необхідної для успішної взаємодії з оточуючим середовищем. Багато науковців виділяють соціальну компетентність лікаря у межах комунікативної компетентності [24; 28; 32; 34], проте ми вважаємо такий розподіл некоректним, адже комунікативна компетентність зумовлює здатність спілкуватися з оточуючими, коли соціальна компетентність зумовлює здатність особи (медика) до інтеграції в суспільство, що включає як мікрогрупу (лікар–пацієнт), малу групу (відділення), велику групу (лікарня чи поліклініка), так і приналежність особи до широкого медичного суспільства, що потребує значно більше, ніж вміння продуктивно взаємодіяти та комунікувати. Соціальна компетентність лікаря як різновид його професійної компетентності охоплює такі функції [31]: пізнавальну (здатність фахівця до постійного процесу навчання, що включає не тільки вивчення власне фахової інформації про способи лікування, але і ознайомлення з останніми тенденціями в сфері соціальної медицини, способи взаємодії з оточуючими, лікар має слідувати за тенденціями в розвитку ґендерної та класової рівності та свобод людини, так само, як і за появою упереджень та дискримінації), діяльнісно-прикладну (здатність застосовувати соціальні знання та вміння в повсякденній діяльності, втілювати основні принципи, прийняті у суспільстві, у власній діяльності, сприяти поширенню останніх тенденцій у світовому та медичному суспільстві



в межах власної практики, починаючи із взаємодії з оточуючими), адаптаційно-орієнтаційну (здатність фахівця розпізнавати тенденції зразків взаємодії у суспільстві, зразки прояву себе медика у взаємодії, відношення системи до певних категорій, а також взаємодіяти в суспільстві, починаючи від взаємодії з конкретною особою та закінчуючи взаємодією з усією медичною системою, здатність лікаря адаптуватися згідно з наявними вимогами, адаптувати свій світогляд, стиль поведінки, проте, в окремих випадках, змінювати наявну систему, якщо вона не відповідає світовим тенденціям), організаційно-діяльнісну (що включає практичні дії з обрання медиком стратегії поведінки в межах медичного суспільства), інтегративну (інтеграція медика до медичного суспільства, усвідомлення себе частиною загальної системи охорони здоров'я та поведінка згідно з наявними стандартами), рольову (визначення своїх функцій та свого місця в системі охорони здоров'я). Такий набір функцій автором визначений як універсальний, проте, з огляду на діяльність медика в Україні, на думку автора, провідними функціями є адаптаційна та діяльнісна. Реформа системи охорони здоров'я, пацієнтцентрованість, перехід від патерналістського спілкування з пацієнтами до демократичного співробітництва зумовлюють необхідність розширення компонентів соціальної компетентності лікарів, зумовлене їхнім попереднім навчанням, проведенням спеціалізованих тренінгів, стажуванням за кордоном. Опір реформуванню системи охорони здоров'я, небажання лікарів змінюватися та залишати зону комфорту, стереотипи у свідомості суспільства, так звана «совковість» мислення зумовлюють численні проблеми корекції компонентів соціальної компетентності лікарів.

Проаналізуємо основні моделі соціальних професійних компетентностей лікаря. Так, Dante Guerrero визначає такі **моделі** професійних компетентностей: професійно-робоча модель, поведінкова модель, модель бізнес-стратегії, мотиваційно-когнітивна модель та комплексна модель [10].

Професійно-робоча модель соціальної компетентності, представлена в роботі Taylor та Fayol, ототожнює компетентність з функціональним визначенням роботи [8]. Ця модель є широко прийнятою у Сполученому Королівстві. У разі соціальної професійної компетентності лікаря це – застосування компетенцій, необхідних для здійснення професійної діяльності та взаємодії з різними формами суспільства, зокрема з пацієнтами. Необхідний

контроль рівня сформованості компетентності лікаря (рівня обізнаності зі світовими тенденціями щодо рівності людей, свободи віросповідання, одностатевих відносин, а також визначення практичного застосування цих знань у практиці за взаємодії), визначення «проблемних» компонентів та подальший тренінг-навчання з метою корекції небажаних проявів. Автор зводить професійно-робочу модель до навчання суб'єкта та корекції її компонентів у здійсненні професійної діяльності чи практичному навчанні на тренінгах, проте не приділяє уваги ролі мотивації такого навчання, а відтак, ефективності навчання за відсутності внутрішньої мотивації особи. Отже, ця модель представлена сформованим когнітивним та організаційно-діяльним компонентами. Загалом, ця модель є близькою до загальноприйнятої моделі соціальної компетентності лікаря в Україні (хоча, власне, саме поняття маловизначене), коли негласно прийнятими показниками успішності лікаря є його здатність навчатися та практично застосовувати засвоєні уміння та навички. На жаль, у цій моделі бракує емоційно-вольового компонента (донедавна в структурі управління будь-яким робочим процесом в Україні емоції та почуття не розглядалися як значущі характеристики працівника) та ціннісно-мотиваційного (який також є традиційно занедбаним в Україні як наслідок пострадянської системи, коли спочатку існувала загальна трудова повинність та діяли закони «Про непрацюючих» з кримінальною відповідальністю, що не сприяло формуванню внутрішньої мотивації до вибору професії та роботи, а пізніше на зміну відсутності мотивації прийшла прагматично-матеріальна мотивація («голодні 90-ті тощо»).

З погляду **поведінкової моделі** соціальної компетентності, яка базується на засадах біхевіоризму та представлена в роботі David McClelland [14], соціальна компетентність розглядається як невіддільний компонент психологічної структури особи (мотиви, навички, уміння, я-образ тощо), причому навіть мінімальний рівень сформованості соціальної компетентності дає змогу лікарю працювати, хоча ефективність його роботи буде вищою за умови вищого рівня сформованості компетентності. Модель набула широкої підтримки у Сполучених Штатах. У межах цієї моделі уміння та навички не відіграють провідну роль, адже опанування певних знань та наявність навичок, наприклад, конструктивної взаємодії зі старими пацієнтами чи пацієнтами іншої національності (наприклад, роми) не гарантує застосування цих умінь та навичок на прак-

тиці. Тобто значущими компонентами цієї моделі є емоційний та комунікативний. А отже, провідну роль у цьому разі відіграє тип темпераменту особи, швидкість мислення, Я-концепція особи, риси характеру та мотивація до здійснення професійної діяльності, причому здійснені як на особистому рівні, так і на рівні організації. Поведінкова модель соціальної компетентності лікаря включає два компоненти: робочий, представлений певною послідовністю дій лікаря у визначеній ситуації та його поведінкою згідно з визначеними протоколами (термінально хворому повідомляють або не повідомляють про стан його здоров'я, або ж сповіщають тільки близьких, а пацієнтові не кажуть правду), та організаційний, який відображає певні правила та установки, прийняті в організації (відділення, лікарня чи взагалі Міністерство охорони здоров'я), коли, наприклад, упереджене ставлення лікаря до пацієнта-безхатченка, яке впливає на якість лікування, може бути зумовленим загальним ставленням, прийнятним у лікарні. Така модель може бути прийнятною у приватних клініках України, часто в приватних психологічних центрах та центрах нетрадиційної медицини, де загальною філософією установи є гармонійність поведінки особи відповідно до її сформованої структури особистості. Автор вважає доречним розвиток соціальної компетентності особи через її внутрішній саморозвиток, проте у разі з професією лікаря акценту на лише емоційному та комунікативному компонентах не досить, потрібен також розвиток когнітивного, організаційного компонентів.

Бізнес-модель, описана в роботі Gary Hamel and С.К. Prahalad [15], соціальною компетентністю лікаря визначає його конкурентоспроможність у межах відділення, клініки чи медичного світу (найкращий лікар року). Бізнес-модель набула поширення в США, Японії та інших країнах, орієнтованих на конкуренцію працівників та отримання оптимальних результатів у галузі. В межах цієї моделі значущими є мотиваційний, комунікаційний та діяльнісний компоненти, проте мотивація є, на думку автора, зовнішньо-прагматичною (успішність на робочому місці як спосіб отримати фінансове заохочення чи засіб кар'єрного руху). Бізнес-модель соціальної компетентності лікаря відображає модель соціальної компетентності медичного закладу, в якому він працює, зумовлену керівництвом та колективом лікарні. Конкурентоспроможність лікаря зумовлюється якістю опанування всіх професійних компетентностей, включаючи соціальну, за умови навчання на спеціалізованих тренінгах (які в Україні часто ор-

ганізують для своїх співробітників приватні організації) чи навчання в робочих ситуаціях. Відмінністю навчання в робочих ситуаціях від тренінгового навчання є те, що в тренінгу лікар спочатку отримує певну інформацію, а також після практичного застосування отримує зворотний зв'язок від тренера. Недоліком цієї моделі, на думку автора, є надмірна сфокусованість на успішності лікаря (social performance) у соціальній взаємодії з пацієнтами, коли децю «втрачено» людський фактор, адже всі дії лікаря спрямовані на його вищий рейтинг.

Мотиваційно-когнітивна модель, представлена в роботі Nicolay Foss [11], спирається на розвиток у лікаря відповідної соціально спрямованої мотивації до роботи, внутрішньої культури, ціннісного компонента, а також постійного самоспостереження (емоційний компонент). Мотивація лікаря до роботи (соціальна, матеріальна, наукова або ж відсутність мотивації, нав'язана мотивація вибору професії) визначає ефективність його навчання, включаючи не тільки суто фахові аспекти, але і навчання стратегій взаємодії з пацієнтами. У межах цієї моделі не розглядається вплив оточення на лікаря, що, на нашу думку, обмежує аналіз сформованості компетентності та її компонентів. Також ми вважаємо недоліком цієї моделі відсутність у ній комунікативного та діяльнісного компонентів, які саме і відображають вплив оточення на лікаря. Тобто мотиваційно-когнітивна модель представлена власне характеристиками особистості, її мотиваційною та вольовою сферами, а також здатністю до навчання. Проте часто соціальні стратегії, які обирає лікар у взаємодії з пацієнтами, відображають його оточуюче середовище, медичне середовище і можуть бути змінені під впливом оточення. Незважаючи на персональні установки та світогляд лікаря, є безліч документів внутрішнього розпорядку та протоколів лікування, а також погляди колег, керівництва, які разом утворюють лікарське середовище. Проте доцільно розпочинати формування соціальної компетентності лікаря саме з визначення його мотивації до роботи та взаємодії з пацієнтами, із подальшою корекцією цих характеристик.

Комплексна модель, описана в роботах Cheetham та Chivers [3], розглядає компетентність комплексно, здебільшого спираючись на комунікативний та організаційно-діяльнісний компоненти (велике значення надається комунікаційним здатностям особи, їх постійному розвитку, здатності до самоспостереження та самокорекції). Тобто соціальна компетентність лікаря зумовлена способами виявлення його взаємодії під



час лікування, комунікації з пацієнтами та тим, яким чином він себе проявляє. Вважаємо цю модель соціальної компетентності лікаря оптимальною, з огляду на те, що ані сформовані знання, ані високо розвинений мотиваційний та емоційний компоненти не гарантують їх проявлення у дії.

В Україні сучасна загальноприйнята модель соціальної компетентності лікаря в державних установах здебільшого відповідає організаційно-робочій, з акцентом на когнітивний та організаційний компоненти, у приватних закладах набувають поширення бізнес-модель та емоційно-когнітивна. Проте вважаємо, що тільки універсальна модель, яка би включала розвиток усіх можливих компонентів соціальної компетентності лікаря може зумовити оптимальні результати, адже будь-який складник, яким знехтувано (мотивація, емоційна саморегуляція, діяльнісний складник), призводить до проблем у взаємодії лікаря з пацієнтами.

Висновки та перспективи дослідження. Поняття «соціальна компетентність» лікаря не досить широко вивчене, зокрема українськими вченими. Аналіз літератури не показав чіткого визначення поняття «соціальна компетентність лікаря», яку автори розглядають як самостійне утворення або як компонент професійної компетентності, деякі автори виділяють соціально-комунікативну компетентність. На підставі аналізу літературних джерел автором було визначено соціальну компетентність лікаря як його здатність до ефективної професійної взаємодії в суспільстві, нарівні «лікар – пацієнт», «лікар – група осіб з боку пацієнта», «лікар – система охорони здоров'я». Зазначено, що соціальна компетентність лікаря є необхідним фактором продуктивної взаємодії з пацієнтом.

Показано, що соціальна компетентність лікаря охоплює такі функції: пізнавальну, діяльнісно-прикладну, адаптаційно-орієнтаційну, організаційно-діяльнісну, інтегративну та рольову. Визначено основні моделі соціальної компетентності лікаря: професійно-робоча, поведінкова, бізнес-модель, мотиваційно-когнітивна та комплексна. Показано, що здебільшого в державних закладах охорони здоров'я переважає професійно-робоча модель, коли у приватних закладах заохочується бізнес-модель та мотиваційно-когнітивна модель. На думку автора, оптимальною є модель, яка охоплює всі компоненти структури соціальної компетентності, а не окремі з них.

Перспективою дослідження є визначення структурної моделі соціальної компетентності лікарів загалом і лікарів різних спеціалізацій та їх порівняння між собою.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Social performance: Symbolic action, cultural pragmatics, and ritual / J.C. Alexander, B. Giesen, J.L. Mast (ed.). Cambridge : Cambridge University Press, 2006. 366 p.
2. Influence of social competence of physicians on patient compliance with osteoporosis medications – a study on Polish postmenopausal women / N. Bryl et al. *Ginekologia polska*. 2012. Vol. 83. № 7. P. 511–517.
3. Buller M.K., Buller D.B. Physicians' communication style and patient satisfaction. *Journal of health and social behavior*. 1987. Vol. 28(4). P. 375–388.
4. Cheetham G., Chivers G.E. Professions, competence and informal learning. Cheltenham : Edward Elgar Publishing, 2005. 217 p.
5. Cherniss C. Emotional intelligence: What it is and why it matters. *Annual meeting of the Society for Industrial and Organizational Psychology*. New Orleans, LA, 2000. URL: https://www.researchgate.net/publication/228359323_Emotional_intelligence_What_it_is_and_why_it_matters (дата звернення: 26.12.2018).
6. Cohen S., Sherrod D.R., Clark M.S. Social skills and the stress-protective role of social support. *Journal of personality and social psychology*. 1986. Vol. 50. № 5. P. 963.
7. D'Zurilla T.J., Nezu A.M. Problem-solving therapy: A social competence approach to clinical intervention. New York : Springer Publishing Company, 1999. 300 p.
8. Fayol H. General and industrial management. New York : Ravenio Books, 2016. 107 p.
9. Gonzsci A., Athanasou J. Instrumentación de la educación basada en competencias. *Competencia laboral y educación basada en normas de competencia* / A. Argüelles (comp.). México : Limusa/SEP/CNCCCL/CONALEP, 1996. P. 272–273.
10. Guerrero D., De los Ríos I. Professional competences: a classification of international models. *Procedia-Social and Behavioral Science Journal*. 2012. Vol. 46. P. 1290–1296.
11. Laursen K., Foss N.J. New human resource management practices, complementarities and the impact on innovation performance. *Cambridge Journal of economics*. 2003. Vol. 27. № 2. P. 243–263.
12. Physicians' social competence in the provision of care to persons living in poverty: research protocol / C. Loignon et al. *BMC health services research*. 2010. Vol. 10. № 1. P. 79.
13. Lyman L.V. The basic components of the “doctor-patient” constructive interaction. *Middle East J Sci Res*. 2013. Vol. 13. P. 6–11.
14. McClelland D.C. Identifying competencies with behavioral-event interviews. *Psychological science*. 1998. Vol. 9. № 5. P. 331–339.
15. Prahalad C.K., Hamel G. The core competence of the corporation. *Strategische unternehmensplanung – strategische unternehmensführung*. Berlin, Heidelberg : Springer, 2006. P. 275–292.
16. Cultural competence among physicians treating Mexican Americans who have diabetes: A structural model / J.O.F. Reimann et al. *Social Science & Medicine*. 2004. Vol. 59. № 11. P. 2195–2205.
17. Riggio R.E. Before emotional intelligence: Research on nonverbal, emotional, and social competences.

Industrial and Organizational Psychology. 2010. Vol. 3. № 2. P. 178–182.

18. White R.W. Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*. 1959. Vol. 66(5). P. 297–333. URL: <http://dx.doi.org/10.1037/h0040934> (дата звернення: 26.12.2018).

19. Агаркова А.О. Формування професійно-етичної культури майбутніх лікарів у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 ; Нац пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2011. 22 с.

20. Борбич Н.В. Формування соціальної компетентності студентів педагогічних коледжів як соціально-педагогічна проблема. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2014. № 10(1). С. 166–170.

21. Булах І.Є., Пащенко В.В. Цілі медичної освіти як системно творчий елемент. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2000. № 1. С. 78–84.

22. Гончаров С.З. Социальная компетентность личности: сущность, структура, критерии и значение. *Образование и наука*. 2004. № 2. С. 3–9.

23. Гончарова-Горяньська М.В. Соціальна компетентність: поняття, зміст, шляхи формування в дослідженнях зарубіжних авторів. *Рідна школа*. 2004. № 7–8. С. 71–74.

24. Гуменна І.Р. Комунікативна компетентність як одна із складових частин професійної культури майбутніх лікарів. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2013. № 29. С. 42–45.

25. Докторович М.О. Соціальна компетентність як наукова проблема. *Психологія і суспільство*. 2009. № 3(37). С. 144–147.

26. Зарубінська І.Б. Теоретико-методичні основи формування соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів економічного профілю : авто-

реф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Київ, 2011. 39 с.

27. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования. *Эксперимент и инновации в школе*. 2009. № 2. С. 7–14.

28. Кутузова О.Б. Социально-коммуникативная компетентность в профессиональной деятельности будущих медицинских работников. *Вестник Саратовского государственного технического университета*. 2012. № 1.1. С. 58–64.

29. Кульбашна Я.А. Значущість соціального складника у процесі формування професійної компетентності майбутніх стоматологів. *Педагогічний процес: теорія і практика*. 2014. № 2. С. 76–81.

30. Мудрик А.К. Соціальний інтелект та соціальна компетентність. *Практична психологія та соціальна робота*. 2006. № 3. С. 4–6.

31. Мруга М.Р. Структурно-функціональна модель професійної компетентності майбутнього лікаря як основа діагностування його фахових якостей : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Київ, 2017. 27 с.

32. Онищенко Г.І. Психологічні умови розвитку комунікативної компетентності майбутнього сімейного лікаря : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Київ, 2008. 21 с.

33. Тимофієва М.П. Психологічні умови розвитку комунікативної компетентності майбутнього сімейного лікаря : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» ; Інститут психології ім. Г.С. Костюка. Київ, 2008. 24 с.

34. Хуторской А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования. *Народное образование*. 2003. № 2. С. 15–19.

УДК 159.922.2–057.875

DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-1-41

ПСИХОЛОГІЧНА БЕЗПЕКА СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В КОНТЕКСТІ СПРИЙМАННЯ НОВИН ІЗ ЗАСОБІВ МАСОВОЇ ІНФОРМАЦІЇ

Лісневська А.О., к. психол. н., доцент кафедри
загальної, вікової та соціальної психології імені М.А. Скока
Національний університет «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка

Стаття присвячена проблемі збереження психологічної безпеки студентської молоді в умовах інформаційного суспільства. Розкрито, з яких каналів студенти отримують нові повідомлення та як часто вони споживають новини із засобів масової інформації (ЗМІ). Показано, що більшість студентів реагує на новини зі ЗМІ підвищенням відчуття небезпеки, що позначається на їхньому емоційному стані та на їхніх уявленнях про перспективи власної життєдіяльності. Загалом доведено, що до підвищення відчуття небезпеки після сприймання новин зі ЗМІ схильні студенти, які відзначаються особистісною тривожністю та які активно споживають новини із різних ЗМІ, а потім багатократно обговорюють їх у своєму безпосередньому соціальному оточенні.

Ключові слова: інформаційний простір, засоби масової інформації, новини, психологічна безпека особистості, ситуативна тривожність, особистісна тривожність.

Лисневская А.А. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ В КОНТЕКСТЕ ВОСПРИЯТИЯ НОВОСТЕЙ ИЗ СРЕДСТВ МАССОВОЙ ИНФОРМАЦИИ

Статья посвящена проблеме сохранения психологической безопасности студенческой молодежи в условиях информационного общества. Раскрыто, из каких каналов студенты получают новые сообщения



и как часто они потребляют новости из средств массовой информации (СМИ). Показано, что подавляющее большинство студентов реагирует на новости из СМИ повышением ощущения опасности, что сказывается на их эмоциональном состоянии и на их представлениях о перспективах собственной жизнедеятельности. В целом доказано, что к повышению ощущения опасности после восприятия новостей из СМИ склонны студенты, которые отличаются личностной тревожностью, которые активно потребляют новости из разных СМИ, а затем многократно обсуждают их в своем непосредственном социальном окружении.

Ключевые слова: *информационное пространство, средства массовой информации, новости, психологическая безопасность личности, ситуативная тревожность, личностная тревожность.*

Lisnevskaya A.O. PSYCHOLOGICAL SAFETY OF STUDENT YOUTH IN THE CONTEXT OF USING NEWS FROM THE MEDIA

The article is devoted to the preservation of the student youth's psychological safety in the conditions of information society. It is revealed where students receive new messages from and how often they use news from the media. It has been established that the main channels for getting new information for students are Internet news sites and the closest social environment (family, friends). In addition, television is widely used as a source of new messages among students. At the same time, a wide social environment (social networking users, classmates, colleagues) is also a source of new messages, but doesn't have high trust among students. In general, students are either very often or very rarely turn to the media for new messages. It has been shown that the vast majority of students respond to news from the media by raising their sense of danger, which affects their emotional state and their perceptions of the prospects of their own lives. It has been found out that an increase in the sense of danger is accompanied by anxiety state, which is subjectively experienced as tension, anxiety, nervousness. If students tend to react with anxiety to a wide range of life situations, then the feeling of danger will rise and last longer. In general, it has been proved that those students who are characterized by personal anxiety, who actively use news from various media and then repeatedly discuss them in their immediate social environment tend to increase their sense of danger after perceiving news from the media. As a result, emotional infection occurs among the participants of the discussion, a joint assessment of the event is formed and the criticality regarding the received information decreases. And if different media cover events in a given perspective and hold similar opinions about them, and if these thoughts are common among the immediate environment of a person, students begin to perceive the news as being true and not subject to doubt. It is natural that this leads to students' deeper feelings and fantasies that they or their family can get into trouble and, consequently, all that affects their perceptions of danger.

Key words: *information space, mass media, news, psychological safety of the personalty, situational anxiety, personal anxiety.*

Постановка проблеми. Умови існування інформаційного суспільства передбачають швидке поширення інформації серед громадян. Виступаючи посередниками між різними соціальними групами і дійсностію ЗМІ часто стають для людей єдиним джерелом отримання нової інформації про те, що відбувається в світі, країні, регіоні проживання. Звертаючись до ЗМІ, люди розраховують на більш-менш достовірне висвітлення подій. Водночас ЗМІ подають повідомлення відповідно до технічної специфіки їх функціонування та низки критеріїв, за якими журналісти оцінюють, чи варта та або інша подія того, щоб стати новиною (наявність головного героя, зв'язок з відомими людьми, боротьба інтересів, несподіваність, міра відхилення від загальноприйнятих норм, правдоподібність, стислість, значущість тощо) [5; 8]. Це призводить до того, що ЗМІ підсилюють драматизм подій, загострюють конфлікти, які містяться в них, транслиують аудиторії сильні емоції. Такі технології мас-медіа, як прямі ефіри, «миттєвість» надходження повідомлень в інформаційний простір, призвели до того, що аудиторія стає більш

чутливою до повідомлень, які надходять зі ЗМІ, та схильна більш глибоко переживати ті події, що висвітлюються в них. Все це може призводити до порушення психологічної безпеки як окремої особистості, так і всього суспільства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Психологічна безпека особистості – складне соціально-психологічне явище. Воно визначається як базове переживання захищеності, що забезпечує цілісність особистості як активного соціального суб'єкта [3], здатність зберігати сталість у середовищі з мінливими параметрами [1], захищати життєво важливі інтереси особистості від внутрішніх і зовнішніх загроз [2], будувати своє життя в контексті єдності з навколишньою дійсністю [6]. Водночас психологічна безпека особистості є специфічною мірою стабільності психічного стану людини. Вона постає як мобілізатор ресурсів психіки людини в екстремальних ситуаціях, в умовах невизначеності й нестабільності [4]. Саме цей аспект психологічної безпеки особистості становить особливий інтерес у вивченні життєдіяльності людини в умовах інформаційного суспільства.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Українські науковці, передусім співробітники Інституту соціальної та політичної психології НАПН України, вивчають деструктивні впливи ЗМІ на психіку людини в контексті явища медіа-травми. Медіа-травма визначається ними як окремий вид психотравматизації в інформаційному суспільстві, джерелом якого є діяльність ЗМІ, коли порушуються функції і цілісність психіки, почуття безпеки індивіда і натомість виникають почуття тривоги, жаху, безсилля. Є певні наукові розвідки, в яких розкрито, як ЗМІ впливають на психіку людини. Так, В. Шебанова розкриває зміни в емоційній сфері студентів, які виникають внаслідок сприймання новин зі ЗМІ. О. Плетка окреслює механізм вторинної травматизації психіки людини повідомленнями із мас-медіа [7]. Водночас бракує інформації про те, як сприймання новин зі ЗМІ позначається на психологічній безпеці особистості. Оскільки найбільш сприйнятливою до різних впливів суспільства є студентська молодь, було вирішено дослідити: звідки студенти отримують новини та як це позначається на безпеці їхньої особистості, а також які психічні властивості є найбільше пов'язаними з психологічною безпекою особистості в медіа-середовищі.

Мета статті – розкрити, з яких каналів (формальних і неформальних) студенти дізнаються про новини, як часто вони звертаються до них, та визначити ті психічні властивості, які сприяють збереженню або порушенню психологічної безпеки студентів після сприймання новин зі ЗМІ.

Методика та організація дослідження. У дослідженні взяли участь студенти 3-го–6-го курсів Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка (n=120). Для того щоб з'ясувати, з яких каналів студентська молодь отримує новини, наскільки вони є інформативними для неї і наскільки вона їм довіряє, як часто вона звертається до ЗМІ для отримання новин, була розроблена спеціальна експрес-анкета. Для того щоб розкрити зміни, які відбуваються в емоційній сфері студентів після сприймання новин зі ЗМІ, була використана Шкала ситуативної тривожності Ч. Спілбергера і Ю. Ханіна. Крім того, студентів просили дати відповідь на запитання: «Чи підвищується у Вас відчуття небезпеки після того, як Ви дізналися про новини зі ЗМІ?» за допомогою 10-бальної градуальної шкали, де 1 – «ні, відчуття небезпеки не змінюється» та 10 – «так, відчуття небезпеки зашкалює». Для визначення особистісних властивостей студентської молоді, її глибинних уявлень про

світ і про себе, стратегій копінг-поведінки в стресових ситуаціях були використані Індивідуально-типологічний опитувальник Л. Собчик, методика «Шкала базисних переконань особистості» (адаптація М. Падун і А. Котельникової) та методика «Копінг-поведінка в стресових ситуаціях» С. Нормана, Д. Ендлера, Д. Джеймса, М. Паркера.

Виклад основного матеріалу. Аналіз відповідей студентів на запитання: «Чи підвищується у Вас відчуття небезпеки після того, як Ви дізналися про новини зі ЗМІ?» свідчить про те, що лише в 17,5% опитаних респондентів, як правило, не підвищується відчуття небезпеки після сприймання новин зі ЗМІ порівняно з іншими 82,5% респондентів. Усі респонденти були розділені на три групи залежно від рівня відчуття небезпеки: низький (1–3 бали), середній (4–5 балів), високий (6–9 балів). Надалі аналіз результатів було здійснено через порівняння відповідей студентів цих трьох груп, що дало змогу розкрити тенденції щодо отримання ними новин із різних каналів та їхнього емоційного реагування на них.

На запитання: «Які канали інформації є для Вас джерелом отримання новин?» можна було обрати декілька варіантів відповіді. Виявлено, що незалежно від того, чи змінюється у студентів відчуття небезпеки після сприймання новин, чи ні, вони віддають перевагу одним і тим же каналам отримання нових повідомлень. Так, більшість опитаних студентів отримують новини через соціальні мережі (84,2%), сім'ю (69,2%), друзів (68,3%), сайти новин в Інтернет (67,5%). Менше половини опитаних студентів звертаються до таких каналів, як телебачення (45,8%), одногрупники (42,5%), колеги по роботі (12,5%), преса (13,3%), випадкове оточення (12,5%), радіо (11,7%). Аналіз відсоткових співвідношень по всіх трьох групах студентів дав змогу розкрити особливості вибору студентами кожної групи каналів отримання новин.

Результати відповідей кожної групи студентів щодо частоти їх звернення за новинами до різних каналів наведено в таблиці 1.

Встановлено, що студенти з високим рівнем відчуття небезпеки частіше звертаються до телебачення і радіо для отримання нових повідомлень, ніж студенти двох інших груп. Але так само, як і інша студентська молодь, вони орієнтовані передусім на отримання новин через Інтернет, а саме від інших користувачів соціальних мереж та через сайти новин. Отже, вони дізнаються про новини переважно з тих ЗМІ, які використовують різні аудіо- й аудіовізуальні засоби, що може впливати



Таблиця 1

Частота звернення до різних каналів студентів із низьким, середнім та високим рівнями відчуття небезпеки (у % всередині кожної групи студентів)

Канали інформації	Студенти з низьким рівнем відчуття небезпеки	Студенти з середнім рівнем відчуття небезпеки	Студенти з високим рівнем відчуття небезпеки
сім'я	63,2	71,1	72,7
друзі	65,8	84,2	59,1
одногрупники	36,8	52,6	40,9
колеги по роботі	15,8	21,1	2,3
випадкове оточення	13,2	7,9	15,9
газети, журнали	23,7	10,5	6,8
радіо	5,3	10,5	18,2
телебачення	39,5	39,5	56,8
сайти новин в Інтернет	63,2	73,7	65,9
соціальні мережі	76,3	86,6	88,6

Таблиця 2

Оцінка студентами з низьким, середнім та високим рівнями відчуття небезпеки інформативності різних каналів та своєї довіри до них (середні рангові значення окремо для кожної групи)

Канали інформації	Інформативність різних каналів інформації			Довіра до різних каналів інформації		
	Студенти з низьким рівнем відчуття небезпеки	Студенти з середнім рівнем відчуття небезпеки	Студенти з високим рівнем відчуття небезпеки	Студенти з низьким рівнем відчуття небезпеки	Студенти з середнім рівнем відчуття небезпеки	Студенти з високим рівнем відчуття небезпеки
сім'я	2,7	3,3	2,6	1,3	2,0	1,8
друзі	3,3	2,8	2,9	2,4	2,3	2,6
одногрупники	3,9	4,2	3,8	3,6	3,6	3,8
колеги по роботі	4,1	3,9	3,7	4,3	3,9	4,1
випадкове оточення	5,2	3,0	6,3	5,7	3,5	6,4
газети, журнали	3,4	3,7	4,0	3,6	5,0	4,0
радіо	4,0	5,0	4,1	4,0	4,5	3,1
телебачення	2,1	2,8	2,9	3,1	3,1	2,8
сайти новин в Інтернеті	2,0	2,3	2,6	2,7	2,8	2,5
соціальні мережі	2,4	2,2	2,1	3,3	3,6	3,3

на їхні емоції, почуття, оцінювання ними інформації. Також студенти цієї групи отримують багато новин від безпосереднього соціального оточення (члени сім'ї, друзі, одногрупники). Навіть випадкове оточення час від часу стає джерелом новин для студентів цієї групи. Отже, близькість зв'язків із соціальним оточенням також може позначатися на сприйманні й оцінці студентами цієї групи нових повідомлень.

Студенти з низьким рівнем відчуття небезпеки загалом менш активні в отриманні новин із різних каналів, ніж студенти двох

інших груп. Вони рідше звертаються як до традиційних ЗМІ, так і до свого безпосереднього соціального оточення для отримання нових повідомлень. Хоча так само, як і для студентів інших груп, основним джерелом новин для них є соціальні мережі, сім'я, друзі, сайти новин в Інтернеті. Єдина відмінність – вони трохи частіше звертаються до друкованих видань, ніж студенти двох інших груп. Але оскільки преса не є популярним ЗМІ серед студентської молоді, навряд чи можна припустити, що це суттєво впливає на їхню обізнаність у подіях.

Таблиця 3

Частота звернення до різних ЗМІ студентів із низьким, середнім та високим рівнями відчуття небезпеки (у % для кожної групи окремо)

Частота звернення до ЗМІ	Студенти з низьким рівнем відчуття небезпеки	Студенти з середнім рівнем відчуття небезпеки	Студенти з високим рівнем відчуття небезпеки
надто рідко (рідше ніж один раз на тиждень)	42,1	18,4	15,9
один-два рази на тиждень	13,1	39,5	31,8
три-чотири рази на тиждень	7,9	7,9	18,2
майже щодня	31,6	21,1	22,7
по кілька разів на день	5,3	13,1	11,4

Можливо, через те, що їхнє безпосереднє соціальне оточення регулярно не поширює нові повідомлення, зростає роль випадкового оточення як джерела новин для студентів цієї групи.

Нарешті, студенти з середнім рівнем відчуття небезпеки посідають проміжне положення між студентами двох інших груп за специфікою звернення до різних каналів інформації. Так само, як і студенти з високим рівнем відчуття небезпеки, вони активно отримують новини від свого безпосереднього соціального оточення (друзі, сім'я, одногрупники, колеги по роботі). Водночас вони рідше звертаються за інформацією до таких традиційних ЗМІ, як телебачення і радіо, що наближує їх до студентів із низьким рівнем відчуття небезпеки. Так само, як й інша студентська молодь, студенти цієї групи отримують нові повідомлення передусім від інших користувачів соціальних мереж та через сайти новин в Інтернеті. На наш погляд, така специфіка в отриманні новин може призводити як до певної обізнаності в подіях, які відбулися або відбуваються, так і до більш емоційного та менш критичного ставлення до новин через те, що оцінка нових повідомлень викривлюється значущістю зв'язків із соціальним оточенням.

Коли респондентам було запропоновано прорангувати обрані ними канали інформації за критерієм інформативності, було виявлено, що для студентів усіх трьох груп найбільш інформативними каналами є соціальні мережі, сайти новин в Інтернеті, телебачення, сім'я, друзі, найменш інформативними – радіо, випадкове оточення. Коли респонденти прорангували обрані ними канали інформації залежно від того, наскільки вони схильні їм довіряти, було встановлено, що у студентів усіх трьох груп найбільшою довірою користуються такі канали, як сім'я, друзі, сайти новин в Інтернеті, телебачення, найменшою довірою – преса. Цікаво, що студенти всіх трьох груп помірно дові-

ряють повідомленням, які надходять із соціальних мереж та від одногрупників. Отримані результати представлено в таблиці 2.

Відповідаючи на запитання: «Як часто Ви звертаєтесь до ЗМІ, щоб дізнатися про новини?», студенти трьох груп продемонстрували полярність щодо регулярності отримання новин: вони або дуже рідко (не частіше, ніж один-два рази на тиждень), або дуже часто (щодня, а то й по кілька разів на день) звертаються до ЗМІ за новими повідомленнями. І хоча не було виявлено значних відмінностей у частоті звернення до ЗМІ між студентами трьох груп, студенти з низьким рівнем відчуття небезпеки звертаються за новинами до ЗМІ все ж дещо рідше, ніж студенти двох інших груп (таблиця 3).

Отже, студенти всіх трьох груп перебувають на перетині різних інформаційних потоків, але основним джерелом надходження інформації про події у світі та регіоні проживання для них є сайти новин в Інтернеті і найближче соціальне оточення (сім'я, друзі), з яким вони мають усталені стосунки та спільні інтереси. Більш широке соціальне оточення (користувачі соціальних мереж, одногрупники, колеги по роботі, випадкове оточення) також є джерелом нових повідомлень, але його вага в загальному потоці отримання новин є незначною хоча б через те, що інформація, яка надходить від нього, користується невисокою довірою серед студентів. Встановлено, що студенти трьох груп дещо рідше порівняно із сайтами новин в Інтернеті дізнаються про новини через телебачення, проте висока довіра до повідомлень телебачення свідчить про впливовість цього ЗМІ у студентському середовищі. Водночас преса і радіо є такими ЗМІ, до яких студенти не тільки рідко звертаються за новинами, але й які не користуються особливою довірою серед студентів.

Аналіз частоти звернення студентів трьох груп до різних каналів отримання



новин вказує на те, що загальний інформаційний потік у студентів із високим та середнім рівнями відчуття небезпеки є насиченішим, а можливо, й хаотичнішим, ніж у студентів із низьким рівнем відчуття небезпеки. Це пов'язано з тим, що студенти цих двох груп більш активні в отриманні нових повідомлень із різних каналів і дещо частіше дізнаються про новини через ЗМІ, ніж студенти з низьким рівнем відчуття небезпеки. Водночас була виявлена специфіка в отриманні нових повідомлень студентами цих двох груп: якщо студенти з високим рівнем відчуття небезпеки більше орієнтуються на ЗМІ як на джерело новин, то студенти із середнім рівнем – на своє соціальне оточення.

З метою виявлення найбільш значущих психічних властивостей, які зумовлюють підвищення відчуття небезпеки у студентів після сприймання новин, було здійснено регресійний аналіз, де залежною змінною виступало відчуття небезпеки після сприймання новин, а незалежними – ситуативна тривожність, різні індивідуально-типологічні властивості, базисні переконання та стратегії копінг-поведінки особистості. У процесі застосування покрокової множинної регресії ($R^2 = 0,373$) було встановлено, що найбільш важливим параметром для виникнення відчуття небезпеки є така незалежна змінна, як ситуативна тривожність, яка пояснила 34,2% дисперсії ($\beta = 0,519$, $p \leq 0,01$; β – стандартизований коефіцієнт регресії). Тривожність як індивідуально-типологічна властивість особистості (або особистісна тривожність) була другою змінною і пояснила додаткові 3,1% ($\beta = 0,188$, $p \leq 0,05$). Коефіцієнт кореляції між цими двома незалежними змінними становить $r = 0,486$.

Як бачимо, важливою психологічною передумовою, що зумовлює підвищення відчуття небезпеки у студентів після сприймання новин зі ЗМІ, є те, що студенти реагують на зміст нових повідомлень станом тривоги, який суб'єктивно переживається як напруженість, занепокоєність, нервозність. Цей стан є нетривалим за перебігом і через деякий час згасає. Він виникає через те, що студенти оцінюють нові повідомлення відповідно до змісту своєї потребово-мотиваційної сфери, внаслідок чого інтерпретують їх як загрозові для задоволення своїх потреб або здійснення своєї життєдіяльності. Залежно від того, наскільки сильною є загроза в уявленні студентів, настільки й глибоким буде переживання тривоги.

Ще одна психологічна передумова виникнення у студентів відчуття небезпеки після сприймання новин – їхня схильність

реагувати станом тривоги на широке коло життєвих ситуацій, оцінювати їх як загрозові. Навіть дрібні життєві проблеми сприймаються як такі, що потребують значних психічних зусиль для їх вирішення. Цей вид тривоги – це вже не мінливий психічний стан, який доволі швидко згасає. Це стійка властивість особистості, яка стабільно виявляється за різних обставин у різних сферах життєдіяльності і яка передбачає наявність відповідних характерологічних особливостей. Студентам з тривожністю як властивістю особистості притаманні боязливість, схильність до сумнівів, обережність в ухваленні рішень, відповідальність і обов'язковість щодо оточуючих, чуйність та емпатійність до їхніх переживань. На стрес такі студенти реагують блокуванням активності, втечею від небезпеки.

Виявлений кореляційний зв'язок між показниками ситуативної та особистісної тривожності вказує на те, що ті студенти, які схильні реагувати тривогою на будь-які суб'єктивно значущі ситуації, як правило, реагують станом тривоги і на повідомлення зі ЗМІ, якщо вони мають негативний зміст та несуть у собі навіть незначну загрозу їхньому звичному способу життя. У цьому разі стан тривоги буде сильнішим і тривалішим, оскільки така реакція на повідомлення зі ЗМІ підкріплюється специфічним складом особистості. Закономірно, що наслідком такого реагування на новини зі ЗМІ є відчуття небезпеки, адже студенти, схильні до хвилювань, з самого початку відзначаються високою чутливістю до різних загроз і ситуацій невизначеності.

Порівняння показників базисних переконань особистості та копінг-поведінки в стресових ситуаціях у студентів з низьким, середнім та високим рівнями відчуття небезпеки не дало змогу виявити статистично значущі відмінності за всіма цими показниками. Крім того, важко окреслити загальні тенденції щодо рівня вираженості цих показників у кожній групі студентів. Отримані результати можна пояснити як недосконалістю психодіагностичного інструментарію, так і складністю тих процесів, які відбуваються у внутрішньому світі людини після того, як вона дізналася про новини зі ЗМІ. Це вимагає більш глибокого розуміння того, як саме відбувається засвоєння повідомлень із мас-медіа, пошуку тих змінних, які опосередковують вплив базисних переконань особистості на інтерпретацію повідомлень та визначають вибір стратегій копінг-поведінки, для того щоб знизити емоційний стрес.

Висновки. Результати дослідження свідчать про те, що до підвищення відчуття небезпеки після сприймання новин зі ЗМІ

схильні передусім ті студенти, які активно використовують різні канали для отримання нових повідомлень, особливо ЗМІ. На наш погляд, це призводить до того, що вони переживають ту або іншу подію багатократно через те, що інформація про неї надходить із різних джерел, а потім ще й обговорюється в їхньому соціальному оточенні. Оскільки в обговоренні нового повідомлення беруть участь різні люди, особливо ті, які становлять близьке оточення людини, в учасників обговорення виникає емоційне зараження, формується спільна оцінка події, знижується критичність до нової інформації. Як наслідок, такі студенти стають більш сприйнятливими до того, що їм пропонують ЗМІ. Враховуючи те, що новини зі ЗМІ сприймаються студентами переважно як загрози за своїм змістом, закономірно, що їх осмислення супроводжується станом тривоги і підвищенням відчуття небезпеки. А якщо людина схильна реагувати тривогою на широке коло життєвих ситуацій, то тоді стан тривоги підсилюватиметься, а відчуття небезпеки підвищуватиметься. Враховуючи складність проблеми впливу ЗМІ на психологічну безпеку особистості, перспективою подальших досліджень може стати більш ґрунтовний пошук тих психологічних змінних, які опосередковують реагування людини на новини зі ЗМІ і які можуть позначатися на почутті захищеності особистості.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Баева И.А., Баев Н.Н. Психологические ресурсы защищенности студентов как показатель психологической безопасности личности. *Электронный журнал*

нал «Психологическая наука и образование». 2013. № 1. С. 1–9. URL: http://psyedu.ru/files/articles/psyedu_ru_2013_1_3231.pdf (дата звернення: 04.12.2018).

2. Бубнова О.В., Куликова О.В. Психологическая безопасность личности как условие социальной адаптации молодых специалистов. *Современные проблемы науки и образования*. 2015. № 1-1. URL: <https://www.science-education.ru/ru/article/view?id=17777> (дата звернення: 04.12.2018).

3. Вербина Г.Г. Психологическая безопасность личности. *Вестник Чувашского университета*. 2013. № 4. С. 196–202. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/psihologicheskaya-bezopasnost-lichnosti> (дата звернення: 04.12.2018).

4. Психология безопасности : учебное пособие для академического бакалавриата / А.И. Донцов, Ю.П. Зинченко, О.Ю. Зотова, Е.Б. Перельгина. Москва, 2015. 276 с. URL: <http://static.my-shop.ru/product/pdf/194/1934475.pdf> (дата звернення: 04.12.2018).

5. Зинченко Ю.П., Шайгерова Л.А., Шилко Р.С. Психологическая безопасность личности и общества в современном информационном пространстве. *Национальный психологический журнал*. 2011. № 2. С. 48–59. URL: http://www.npsyj.ru/pdf/npj_no06_2011/npj_no06_2011_48-59.pdf (дата звернення: 04.12.2018).

6. Зинченко Ю.П. Психология безопасности как социально-системное явление. *Вестник Московского университета. Серия 14 «Психология»*. 2011. № 4. С. 4–11.

7. Медіа-травма в умовах інформаційної війни: психологічний і педагогічний аспекти : матеріали I Всеукраїнської наукової конференції, м. Київ, 20–21 червня 2017 р. URL: <http://mediaosvita.org.ua/book/materialy-vseukrayinskoyi-naukovo-praktychnoyi-konferentsiyi-mediatravma-v-umovah-informatsijnoyi-vijny-psyhologichnyj-ta-pedagogichnyj-aspekty/> (дата звернення: 04.12.2018).

8. Харрис Р. Психология массовых коммуникаций. Санкт-Петербург, 2002. 448 с.

УДК 159.9:316.6

DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-1-42

ДИНАМІКА МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ПІД ЧАС ВИКОНАННЯ СЛУЖБОВО-БОЙОВИХ ЗАВДАНЬ У ЗОНІ ПРОВЕДЕННЯ ОПЕРАЦІЇ ОБ'ЄДНАНИХ СИЛ

Ніколаєнко С.О., к. психол. н.,
доцент кафедри психології

Сумський державний педагогічний університет імені А.С.Макаренка

Василенко О.О., магістр з психології, капітан
Служба психологічного забезпечення військової частини
Національної гвардії України

У статті визначено сутність міжособистісних стосунків. Обґрунтовано значення проблеми динаміки міжособистісних стосунків у військових підрозділах у бойових умовах. За допомогою соціометричного опитування емпірично досліджено особливості динаміки міжособистісних стосунків у військових підрозділах під час виконання службово-бойових завдань у зоні проведення ООС (Операції Об'єднаних сил).

Ключові слова: міжособистісні стосунки, соціометричне опитування, динаміка міжособистісних стосунків військовослужбовців у бойових умовах.



Николаенко С.А., Василенко А.А. ДИНАМИКА МЕЖЛИЧНОСТНЫХ ОТНОШЕНИЙ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ ВО ВРЕМЯ ВЫПОЛНЕНИЯ СЛУЖЕБНО-БОЕВЫХ ЗАДАНИЙ В ЗОНЕ ПРОВЕДЕНИЯ ОПЕРАЦИИ ОБЪЕДИНЕННЫХ СИЛ

В статье определена сущность межличностных отношений. Обосновано значение проблемы динамики межличностных отношений в воинских подразделениях в боевых условиях. С помощью социометрического опроса эмпирически исследованы особенности динамики межличностных отношений в военных подразделениях при выполнении служебно-боевых задач в зоне проведения ООС (Операции Объединенных сил).

Ключевые слова: межличностные отношения, социометрический опрос, динамика межличностных отношений военнослужащих в боевых условиях.

Nikolaienko S.O., Vasilenko O.O. DYNAMICS OF INTERPERSONAL RELATIONS IN MILITARY UNITS IN THE PERFORMANCE OF SERVICE AND COMBAT TASKS IN THE AREA OF THE UFO (UNITED FORCES OPERATION)

We made our research in one of the current contractual units of the National Guard of Ukraine, which during long trips to the East of Ukraine, performs service and combat tasks with an increased level of danger to life in the zone of the United Forces Operation (UFO). The purpose of the study was to identify the dynamics of interpersonal relations between servicemen when they perform the above-mentioned service and combat missions.

Our study showed that during performing dangerous service-combat tasks, positive interpersonal relations in a military unit are formed at an accelerated pace, which leads to a significant improvement in the psychological climate and an increase of its combat coordination.

In the unit under study, substantial growth and stabilization of the number of positive sociometric elections and individual sociometric statuses was observed only after the third mission of troopers to the zone of the United Forces Operation. This indicates that a trooper gains his personal status in a military unit that participates in actual combat, mainly through the qualitative fulfillment of his military duty, as well as due to his personal qualities, which he demonstrates in conditions of a real threat to his life and health.

All above-mentioned, allows us to conclude that the dynamics of the development of interpersonal relations in military units are mediated by the values, goals and content of military activities. The fulfillment of a long and dangerous combat mission, the experience of all the hardships of military life together makes the servicemen unite and mobilize. These circumstances make the military unit more cohesive, harmonious and effective, forming in it the phenomenon of "militant fraternity".

The prospect of further research we see in the search of factors that accelerate the formation of positive interpersonal relations in military units. As such factors, we highlight the ideological orientation of the personality of the trooper, the motivation for concluding a contract, as well as her personal and fighting qualities.

Key words: interpersonal relations, sociometric survey, dynamics of interpersonal relations in combat conditions.

Постановка проблеми. Поряд із системою офіційних відносин, які мають нормативне підґрунтя, у взаєминах між членами військового підрозділу формується система неофіційних стосунків, які мають емоційне підґрунтя. При цьому неофіційні стосунки зумовлюють формування і розвиток у військовому підрозділі неформальних малих груп.

Як правило, у первинних військових колективах, які нараховують 20–30 осіб, виникає декілька неформальних малих груп. Знання складу, спрямованості, емоційної взаємозалежності бійців у таких неформальних групах допомагає офіцеру цілеспрямовано організувати свою професійну діяльність з особовим складом підрозділу.

Особливості взаємин у військовому підрозділі визначаються специфікою його військової діяльності та індивідуально-психологічними характеристиками військовослужбовців, що входять до його складу. До них насамперед відноситься провідна роль формальних службових від-

носин порівняно з неформальними стосунками. При цьому у військовому підрозділі спостерігається більш глибока, детальна й однозначна регламентація офіційних відносин між військовослужбовцями порівняно з цивільним трудовим колективом.

В умовах мирного часу міжособистісні стосунки між військовослужбовцями в підрозділах формуються природно, з помірною швидкістю, проте в бойових умовах вони розвиваються в прискореному темпі. Тому й потребує подальшого дослідження проблема динаміки міжособистісних стосунків у військових підрозділах в умовах виконання ними службово-бойових завдань з підвищеним рівнем небезпеки для життя.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У сучасній соціальній психології специфіка міжособистісних стосунків досліджуються як у цивільних об'єднаннях (трудовах бригадах, колективах, організаціях, підприємствах тощо) [8], так і у військових підрозділах (відділеннях, взводах, ротах, тактичних групах, бригадах, баталь-

йонах, спеціальних підрозділах тощо) [7]. У роботах військових психологів показано, що міжособистісні стосунки у військових підрозділах опосередковуються перш за все змістом їхньої військової діяльності та різноманітними функціями, які виконує особовий склад цих підрозділів як у мирних умовах [7], так і в умовах бойових дій [1;16].

У соціально-психологічній літературі надаються різні визначення сутності міжособистісних стосунків: як інтегральної системи вибіркового свідомого зв'язків особистості з різними сторонами об'єктивної дійсності [15]; як особливого типу відносин, що виникають усередині кожного виду суспільних відносин, а не поза ними [2]; як специфічного виду ставлення людини до людини, що надає можливість безпосереднього чи опосередкованого, одночасного чи відтермінованого особистісного ставлення у відповідь [8]; як психологічних стосунків, що ґрунтуються на взаємній готовності суб'єктів до певного типу неформальної взаємодії й спілкування та супроводжуються почуттями симпатії або антипатії [13] тощо. Ми розуміємо міжособистісні стосунки як взаємозв'язки, що суб'єктивно переживаються на емоційному рівні та об'єктивно проявляються в характері та способах взаємного впливу людей у процесі спільної діяльності та спілкування.

У сучасній військовій психології міжособистісні стосунки військовослужбовців досліджуються в таких аспектах: сутність та основні форми взаємин у військових підрозділах [10]; соціально-психологічні особливості суб'єктів взаємин у військових підрозділах [4]; прогнозування спрямованості розвитку взаємин у військових підрозділах [7]; нестатутні взаємини у військових підрозділах [11]; психологічні особливості міжособистісних стосунків жінок-військовослужбовців ЗСУ [18; 12]; психопрофілактика міжособистісних конфліктів у взаєминах та відхильної поведінки військовослужбовців у підрозділі [6]; вивчення адаптивних аспектів міжособистісних стосунків військовослужбовців у підрозділі [14]; міжособистісні стосунки у структурі групової взаємодії військовослужбовців [17]; система соціально-психологічного забезпечення функціонування військових підрозділів в умовах збройних конфліктів [16; 20]; специфіка динаміки та розвитку міжособистісних стосунків у військових підрозділах у мирних умовах та умовах бойових дій [7; 16; 20].

Метою статті є виявлення динаміки міжособистісних стосунків у військових підрозділах під час виконання ними службово-бойових завдань з підвищеним рівнем

небезпеки для життя в зоні проведення операції Об'єднаних сил (ООС).

Виклад основного матеріалу дослідження. Операція Об'єднаних сил (далі – ООС) – це комплекс військових та спеціальних організаційно-правових заходів українських силових структур у війні на Сході України. Проведення операції передбачається виконанням Закону України «Про особливості державної політики із забезпечення державного суверенітету України на тимчасово окупованих територіях у Донецькій та Луганській областях» (від 18 січня 2018 року). ООС спрямована на переформатування Антитерористичної операції (АТО) із введенням воєнного або надзвичайного стану та переданням управління АТО від Служби безпеки України (СБУ) до Об'єднаного оперативного штабу Збройних сил України (ЗСУ). Початок ООС – з 30 квітня 2018 року.

Ми провели дослідження в одному із діючих контрактних підрозділів Національної гвардії України (НГУ), який періодично в процесі тривалих відряджень на Схід України виконував та продовжує виконувати службово-бойові завдання з підвищеним рівнем небезпеки для життя в зоні проведення Операції Об'єднаних сил. Зрозуміло, що вся інформація стосовно дислокації та конкретних завдань підрозділу в зоні проведення ООС, а також прізвищ бійців підрозділу та їхніх функціональних обов'язків є конфіденційною. Тому у цій роботі не буде озвучена інформація стосовно номерів частини, досліджуваного підрозділу, прізвищ командирів, військовослужбовців та іншого.

Саме тому з урахуванням принципу конфіденційності в процесі емпіричного дослідження міжособистісних стосунків військовослужбовців нами було замінено назви штатних підрозділів (взводів) у структурі роти на такі умовні позначення: перший підрозділ – це взвод під умовним позначенням «Птиці»; другий підрозділ – це взвод під умовним позначенням «Тварини»; третій підрозділ – це взвод під умовним позначенням «Риби». Відповідно, у кожному взводі («Птиць», «Тварин» та «Риб») прізвища військовослужбовців замінені на такі позначення: у взводі «Птиць» – це Лебідь, Яструб, Беркут тощо; у взводі «Тварин» – це Слон, Лама, Мавпа тощо; у взводі «Риб» – це Окунь, Плотва, Сом тощо.

До процедури дослідження був залучений 51 військовослужбовець однієї роти (на бронетранспортерах) у складі: перший взвод – 19 військовослужбовців; другий взвод – 18 військовослужбовців; третій



взвод – 14 військовослужбовців. Вказані підрозділи виконували різні службово-бойові завдання в зоні проведення ООС (охорони штабу, розвідки, участі у бойових діях на передовій лінії тощо). Ця рота періодично під час тривалих відряджень виконувала службово-бойові завдання в зоні проведення АТО, а з 30 квітня 2018 року продовжує їх виконувати в зоні проведення ООС.

У нашій роботі було застосовано різні методи дослідження міжособистісних стосунків військовослужбовців, але у цій статті ми наводимо лише ті результати, які було отримано за допомогою соціометрії як методу діагностики певних соціально-психологічних явищ у малих групах.

У сучасній військовій психології соціометричний метод посідає важливе місце серед інших дослідницьких методів під час вивчення соціально-психологічних явищ у військових підрозділах [5; 10; 20]. Соціометричне опитування застосовується для виявлення й оцінки міжособистісних стосунків у військових підрозділах на рівні емоційних переваг. У разі його застосування досліджуваному пропонують низку запитань, відповідаючи на які він здійснює послідовний вибір інших членів підрозділу, яким він надає перевагу в певних ситуаціях. За результатами виборів досліджуваних військовий психолог будує соціометричну матрицю, соціограму, розраховує соціометричні індекси.

Загалом соціометричну методикку військовий психолог може використовувати з метою: 1) діагностики у військових підрозділах міжособистісних стосунків; 2) вивчення типології соціальної поведінки військовослужбовців в умовах військового колективу; 3) оцінки соціально-психологічної сумісності членів військового підрозділу; 4) визначення індивідуального статусу членів цього підрозділу; 5) вивчення неформальних стосунків і структур у військовому колективі.

Соціометричне опитування може здійснюватися в двох варіантах: параметричному та непараметричному. Якщо параметричне опитування обмежує кількість виборів досліджуваного, то непараметричне опитування – не обмежує. У нашому дослідженні було застосовано параметричне опитування, коли досліджуваному було запропоновано зробити тільки три позитивні вибори.

У соціометричному опитуванні застосовується два види критеріїв – формальний і неформальний. У процесі нашого дослідження ми застосували два формальні критерії («З ким би Ви із Вашого підрозділу пішли у тривале службове відрядження?»; «Якщо Ваш підрозділ буде розформовано, то з ким би Ви хотіли продовжити спіль-

но служити у іншому підрозділі?») та один неформальний критерій («Кого Ви зі свого підрозділу запросили б на свій день народження?»).

На підставі соціометричного опитування розраховуються групові та персональні соціометричні індекси. При цьому групові соціометричні індекси дають чисельні характеристики цілісної соціометричної конфігурації виборів у військовому підрозділі (це індекси емоційної експансивності, психологічної взаємності та групової роз'єднаності підрозділу). Персональні соціометричні індекси дають опис індивідуальних соціально-психологічних явищ, пов'язаних з окремим військовослужбовцем як членом конкретного військового підрозділу (це індекси соціометричного статусу, емоційної експансивності та психологічної сумісності певних членів підрозділу). Під час нашого дослідження ми перш за все виявили позитивні взаємозв'язки та розраховали індекси соціометричних статусів військовослужбовців як членів певного військового підрозділу [5, с. 18].

Для з'ясування динаміки міжособистісних стосунків у військових підрозділах під час виконання ними службово-бойових завдань у зоні проведення ООС соціометричне опитування було проведено нами двічі: «до» та «після» останнього тривалого відрядження військовослужбовців у зону проведення ООС.

Переходимо до розгляду підсумкових результатів (табл. 1) дослідження динаміки кількості та складу мікрогруп, які створили військовослужбовці у військовому підрозділі (роті) за результатами соціометричного опитування, проведеного «до» та «після» останнього тривалого відрядження військовослужбовців у зону проведення ООС.

За χ^2 -критерієм Пірсона [19, с. 113–117] на 0,01 рівні значущості ми, з одного боку, не знайшли статистично значущих відмінностей між кількістю утворених мікрогруп у підрозділі «до» виїзду в зону ООС (15 мікрогруп) та «після» прибуття із зони ООС (21 мікрогрупа), а з іншого – виявили статистично значущі відмінності між кількістю осіб, які входять до складу мікрогруп у військовому підрозділі (роті) «до» виїзду в зону ООС (43 особи) та «після» прибуття із зони ООС (77 осіб).

Розглянемо підсумкові результати (табл. 2) дослідження динаміки кількості позитивних взаємних виборів військовослужбовців, які було виявлено у військових підрозділах (взводах) за результатами соціометричного опитування, проведеного «до» та «після» останнього тривалого відрядження військовослужбовців у зону проведення ООС.

У цій таблиці відображено, що кількість позитивних виборів у групі ПТИЦЬ збільшилася на 25 виборів, у групі ТВАРИН – на 86 виборів, а в групі РИБ – на 39 виборів. Загальна різниця між виборами ДО виїзду у зону ООС та ПІСЛЯ прибуття із зони ООС за трьома питаннями соціометричного тесту збільшилася у всіх групах разом на 150 виборів.

За χ^2 -критерієм Пірсона на 0,01 рівні значущості, з одного боку, ми не знайшли статистично значущих відмінностей у динаміці кількості позитивних виборів військовослужбовців «до» виїзду та «після» прибуття із зони ООС у взводі ПТИЦЬ, а з іншого боку – за вказаним критерієм виявили статистично значущі відмінності у динаміці кількості позитивних виборів військовослужбовців «до» виїзду та «після» прибуття із зони ООС у взводах ТВАРИН та РИБ, а також у динаміці загальної кількості позитивних виборів у роті.

З нашої точки зору, наведені вище дані (табл. 1, табл. 2) свідчать про те, що в бойових умовах під час виконання небезпечних службово-бойових завдань позитивні міжособистісні стосунки у підрозділах формуються в прискореному темпі. Це пов'язано з тим, що для виживання бійці вимушені активно пристосовуватися один до одного, помічати кращі якості один одного, згуртовуватися, більше довіряти один одному, що, своєю чергою, веде до поліпшення психологічного клімату у військових підрозділах та підвищення в них рівня бойового злагодження.

При цьому ми можемо констатувати (табл. 2) позитивну тенденцію у формі по-

кращення майже вдвічі міжособистісних стосунків між військовослужбовцями. Виконання тривалого бойового завдання, перенесення разом усіх труднощів армійського життя змусило військовослужбовців згуртуватися, мобілізуватися. Ці обставини зробили досліджуваний підрозділ незалежно від чину, статусу, вислуги років та сімейного стану бійців кращим та більш ефективним військовим підрозділом та сформували в ньому феномен «бойового братерства».

Переходимо до опису деяких особливостей динаміки розвитку «феномена братерства» у військових підрозділах (роті та взводах) у процесі виконання ними службово-бойових завдань у зоні проведення ООС.

Розглянемо показники, які стосуються взводу ПТИЦЬ (табл. 3), а саме: віку бійців, кількості відряджень у зону проведення ООС, а також динаміки позитивних виборів у підрозділі та індивідуального соціометричного статусу військовослужбовців за результатами соціометричного опитування «до» виїзду та «після» прибуття із зони ООС.

Проаналізуємо динаміку кількості позитивних виборів та соціометричного статусу військовослужбовців у підрозділі (взводі) ПТИЦЬ. За G-критерієм знаків [19, с. 77–87] на 0,01 рівні значущості різниця між позитивними виборами «до» виїзду та «після» прибуття із зони ООС у цьому підрозділі не є статистично значущою. За G-критерієм знаків на 0,01 рівні значущості різниця між індивідуальними соціометричними статусами «до» виїзду та «після» прибуття із зони ООС у вказаному вище підрозділі також не є статистично значущою.

Таблиця 1

Динаміка кількості та складу мікрогруп у військовому підрозділі (роті) «до» виїзду та «після» прибуття із зони ООС

ДО виїзду у зону ООС		ПІСЛЯ прибуття із зони ООС	
кількість утворених мікрогруп у підрозділі (роті)	15 мікрогруп	кількість утворених мікрогруп у підрозділі (роті)	21 мікрогрупа
кількість осіб, які входять у роті до складу утворених мікрогруп	43 особи	кількість осіб, які входять у роті до складу утворених мікрогруп	77 осіб

Таблиця 2

Динаміка кількості позитивних виборів військовослужбовців у військових підрозділах (взводах) «до» виїзду та «після» прибуття із зони ООС

Підрозділ (взвод)	ДО виїзду у зону ООС	ПІСЛЯ прибуття із зони ООС	Різниця між ДО та ПІСЛЯ
ПТИЦІ	130 виборів	155 виборів	25 виборів
ТВАРИНИ	77 виборів	163 вибори	86 виборів
РИБИ	35 виборів	74 вибори	39 виборів
Всього	242 вибори	392 вибори	150 виборів



Таблиця 3

**Динаміка кількості позитивних виборів та соціометричного статусу
військовослужбовців у підрозділі (взводі) ПТИЦЬ «до» виїзду
та «після» прибуття із зони ООС**

№	Шифр бійця	Вік	К-ть відряджень у зону ООС	ДО виїзду в зону ООС		ПІСЛЯ прибуття із зони ООС		Різниця між виборами ДО та ПІСЛЯ	
				К-ть	Індекс	К-ть	Індекс	+	-
1	Буревісник	24	1	0	0	1	0,01	+1	
2	Пелікан	35	4	10	0,17	13	0,23	+3	
3	Баклан	20	4	0	0	5	0,07	+5	
4	Жайворонок	26	5	3	0,04	6	0,09	+3	
5	Лелека	33	3	13	0,23	16	0,29	+3	
6	Ворона	28	4	0	0	1	0,01	+1	
7	Дрізд	30	4	15	0,27	16	0,29	+1	
8	Лебідь	32	7	13	0,23	9	0,15		-4
9	Яструб	21	4	10	0,17	7	0,11		-3
10	Беркут	31	4	8	0,13	9	0,15	+1	
11	Перепілка	21	1	0	0	2	0,02	+2	
12	Фазан	25	1	0	0	3	0,03	+3	
13	Журавель	30	4	14	0,25	13	0,23		-1
14	Чайка	25	3	7	0,11	11	0,19	+4	
15	Фламінго	20	1	0	0	2	0,02	+2	
16	Голуб	37	5	20	0,37	10	0,17		-10
17	Горобець	25	5	8	0,13	11	0,19	+3	
18	Сорока	22	1	4	0,05	7	0,11	+3	
19	Синиця	31	3	5	0,07	8	0,13	+3	

Таблиця 4

**Динаміка кількості позитивних виборів та соціометричного статусу
військовослужбовців у підрозділі (взводі) ТВАРИН «до» виїзду
а «після» прибуття із зони ООС**

№	Шифр бійця	Вік	К-ть відряджень у зону ООС	ДО виїзду в зону ООС		ПІСЛЯ прибуття із зони ООС		Різниця між виборами ДО та ПІСЛЯ	
				К-ть	Індекс	К-ть	Індекс	+	-
1	Слон	22	3	1	0,01	0	0		-1
2	Пес	24	4	3	0,03	9	0,15	+6	
3	Буйвол	22	4	9	0,15	9	0,15		
4	Верб-люд	37	4	4	0,05	18	0,33	+14	
5	Лама	27	2	4	0,05	12	0,21	+8	
6	Заєць	34	2	12	0,21	4	0,05		-8
7	Бегемот	24	3	4	0,05	6	0,09	+2	
8	Єнот	23	4	2	0,03	2	0,02		
9	Мавпа	29	3	4	0,05	10	0,17	+6	
10	Тигр	20	1	0	0	1	0,01	+1	
11	Олень	31	3	8	0,13	21	0,39	+13	
12	Ящірка	32	3	5	0,07	16	0,29	+11	
13	Пантера	33	4	9	0,15	16	0,29	+5	
14	Рись	34	4	6	0,09	13	0,23	+8	
15	Баран	27	2	3	0,03	0	0		-3
16	Лев	24	4	0	0	7	0,11	+7	
17	Ягуар	37	2	1	0,01	4	0,05	+3	
18	Зебра	38	4	2	0,02	15	0,27	+13	

Таблиця 5

**Динаміка кількості позитивних виборів та соціометричного статусу
військовослужбовців у підрозділі (взводі) РИБ «до» виїзду
та «після» прибуття із зони ООС**

№	Шифр бійця	Вік	К-ть Відряджень у зону ООС	ДО виїзду в зону ООС		ПІСЛЯ прибуття із зони ООС		Різниця між виборами ДО та ПІСЛЯ	
				К-ть	Індекс	К-ть	Індекс	+	-
1	Карась	42	2	4	0,05	0	0		-4
2	Ляц	25	4	0	0	2	0,02	+2	
3	Окунь	38	2	0	0	3	0,03	+3	
4	Плотва	31	5	4	0,05	12	0,21	+8	
5	Сом	25	3	1	0,01	9	0,15	+8	
6	Судак	40	4	1	0,01	3	0,03	+2	
7	Форель	29	4	2	0,02	1	0,01		-1
8	Щука	21	2	0	0	6	0,09	+6	
9	Карп	20	1	0	0	5	0,07	+5	
10	Харіус	29	3	1	0,01	5	0,07	+4	
11	Минь	37	2	6	0,09	2	0,02		-4
12	В'язь	33	2	7	0,11	18	0,33	+11	
13	В'юн	29	3	8	0,13	5	0,07		-3
14	Єлець	31	3	1	0,01	3	0,03	+2	

Переходимо до розгляду показників, які стосуються взводу ТВАРИН (табл. 4), а саме: віку бійців, кількості відряджень у зону проведення ООС, а також динаміки позитивних виборів у підрозділі та індивідуального соціометричного статусу військовослужбовців за результатами соціометричного опитування «до» виїзду та «після» прибуття із зони ООС.

Проведемо аналіз динаміки кількості позитивних виборів та соціометричного статусу військовослужбовців у підрозділі (взводі) ТВАРИН. За G-критерієм знаків на 0,01 рівні значущості різниця між позитивними виборами «до» виїзду та «після» прибуття із зони ООС у цьому підрозділі є статистично значущою. За G-критерієм знаків на 0,01 рівні значущості різниця між індивідуальними соціометричними статусами «до» виїзду та «після» прибуття із зони ООС у вказаному вище підрозділі також є статистично значущою.

Розглянемо показники, які стосуються взводу РИБ (табл. 5), а саме: віку бійців, кількості відряджень у зону проведення ООС, а також динаміки позитивних виборів у підрозділі та індивідуального соціометричного статусу військовослужбовців за результатами соціометричного опитування «до» виїзду та «після» прибуття із зони ООС.

Проаналізуємо динаміку кількості позитивних виборів та соціометричного статусу військовослужбовців у підрозділі (взводі) РИБ. За G-критерієм знаків на 0,01 рівні

значущості різниця між позитивними виборами «до» виїзду та «після» прибуття із зони ООС у цьому підрозділі є статистично значущою. За G-критерієм знаків на 0,01 рівні значущості різниця між індивідуальними соціометричними статусами «до» виїзду та «після» прибуття із зони ООС у вказаному вище підрозділі також є статистично значущою.

Проведемо статистичний аналіз динаміки кількості позитивних виборів та соціометричного статусу військовослужбовців у всіх трьох підрозділах (ПТИЦЬ, ТВАРИН, РИБ). За G-критерієм знаків на 0,01 рівні значущості різниця між позитивними виборами «до» виїзду та «після» прибуття із зони ООС у цих підрозділах є статистично значущою. За G-критерієм знаків на 0,01 рівні значущості різниця між індивідуальними соціометричними статусами «до» виїзду та «після» прибуття із зони ООС у вказаних вище підрозділах також є статистично значущою.

Таким чином, розвиток «феномена братерства» у військових підрозділах (роті та взводах) у процесі виконання ними службово-бойових завдань у зоні проведення ООС проявився як у формі зростання на статистично значущому рівні позитивних виборів, так і у формі зростання на статистично значущому рівні індивідуальних соціометричних статусів військовослужбовців.

Переходимо до розгляду показників динаміки середніх значень (табл. 6) позитивних виборів та індивідуального



Таблиця 6

Динаміка середніх значень позитивних виборів та соціометричного статусу військовослужбовців залежно від кількості відряджень у зону проведення ООС

Підрозділ (взвод)	1–2 відрядження в зону ООС				3–5 відряджень у зону ООС			
	ДО		ПІСЛЯ		ДО		ПІСЛЯ	
	вибір	статус	вибір	статус	вибір	статус	вибір	статус
ПТИЦІ	0,8	0,01	3,0	0,04	9,15	0,43	9,93	0,16
ТВАРИНИ	4,0	0,06	4,2	0,06	4,38	0,05	10,92	0,19
РИБИ	1,0	0,01	6,33	0,09	2,25	0,01	5,0	0,07
Середнє	1,93	0,02	4,51	0,06	5,26	0,16	8,61	0,14

соціометричного статусу військовослужбовців у підрозділах (взводах) залежно від кількості відряджень у зону проведення ООС.

У процесі аналізу динаміки позитивних виборів та індивідуального соціометричного статусу у військовослужбовців з 1–2 відрядженнями у зону ООС ми виявили таке: 1) у всіх трьох підрозділах (ПТИЦЬ, ТВАРИН, РИБ) за G-критерієм знаків на 0,01 рівні значущості різниця між позитивними виборами «до» виїзду та «після» прибуття із зони ООС є статистично значущою; 2) у всіх трьох підрозділах (ПТИЦЬ, ТВАРИН, РИБ) за G-критерієм знаків на 0,01 рівні значущості різниця між індивідуальними соціометричними статусами «до» виїзду та «після» прибуття із зони ООС також є статистично значущою.

Аналізуючи динаміку позитивних виборів та індивідуального соціометричного статусу у військовослужбовців із 3–5 відрядженнями у зону ООС, ми виявили таке: 1) у всіх трьох підрозділах (ПТИЦЬ, ТВАРИН, РИБ) за G-критерієм знаків на 0,01 рівні значущості різниця між позитивними виборами «до» виїзду та «після» прибуття із зони ООС є статистично значущою; 2) у всіх трьох підрозділах (ПТИЦЬ, ТВАРИН, РИБ) за G-критерієм знаків на 0,01 рівні значущості різниця між індивідуальними соціометричними статусами «до» виїзду та «після» прибуття із зони ООС також є статистично значущою.

Порівнюючи динаміку позитивних виборів та індивідуального соціометричного статусу, з одного боку, у військовослужбовців з 1–2 відрядженнями, а з іншого – у військовослужбовців з 3–5 відрядженнями у зону ООС, ми виявили таке: 1) ДО виїзду в зону проведення ООС у всіх трьох підрозділах (ПТИЦЬ, ТВАРИН, РИБ) за U-критерієм Манна-Уїтні [19, с. 49–54] на 0,01 рівні значущості спостерігається статистично значуща різниця між позитивними виборами та індивідуальними соціометричними статусами; 2) ПІСЛЯ прибуття із

зони ООС у всіх трьох підрозділах (ПТИЦЬ, ТВАРИН, РИБ) за U-критерієм Манна-Уїтні на 0,01 рівні значущості вже не спостерігається статистично значущої різниці між позитивними виборами та індивідуальними соціометричними статусами.

Наведені вище результати чітко свідчать про те, що зростання індивідуального соціометричного статусу військовослужбовця залежить від кількості та якості виконаних бойових завдань у зоні бойових дій.

Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, проведене дослідження дає змогу зробити такі висновки. Під час виконання небезпечних службово-бойових завдань позитивні міжособистісні стосунки у військових підрозділах формуються в прискореному темпі, що веде до суттєвого поліпшення психологічного клімату у підрозділах та підвищення рівня їхнього бойового злагодження.

Розвиток «феномена братерства» у військових підрозділах (роті та взводах) у процесі виконання ними службово-бойових завдань у зоні проведення ООС проявився як у формі зростання на статистично значущому рівні позитивних виборів, так і у формі зростання на статистично значущому рівні індивідуальних соціометричних статусів військовослужбовців.

У досліджуваному підрозділі суттєве зростання та стабілізація кількості позитивних соціометричних виборів та індивідуальних соціометричних статусів спостерігалося лише після третього відрядження бійців у зону проведення ООС. Це свідчить про те, що свій особистий статус у військовому підрозділі, який бере участь у реальних бойових діях, боєць завойовує головним чином шляхом якісного виконання свого військового обов'язку та завдяки особистим бойовим якостям, які він демонструє в умовах реальної загрози його життю та здоров'ю.

Наведене вище дає змогу підсумувати, що динаміка розвитку міжособистісних сто-

сунків у військових підрозділах опосередковується цінностями, цілями та змістом військової діяльності. Виконання тривалого бойового завдання, перенесення разом усіх труднощів армійського життя змушує військовослужбовців згуртуватися, мобілізуватися. Ці обставини й роблять військовий підрозділ незалежно від чину, статусу, вилуги років та сімейного положення бійців більш кращим та ефективним і формують у нього феномен «бойового братерства».

Перспективу подальших досліджень ми вбачаємо в пошуку чинників, які прискорюють формування позитивних міжособистісних відносин у військових частинах. Такими чинниками ми розглядаємо ідеологічну спрямованість особистості бійця, мотивацію укладання ним контракту, а також його особистісні та бойові якості.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Алещенко В.І. Наука, затребувана у військах: становлення, стан, проблеми й перспективи розвитку військової психології. *Наука і оборона*. 2005. № 3. С. 34–37.
2. Андреева М.А. Социальная психология : учебник для высших учебных заведений. 5-е изд., испр. и доп. Москва : Аспект Пресс, 2009. 363 с.
3. Ануфриева Н.М., Зелінська Т.М., Єрмакова Н.О. Социальная психология : навчальний посібник. Київ : Каравела, 2016. 370 с.
4. Анцупов А.Я., Бондаренко В.Н., Буянов В.И. Военная психология и педагогика : учебное пособие. Москва : Совершенство, 1998. 384 с.
5. Балашова С.П., Васильев С.П., Дубровинський Г.Р. Практичний курс військової психології : навчальний посібник. Частина 2. Київ : Київський національний університет імені Тараса Шевченка, 2013. 172 с.
6. Дудин С.И. Психодиагностика предрасположенности к аффективным реакциям у военнослужащих. *Информационно-методический сборник ЦВСППИ МО РФ*. 1993. № 1. С. 42–48.
7. Караяни А.Г., Сыромятников И.В. Прикладная военная психология. Санкт-Петербург : Питер, 2006. 480 с.
8. Коломинский Я.Л. Социальная психология взаимоотношений в малых группах : учебное пособие. Москва : АСТ, 2010. 446 с.
9. Колосович О.С. Психологичні особливості службової взаємодії офіцера з неформальними лідерами в звичайних та особливих умовах виконання підрозділом основних завдань. *Проблеми екстремальної та кризової психології*. 2014. Вип. 16. С. 100–109.
10. Корчемный П.А. Военная психология: методология, теория, практика. Москва : Воениздат, 2010. 340 с.
11. Криворучко П.П., Степанченко В.І. Порадник військовому психологу. Київ : ВП НАОУ, 2002. 89 с.
12. Кучмеев О.О. Результаты дослідження психологічних особливостей міжособистісних стосунків жінок-військовослужбовців ЗСУ. *Наука і освіта*. 2009. № 1/2. С. 78–83.
13. Межличностные отношения. Психология личности : словарь-справочник / под ред. П.П. Горностая, Т.М. Титаренко. Киев : Рута, 2001. 320 с.
14. Макаревич О.П. Психологічна підготовка особистості до поведінки в складних ситуаціях : монографія. Харків : Вид-во Ун-ту внутр. справ, 2000. 268 с.
15. Мясищев В.Н. Психология отношений. Избранные психологические труды. Москва ; Воронеж : НПО МОДЭК, 1995. 356 с.
16. Наконечный В.Д., Клименко В.С., Копаниця Н.І. Досвід організації психологічної роботи під час ведення збройних конфліктів, підготовки та виконання миротворчих завдань : збірник інформаційно-аналітичних матеріалів. Київ : Соціально-психологічний центр ЗСУ, 2013. 56 с.
17. Пустовий О.М. Соціально-психологічні чинники групової взаємодії військовослужбовців: теоретична модель. *Актуальні проблеми психології*. Т. 1. Вип. 47. С. 108–111.
18. Романова К.В. Мужчина и женщина: психология служебных отношений. Москва : Рипол Классик, 2001. 383 с.
19. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. Санкт-Петербург : ООО «Речь», 2000. 350 с.
20. Стасюк В.В. Система соціально-психологічного забезпечення функціонування військових підрозділів в умовах збройних конфліктів : монографія. Київ : НАОУ, 2005. 322 с.



УДК 159.943
DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-1-43

ЕМОЦІЙНИЙ ІНТЕЛЕКТ ОСОБИСТОСТІ Й ОСОБЛИВОСТІ ЙОГО СТАНОВЛЕННЯ

Подофей С.О., к. психол. н.,
старший викладач кафедри педагогіки та психології
Київський університет імені Бориса Грінченка

У статті розкривається сутність емоційного інтелекту, його структурні компоненти, особливості його становлення. Узагальнено теоретичні підходи досліджень емоційного інтелекту. Відзначено, що з 90-х рр. минулого століття впроваджуються програми соціального й емоційного навчання у навчальних закладах зарубіжжя та України. Сутність емоційного інтелекту розкрито в здібності особистості розуміти власні ставлення, що репрезентуються в емоціях, та управляти емоційною сферою на основі інтелектуального аналізу та синтезу. Визначено, що особливості процесу розпізнавання емоцій особистості співвідносяться з ситуацією реального спілкування. Тому психолого-педагогічна робота в закладах освіти необхідна як для соціальної адаптації дітей, студентів, так і для особистісного та міжособистісного їх розвитку, подальшого становлення емоційного інтелекту. Така робота потребує подальшої розробки програм розвитку емоційного інтелекту в умовах закладів вищої освіти.

Ключові слова: емоційний інтелект, емоційна компетентність, особистісна і соціальна компетентність.

Подофей С.А. ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ ЛИЧНОСТИ И ОСОБЕННОСТИ ЕГО СТАНОВЛЕНИЯ

В статье раскрыта сущность эмоционального интеллекта, его структурные компоненты, особенности его становления. Обобщены теоретические подходы исследований эмоционального интеллекта. Отмечено, что с 90-х гг. прошлого века внедряются программы социального и эмоционального обучения в учебных заведениях зарубежья и Украины. Сущность эмоционального интеллекта раскрыта в способности личности понимать собственные отношения, которые представлены эмоциями, и управлять эмоциональной сферой на основе интеллектуального анализа и синтеза. Показано, что особенности процесса распознавания эмоций личности соотносятся с ситуацией реального общения. Поэтому психолого-педагогическая работа в учебных заведениях необходима как для социальной адаптации детей, студентов, так и для личностного и межличностного их развития, дальнейшего становления эмоционального интеллекта. Такая работа требует разработки программ развития эмоционального интеллекта в условиях высших учебных заведений.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, эмоциональная компетентность, личностная и социальная компетентность.

Podofiei S.O. EMOTIONAL INTELLIGENCE OF PERSONALITY AND FEATURES OF ITS CONDITION

The article reveals the essence of emotional intelligence, its structural components, and the peculiarities of its formation. Generalized theoretical approaches to the research of emotional intelligence. Determined as such a theoretical fact from the 90 years of the last century, received a scientific confirmation in the implementation of the program "social and emotional learning" in educational institutions abroad and Ukraine.

The essence of emotional intelligence is revealed in the ability of the individual to understand their own attitudes, represented in emotions, and to manage the emotional sphere on the basis of intellectual analysis and synthesis.

The following foundations of intelligence were established: self-awareness, self-control, social consciousness, and ability to build relationships. They help to succeed in learning and at work.

It is determined that the peculiarities of the process of recognition of emotions of the person correlate with the situation of real communication. During communication, a person reacts emotions depending on their own experience of life experience, the system of values. They form the peculiarities of a person's attitude to a given situation or event. Therefore, psychological and pedagogical work in educational institutions is necessary for the social adaptation of children and for their personal and interpersonal development and further development of emotional intelligence.

Such work requires the development of programs for the development of emotional intelligence of the individual in a school setting. The concept of emotional intelligence is important in human life. Especially in the life of such a person who is in the stage of active age development and social adaptation. The personal function is defined in aspects of the general attitude of the person to himself, to others, to his own life. It is important to enrich the experience of self-control and self-regulation and the means of updating mental resources. We consider it important to find the optimal conditions for the development of emotional intelligence.

Further in-depth study of such a phenomenon, the definition of its components and the peculiarities of their formation at different stages of personality development is effective and promising. From the above, one can

determine the need for the direction of our research to determine the factors of formation of emotional intelligence of the individual in the educational and social activities and professional self-realization of students. It is important in the conditions of studying at a higher educational institution to conduct a diagnosis of emotional intelligence for groups of students of different courses. In accordance with the results of the diagnosis, develop a program of emotional and social adaptation of students to new learning and living conditions.

Key words: *emotional intelligence, emotional competence, personal and social competence.*

Постановка проблеми. В епоху динамічних змін у соціально-економічній сфері, в нестабільній політичній ситуації нашої країни повсякденне життя сучасної людини наповнюється необхідністю вирішення безлічі проблем, які часом здійснюють негативний вплив на її емоційну сферу, що вимагає від особи не тільки використання внутрішніх ресурсів, а й самоконтролю та саморегуляції, які доповнюють склад емоційного інтелекту. Все це сприятиме оновленню психічного здоров'я людини. Концепція емоційного інтелекту має велике значення в житті людини, особливо на стадії активного вікового розвитку та соціальної адаптації, на що вказував Д. Гоулман. Так він зазначав, що провадження з 90-х рр. минулого століття програми «соціального й емоційного навчання» (скорочено SEL) розповсюджувалося у навчальних закладах від багатьох регіонів США до більшості країн Європи, Австралії, Нової Зеландії, Сінгапурі, Малайзії, Японії, Кореї та ін. [2, с. 8]. Така психолого-педагогічна робота в навчальних закладах необхідна як для соціальної адаптації дітей, так і для особистісного та міжособистісного їх розвитку, подальшого становлення емоційного інтелекту.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні українські дослідники визначають необхідність розробки концептуальної моделі психодіагностичного дослідження особливостей розвитку емоційного інтелекту школярів різного віку, особливо С.М. Могиляста зосереджує увагу на старшокласниках. К.В. Максьом розкриває необхідність удосконалення управління особистості власними емоціями, що є одним зі структурних компонентів емоційного інтелекту, визначає значущість впливу емоційного інтелекту на комунікативні навички людини [7, с. 348–355].

Цікавим є змістовний аналіз Д. Гоулмана програми «соціального й емоційного навчання». Автор визначає, які стандарти навчання для кожного класу (у штаті Іллінойс) було розроблено за програмою SEL, починаючи від дитячого садка до останнього року навчання в середній школі. Так, наприклад, за перші роки навчання в школі учні вправляються розпізнавати й ідентифікувати свої емоції, усвідомлювати, до яких дій вони їх спонукають. Учні старших кла-

сів початкової школи на уроках емпатії навчаються розпізнавати невербальні знаки того, як хтось відчувається. Діти молодших класів середньої школи вчать аналізувати те, що викликає у них стрес або мотивує себе показати з найкращого боку. За такою програмою у старшій школі передбачається набуття досвіду вміння слухати та вести розмову так, щоб розв'язати непорозуміння, а не загострювати його, а також вести переговори та досягати прийнятних для обох сторін рішень [2, с. 9].

З 2016 р. по школах України починає впроваджуватися освітня програма позитивного розвитку «Соціальні та емоційні компетенції XXI століття», яка націлена на розвиток особистісних і соціальних компетенцій учнів. Отже, такий теоретичний факт отримав наукове підтвердження у впровадженні програм, які допомагають дітям підвищити рівень самосвідомості, розвивати впевненість, емпатію та навчають керувати власними емоціями й імпульсивними діями. Це сприяє покращенню не тільки поведінки, але й рівня навчальної успішності.

Постановка завдання. Аналізуючи роль емоцій у житті людини, ми ставимо завдання дослідити особливості становлення емоційного інтелекту, його особистісну та міжособистісну функцію в аспектах загального ставлення особи до себе, до інших, до власної життєдіяльності та набуття власного досвіду самоконтролю та саморегуляції та засобів оновлення психічних ресурсів. Відтак вважаємо важливим пошук оптимальних умов розвитку емоційного інтелекту та чинників його становлення. Тому подальше глибоке вивчення такого феномену, визначення його складових частин та особливостей становлення їх на різних етапах розвитку особистості є ефективним і перспективним.

Виклад основного матеріалу дослідження. Люди по-різному сприймають життєву подію чи ситуацію, реагують на одні й ті ж ситуації різними емоціями, навіть тоді, коли в них однакові цілі. Можна сказати, що кожна людина реагує власними емоціями залежно від власного життєвого досвіду переживань, системи цінностей, які формують особливості ставлення людини до певної ситуації чи події. Самі емоції спричиняють фізіологічні та психологічні зміни, впливають на мислення та



поведінку людини. Емоції відображають ставлення людини до різних сфер життя та до самої себе, а інтелект служить для розуміння такого ставлення. Емоції можуть бути об'єктом інтелектуальних операцій, які відбуваються у формі вербалізації емоцій, що засновується на їх усвідомленні та диференціюванні. Були встановлені такі основи інтелекту: самосвідомість, самоконтроль, соціальна свідомість, вміння налагоджувати стосунки, які, за визначенням Д. Гоулмана, допомагають досягти успіху на роботі.

В основі визначення інтелекту лежать здібності, розподілені на п'ять категорій:

1. Усвідомлення власних емоцій. Самосвідомість – уміня розпізнавати емоції, коли вони виникають, – основа емоційного інтелекту. Чим краще людина ідентифікує власні емоції, тим менше сумнівається в правильності будь-яких власних рішень [2, с. 92].

2. Управління емоціями. Уміня керувати емоціями, почуттями, розуміти та слідкувати за відповідністю їх ситуації. Вміння заспокоїтися, позбуватися надмірної тривоги, пригнічення чи дратівливості виступають основою мистецтва управляти емоціями. Така здатність забезпечує людині почуття рівноваги після пережитих неприємностей чи розчарувань.

3. Самомотивація забезпечує успішність і продуктивність. Це вміння людини скеровувати емоції у правильному напрямку, що допомагає нам досягнути поставлених цілей. Це сприяє концентрації уваги, підвищує самомотивацію, самоконтроль, допомагає стати креативнішими. Важливим є уміня контролювати емоції, наприклад: відкладати задоволення, врегульовувати імпульсивні дії. Вміння входити в стан «потіку натхнення» дозволяє впоратися з будь-яким завданням.

4. Вміння розпізнавати емоції інших людей. Коли почуття емпатії розвинуто краще у людей, вони чутливі до найменших соціальних сигналів, які вказують, що потребують інші.

5. Уміня будувати стосунки. Таке вміння підвищує ефективність міжособистісного спілкування, підкріплює популярність такої людини, розвиває її лідерські якості та вміння взаємодію з іншими [2, с. 93].

Таким чином, емоційний інтелект включає в себе такі здібності: розпізнавання власних емоцій та емоцій інших людей, емпатію, управління власними та чужими емоціями, стратегічне використання емоцій у цілях мотивації та рішення задач.

П. Саловей і Дж. Майер визначають чотирикомпонентну структуру емоційного інтелекту: 1) здібність ідентифікувати емо-

ційні явища; 2) розуміння й адекватний вираз емоцій; 3) посилення мислення за допомогою емоцій; 4) управління емоціями [4, с. 764].

Гоулман визначає сім компонентів емоційної інтелектуальної поведінки: самосвідомість, самомотивацію, стійкість за наявності несприятливих обставин, контроль потягів чи спонукань, регуляцію настрою, емпатію й оптимізм. Він використовує також поняття «емоційна компетентність», яку започаткувала К. Саарні. Дослідниця розглядає емоційну компетентність, що складається з особистої компетентності (управління собою – розуміння себе, саморегуляція та мотивація) та соціальної компетентності (у встановленні взаємостосунків – емпатія та соціальні навички). Пізніше К. Саарні уточнює та конкретизує структуру емоційної компетентності:

1) усвідомлення власних емоційних станів;

2) здатність розрізняти емоції інших людей;

3) здатність використовувати словник емоцій і форми виразу, прийняті в певній культурі, а на більш зрілих стадіях – здібність засвоювати культурні сценарії та пов'язувати емоції з соціальними ролями;

4) здатність симпатизувального й емпатійного включення в переживання інших людей;

5) здатність давати звіт у тому, що внутрішній емоційний стан не обов'язково відповідає зовнішньому виразу як у самого індивіда, так і в інших людей, а на більш зрілих стадіях – вміння розуміти, як вираз власних емоцій впливає на інших, і враховувати це у власній поведінці;

6) здатність справлятися зі своїми негативними переживаннями, використовуючи стратегії саморегуляції, які мінімізують інтенсивність чи тривалість таких переживань («знімають важкість переживання»);

7) усвідомлення того, що структура чи характер взаємин виявляються в тому, як емоції виражаються у стосунках, а саме – ступенем безпосередності, справжності прояву, ступенем емоційної взаємності чи симетрії у стосунках (так, наприклад, зріла інтимність характеризується взаємністю та симетрією в емоційних проявах, тоді як для взаємин матері та дитини вираження справжніх емоцій має асиметричний характер);

8) здібність бути емоційно адекватним, тобто приймати власні емоції, якими б унікальними чи культурно детермінованими вони не були, та відповідати власним уявленням про бажаний емоційний баланс [4, с. 244].

К. Саарні визначає, що це не всі здібності, які складають емоційну компетентність.

Д. Гоулман визначає різницю між емоційним інтелектом та емоційною компетентністю. Емоційна компетентність виявляє здатність людини опанувати основи самовладання, тоді як емоційна компетенція показує, яку частину своїх можливостей людині вдалося опанувати на такому рівні, щоб розширити вміння, необхідні для виконання своєї роботи [2, с. 17].

Г.Г. Гарскова впевняє, що емоції відображають ставлення людини до різних сфер життя та до самої себе, а інтелект служить для розуміння такого ставлення. Відповідно емоції можуть бути об'єктом інтелектуальних операцій. Такі операції відбуваються у формі вербалізації емоцій, заснованої на їх усвідомленні та диференціюванні. Таким чином, емоційний інтелект – це вміння розуміти ставлення особистості, що репрезентуються в емоціях, управляти емоційною сферою на основі інтелектуального аналізу та синтезу [1].

Д.В. Люсин дослідив, як визначають люди категорію «емоція» шляхом «вільних асоціацій», це подано нижче в табл. 1 [4, с. 243].

Таблиця 1
Результати аналізу внутрішніх уявлень категорії «емоція» Д.В. Люсин

Приклади поняття «емоція»	Частота згадування, %
Радість	79,5
Сміх	46,6
Сльози	30,7
Гнів	29,5
Страх	24,4
Любов	21,6
Захват	20,5
Сум	18,8
Злість	18,2
Здивування	17,6
Печаль	17,0
Горе	14,2
Посмішка	12,5
Плач	11,9
Ненависть	10,8
Захоплення	10,2

Цікаво, що до поданих вище прикладів поняття «емоція» ще додавалися такі емоційні феномени:

– особистісні риси (гарячкватість, запальність, імпульсивність);

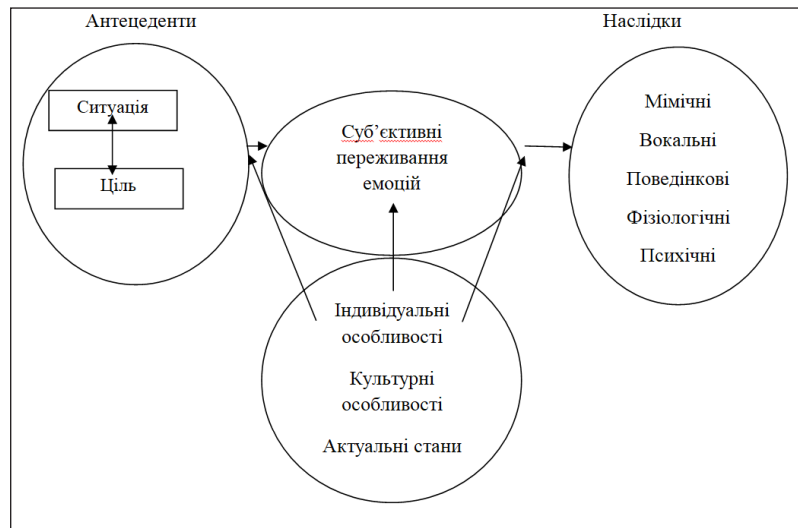


Рис. 1. Когнітивна схема емоцій Н.Д. Билкіної, Д.В. Люсина [5, с. 247]

– психічні стани, частіше мотиваційної природи (потяги, бажання, очікування).

У деяких випадках люди використовують ці слова не в прямому значенні. Наприклад, під особистісною рисою вважають типову для її носія емоцію: запальний – гнів, а під зовнішнім проявом – саму емоцію (наприклад, сміх – радість). Були також і слова, що визначали як саму емоцію, так і особистісну рису (наприклад, гордість).

Психологи досліджували знання категорій емоцій вихователів у дитячих будинках, які називали дієслово «мріє» замість стану сну дитини чи замість категорії горя визначали слова «плаче», «істерика». Така складність вербалізації емоційних станів за фотокартками переноситься на ситуацію спілкування. Це говорить про те, що процес розпізнавання емоцій співвідноситься з ситуацією реального спілкування [4, с. 246].

Психологи Н.Д. Билкіна, Д.В. Люсин звертають увагу на те, що для ідентифікації емоцій треба враховувати індивідуальні особливості людини, культурні особливості її оточення, а також актуальні фізичні та психічні стани. Когнітивна схема, яку можна назвати схемою впізнання емоцій, подано на рис. 2 [4, с. 247].

Антецеденти у схемі виступають як причина емоції, це можуть бути емоціогенні ситуації [5]. Важливо, що емоції викликаються не самою ситуацією, а її взаємодією з внутрішніми станами індивіда, насамперед його цілями. З віком у людини зв'язки між елементами схеми стають більш гнучкими, взаємодія різних елементів відбувається на рівні умовних зв'язків типу «якщо, то...».

Узагальнюючи дослідження психологів, зробимо висновок, що люди частіше до



емоцій відносять такі феномени, які мають високу інтенсивність виразу, як, наприклад: лють, захват, а саме їх у психології називають афектами. Найбільш прототипічні емоції можна розподілити за групами, що відносять до базових емоцій: радість (веселощі, захоплення, захват, сміх), гнів (злість, роздратування, лють), страх (переляк, горе (сльози), здивування) [4, с. 247].

Цікавим було дослідження психологами рівня розвитку здібностей дітей співвідносити причини емоції та її зовнішні прояви. На рівні 0 (приблизно до 5 років) на запитання: «Що відчуває персонаж оповідання?» діти відповідали: «Що його ображають». Як ми спостерігаємо, емоція дитини зливається з дією, а терміни для опису емоцій відсутні. На рівні А (діти 5–6 років) ідентифікують емоцію на основі ситуації, в якій був персонаж, чи за його виразом обличчя. На запитання: «Що відчуває персонаж оповідання?» діти відповідали: «Він почувається погано». На запитання: «Як ти про це дізнався?» була відповідь: «Обличчя засмучене» або «Він відчуває образу, тому що лають». Рівень В (діти 6–7 років) характеризується виникненням намірів враховувати обидва джерела інформації для ідентифікації емоції. Визначено дві стратегії на цьому рівні. Діти вказують на існування двох відчуттів, що виникають одне за одним, перше пов'язане з ситуацією, друге – з виразом обличчя, наприклад: «Спочатку зрадію, а потім образився». За іншою стратегією виникали обидва відчуття, які стосуються різних об'єктів: «Він засмучений, що розбив коліно, та зрадив, що велосипед не зламався». Діти ще не здібні поєднати такі суперечливі ознаки емоцій. Навіть такі неповні суміщення виникали у них тільки після навідних запитань. Діти у відповідях та аргументаціях не виходили за рамки інформації оповідання. На рівні С (після 7 років відбувалося справжнє поєднання двох суперечливих джерел інформації за рахунок залучення додаткової інформації чи введення ситуації в більш широкий контекст, наприклад, така відповідь: «Боляче, але посміхається, тому що гордий»). Вводиться новий термін – «гордий», як медіатор за схемою, поданою вище (рис. 1). Він і знімає суперечливість визначених емоцій. По-іншому формулюється така відповідь: «Стоїть спокійний, тому що знає, що вчителька нічого йому не зробить». Така відповідь припускає досвід людини про те, що така ситуація може викликати негативні емоції, а спокійна реакція персонажа пояснюється залученням інформації, про яку не йшлося в оповіданні: («вчителька йому нічого не зробить»). Так на рівні С схема емоції

включає в себе більшу кількість елементів і припускає більш складні зв'язки між ними.

Ми переконалися на психологічному дослідженні (де було визначено рівні розвитку здібностей дитини співвідносити причини емоції та зовнішні прояви героя оповідання) в тому, що це зумовлено віковими особливостями психічних процесів людини (сприймання, мислення й оцінки ситуації) та її досвідом. З наведеного дослідження можна визначити, як поступово розвиток емоційного інтелекту сприяє розумінню ставлення дитини до іншого, ставлення, яке відображають емоції.

За дослідженням прояву емоцій у вчителів початкових класів визначено такі особливості емоційної сфери педагогів. Так, у перші роки роботи схильність до переживання радості у молодих вчителів знижується, а до переживання печалі, гніву та страху збільшується. Надалі з мірою збільшення стажу та набуття досвіду змінюється зіставлення емоцій: схильність до переживання радості зростає, а до переживання негативних емоцій зменшується, так збільшується оптимізм. Можливо, у вчителів менше з'являється помилок і невдач, а з іншого – виробляється своєрідний імунітет проти невдач і прикросців, що супроводжують педагогічну діяльність. Також зі збільшенням стажу зменшується гнівливість вчителів [4, с. 403]. Для педагогів важливо організувати такі умови, коли їх емоції можуть бути об'єктом їх інтелектуальних операцій, які відбуваються у формі вербалізації емоцій, що засновується на їх усвідомленні та диференціюванні. Іншими словами, потрібна розробка програм, спрямованих на подальше становлення емоційного інтелекту, оновлення внутрішніх ресурсів як педагогів, так і студентів.

К.Е. Ізард визначає, як і більшість психологів, що новизна оточення активізує емоції зацікавленості, яка підкріплює дослідницьку активність особи. Таким чином, активне пізнання оточення й успішне пристосування знижують рівень збудження й активізують емоцію радості, водночас велика кількість складного матеріалу, недоступного до асиміляції, може викликати переляк, печаль [3, с. 54]. За твердженням науковця, спроби пристосування людини до нового мінливого оточення лежать в основі тісних стосунків між афектом і пізнавальними процесами. Таке визначення можна взяти до уваги стосовно адаптації молодої людини до нових умов навчального закладу і подальшої реалізації себе в професійній діяльності та пристосування до специфічних умов роботи.

Відповідно ми провели опитування студентів стосовно міжособистісної взаємодії

та визначення емоцій у групах першого курсу Педагогічного інституту Київського університету ім. Б. Грінченка. Було виявлено мотиви, тісно пов'язані з такими життєвими потребами, які спонукають їх до взаємодії з іншими людьми в нових умовах навчання. Визначено такі три головні потреби: в активній діяльності, у нових враженнях, в знанні та підтримці. За опитуванням студентів задоволення таких потреб супроводжується позитивними емоціями.

Виходячи з досліджень емоційної сфери студентів-першокурсників, можна зазначити, що їх емоційні прояви часто зводяться до міміки, а у стані емоційного збудження може підвищуватися сила голосу, змінюватися його висота чи навіть застосовуватися вигук яскраво вираженого емоційного забарвлення. К. Ізард зазначає, що експресія в повсякденному житті впливає як на соціальний розвиток особистості, так і на формування міжособистісних стосунків. Іспит першокурсниками розглядався як типова стресова ситуація. Цікавими були розходження в емоційних реакціях під час іспитів у студентів з різною успішністю. Менш успішні студенти виявляють більшу емоційну реактивність до іспиту, що призводить до виснаження їхніх енергетичних резервів ще до початку діяльності. Відповідно, емоційна активація у більш успішних студентів припадає на сам іспит, що визначає велику продуктивність інтелектуальної діяльності. К. Ізард розкриває еволюційне значення емоцій у тому, що вони «забезпечили новий тип мотивації, нові поведінкові тенденції, більшу варіативність поведінки, необхідні для успішної взаємодії» індивіда з оточенням та для успішної адаптації [3]. Тому розробка програм, спрямованих на розвиток емоційного інтелекту студента, що мотивує на оновлення психічного здоров'я, внутрішніх ресурсів, сприятиме подальшо-

му успішному навчанню та становленню професіоналізму.

Висновки з проведеного дослідження. Можна визначити необхідність спрямування нашого дослідження на визначення чинників становлення емоційного інтелекту особистості у навчальній і суспільній діяльності та професійній самореалізації студентів в умовах навчання у вищому навчальному закладі шляхом проведення діагностики емоційного інтелекту груп студентів різних курсів. Відповідно до результатів діагностики розробити програму емоційної та соціальної адаптації студентів до нових умов навчання і життєдіяльності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гарскова Г.Г. Введение понятия «эмоциональный интеллект» в психологическую теорию. *Ананьевские чтения – 99* : тезисы научно-практической конференции. Санкт-Петербург, 1999. С. 25–26.
2. Гоулман Д. Емоційний інтелект / пер. з англ. С.Л. Гумецької. Харків : Віват, 2018. 512 с.
3. Ізард К.Э. Психология эмоций. Санкт-Петербург : Питер, 2006. 464 с.
4. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. Санкт-Петербург : Питер, 2017. 764 с.
5. Люсин Д.В. Организация знаний об эмоциях: внутренняя структура категории «эмоция». *Познание, общество, развитие* / под ред. Д.В. Ушакова. Москва : Институт психологии РАН, 1996. С. 88–101.
6. Максьюм К.В. Емоційний інтелект: основні концептуальні підходи та структурна модель соціально-психологічного феномену. *Актуальні проблеми психології* : збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Т. VI : Психологія обдарованості. Вип. 14. Київ ; Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2018. С. 348–355.
7. Могиляста С.М. Аналіз теоретичних підходів до дослідження емоційного інтелекту особистості. *Актуальні проблеми психології* : збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Т. VI : Психологія обдарованості. Вип. 14. Київ ; Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2018. С. 362–369.



СЕКЦІЯ 4. ІСТОРІЯ ПСИХОЛОГІЇ

УДК 159.964.2

DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-1-44

ФІЛОСОФСЬКО-ПСИХОЛОГІЧНІ КОНОТАЦІЇ ГЕНЕЗИСУ Й РОЗВИТКУ ПСИХОАНАЛІТИЧНОЇ ТРАДИЦІЇ (ДО 80-РІЧЧЯ ВІД ДНЯ СМЕРТІ ЗІГМУНДА ФРЕЙДА)

Вертель А.В., к. філос. н., доцент,
заступник директора з наукової роботи

*Навчально-науковий інститут педагогіки і психології
Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка*

Мотрук Т.О., к. психол. н.,
доцент кафедри психології

Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

Пасько К.М., к. філос. н.,
доцент кафедри психології

Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

У статті розглянуто передумови виникнення і становлення психоаналітичної теорії, визначено етапи її розвитку та вплив на неї європейської філософії Нового часу. Показано, що психоаналіз як утілення «некласичної психології» виникає в умовах епістемологічної кризи, в атмосфері загальнотеоретичних суперечок про природу психічного й на основі наукового детермінізму.

Ключові слова: психоаналітична теорія, філософія, ірраціоналізм, постнекласична раціональність.

Вертель А.В., Мотрук Т.А., Пасько К.М. ФИЛОСОФСКО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ КОННОТАЦИИ ГЕНЕЗИСА И РАЗВИТИЯ ПСИХОАНАЛИТИЧЕСКОЙ ТРАДИЦИИ (К 80-ЛЕТИЮ СО ДНЯ СМЕРТИ ЗИГМУНДА ФРЕЙДА)

В статье рассмотрены предпосылки возникновения и становления психоаналитической теории, определены этапы ее развития и влияние на нее европейской философии Нового времени. Показано, что психоанализ как воплощение «неклассической психологии» возникает в условиях эпистемологического кризиса, в атмосфере общетеоретических споров о природе психического и на основе научного детерминизма.

Ключевые слова: психоаналитическая теория, философия, иррационализм, постнеклассическая рациональность.

Vertel A.V., Motruk T.O., Pasko K.M. PHILOSOPHICAL AND PSYCHOLOGICAL CONNOTATIONS OF GENESIS AND THE DEVELOPMENT OF PSYCHOANALITIC TRADITION (TO THE 80-th ANNIVERSARY OF THE SIEGMUND FREUD DEATH)

The article describes the preconditions of the appearance and formation of psychoanalytic theory, defines the stages of its development and the influence of European modern times philosophy on it.

The correlation problem of mind and passion has constantly emerged in the philosophy history. Thereupon it gradually moved into the area of exploring the relationship between consciousness and the unconsciousness. Investigations of the unconsciousness are present in the works of the New Time philosophy representatives (G.V. Leibniz, B. Spinoza). After, they were reflected in the classical German philosophy (I. Kant, J.G. Fichte, F. Schelling, G. Hegel), and later they were developed in the works of representatives of irrationalism (F. Nietzsche, A. Schopenhauer, E. von Hartmann).

In the psychoanalysis, the psyche of man is constantly re-opened: it is not given once and forever, but it acquires a new form due to the psychoanalyst's interpretation of the conscious meaning of the unconsciousness. Psychoanalysis is philosophical doctrine, scientific theory, technology of treatment. Subject of psychoanalysis is not the completed knowledge, but is an open dynamical system that is self-evolving. In addition, it is a human-dimensional system. Since the object of psychoanalysis is the meanings of the unconsciousness, which must be acknowledged, then the ideal of value-neutral study is being transformed here. Obviously, S. Freud is one of the first at the XIX–XX centuries, who brought one of the samples of post-classical rationality to the science of our time.

The psychoanalysis of S. Freud was evolved from the elementary psychotherapeutic reception to the general philosophical and sociological doctrine. There are three main stages in the development of classical psychoanalysis: 1) clinical; 2) psychological; 3) metaphysical. According to S. Freud, every person seeks to satisfy his instincts and appetites, and society suppresses this orientation, which causes a hostile attitude of man to culture. S. Freud also used principles and methods of psychoanalysis to analyze the religion.

Psychoanalysis, as the embodiment of “non-classical psychology”, arises in the conditions of epistemological crisis, in the atmosphere of general theoretical disputes about the nature of the mental and on the basis of scientific determinism. Passing the path from a purely biological concept, psychoanalysis is being transformed into culturological and actual philosophical versions.

Key words: psychoanalytic theory, philosophy, irrationalism, post-non-classical rationality.

Постановка проблеми. Фрейдівський психоаналіз виявився каменем спотикання, яким випробовувалися на міцність інші, далекі від основної його проблематики, концепції, схрещувалися списи посередніх і досить серйозних полемістів, на якому споруджувалися нові наукові теорії з неодмінною вивіскою «нео» або «пост». Зараз уже очевидно, що З. Фрейд був однією з тих масштабних фігур, якими створювався контекст ХХ століття. Важливість цієї поста-ті в історії психології й в історії культури переоцінити неможливо, навіть якщо ми перерахуємо всі його неймовірні заслуги. На думку А. Сосланда, «значення праць Дідуса (Grossvaeterchen – Дідусь – повсякденне прізвисько З. Фрейда в психоаналітичному співтоваристві) неможливо адекватно оцінити, якщо розглядати їх тільки з позиції психоаналізу та психоаналітичної спільно-ти. Повністю розібратися в його спадщи-ні можна, тільки якщо виходити з велико-го культурного контексту – ось відповідна рамка для масштабу його особистості» [9, с. 170].

Численні судження різних авторів щодо психоаналізу свідчать про наявність різ-нопланових, іноді полярних точок зору на сутність фрейдівського вчення. Ураховую-чи інтерес, що зростає, до психоаналізу в сучасному суспільстві, маємо можливість звернутися до спадщини З. Фрейда і його послідовників, зосередити увагу на співвід-ношенні між психоаналізом і філософією.

На основі викладеного можна сформу-лювати **мету дослідження**, яка полягає у визначенні етапів розвитку психоаналітич-ної теорії та впливу на її становлення фі-лософії Нового часу й німецької класичної філософії.

Виклад основного матеріалу дослі-дження. Психоаналіз (від грец. Ψυχή – душа і ἀνάλυσις – розкладання, розчленування) – частина психотерапії, лікарський метод до-слідження, розроблений З. Фрейдом для діагностики та лікування істерії. Потім він був переосмислений як психологічна док-трина, спрямована на вивчення прихованих зв'язків та основ душевного життя людини. Ця доктрина будується на припущенні, що відомий комплекс патологічних уявлень, особливо сексуальних, «витісняється» зі сфери свідомості й діє вже зі сфери несві-домого (яке мислиться як сфера панування сексуальних прагнень), під різноманітними масками проникає у свідомість і загрожує духовній єдності Я, інтегрованого в навко-лишній світ.

У дії таких витіснених «комплексів» вба-чали причину забування, застережень, мрій, помилкових вчинків тощо. Їх лікуван-

ня намагалися проводити так, щоб під час бесіди (аналізу) можна було вільно викли-кати ці комплекси з глибини несвідомого й усувати їх (шляхом бесіди або відповідних дій), надаючи пацієнтові можливість відре-агування. Прихильники психоаналізу при-писують сексуальному «лібідо» центральну роль, розглядаючи душевне життя загалом як сферу панування несвідомих сексуаль-них прагнень до задоволення або неза-доволення. Виходячи з вищевикладеного, сутність психоаналізу можна розглянути на таких рівнях:

1. Як міф.
2. Як метод лікування психічних захво-рювань (психоаналітична теорія).
3. Як систему знань про поведінку лю-дини.
4. Як світоглядну систему й філософію [10, с. 66].

Психоаналіз З. Фрейда пройшов еволю-цію від елементарного психотерапевтично-го прийому до загального філософсько-со-ціологічного вчення. Внутрішня логіка, зміна домінант дають можливість виділити три основні етапи розвитку класичного пси-хоаналізу: 1) клінічний; 2) психологічний; 3) метафізичний.

На клінічному етапі (1896–1905) психоа-наліз був переважно новою психотерапією, доповненою спеціальними гіпотезами й те-оріями, сформульований комплекс нових уявлень про основи психотерапії. Викла-дено ідеї, методику, техніку й результати психоаналізу, розвинено психоаналітичну концепцію неврозів, досліджено зв'язок сексуальності з психічною діяльністю, з'я-совано уявлення про несвідоме, встанов-лено основні елементи структури й меха-нізми функціонування психіки, розроблено основи психоаналізу.

На психологічному етапі (1905–1913) психоаналіз трансформувався головним чином у загальне вчення про людину. На цьому етапі розвивалися уявлення про психоаналіз і його можливості, формулю-валися ідеї про основні принципи, тенден-ції, мотиви й установки психічного життя, розвивалися уявлення про природу та ролі комплексів, механізми творчої діяльності, психологічні теорії людини, культури й релігії.

На метафізичному етапі (1913–1939) пси-хоаналіз отримує статус філософсько-соці-ологічного вчення про людину, культуру й суспільство. На цьому етапі завершувалося розроблення уявлень про психоаналіз як цілісну систему та його можливості, розви-валися концепції про структуру особисто-сті, механізми її захисту й діяльності, до-сліджувалися проблеми моралі, конфлікту



особи та культури, людини й суспільства, намічались орієнтири розвитку психоаналітичного вчення.

Виступаючи проти метафізичного розуміння буття людини у світі, психоаналітична філософія З. Фрейда протистоїть двом граничним філософським позиціям: раціоналізму, що виводить емпіричне існування індивіда з абсолютної ідеї чи світового духу, з одного боку, і містичного раціоналізму, що розчиняє людську істоту в сліпій волі або несвідомому началі, що стоїть поза межами людського буття як такого – з іншого. З. Фрейд не сприймає ні об'єктивно-ідеалістичного розуміння, ні суб'єктивно-ідеалістичного тлумачення світу в їх максимально виражених формах. Перше заперечується ним унаслідок того, що він визнає матеріальність світу, що існує об'єктивно, незалежно від будь-якого духу, який ширяє над реальністю і творить з Я.

З. Фрейд виходить із реальності зовнішнього світу, вважаючи, що, будучи незалежним від суб'єкта, який його пізнає, цей світ може розкритися перед людиною в процесі наукового пізнання. Він не вступає у відкриту полеміку з тими філософами, які інтерпретують світ з об'єктивно або суб'єктивно-ідеалістичних позицій. Виняток становить релігійний світогляд, який осмислюється ним із погляду критики релігійних вірувань, чому З. Фрейд присвятив праці «Майбутнє однієї ілюзії», «Мойсей і монотеїзм». Але З. Фрейд мовби ставить себе над філософською полемікою, що стосується розуміння зовнішнього світу. Для нього важливо зрозуміти основу людського буття, структурні елементи людської психіки, принципи розгортання життєдіяльності індивіда та мотиви поведінки людини в навколишньому світі. З. Фрейд не відвертається від онтологічної проблематики, а переносить її в глибини людської істоти.

З. Фрейд виходить із того, що, по-перше, розуміння зовнішнього світу є неповним і недостатнім, якщо не буде заздалегідь розкрита природа внутрішньої організації. По-друге, у своїх глибинних вимірах людське буття так само реальне, як і зовнішній світ, отже, вивчення людської психіки має ґрунтуватися на наукових методах, подібно до того, як об'єктивна реальність досліджується засобами науки.

Велике значення З. Фрейд надає виявленню тих рушійних сил, які зсередини задають спрямованість людського розвитку. Такими рушійними силами в психоаналітичному вченні З. Фрейда визнаються потяги людини. Потяг виявляється об'єктом як психоаналізу, так і біології, психічного й соматичного (тілесного). Це полягає в

тому, що він ніколи не стає об'єктом усвідомлення. «Говорячи про потяг, ми завжди маємо справу з уявленням, що репрезентує його. Парадокс суміжного поняття полягає в тому, що він залишається найменш відомим, найбільш міфологічним і водночас найбільш важливим» [12, с. 239].

Специфіка психоаналітичної філософії полягає в тому, що до уваги береться тільки психологічне значення зовнішнього світу. Усі інші складники не є предметом осмислення, не входять до основи психоаналітичного вчення. Інша його особливість полягає в тому, що основним об'єктом дослідження в З. Фрейда стає специфічна форма реальності. Вивчається не просто внутрішній світ людини, а та сфера психічного, у межах якої відбуваються істотні та значимі для людської життєдіяльності процеси й зміни, що впливають на організацію всього людського буття.

Звертаючись до осмислення психічної реальності, З. Фрейд намагається перекласифікувати картезіанські уявлення про тождність людської психіки зі свідомістю. Він приймає гіпотезу про існування несвідомого пласта людської психіки, в надрах якого відбувається особливе життя, ще недостатньо вивчене й осмислене, проте реально значиме й таке, що помітно відрізняється від сфери свідомості. Причому якщо у філософських системах минулого визнання самостійного статусу несвідомого обмежувалося в кращому разі спробами розгляду взаємовідносин між свідомими й несвідомими процесами, то З. Фрейд іде далі. Він не лише розглядає взаємовідносини між двома сферами людської психіки, тобто свідомістю і несвідомим, а й прагне розкрити змістові характеристики саме несвідомого психічного, виявити ті глибинні процеси, що протікають по той бік свідомості. На думку М. Фуко, «психоаналіз – це зовсім не відгалуження психології; це повернення до того досвіду архаїчного, в приховуванні якого, власне, і полягає сенс психології в сучасному світі» [14, с. 400].

На його думку, одна з основних властивостей несвідомих процесів полягає в тому, що для них критерій реальності не має ніякого значення. Так, З. Фрейд говорить: «Я ж намагаюся описати реальність, а в реальності психічні явища, як правило, зумовлені сукупністю мотивів, складним поєднанням душевних спонукань, тобто котрі наддетерміновані» [13, с. 200].

Незалежно від того, з чим має справу людина, чи із зовнішньою дійсністю, або з якими-небудь уявними продуктами діяльності, чи то фантазія, марення або ілюзії, усе це може сприйматися нею як психічна

реальність. Тому З. Фрейд висловлює думку, щоб не робити відмінності між фантазією й дійсністю. Більше того, для З. Фрейда фантазія виявляється такою формою людського існування, в якій індивід звільняється від домагань з боку зовнішньої реальності, де набуває колишню свободу, раніше втрачену ним у силу необхідності зважати на реальний навколишній світ.

Отже, З. Фрейд входить у традиційну сферу філософських суперечок, яка стосувалася співвідношення свободи та необхідності, випадковості й закономірності. З. Фрейд займає в цьому питанні своєрідну позицію. З одного боку, його погляди збігаються з філософією І.Г. Фіхте: несвідоме керується «принципом задоволення», тобто не має будь-яких обмежень, тоді як у сфері свідомості діє «принцип реальності» з притаманними йому соціокультурними заборонами. З іншого боку, фрейдівські роздуми про несвідоме лежать у руслі філософії Ф. Шеллінга, оскільки З. Фрейд не розглядає психічні процеси як щось довільне, нічим не детерміноване.

З. Фрейд не відкидає випадковість, вважаючи, що буття людини у світі нерідко залежить від випадку, хоча в самому світі діють досить суворі і стійкі закономірності. Але він не абсолютизує роль випадковості в розвитку світу. На відміну від тих філософів, для яких тільки випадок є причиною виникнення того чи іншого явища, З. Фрейд визнає закономірності, що діють у реальному світі і стоять за кожною випадковістю. Інша справа – сфера психічної реальності, внутрішній світ людини. Тут, на переконання З. Фрейда, немає місця для випадковості, пов'язаної з бажаннями окремої людини.

У психоаналітичній філософії відстоюється точка зору, згідно з якою людська діяльність підпорядковується певним закономірностям, а психічні процеси мають свою детермінацію, виявлення й розуміння сутності, яка має стати об'єктом пильної уваги дослідників. Отже, в психоаналітичній філософії відбувається осмислення онтологічної проблематики, розглянутої під кутом зору людини у світі.

Важливим моментом створення психоаналізу була відмова З. Фрейда від гіпнозу. Близько п'яти років (1887–1892) З. Фрейд регулярно застосовував гіпноз у своїй лікарській практиці. Потім він обмежив сферу його використання, а з 1896 року й зовсім перестав звертатися до гіпнозу як лікувального засобу, лише раз від разу вдавався до нього з метою експерименту [15, с. 159]. Саме ця відмова виявилась домінантною ознакою переходу від донавкової психотерапії до науковості й об'єк-

тивності. Найважливішим вираженням науковості психоаналізу для З. Фрейда була можливість встановлювати причинні зв'язки у сфері людської свідомості та поведінки. Своє уявлення про науковість психоаналізу З. Фрейд пов'язує як із можливостями опису «топіки» (місця), «динаміки» (способу функціонування) й «енергетики» (рушійних сил) несвідомого, так і з практикою клінічної роботи [1, с. 288]. Необхідно пам'ятати, що до всієї академічної філософії З. Фрейд відчував «граничну відразу» [17, с. 169]. Він категорично заперечував зв'язок психоаналізу з філософією й за кожного зручного випадку прагнув від неї відректися, вважаючи за краще висувати на перший план своїх праць клінічний матеріал або результати самоаналізу. «Забудькуватість» З. Фрейда щодо своїх філософських витоків пояснюється тим, що він хотів виглядати в очах оточуючих істинним науковцем, який не будує свої теорії на сумнівних абстрактних спекуляціях. Є серйозні підстави для твердження, що в період висунення основних психоаналітичних гіпотез З. Фрейд відштовхувався не стільки від клінічного досвіду, скільки від філософських уявлень про природу та механізми функціонування людської психіки. Він добре був знайомий з ідеями давньогрецьких авторів, а також із роботами Ф. Ніцше й А. Шопенгауера [7, с. 113].

З. Фрейд отримує свою інтелектуальну освіту в той час, коли домінуючим був позитивізм. Позитивізм був чимось більшим, ніж просто науковим підходом, це була своєрідна позиція, яку інтелектуали XIX століття характеризували великим розвитком промисловості і природничих наук.

З. Фрейд скептично ставився до всієї метафізики, що змусило його обдумати проект нової науки, який перевершував би її – науку, названу ним метапсихологією, в якій він дає психологічні та раціональні пояснення того, де раніше було місце окультному, релігійному, паранормальному й надприродному трактуванню явищ.

Водночас З. Фрейд неодноразово повторював, що «фабрикацію світогляду» він віддає на відкуп філософам, тоді як сам залишається вченим і лікарем. Він уважав, що «психоаналіз не здатний створити власний світогляд, хоча цього й не потребує, бо він – частина науки й може приєднатися до наукового світогляду. Але навряд чи його варто називати саме так, тому що йому не все відкрито, він далекий від досконалості й не є завершеним і систематичним» [11, с. 389].

Проблема співвідношення розуму і пристрастей постійно поставала в історії філо-



софії й надалі, поступово переміщаючись у площину розгляду взаємин між свідомістю та несвідомим. Уже Б. Спіноза відмовляє свідомості в автономному існуванні. Свідомість завжди складається з ідей, що впливають на зовнішні тіла, але ці ідеї – лише обмежена актуалізацією частина всіх ідей, які організують душу, всеосяжною повнотою яких володіє лише Бог. Отже, людина, згідно з Б. Спінозою, спочатку позбавлена можливості усвідомлення більшості ідей, що формують її душу. Свідомість завжди зумовлена несвідомою стихією.

3. Фрейд рідко звертався до праць Б. Спінози, але в одному зі своїх інтерв'ю він стверджує, що завжди жив «у середовищі Спінози». Деякі з його послідовників (Л. Андреас Лу Саломе, В. Тауск) були добре знайомі з філософією Б. Спінози. Крім того, деякі фрейдистські мотиви нагадують великі теми «Етики» Б. Спінози: передусім ідея, що психологічно не зводиться до свідомого, і те, що події, які відбуваються в психічній сфері, впливають на тіло. Часто привид Б. Спінози давав про себе знати протягом усієї історії психоаналізу. Так, Ж. Лакан своє відрахування з Міжнародної психоаналітичної асоціації (1953) порівнював з вигнанням Б. Спінози з Амстердамської синагоги (1660) [18, с. 428–429].

Концепція несвідомого вперше чітко сформульована Г.В. Лейбніцем у «Монадології» (1720). У цій концепції несвідоме виступає як нижча форма душевної діяльності, що лежить за межею усвідомлених уявлень, піднесених, подібно острівцям, над океаном темних перцепцій (сприйняття). У філософії Г.В. Лейбніца проблема взаємовідношення свідомості й несвідомого поставала у зв'язку з розглядом так званих «малих» «непомітних сприйняття», які людина не усвідомлює. Він виходив із того, що без розумного осягнення цих «непомітних сприйняття» або «несвідомих страждань» уявлення про особистість, про внутрішній світ Я виявляється не повним. Він і зробив спробу проникнення у внутрішній світ людини, розрізняючи в особистості сферу явищ Я і сферу свідомості Я. Уявлення Г.В. Лейбніца про несвідомі психічні акти відображено в низці філософських систем, у яких проблематика несвідомого психічного стала об'єктом найпильнішої уваги. Відлуння цієї концепції містяться в працях І. Канта, Г. Гегеля, Г.Л.Ф. Гельмгольца, Й.Ф. Гербарта, а також у філософських міркуваннях А. Шопенгауера, Ф. Ніцше, Е. фон Гартмана.

Для І. Канта проблема несвідомого викликала інтерес у зв'язку з припущенням ним можливості існування в душі людини

«неясних» уявлень, які завдають занепокоєння розуму. Якщо допустити можливість існування таких уявлень, виникає питання: як людина може знати про них, якщо вона їх не усвідомлює? Таке питання порушено свого часу Дж. Локком, і саме на підставі цього, як уважає І. Кант, він заперечує наявність у душі людини «неясних» уявлень. Згідно з І. Кантом, хоча безпосередньо людина й не усвідомлює подібних уявлень, проте опосередковане впізнання їх можливе.

Філософські міркування про несвідоме траплялися й у Г. Гегеля, зокрема у «Філософії духу». Наприклад, розгляд несвідомих актів духу співвідносився з висвітленням темної «несвідомої схованки», в якій зберігається світ нескінченних образів та уявлень без наявності їх у свідомості. При цьому Г. Гегель докладно простежує, як саме образи й уявлення, що дремають у глибинах людської істоти, піднімаються на поверхню свідомості, проникають у буденний досвід людини. Деяка схожість з гегелівським розумінням «несвідомої схованки» людської душі виявляється й у філософських міркуваннях К.Г. Юнга.

Опис блукань «несвідомого духу» мав у Г. Гегеля раціональний характер. Він органічно вписувався в раціональні конструкції власної філософії. Але була й інша лінія у філософії, де проблема несвідомого розглядалася в ірраціональному плані. А. Шопенгауер, який виступив із критикою гегелівського раціоналізму, у головній філософській праці «Світ як воля й уявлення» висунув тезу, згідно з якою початком усього суцього є несвідоме воля, а першим фактом свідомості – уявлення. У розумні А. Шопенгауера саме несвідоме воля створює реальні об'єкти, які за допомогою уявлення стають доступними людській свідомості.

В А. Шопенгауера воля також виступає як щось несвідоме і сліпе. Ця неприборкана й некерована сила дає поштовх до створення всіх реалій у житті. У філософії А. Шопенгауера інтелектуальна діяльність людини становить щось побічне, що не має ніякого принципового значення для пізнання. Розум здатний пізнати тільки явища, але не суть того, що відбувається. Воля, вона ж несвідоме, є в людині реальною й сутнісною, інтелект – похідним і зумовленим. Несвідоме виступає початковим і природним станом речей, будучи основою, з якої в окремих видах виростає свідомість, але й на цьому етапі переважає несвідоме.

Це означає, що в шопенгауерівських міркуваннях несвідоме належало не тільки до сфери людського духу, а й до буття як такого.

Психічне несвідоме було тільки незначною частиною онтологічного несвідомого, з надр якого в процесі еволюційного розвитку виникало власне несвідоме людини та її свідомість. Звідси висновок А. Шопенгауера про примат несвідомого над свідомістю: «Несвідоме – це споконвічний і природний стан усіх речей; отже, воно є тією основою, з якої, [...], виростає свідомість: тому несвідоме навіть і на цьому вищому щаблі все ще переважає» [16, с. 117].

Проблема несвідомого розглядається в працях Е. фон Гартмана. Німецький філософ не обмежився аналізом психічного несвідомого, а спробував, подібно А. Шопенгауєру, хоча й в іншій формі, перевести це поняття в онтологічну площину. Е. фон Гартман назвав свою теорію «Метафізика несвідомого», де несвідоме виступає як невід’ємний елемент людської психіки, джерело життя і її рушійна сила. Примітно, що у філософії Е. фон Гартмана містяться всі елементи, які пізніше ввійшли в психоаналітичне вчення З. Фрейда, а саме: це визнання важливості несвідомого в життєдіяльності кожної людини, виступ проти нівеляції психіки лише до свідомих актів, підкреслення ролі несвідомого у творчому процесі особистості, спроба осмислення тих складних взаємозв’язків між свідомістю й несвідомим, що існують у внутрішньому світі людини, але далеко не завжди усвідомлюються нею. Більш того, у філософії Е. фон Гартмана порушується питання про можливість усвідомлення несвідомого, що стало предметом спеціального розгляду в психоаналітичному вченні З. Фрейда. У цьому плані для обох мислителів свідомість людини видається більш важливою, ніж несвідоме. Принаймні гартманівська філософія зовні зорієнтована на необхідність розширення сфери свідомого.

Е. фон Гартман виступив проти ототожнення «психічного» і «свідомого». «Несвідоме психічне» рівноправне зі «свідомим психічним». Позиція Е. фон Гартмана полягає в тому, що комплекси уявлень, відчуттів і почуттів – це феномени, що становлять психічну діяльність, котра протікає за межами свідомості. За його твердженням, несвідоме ділиться на «відносне несвідоме» й «абсолютно несвідоме». Щодо несвідомого ним є психічні феномени, наявні в душі індивідуума, які не потрапляють у його вищу, центральну свідомість. Ці феномени діють на рівні свідомості. У праці «Суть світового процесу або Філософія несвідомого: Несвідоме в явищах тілесного і духовного життя» знаходимо: «Несвідоме в інстинкті, яке дає кожному суть про те, що йому потрібно для самозбереження і для чого недостат-

ньо його свідомого мислення» [2, с. 283]. Абсолютне несвідоме – це психічна діяльність, яка не проникає в свідомість і не є її предметом. Тому воно ніколи, ніяк і ніким не вловлюється. Але продукт несвідомого тією мірою, якою не є психічним явищем, усе ж є свідомістю. Усе пасивне, на думку Е. фон Гартмана, тією чи іншою мірою усвідомлюється. Будь-яка активність має несвідомий характер. Тому тільки несвідоме продуктивне, а свідомість суто рецептивна й не здатна до дії. Так, Е. фон Гартман у праці «Суть світового процесу або Філософія несвідомого: Метафізика несвідомого» пише: «Свідомість сама для себе, звичайно, не може бути метою. Зі стражданнями вона народжувалась, зі стражданнями влощить своє існування, стражданнями вона купує своє підвищення» [3, с. 365].

О. Кюльпе, один із засновників критичного раціоналізму і творець Вюрцбурзької школи психології мислення, високо оцінив праці Е. фон Гартмана. Він прагнув показати, що майбутнє філософії належить науковій метафізиці, яка враховує й доповнює досягнення спеціальних дисциплін і прогресивного пізнання об’єктивної реальності. У праці «Нариси сучасної німецької філософії» він пише: «... гартманівській метафізиці належать заслуги з’ясування того, що дійсність свідомості, з одного боку, та реальність, яку ми знаємо й намагаємося визначити в реальних науках, з іншого боку, – дві абсолютно різні речі» [6, с. 106]. Вплив Е. фон Гартмана на З. Фрейда очевидний, що стосується і ставлення до проблеми свідомості. Небажання З. Фрейда цитувати Е. фон Гартмана, швидше за все, треба пояснити не його антисемітськими поглядами, а бажанням З. Фрейда виглядати першовідкривачем несвідомого. Е. фон Гартман спирався на погляди А. Шопенгауєра та Ф. Шеллінга. Ф. Шеллінг уважав, що несвідоме як першоджерело всього сущого належить до сфери світового духу. Воно просякає як життєдіяльність людини, так і всі потойбічні сфери світу. Ф. Шеллінг постійно підкреслював, що природа починається в несвідомому й поступово доходить до появи свідомого та розумного життя, на противагу естетичній діяльності, де все починається зі свідомості й закінчується несвідомим. Примирення всіх протиріч можливе лише в Абсолюті, яким, по суті, є Бог. У ньому криється загальна основа для гармонії між свідомістю й несвідомим. У такому разі абсолют ототожнюється з несвідомою волею.

За аналогією з А. Шопенгауєром, Ф. Ніцше також визнає несвідоме необхідною умовою будь-якої досконалості. Але, на



відміну від А. Шопенгауера, несвідоме у Ф. Ніцше не має глобальних характеристик, тому що для нього не існує поняття онтологічного несвідомого. Ф. Ніцше апелює безпосередньо до людини, постулюючи тезу про споконвічні властивості людської істотної несвідомої «волі до влади». Вона є рушійною силою як будь-якої людської діяльності, так й історичного процесу загалом. Питання ж про співвідношення свідомого й несвідомого вирішується у Ф. Ніцше в шопенгауерському дусі: свідомість людини індивідуальна, вона засуджена, може взагалі зникнути, поступитися місцем цілковитому автоматизму, оскільки стосовно несвідомого свідомість відіграє вторинну роль. Ці погляди Ф. Ніцше використані фрейдистами під час конструювання своїх теорій. Ці ідеї відображено в психоаналізі самого З. Фрейда, а таке основне поняття філософії Ф. Ніцше, як «воля до влади», стало одним із центральних пунктів індивідуальної психології А. Адлера.

Цікавим є аналіз підходу до свідомості Ф. Ніцше американського філософа-аналітика А. Данто. Аналізуючи його праці, він говорить, що для Ф. Ніцше свідомість завжди становила небезпеку для людського організму. Для Ф. Ніцше свідомість – це всього лише нерозвинутий «орган» нашої облуди. Свідомість пізно заявила про себе в процесі людської еволюції, сфера її застосування та функції неясні, а здібності далекі від оптимальних. І поки свідомість не розвинеться, людина буде мати потребу в захисті від інстинктів з боку несвідомого, щоб ми могли звертати увагу на інші речі. Ф. Ніцше наполягає на тому, що свідомість не потрібна індивіду, він цілком міг би існувати за допомогою інстинктивних та автоматичних дій. Необхідність свідомості пов'язана зі стосунками між індивідами. Ф. Ніцше висуває тезу, в якій він називає її «дуже ризикованим припущенням». Він вважає, що глибокою помилкою було б розглядати свідомість як окремий атрибут і вищу форму індивідуального існування, а швидше як «знаряддя нашого колективного життя» [4, с. 144–145].

У праці «Воля до влади» Ф. Ніцше пише: «Зазвичай приймають саме свідомість за загальний сенсоріум і вищу інстанцію, тоді як вона є лише засіб взаємного спілкування, вона розвинулася з повідомлення й в інтересах повідомлення. Повідомлення розуміється тут як вплив зовнішнього світу на нас і наші необхідні при цьому реакції, рівною мірою як і наші дії на зовнішній світ. Свідомість не є керівництво, але лише орган керівництва» [8, с. 257]. На думку Ж. Дельоза, З. Фрейд за аналогією з Ф. Ніцше вважав, що свідомість – це сфе-

ра Я, яка піддається впливу зовнішнього світу. Свідомість визначається не стільки щодо екстеріорності в термінах реального, а скільки в установленні переваги в термінах цінностей. Ця різниця є істотною для загальної концепції свідомого й несвідомого. Для Ф. Ніцше свідомість завжди є свідомістю чогось нижчого стосовно вищого, якому це нижче підпорядковується або з яким воно «зливається». Свідомість ніколи не буває свідомістю себе, але свідомістю Я в його ставленні до себе. Це не свідомість пана, а свідомість раба, яка щодо пана не зобов'язана що-небудь усвідомлювати. Свідомість зазвичай проявляється тоді, коли якесь ціле хоче підкоритися вищому цілому [5, с. 103].

Висновки з проведеного дослідження.

Розв'язувана на філософському рівні проблема змісту психічної реальності абсолютно чітко виявила полярні позиції, займані різними філософськими школами: традиційну точку зору, згідно з якою в змісті психіки немає нічого, чого не було б у свідомості, і точку зору, котра визнає, що в психіці людини поряд зі свідомістю є сфера несвідомого, яка за своїми масштабами значно перевершує сферу свідомого. Остання широко простежувалася в працях не тільки філософів, а й дослідників природи в другій половині XIX століття. Тим самим до початку XX століття підготовлено ґрунт для виникнення такого вчення, як психоаналіз, що поставив проблему несвідомого в центр своїх теоретичних і практичних пошуків.

У європейських філософських системах аналіз духовної діяльності людини й осягнення її суб'єктивно-особистісних характеристик здійснювалися за допомогою абстрактного мислення, абстрактного міркування про людську душу. Найбільш доступним і, мабуть, єдиним методом пізнання внутрішньопсихічних явищ протягом багатьох століть залишався метод інтроспективного бачення людини, оснований на здатності й умінні суб'єкта проникнути в сутність своїх внутрішніх переживань. Передбачалося, що тільки за допомогою свідомості, завдяки здатності людини спрямовувати свідомість на саму себе, пильно вдивлятися в глибини своєї душі можна виявити в чистому вигляді й описати внутрішньопсихічні процеси.

Цей погляд на можливість пізнання людини зумовлювався станом природничо-наукового знання, який не давав змоги під час дослідження психічних процесів використовувати методи точних наук. Саме тому інтроспективний метод дослідження людини, її внутрішнього духовного життя залишався переважаючим аж до XX століття.

Успіхи розвитку природознавства в XIX столітті змусили засумніватися в ефективності й надійності інтроспективного вивчення внутрішнього світу людини, повірити в плідність використання природничо-наукових методів у ході аналізу психічної діяльності.

В основу класичного психоаналізу покладено ідеї не тільки «описової», а й «пояснювальної психології». Класичний психоаналіз З. Фрейда був спробою синтезу двох площин дослідження людської природи: розгляду природних елементів людини, розкриття психічних потягів людини, її внутрішнього світу, сенсу людської поведінки і значення культурних і соціальних утворень для формування психічного життя людини та її психологічних реакцій.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Автономова Н.С. Познание и перевод. Опыты философии языка. Москва : Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2008. 704 с.
2. Гартман Э. Сущность мирового процесса, или Философия бессознательного: бессознательное в явлениях телесной и духовной жизни / предисл. и введ. А.А. Козлова. Москва : КРАСАНД, 2010. 322 с.
3. Гартман Э. Сущность мирового процесса, или Философия бессознательного: метафизика бессознательного / предисл. и введ. А.А. Козлова. Москва : КРАСАНД, 2010. 440 с.
4. Данто А. Ницше как философ / пер. с англ. А.А. Лавровой. Москва : Идея-Пресс ; Дом интеллектуальной книги, 2001. 280 с.
5. Делёз Ж. Ницше и философия / пер. с фр. О.В. Хомы ; под ред. Б.С. Скуратова. Москва : Ад Маргинем, 2003. 392 с.
6. Кюльпе О. Очерки современной германской философии / пер. с нем. С.А. Чулок ; вступ. ст. И.В. Журавлева. Москва : Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. 152 с.
7. Нири К. Философская мысль в Австро-Венгрии. Москва : Мысль, 1987. 192 с.
8. Ницше Ф. Сочинения. В 5 т. Санкт-Петербург : Азбука ; Азбука-Аттикус, 2011. Т. 4. 384 с.
9. Сосланд А. Что же сделал для нас этот человек? К 150-летию Зигмунда Фрейда. Юбилейное эссе. *Логос*. 2006. № 1(56). С. 170–185.
10. Современная западная философия. Энциклопедический словарь / под ред. О. Хеффе, В.С. Малахова, В.П. Филатова. Москва : Культурная революция, 2009. 392 с.
11. Фрейд З. Основные психологические теории в психоанализе. Москва : АСТ ; Минск : Харвест, 2006. 400 с.
12. Фрейд З. Собрание сочинений. В 26 т. Санкт-Петербург : Восточноевропейский институт психоанализа, 2006. Т. 3 : Одержимость дьяволом. Паранойя. 256 с.
13. Фрейд З. Собрание сочинений. В 26 т. Санкт-Петербург : Восточноевропейский институт психоанализа, 2012. Т. 5 : Фобические расстройства. Маленький Ганс. Дора. 370 с.
14. Фуко М. История безумия в классическую эпоху / пер. с фр. И.К. Стаф. Москва : ЛСТ ; ЛСТ МОСКВА, 2010. 698 с.
15. Шерток Л., Соссюр Р. Рождение психоаналитика. От Месмера до Фрейда / пер. с франц., вступ. ст. Н.С. Автономовой. Москва : Прогресс, 1991. 228 с.
16. Шопенгауэр А. Сочинения. В 6 т. Москва : ТЕРРА-Книжный клуб ; Республика, 2001. Т. 2 : Мир как воля и представление. 560 с.
17. Шпигельберг Г. Феноменология в психоанализе. *Логос*. 2006. № 6(57). С. 167–183.
18. Garrett D. The Cambridge Companion to Spinoza. Cambridge : Cambridge University Press, 1995. 465 p.



СЕКЦІЯ 5. ОРГАНІЗАЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.9

DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-1-45

ПСИХОЛОГІЧНА ГОТОВНІСТЬ ДО ВИКОНАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ ОБОВ'ЯЗКІВ З ВИСОКОЮ ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНОЮ «ЦІНОЮ» ДІЯЛЬНОСТІ ФАХІВЦІВ ПСИХОЛОГІВ: ТЕОРЕТИЧНА МОДЕЛЬ

Радько О.В., к. психол. н.,
старший викладач кафедри психології
Харківська державна академія культури

У статті розроблена теоретична модель психологічної готовності до виконання професійних обов'язків з високою психофізіологічною «ціною» діяльності фахівців психологів. Проведено теоретичний аналіз поняття готовності до професійної діяльності та психологічної готовності як одного з її складників. Виявлено структуру психологічної готовності до складної діяльності психолога. Розглянуто поняття психофізіологічної «ціни» діяльності.

Ключові слова: психолог, готовність до діяльності, психофізіологічна «ціна» діяльності, психологічна готовність до складної діяльності, структура психологічної готовності.

Радько О.В. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ГОТОВНОСТЬ К ВЫПОЛНЕНИЮ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ОБЯЗАННОСТЕЙ С ВЫСОКОЙ ПСИХОФИЗИОЛОГИЧЕСКОЙ «ЦЕНОЙ» ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СПЕЦИАЛИСТОВ ПСИХОЛОГОВ: ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ

В статье разработана теоретическая модель психологической готовности к выполнению профессиональных обязанностей с высокой психофизиологической «ценой» деятельности специалистов психологов. Проведен теоретический анализ понятия готовности к профессиональной деятельности и психологической готовности как ее составляющей. Выявлена структура психологической готовности к сложной деятельности психолога. Рассмотрено понятие психофизиологической «цены» деятельности.

Ключевые слова: психолог, готовность к деятельности, психофизиологическая «цена» деятельности, психологическая готовность к сложной деятельности, структура психологической готовности.

Radko O.V. PSYCHOLOGIST READINESS TO PERFORM PROFESSIONAL DUTIES WITH A HIGH PSYCHOPHYSIOLOGICAL “COST” OF THE PSYCHOLOGISTS: A THEORETICAL MODEL

The article presents a theoretical model of psychological readiness to perform professional duties with a high psychophysiological “cost” of the activities of psychologists. A theoretical analysis of the concept of readiness for professional activity and psychological readiness as one of its component has been carried out.

A psychologist is an expert in the field of psychology who studies the state of mind and the laws of the correction of people's behavior, using this knowledge to help solve personal problems, adapt to the outside world, and improve the psychological climate in families and groups. Despite the interesting profession of a psychologist, his personality is affected by negative factors that lead to fluctuations in the working capacity of a specialist, fatigue, and emotional burnout, the result of which is socio-psychological disadaptation. That is why the formation and diagnosis of readiness to perform professional duties with a high psycho-physiological “cost” of activity should be integral parts of the professional training of a psychologist.

It has been revealed that the majority of researchers under psychological readiness understand a certain mental state, which is characterized by the mobilization of the resources of a psychologist in the performance of professional duties with a high psycho-physiological “cost” of activity. There is a general psychological readiness for complex activities, which ensures a positive attitude of a specialist to professional activities, and situational readiness, which helps to perform current work tasks. The authors are unambiguous in that psychological readiness has a dynamic structure, which includes: intellectual, motivational, volitional, regulatory and typological components. Criteria for the onset of psychological readiness are: humanistic orientation on professional activities; deep understanding of the importance of professional tasks; understanding of the need for self-improvement; increasing the level of adaptability through emotional and volitional readiness, stress resistance.

In connection with the socio-political situation that has developed in our country, the development of methods for preparing, diagnosing and forecasting the future professional activity of qualified psychologists is a priority today.

Key words: psychologist, readiness for activity, psychophysiological “cost” of activity, psychological readiness for complex activity, structure of psychological readiness.

Постановка проблеми. На сучасному етапі розвитку суспільства професія психолога стає все популярнішою. Незважаючи на міфи про психологів, які є пережитками минулого тоталітарного устрою нашої держави, люди все частіше і частіше починають звертатися в складних та кризових ситуаціях до

фахівців. Тому держава потребує висококваліфікованих фахівців психологів, які будуть задовольняти потреби населення. На перше місце у вирішенні цього завдання виходить якість професійної освіти психолога.

Психологи затребувані в різноманітних сферах людського життя: в школах, в со-

ціальних службах, в комерційних організаціях, в правоохоронних органах, в сфері охорони здоров'я тощо. Різноманітність напрямів діяльності психолога варіативна, але не всі напрями мають на увазі великі душевні витрати і вкладення під час допомоги в складних та кризових ситуаціях людей. Однією з особливостей професії психолога є те, що фахівець проникає у внутрішній світ людини та намагається розібратися в ньому. Іноді в своїй професійній діяльності психолог бачить забагато людських страждань, наприклад під час роботи в хоспісах з термінальними хворими. Тому у фахівця-психолога, окрім загальної теоретичної та практичної підготовки, повинна бути сформована психологічна готовність до виконання обов'язків з високою психофізіологічною «ціною» діяльності.

Саме тому проблема формування у фахівців психологів психологічної готовності до виконання професійних обов'язків з високою психофізіологічною «ціною» діяльності на цей час є актуальною та затребуваною.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Вітчизняними дослідниками були виділені наступні компоненти, що сприяють підвищенню якості навчання фахівців психологів, а саме: особистісний розвиток (О. Бондаренко, Ю. Долинська, С. Максименко, Т. Титаренко); розвиток соціальної активності (О. Бондаренко, М. Гуліна, В. Сагарда); розвиток професійного мислення (Т. Гура, М. Кашапов, Ю. Корнілов, С. Максименко, О. Тихомиров, Н. Шевченко); формування професійної майстерності (В. Рибалка, І. Цушко); формування професійної Я-концепції (В. Католик, О. Ямницький); формування творчого потенціалу особистості (Ж. Вірна, О. Киричук, Н. Ничкало); розвиток професійної ідентичності (Т. Лигоміна, Н. Дятленко). Зазначені дослідження присвячені тільки окремим компонентам професійної підготовки фахівців психологів.

Натомість психологічна готовність до виконання обов'язків з високою психофізіологічною «ціною» діяльності розглядається в працях таких дослідників, як В. Дружинін, О. Столяренко, О. Тимченко, Б. Смирнова, О. Долгополова, Е. Сагалаєва, О. Сляднева тощо. Психологічну готовність вони розуміють як один зі складників професійної підготовки фахівців.

Мета статті. За допомогою теоретико-методологічного аналізу проблеми психологічної готовності до виконання професійних обов'язків з високою психофізіологічною «ціною» діяльності розробити теоретичну модель психологічної готовності фахівців психологів до складних умов праці.

Виклад основного матеріалу. Професійна діяльність як одна з основних форм активності людини відіграє істотну роль в її життєдіяльності, соціальному та особистісному розвитку. Ніхто вже не ставить під сумнів той факт, що саме готовність до професійної діяльності є важливим складником становлення та розвитку професіоналізму особистості, а також визначає майбутню успішність фахівця в професії. Особливо це важливо для тих фахівців, діяльність яких відбувається в особливих, складних умовах, з високою психофізіологічною «ціною» діяльності.

Психолог – це фахівець в області психології, який займається вивченням душевного стану і законів корекції поведінки людини, використовуючи ці знання для надання допомоги у вирішенні особистісних проблем, адаптації до навколишнього світу, поліпшення психологічного клімату в сім'ях та колективах. Незважаючи на цікавість професії психолога, на особистість фахівця діють і негативні фактори, наприклад, висока емоційна напруга під час роботи в психіатричних лікарнях, службах довіри, в центрах реабілітації, тобто в місцях, де психолог працює з людьми, що перенесли психологічні травми, тяжкохворими або термінальними клієнтами, ВІЛ-інфікованими тощо [1].

Негативні фактори професійної діяльності психолога викликають коливання робото спроможності фахівця, душевну втому, емоційне вигорання; складність в прийнятті світогляду клієнта і прагнення обов'язково дати корисну пораду; переживання проблем клієнта як своїх власних та інші небажані наслідки, які сприятимуть соціально-психологічній дезадаптації фахівця. Саме тому готовність до виконання професійних обов'язків з високою психофізіологічною «ціною» діяльності повинна бути невіддільним складником професійної підготовки психолога.

М. Д'яченко, Л. Кандибович виділяють завчасну, загальну, або тривалу, готовність та тимчасову, ситуативну. На їхню думку, перша складається зі знань, навичок та вмінь, мотивів діяльності, та на її основі виникає стан готовності до виконання тих або інших поточних завдань діяльності. Тимчасовий стан готовності – це актуалізація, пристосування всіх сил, створення психологічних можливостей для успішних дій у даний момент. Під ситуативною готовністю вони розуміють динамічний цілісний стан особистості, внутрішню налаштованість на певну поведінку, мобілізованість всіх сил на активні та доцільні дії.

Проте, незважаючи на розділ психологічної готовності на види, М. Д'яченко і



Л. Кандибович підкреслюють, що це цілісне утворення, що включає наступні компоненти: 1) мотиваційні (потреба в успішному виконанні поставлених завдань, інтерес до діяльності, прагнення до успіху та прагнення показати себе з кращої сторони); 2) пізнавальні (розуміння обов'язків та завдань, оцінку їх значущості, знання засобів досягання цілей); 3) емоційні (почуття відповідальності, впевненість в успіху, наснага); 4) вольові (управління собою та мобілізація сил, зосередження на завданні, відволікання від перешкод, подолання сумнівів) [4].

Схожу думку виражає В. Дружинін, розуміючи психологічну готовність як психічний стан, що характеризується мобілізацією ресурсів суб'єкта праці на оперативне або довгострокове виконання конкретної діяльності або трудового завдання. Згідно з позицією В. Дружиніна цей стан допомагає успішно виконувати свої обов'язки, правильно використовувати знання, досвід, особистісні якості, зберігати самоконтроль та перебудовувати діяльність за появи непередбачуваних перешкод. На його думку, до структури тривалої готовності входить: позитивне ставлення до своєї професійної діяльності; риси характеру, здібності, темперамент, мотивація адекватна вимогам діяльності; необхідні знання, навички, вміння; стійкі професійно важливі особливості сприйняття, уваги, мислення, емоційно-вольові процеси. Тимчасова готовність відображає особливості та вимоги майбутньої ситуації, де основними рисами є відносна стійкість, дієвість впливу на процес діяльності.

В. Дружинін, як і М. Д'яченко з Л. Кандибовичем, наполягає, що структура психологічної готовності до складних видів діяльності є динамічним утворенням та складається з таких особистісних характеристик: 1) мотиваційні – потреба успішно виконувати завдання, цікавість до діяльності; 2) пізнавальні – розуміння обов'язків, значущість кінцевих результатів діяльності; 3) емоційні – почуття професійної та соціальної відповідальності, впевненість в успіху; 4) вольові – управління собою та мобілізація сил, зосередженість на завданні [5].

Натомість О. Столяренко та О. Тимченко визначають психологічну готовність як один зі складників загальної готовності до дії, сформований психологічними факторами. Вони наполягають, що психологічна готовність людини складається з її власних особливостей, рівня підготовки, впевненості в тому, що її дії ефективні, тощо. До структури професійної готовності вони відносять: 1) володіння професійними навичками, знаннями та вміннями, забезпе-

чення їх якісного функціонування в умовах високої психологічної напруги; 2) професійний розвиток важливих для виконання завдань психологічних якостей; 3) сформованість вмінь та навичок, психологічних прийомів для застосування в процесі вирішення складних професійних завдань [6].

Б. Смірнов та О. Долгополова, досліджуючи загальну готовність до діяльності, доходять висновку, що психологічними передумовами психологічної готовності до виконання конкретної діяльності є її розуміння, усвідомлення відповідальності, бажання досягти успіху, визначення послідовності та способів виконання діяльності. Структуру психологічної готовності вони визначають як складну динамічну структуру, яка є сукупністю інтелектуальних, мотиваційних та вольових якостей особистості фахівця та їх співвідношення з зовнішніми умовами та майбутніми завданнями.

Під інтелектуальними якостями особистості, що входять до структури психологічної готовності, вони розуміють придбані для успішного виконання діяльності знання навички та вміння. Мотиваційний складник, за їх даними, формується через розуміння професійної діяльності, її значущість для суспільства та особистості, любов до професії, бажання домагатися високих результатів діяльності. Вольовий складник психологічної готовності – це насамперед рішучість та бажання здійснювати потрібну дію, стійкість перед важкими подіями зі збереженням таких характеристик, як відповідальність, самостійність, рішучість, цілеспрямованість, наполегливість, активність, ініціативність, віра у свої сили [7].

Цікавим з точки зору нашого дослідження є роботи О. Сляднева, який, крім інтелектуального, мотиваційного та вольового складника психологічної готовності, виділяє регулятивний та типологічний компоненти. Перший, регулятивний компонент, включає в себе вміння управляти своїми емоціями, знімати напругу та втому, вміння мобілізуватися на виконання професійних завдань, вміння формувати бажані (оптимальні) психічні стани та морально-психологічний клімат. До другого компоненту, типологічного, він відносить тип нервової системи, силу та рівновагу нервових процесів, адаптаційні здатності.

Також є автори, які в складі психологічної готовності до складної діяльності виділяють її рівні. Наприклад, у своїх роботах В. Моляко проводить класифікацію рівнів психологічної готовності. Він їх розділяє на три рівні: 1) високий, що характеризується самостійністю постановки та розв'язання нових завдань, адекватністю оцінки і самооцінки

професійно важливих якостей, здатністю до ефективного вирішення завдань в умовах дефіциту часу тощо; 2) середній – середнім рівнем наведених якостей; 3) низький рівень відмічається тоді, коли у фахівця наявні труднощі або невміння ставити та розв'язувати самостійно професійні завдання, наявна неадекватна оцінка і самооцінка професійно важливих якостей [4].

Підсумовуючи різні погляди на визначення та структуру феномену психологічної готовності до складної діяльності, зробимо висновки, що психологічна готовність – це психічний стан, який характеризується мобілізацією ресурсів фахівця психолога під час виконання професійних обов'язків з високою психофізіологічною «ціною» діяльності. Розрізняють загальну (тривалу) та ситуативну (миттєву) готовність до виконання професійних обов'язків. Варто зауважити, що психологічна готовність до діяльності – це динамічна структура, до складу якої входять інтелектуальні, мотиваційні, вольові, регуляторні та типологічні якості особистості психолога, їх співвідношення з зовнішніми умовами.

Попри те, що існує багато поглядів на проблему готовності фахівців до виконання професійних завдань з високою психофізіологічною «ціною» діяльності, всі вони однотайні щодо того, що всі ці структурні елементи професійної готовності необхідно формувати у фахівців та підтримувати на необхідному високому рівні. Недостатня готовність до професійної діяльності призводить до неадекватних реакцій, формування негативних психічних станів та невідповідності функціонування психічних процесів тим вимогам, що пред'являють робочі ситуації. Тому коли фахівець психолог стикається з великою кількістю людських страждань, він повинен мати психологічну готовність до виконання професійних завдань з високою психофізіологічною «ціною» діяльності на високому рівні.

О. Приймак стверджує, що результатом психологічної підготовки є психологічна готовність фахівців до реальної професійної діяльності у важких умовах, а основними критеріями цієї готовності є: 1) гуманістична установка на професійну діяльність; 2) глибоке усвідомлення важливості професійних завдань; 3) усвідомлення в необхідності самовдосконалення у фізичному, моральному та інших аспектах; 4) підвищення рівня адаптивності: готовність вольової сфери; загальну емоційну готовність; стресостійкість; емоційну стабільність до мінливих умов тощо [5].

Поряд з аналізом проблеми психологічної готовності до складної діяльності психолога стає завдання проаналізувати по-

няття психофізіологічна «ціна» діяльності. Тож переходимо до наступної проблеми нашої роботи.

Про психофізіологічну «ціну» діяльності в психології науковці згадують тоді, коли йдеться про визначення ефективності професійної діяльності. За даними С. Дружилова, саме психофізіологічна «ціна» діяльності та надійність праці служать критеріями ефективності сторони діяльності. За допомогою надійності характеризуються функціональні стани, що з точки зору здатності допомагають людині виконувати діяльність на заданому рівні точності, своєчасності та безвідмовності. Показники «ціни» діяльності дають оцінку функціональним станам як ступеню виснаження сил організму і в кінцевому підсумку впливу його на здоров'я фахівця.

С. Дружилов також зазначає, що розуміння психічних станів особистості характеризується через фізіологічний, психофізіологічний та психічний рівні, вони завжди є реакціями організму та психіки на зовнішній вплив. Фізіологічний рівень включає нейрофізіологічні характеристики, морфологічні і біохімічні зміни, зрушення фізіологічних функцій. Психофізіологічний рівень складають вегетативні реакції, а також зміни психомоторики і сенсорики. Психологічний рівень характеризується змінами психічних процесів [3].

Такі автори, як О. Тимченко та Н. Оніщенко, які займалися дослідженням ефективності професійної діяльності фахівців ризиконебезпечних професій, відмічали те, що кожна професійна діяльність має зворотну сторону – психофізіологічну «ціну», яку фахівець платить за високий рівень професійної успішності [6].

Психолог, який виконує професійні обов'язки в складних умовах діяльності, наприклад в закладах паліативної допомоги, весь час стикається з важкохворими пацієнтами, їх страждаючими родичами та з персоналом, який постійно навантажений чужим горем.

Жодна людина не є готовою до будь-якої хвороби, а особливо до невиліковної. Тому термінальна хвороба, тяжкий діагноз мають сильний вплив на психіку людини. Стрес, негативні емоції, нерозуміння, неспокій, тривога, страх, розгубленість, паніка тощо – саме з цим стикається весь час фахівець психолог. Основним інструментом праці психолога є спілкування, а основним продуктом таких комунікацій – вислуховування та відкрите обговорення будь-яких психологічних проблем, що виникають протягом надання допомоги пацієнту.

Саме такі фактори, як емоційна напруга та велика кількість людських страждань,



виступають, на нашу думку, основними стрес-чинниками, що негативно впливають на особистість психолога і вимагають «розплачуватися» за це високою психофізіологічною «ціною» діяльності. Вона насамперед виявляється у поганому самопочутті, фізичному та емоційному виснаженні психолога, що може надалі спричинити професійну деформацію фахівця. Тому ще під час професійної підготовки у ВНЗ психологам потрібно формувати психологічну готовність до виконання професійних обов'язків з високою психофізіологічною «ціною» діяльності, оскільки це дозволить фахівцю знаходити ресурси для подолання негативного стресового впливу на його особистість [2].

Як зазначає Н. Водоп'янова, є три групи основних наукових підходів до розуміння стресу.

Перший підхід трактує стрес як відповідну реакцію на неспокійне та шкідливе оточення, що виявляється в станах нервово-психічної напруженості, негативних емоційних переживаннях, захисних реакціях, станах дезадаптації та патології. Концепція загального адаптаційного синдрому Г. Сельє є найбільш відомою в даному підході. Для розуміння механізмів управління психологічним стресом він пропонує три основних положення: 1) фізіологічна реакція на стрес не залежить від природи стресора; 2) існує три стадії стресу: тривоги, мобілізації та виснаження; 3) якщо захисна реакція тривала і виснажує ресурси фізіологічних механізмів, то вона переходить в стан хвороб адаптації і далі – у летальний результат. Цікавим з боку нашої роботи є визначення стресових станів, що перешкоджають або сприяють підтриманню успішної професійної діяльності психолога, його здоров'я, а це насамперед є профілактикою професійної деформації фахівця.

Другий підхід до розуміння стресу описує і трактує його як характеристику зовнішнього середовища з точки зору стимулів, що турбують та руйнують (стрес-чинників). Стрес розуміється як ряд причин, а не ряд симптомів. Подальшим розвитком цього напрямку є вивчення не окремих стрес-чинників, а їх сукупності, що визначають типові стресові ситуації.

У третьому підході центральна роль відводиться взаємодії людини та оточуючої середовища, що характеризує реакцію-відповідь на відсутність відповідності між можливостями особистості та вимогами з боку середовища. В рамках цього підходу стрес розглядається як результат попередніх факторів і їх наслідків. Найбільш відомою концепцією цього напрямку є трансактна модель стресу Кокса і Маккея, які описали стрес виходячи

з того, що він є індивідуально сприйнятним феноменом, опосередкованим психологічними особливостями особистості [3].

Проблема успішного протистояння стресу активно розробляється одним із сучасних підходів, а саме в рамках ресурсного підходу. Л. Кузнецова наполягає, що основу ресурсного складника психологічної готовності фахівця до виконання професійних обов'язків з високою психофізіологічною «ціною» діяльності складає адаптаційний потенціал особистості. Ресурсний підхід припускає, що саме ресурси особистості фахівця можуть сприяти зменшенню негативних наслідків від взаємодії зі стресорами.

Висновки. Проведене теоретичне дослідження психологічної готовності до виконання професійних обов'язків з високою психофізіологічною «ціною» діяльності дозволило виокремити сутність та структуру цього поняття, зробити теоретичну модель психологічної готовності до складної діяльності фахівця психолога.

Було виявлено, що під психологічною готовністю розуміється стан, що характеризується мобілізацією ресурсів суб'єкта праці на виконання конкретної діяльності. Це насамперед динамічний стан, в якому виділяють два види психологічної готовності: тривалу, що забезпечує позитивне ставлення до своєї професійної діяльності, та тимчасову, яка дає змогу виконувати майбутню діяльну ситуацію. Психологічна готовність реалізується на трьох рівнях: високому, середньому та низькому.

Структура психологічної готовності фахівця психолога до виконання обов'язків з високою психофізіологічною «ціною» діяльності містить наступні компоненти: 1) мотиваційний, який включає в себе професійні установки, інтереси, прагнення допомагати людям, що формує позитивне ставлення психолога до своєї професії, бажання вдосконалювати свою підготовку, розвиватися в професії; 2) інтелектуальний – придбані в процесі навчання знання, вміння та навички роботи психолога, а також розуміння обов'язків, значущість кінцевих результатів їх діяльності; 3) вольовий – це насамперед рішучість та бажання здійснювати потрібну дію, стійкість перед важкими подіями; 4) регуляторний – вміння управляти своїми емоціями, знімати напругу та втому, вміння мобілізуватися на виконання професійних завдань; 5) типологічний – це тип нервової системи, сила та рівновага нервових процесів, адаптаційні здатності.

На сучасному етапі розвитку суспільства шляхи збереження, підвищення та відновлення ефективної та безпечної діяльності фахівців різних профілів діяльності завжди

є пріоритетними та перспективними. Особливого розгляду потребує професія психолога, тому подальші дослідження формування психологічної готовності психолога до виконання обов'язків з високою психофізіологічною «ціною» діяльності ми вважаємо пріоритетними.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андришин Л.-О.А. Особенности работы психолога в учреждениях паллиативной помощи. *International journal rehabilitation and palliative medicine*. 2015. № 2(2). P. 39–42.
2. Введенская Е.С. Паллиативная помощь: быть рядом с больным до конца. Нижний Новгород : НГМА, 2011. 354 с.

3. Водопьянова Н.Е. Психодиагностика стресса. Санкт-Петербург : Питер, 2009. 339 с.
4. Дружилов С.А., Олещенко А.М. Психические состояния человека в труде: теоретический анализ взаимосвязей в системе «свойства личности – состояния – процессы». *Психологические исследования*. 2014. Т. 7. № 34. С. 10.
5. Дружинин В.Н. Психология : учебник для гуманитарных вузов. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 656 с.
6. Онщенко Н.В. Організаційно-правові та індивідуально-психологічні умови ефективності професійної діяльності працівників слідчих підрозділів МВС України : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.06. Харків, 2006. 170 с.
7. Смирнов Б.А., Долгополова Е.В. Психология деятельности в экстремальных ситуациях. Харьков : Гуманитарный центр, 2007. 292 с.

УДК 005.73

DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-1-46

ДОСЛІДЖЕННЯ РОЛІ ТОЛЕРАНТНОСТІ ДО НЕВИЗНАЧЕНОСТІ У КЕРІВНИКІВ БАНКІВСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ

Сняданко І.І., д. психол. н.,
доцент кафедри теоретичної та практичної психології
Національний університет «Львівська політехніка»

Калин Р.Ю., аспірант
кафедри теоретичної та практичної психології
Національний університет «Львівська політехніка»

У статті представлено результати теоретичного дослідження управлінської діяльності керівників банківських організацій. Здійснено аналіз особливостей управління банківською організацією. Розкрито такі поняття, як: толерантність, професійна толерантність, толерантність до невизначеності в управлінській діяльності. Здійснено аналіз досліджень ролі толерантності до невизначеності в професійній діяльності керівників банківських організацій.

Ключові слова: толерантність, толерантність до невизначеності, професійна толерантність, банківська організація, керівник.

Сняданко И.И., Калинин Р.Ю. ИССЛЕДОВАНИЕ РОЛИ ТОЛЕРАНТНОСТИ К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ У РУКОВОДИТЕЛЕЙ БАНКОВСКИХ ОРГАНИЗАЦИЙ

В статье представлены результаты теоретического исследования управленческой деятельности руководителей банковских организаций. Сделан анализ особенностей управления банковской организацией. Раскрыты такие понятия, как: толерантность, профессиональная толерантность, толерантность к неопределенности в управленческой деятельности. Проведен анализ исследований роли толерантности к неопределенности в профессиональной деятельности руководителей банковских организаций.

Ключевые слова: толерантность, толерантность к неопределенности, профессиональная толерантность, банковская организация, руководитель.

Sniadanko I.I., Kalyn R.Yu. THE RESEARCH OF THE ROLE OF TOLERANCE TO UNCERTAINTY IN MANAGERS OF BANKING INSTITUTIONS

This article presents the theoretical study results of managerial activities of managers in banking institutions. The analysis of banking institutions' managerial specifics was conducted. The following notions are explained: tolerance, professional tolerance, tolerance to uncertainty in managerial activity. The research analysis of a role of tolerance to uncertainty in professional activity of banking institution managers was done.

The aim of the article is to study the role of tolerance to uncertainty in managers of banking institutions. Due to the research aim, the following objectives were outlined: to conduct the analysis of the specifics of managerial activity of banking institutions; to conduct a research on professional tolerance to uncertainty notion in managers' professional activity of banking institutions; validate the role of tolerance to uncertainty in professional activity of managers of banking institutions.



The conclusions were drawn that the manager's tolerance is characterized by the following qualities: ability to use power in an appropriate and legal way; do not strive to use oneself as a model to judge the behavior of other people; absence of the desire to change or reeducate people and many more. The notion "professional tolerance" means a complex of professionally important qualities in personality that ensures the efficiency in professional activity, proactive and tolerant attitude in the organizational environment and towards people.

Professional tolerance includes managerial tolerance that consists of the following managerial aspects: tolerance to uncertainty, tolerance to professional stresses, and tolerance to changes.

Tolerance to uncertainty is one of the important requirements for managerial activity in managers of banking institutions. The banking manager's activity is constantly linked to the conditions of uncertainty, since manager has to predict the possible scenario of course of events. Uncertainty is present in every element of psychological system of managerial activity of banking manager.

The source of the uncertainty can be environmental conditions, organization itself, economy, current scientific and technical advancements, social cultural and political factors, international events etc. That's why managers of banking institutions shall to have a high level of tolerance to uncertainty to be able to make decisions in constantly changing working conditions.

Key words: *tolerance, tolerance to uncertainty, professional tolerance, banking institution, manager.*

Постановка проблеми. Психологічні дослідження банківських організацій в Україні є одними з актуальних. Досвід взаємодії населення України з банківськими організаціями за останні кілька десятиріч є неоднозначним. Починаючи від інфляції, що відбулась після розпаду Радянського Союзу. Банкрутство банків, інфляція гривні, високі кредитні ставки – все це не сприяє зростанню довіри населення до банківських організацій.

Керівництво банків часто має приймати рішення, перебуваючи в ситуації невизначеності. Рішення, які їм доводиться приймати, включають ризик. У рамках цієї статті ризик розглядається як здатність діяти, приймати рішення в ситуації невизначеності.

Вміння ризикувати є необхідною умовою «виживання» в сучасних економічних умовах постійного розвитку та конкуренції. Відповідальність керівної ланки банківських організацій за прийняття тих чи інших рішень є дуже високою, що, своєю чергою, вимагає стресостійкості та вміння діяти в умовах невизначеності.

Сучасні дослідження особливостей професійної діяльності керівників організацій дають можливість зробити висновок щодо доцільності дослідження такої професійної характеристики, як толерантність до невизначеності.

Дослідження проблеми професійної толерантності та толерантності до невизначеності керівників знайшло своє відображення в роботах українських та закордонних учених, аналіз яких буде представлений нижче. На нашу думку, важливою професійною характеристикою особистості керівника банківської організації є його професійна толерантність, а саме такий її аспект, як толерантність до невизначеності.

Отже, **метою статті** є дослідження ролі толерантності до невизначеності керівників

банківських організацій. Згідно з метою дослідження, виділяємо такі завдання:

1. Здійснити аналіз особливостей управлінської діяльності банківських організацій;
2. Провести дослідження поняття професійної толерантності в діяльності керівників банківських організацій;
3. Обґрунтувати роль толерантності до невизначеності в професійній діяльності керівників банківських організацій.

Виклад основного матеріалу дослідження. Керівниками банку є голова, його заступники та члени ради банку, голова, його заступники та члени правління банку, головний бухгалтер банку та його заступники [9]. Керівники банку мають відповідати кваліфікаційним вимогам щодо ділової репутації та професійної придатності.

Успішний керівник банку мусить володіти певним спектром професійних і особистісних якостей. Насамперед він має бути ерудованим і мати глибокі знання з банківської справи, досвід у професійній і управлінській діяльності, який необхідний для виконання посадових обов'язків з урахуванням стратегії та основних цілей банку. Управлінець має бути привабливим, упевненим у собі, харизматичним, володіти навиками самопрезентації. Вміння спілкуватися, переконувати і відстоювати власні думки та ідеї – необхідні якості для керівника.

Голова організації має вмело управляти власними емоціями, проявляти врівноваженість та наполегливість, усвідомлювати особистісну відповідальність за те, що відбувається в організації.

Важливими якостями для досягнення організаційних цілей є рішучість і завзятість, вміння ставити мету й організувати роботу так, аби досягти поставлених цілей. Керівнику банку потрібно постійно вдосконалювати свої професійні вміння й особистісні якості, вивчати нові ефективні методи для покращення своєї управлінської

діяльності. Керівник банку має контролювати роботу своїх підлеглих, рівень їхньої кваліфікації, відповідність посаді та індивідуальний вклад у роботу цілої організації.

Керівник банку має навчати працівників ефективних методів підвищення якості обслуговування клієнтів, оновлених банківських операцій, новітніх комп'ютерних технологій, які пришвидшують і спрощують роботу банкірів. Управлінець має сприяти усвідомленню працівниками того, що їхнє особисте благополуччя і впевненість у завтрашньому дні залежить від становища банку, його іміджу та конкурентоспроможності на споживчому ринку.

Безперечно, для роботи керівника банку важливими вміннями є встановлення позитивних відносин з людьми, створення команди. Оскільки специфіка роботи в банку має колективний характер, тобто майже всі банківські операції й обслуговування клієнтів здійснюється декількома працівниками, то для ефективного функціонування таких організацій необхідно встановити позитивні соціально-психологічні зв'язки між членами колективу.

Однорідність складу за статтю, віком, рівнем освіти сприяє створенню неформальних груп, тобто стійких взаємодій між двома чи більше співробітниками. На це впливає територіальне положення працівників організації, те наскільки у різних членів колективу збігаються думки і погляди щодо різноманітних явищ і подій, які відбуваються в організації.

Керівник банку має формувати в колективі норми, цінності, установки, традиції, групові думки та настрої. Важливим є раціональний підбір кадрів, враховуючи не лише професійні компетентності, але й особистісні якості. Згодом важливо територіально правильно розподілити працівників, враховуючи їхню психологічну сумісність. Необхідно виділити серед усіх працівників авторитетних і активних особистостей, які б допомогли новим працівникам в адаптації до умов праці.

Оскільки колектив складається з великої кількості осіб, які мають різні рівні і види компетентностей, професійні та особистісні якості, індивідуальні особливості, то основна мета керівника банку – створити позитивний мікроклімат у колективі.

Ознаками, які вказують на позитивний соціально-психологічний клімат, є довіра один до одного, взаємодопомога, доброзичливі стосунки, налагоджений механізм комунікацій, отже, кожен член колективу проінформований про стан справ організації. Будучи приналежним до колективу, кожен його учасник бере на себе відпові-

дальність за спільну роботу і вболіває за успішність компанії в цілому.

При цьому надто приязні стосунки між колегами негативно впливають на продуктивність організації. Працівники бояться зіпсувати дружні та доброзичливі стосунки зі співробітниками та не допускають ділову критику або інші претензії щодо роботи напарника. В колективі, де керівник має надто дружні стосунки зі своїми підлеглими, зменшується тиск і вимогливість до працівників. У першому і другому випадках ефективність праці може знижуватися, а організація втрачатиме свою продуктивність.

У стосунках з підлеглими керівник банку має тримати дистанцію, при цьому мати з ними довірливі стосунки та бути хорошим прикладом ефективного працівника. Для створення згуртованої команди керівнику потрібно організувати різні заходи, де працівники мали б змогу обговорювати теми, що не стосуються роботи, більше пізнавати один одного, спілкуватися в неформальній комфортній атмосфері.

Управлінець має максимально точно формулювати задачі, розподіляти їх між працівниками, враховуючи індивідуальні особливості людини, при цьому бути переконаним у тому, що його зрозуміли, і ставити чіткі терміни виконання завдання і форми звіту. Керівник має заохочувати та надихати своїх підлеглих до ефективної роботи, викликати у працівників бажання працювати з великою самовіддачею, повірити в себе, дати можливість для повної самореалізації.

Банківська діяльність супроводжується постійними стресовими ситуаціями, втомлюваністю і дратівливістю працівників, зниженням уваги й активності, що призводить до помилок у роботі, зниження її якості та інших негативних явищ. Це відбувається через те, що робота банкіра супроводжується великою відповідальністю, прийняттям важливих рішень, завантаженістю протягом робочого дня, монотонністю і довготривалою роботою за комп'ютером. Ще однією особливістю такої праці є постійне обслуговування клієнтів, тобто роботою з людьми, відтак для цього працівник мусить мати великий запас ресурсів для ефективної взаємодії з клієнтами банку. Враховуючи таку специфіку діяльності працівників, керівник банку має турбуватися про емоційне та фізичне благополуччя своїх підлеглих.

Керівник банку мусить мати на меті створити гарні умови праці для своїх підлеглих, які впливають на працездатність працівників, задоволеність працею і результативність діяльності. Безперечно, одним із найважливіших для мотивації до



роботи персоналу банківської організації є гідна оплата праці, яка має справедливо визначатися затратністю фізичних та емоційних сил працівника під час його професійної діяльності, оскільки кожен прагне до добробуту і матеріального забезпечення. Працівник банку має відчувати соціальну захищеність та соціальне страхування. Для мотивації також є важливими санітарно-гігієнічні умови, ергономічність робочого місця і комфортне використання робочого обладнання. Стимулює до ефективної діяльності оптимальне співвідношення робочого і вільного часу, що, своєю чергою, попереджає хронічну втомлюваність, професійне та емоційне вигорання, психосоматичні захворювання.

Для працівника банківської організації важливо, щоб його робота була змістовною, корисною для суспільства і цікавою для нього. Трудова мотивація пов'язана із можливістю кар'єрного росту, бажанням обійняти перспективну посаду, виконувати складну і відповідальну роботу, бажанням самоствердитись та реалізувати власний потенціал. Працівникам банку важливо, щоб керівник звертав увагу на їхні досягнення та застосовував винагороди за їхню ефективну роботу. Винагороди проявляються у виплатах премії, додаткових окладах, бонусів, пільг чи додаткових оплачених відпустках.

Проаналізуємо особливості управлінської діяльності керівників банківських організацій. Під управлінням слід розуміти такий вид діяльності, що дає змогу здійснювати таке управління організацією, що забезпечує цілеспрямовану та скоординовану діяльність колективу, спрямовану на вирішення поставлених завдань [3].

На думку А. Файоля, управління передбачає ієрархічно організовану діяльність, де згідно з ієрархією відбувається розподіл повноважень, функцій, відповідальності. Головна функція управління полягає в ефективному досягненні цілей організації [11].

На думку О. Брюховецької, управління здійснюється в організаціях та являє безперервний процес дії керівника на організовану групу людей або на кого-небудь з цієї групи окремо в організації і координації їхньої спільної діяльності для досягнення найкращих результатів [1].

Ефективне здійснення управлінської діяльності зумовлене особистістю керівника, рівнем розвитку його професійних умінь та навичок. Є багато класифікацій та моделей ефективної особистості керівника. Е. Голдберг запропонував п'ятифакторну модель особистості керівника, яка включає в себе: відкритість до досвіду, сумлінність,

екстраверсію, доброзичливість і емоційну стабільність. Р. Стогділл виділяє такі професійно важливі якості керівника: потреба впливати на інших людей; упевненість у собі; емоційна стабільність; врівноваженість, стресостійкість, готовність брати на себе відповідальність у вирішенні проблем та ін. [1; 2].

Крім вищеперелічених якостей керівника, дослідники наголошують на професійній толерантності. До основних характеристик толерантності особистості, на думку Г. Солдатової, належить: психологічна стійкість; позитивна установка; індивідуальні якості особистості; система цінностей [10]. Толерантність забезпечує виконання значної кількості функцій, а саме: миротворчої, регулюючої, виховної, психологічної, комунікативної, збереження культури та ін. [1]. Толерантність керівника, на думку О. Брюховецької, характеризується: умінням доцільно і законно застосовувати владу; прагненням не використовувати себе як еталон для оцінки поведінки інших людей; відсутністю прагнення переробляти та перевиховувати людей та багато іншого. Під поняттям професійна толерантність автор розуміє комплекс професійно важливих якостей особистості, що забезпечує ефективність у сфері професійної діяльності, активна життєва позиція та толерантне ставлення до ситуацій, що стаються в організації, та людей [1].

Професійна толерантність керівника включає в себе управлінську толерантність, яка містить такі складники управління: толерантність до невизначеності, толерантність до професійних стресів, толерантність до змін [1]. Толерантність до невизначеності є однією з важливих вимог до управлінської діяльності керівників банківських організацій. Проаналізуємо детальніше зміст поняття «толерантність до невизначеності».

На думку Д. Леонтьєва, є зв'язок між ставленням особистості до невизначеності та її життєстійкістю [4; 7]. С. Мадді також стверджував, що передумовою стійкості до стресів є здатність діяти в умовах невизначеності, йти на ризик [8].

В експерименті С. Мадді студентів, яким було запропоновано здійснити вибір, було розділено на три групи: студенти, які вибрали «невідоме майбутнє»; студенти, які зробили вибір на користь незмінного; студенти, які зробили «ситуативний» вибір. Студенти, які вибрали «невідоме майбутнє», володіли більш високою свідомістю життя, життєстійкістю, були більш оптимістичними і толерантними до невизначеності. Результати експерименту дають можливість зробити висновок, що ставлення

до невизначеності має зв'язок з рівнем вимогливості особистості до себе. Отже, чим вищим є рівень толерантності до невизначеності, тим вищим є рівень вимогливості особистості до себе [8].

На думку Д. Леонтьєва [7], позитивне ставлення до невизначеності є найбільш продуктивним для розвитку особистості та рівня її стресостійкості. Його суть полягає у відмові від ілюзії стабільності й однозначності світу і прийнятті невизначеності. А. Файоль також наголошував на такій функції керівника, як вміння проорокувати і планувати [11].

І. Леонов стверджує, що діяльність сучасного керівника постійно пов'язана з умовами невизначеності, адже керівник має передбачити ймовірність сценаріїв розвитку подій. Невизначеність є в кожному елементі психологічної системи управлінської діяльності керівника, починаючи від мотивації, коли керівник має обрати правильні мотиви діяльності, цілі, побачити кінцевий результат діяльності [6]. І. Леонов наголошує, що джерелом невизначеності може виступати стан зовнішнього середовища, сама організація, стан економіки, актуальні науково-технічні досягнення, соціокультурні та політичні фактори, міжнародні події та ін. [6].

Аналізуючи невизначеність зовнішнього середовища, керівник має вміти аналізувати інформацію, бути впевненим в її достовірності, бути спроможним реагувати на зміни зовнішнього середовища, прогнозувати перспективи розвитку цих змін, щоб забезпечити виживання організацій і досягнення поставлених цілей. Невизначеність є явним атрибутом управлінської діяльності, тому найважливішою вимогою до керівника, зокрема керівника банківської організації, є вміння приймати рішення в умовах невизначеності. Невизначеність має відношення не лише до майбутніх подій, а і в поточних ситуаціях, коли необхідно оцінити події, що відбуваються навколо.

Невизначеність виникає через брак інформації, що необхідна для прийняття рішення. Разом із тим інформаційний дефіцит може виникати і тоді, коли інформації досить, але керівнику важко виокремити суттєве. Велике значення відіграє той факт, що джерелами інформації для керівника часто є люди, самі працівники, колеги. Ефективність діяльності керівника часто визначається саме знанням і вмінням обрати того, кого слід слухати, а кого не слід. Крім того, керівник у процесі прийняття рішення має бути максимально незалежним від того, що говорять інші. Часто про керівників, які не мають авторитету в підлеглих,

можуть казати, що він «маріонетка» в руках свого замісника, радника. Зі світової історії відомі такі назви закулісних лідерів, яких називають «сірий кардинал». Інтриги, маніпуляції «сірого кардинала» могли визначати долі людей, династій, країни в цілому.

Для прийняття рішення в ситуації інформаційної невизначеності керівник має розуміти, що люди часто мають потребу спотворювати дані, фальсифікувати їх. Відповідно, важливою вимогою для здійснення ефективної управлінської діяльності в умовах інформаційної невизначеності є такі особистісні та професійні якості керівника, які дають можливість прийняти максимально правильні рішення. На нашу думку, важливу роль відіграє самооцінка керівника, його вміння бути асертивним, добре розуміти мотиви поведінки інших людей, їхні особистісні цілі тощо.

На думку А. Карпова, слова стійкість до невизначеності та толерантність до невизначеності є синонімами. На його думку, толерантність до невизначеності має складну психологічну структуру і включає в себе такі основні компоненти: здатність когнітивної компенсації невизначеності (вміння реконструювати, заповнити відсутність інформації); здатність сприймати ситуації невизначеності не як тривожні і психотравмуючі, а як такі, що можна вирішувати, що дають змогу розвиватись, проявити себе, свої здібності; комплекс особистісних якостей (екстравертивність, емоційна стабільність, невисока рефлексивність, незалежність від групи, інтернальність тощо) [5].

І. Леонов наголошує, що найбільш ефективні керівники поєднують у собі високу стійкість до невизначеності зі схильністю до невизначеності [6].

Д. Вілкінсон [12] запропонував типологію керівників залежно від ставлення до невизначеності. Він виокремлює такі типи управління: технічне або адміністративне (керівник прагне максимально мінімізувати ризик), кооперативне (влада та відповідальність розподілені між окремими особами і групами, тому ризик мінімізується за рахунок ресурсів групи), колаборативне або адаптивне (невизначеність заохочується, обговорюється в процесі групової роботи, невизначеність не викликає стресу), генеративне (бачення ситуації вибудовується на основі власного бачення перспективи та аналізу позицій експертів, від яких він очікує нестандартних інноваційних рішень).

На думку Д. Вілкінсона, саме те, як керівник поводиться в ситуаціях невизначеності, виступає одним із важливих факторів, що визначають його успішність у взаємодії зі співробітниками та організацією загалом [12].



Висновки. Важливу роль для ефективного здійснення управлінської діяльності керівників банківських організацій відіграє їхній рівень толерантності до невизначеності. Високий рівень толерантності до невизначеності властивий керівникам, які мають високий рівень стресостійкості, самооцінки, інтернальності та ін. Розвиток толерантності до невизначеності у керівників банківських організацій забезпечить здатність ефективно діяти в процесі прийняття управлінських рішень.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Брюховецька О.В. Психологія професійної толерантності керівників загальноосвітніх навчальних закладів : монографія. Київ : Інтерсервіс, 2018. 360 с.
2. Голдберг Э. Управляющий мозг: лобные доли, лидерство и цивилизация. Москва : Смысл, 2003. 335 с.
3. Жданова Т.С. Шпаргалка по управлению персоналом: ответы на экзаменационные билеты. Москва : Аллель-2000, 2005. 64 с.
4. Зинченко В.П. Толерантность к неопределенности: новость или психологическая традиция. *Вопросы психологии*. 2007. № 6. С. 3–20.
5. Карпов А.В. Психология принятия решения в профессиональной деятельности. Москва : ИП АН СССР, 1991. 180 с.
6. Леонов И.Н. Влияние толерантности к неопределенности на профессионально важные качества руководителя : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.03 «Психология труда, инженерная психология, эргономика (психологические науки)». Ижевск, 2015. 256 с.
7. Леонтьев Д.А. Вызов неопределенности как центральная проблема психологии личности. *Психологические исследования*. 2015. Т. 8. № 40. С. 2. URL: <http://www.psystudy.ru/index.php/num/2015v8n40/1110-leontiev40.html> (дата звернення: 25.12.2018).
8. Мадди С. Смыслообразование в процессах принятия решения. *Психологический журнал*. 2005. Т. 26. № 6. С. 87–102.
9. Про банки і банківську діяльність : Закон України від 1 жовтня 2018 р. / Верховна Рада України. *Відомості Верховної Ради України*. 2001. № 5–6. Ст. 30.
10. Солдатова Г.У. Толерантность: психологическая устойчивость и нравственный императив. *Практикум по психодиагностике и исследованию толерантности* / под ред. Г.У. Солдатовой, Л.А. Шайгеровой. Москва : МГУ им. М.В. Ломоносова, 2003. С. 4–13.
11. Управление – это наука и искусство / А. Файоль, Г. Эмерсон, Ф. Тейлор, Т. Форд. Москва : Республика, 1992. 83 с.
12. Wilkinson D.J. The ambiguity advantage: what great leaders are great at. London : Palgrave Macmilligan, 2006. 224 p.

УДК 159.944.3-159.923.33
DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-1-47

ЗВ'ЯЗОК МОТИВАЦІЇ ДОСЯГНЕННЯ УСПІХУ ТА ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ ЛОЯЛЬНОСТІ У ВЧИТЕЛІВ СЕРЕДНІХ ШКІЛ

Чолій С.М., к. психол. н.,
доцент кафедри психології

Львівський національний університет імені Івана Франка

У статті досліджено особливості взаємозв'язку мотивації досягнення успіху та організаційної лояльності вчителів середніх шкіл. Виявлено, що чим вищий рівень мотивації досягнення успіху має вчитель, тим вищий рівень у нього організаційної та професійної лояльності, а також лояльності до праці. З'ясовано, що рівень організаційної лояльності педагогів не залежить від домінуючого стилю педагогічної діяльності, лише емоційно-методичний стиль корелює з вищим рівнем гордості за свою організацію. Відданість школі також зростає з віком та збільшенням стажу роботи педагогів.

Ключові слова: організаційна лояльність (відданість), професійна лояльність, лояльність до праці, мотивація досягнення успіху, індивідуальний стиль педагогічної діяльності.

ЧОЛИЙ С.М. ВЗАИМОСВЯЗЬ МОТИВАЦИИ ДОСТИЖЕНИЯ УСПЕХА И ОРГАНИЗАЦИОННОЙ ЛОЯЛЬНОСТИ У УЧИТЕЛЕЙ СРЕДНИХ ШКОЛ

В статье исследованы особенности взаимосвязи мотивации достижения успеха и организационной лояльности учителей средних школ. Выявлено, что чем выше уровень мотивации достижения успеха имеет учитель, тем выше уровень у него организационной и профессиональной лояльности, а также лояльности к труду. Установлено, что уровень организационной лояльности педагогов не зависит от доминирующего стиля педагогической деятельности, лишь эмоционально-методический стиль коррелирует с уровнем гордости за свою организацию. Преданность школе также увеличивается с возрастом и увеличением стажа работы педагогов.

Ключевые слова: организационная лояльность (преданность), профессиональная лояльность, лояльность к труду, мотивация достижения успеха, индивидуальный стиль педагогической деятельности.

Cholii S.M. RELATIONSHIP BETWEEN ACHIEVEMENT MOTIVATION AND ORGANIZATIONAL LOYALTY IN SECONDARY SCHOOL TEACHERS

An article is devoted to the problem of forming employee's organizational commitment in state educational organizations with limited possibilities of material remuneration of labor. The increase of organizational loyalty of employees is accompanied by a reduction of negative aspects of organizational behavior, such as turnover of staff, absenteeism, wasting of time, delay in work, etc. A loyal worker accepts the entire organization for his own, agrees with its values and principles of work, and therefore works more faithfully, makes more efforts, is worried about the success of the organization and does not plan to change the place of work. That's why, understanding the psychological factors of organizational loyalty formation is extremely important. Achievement motivation is one of the determinative factors of work productivity, job satisfaction and personal effectiveness. Therefore, the peculiarities of the relationship between the achievement motivation and the organizational loyalty of secondary school teachers are investigated in an empirical research.

It was revealed that the higher level of motivation to achieve success the teacher possesses, the higher is the level of his/her organizational and professional loyalty, as well as loyalty to work. The orientation of teachers to success is not only a significant component of loyalty to the organization, but also commitment to the profession, the desire to develop and improve in it, and therefore its formation should be an integral part of vocational pedagogical education. Moreover, the higher level of manifestation of the motivation to succeed is inherent in teachers, for whom labor is in itself a value and pleases them, work is not a burden for them, but an opportunity to realize themselves and their abilities. A higher level of motivation for success is also common to those teachers who feel proud of their organization and a higher level of involvement in the organization's activities. The feeling of being important and viable is an important component of organizational loyalty of teachers. Organizational commitment also increases with age and the length of work of teachers and is the highest in pre-retirement age.

It was found out that the level of organizational loyalty of teachers does not depend on the dominant style of pedagogical activity, only the emotional-methodical style correlates with a higher level of pride for organization.

Key words: *organizational loyalty (commitment), professional loyalty, loyalty to work, achievement motivation, individual style of pedagogic activity.*

Постановка проблеми. Лояльність працівника до організації вважається одним із чинників його власної професійної продуктивності, а також ефективності діяльності організації загалом. Підвищення організаційної лояльності працівників супроводжується зменшенням негативних аспектів організаційної поведінки, таких як плинність кадрів, абсентеїзм, гайнування часу, запізнення на роботу тощо. Лояльний працівник приймає цілі організації за власні, погоджується з її цінностями та принципами роботи, а тому працює більш віддано, докладає більше зусиль, переживає за успішність організації і не планує зміни місця праці. За даними П. Маккени та Д. Мейстера, підвищення лояльності працівників рекламного агентства на 5% супроводжувалось підвищенням продуктивності праці на 20%, а компанії, які характеризуються високим рівнем прихильності працівників, в середньому мали на 17,5% більше чистого прибутку, ніж компанії з низьким рівнем організаційної лояльності [5]. З огляду на це менеджмент комерційних організацій дедалі більше зусиль докладає до формування організаційної лояльності працівників, а дослідники в сфері організаційної психології – до вивчення її психологічних чинників та організаційних передумов.

Як зазначають дослідники, чинниками формування лояльності персоналу є матеріальні (зарплата, пільги, соціальний пакет, можливості професійного розвитку, нав-

чання) та нематеріальні (кар'єрний ріст, корпоративна культура, бренд роботодавця, баланс «робота/життя») [6]. Комерційні організації, особливо великі компанії, повною мірою володіють ресурсами в межах обох груп чинників, а державні організації мають дещо обмежені можливості формування організаційної лояльності, зокрема матеріальними засобами. Актуальним та цікавим видалось дослідження організаційної лояльності педагогів, адже робота вчителя попри високу суспільну цінність і значимість все ще користується низькою популярністю серед випускників ВНЗ.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Поняття лояльності до організації вивчається іноземними та українськими вченими. Зокрема, концептуальне визначення організаційної лояльності знаходимо в працях Д. Мейера та Н. Алена, О. Сардака, Д. Самойленка, С. Баранської, моделі організаційної лояльності представлено у працях Р. Маудея, Л. Портера, Р. Стірса, Д. Мейера та Н. Алена, Б. Райта та Дж. Рорбаха, Д. Самойленка, С. Баранської, зв'язку лояльності із цінностями працівника присвячено дослідження Н. Пилат.

Загалом лояльність до організації (синонімічними часто вживаються поняття відданості та прихильності) визначається як таке ставлення до організації, в якій людина працює, яке передбачає наявність позитивних емоцій, дії на користь організації, небажання змінювати місце праці тощо.



Детальний аналіз теоретичного концепту лояльності до організації, а також суміжних понять відображено в статтях Д. Самойленка, Н. Лебедевої, А. Трофімова [4, 9, 12]. Узагальнюючи наявні теорії, Н. Лебедева виокремлює ряд показників, які характеризують організаційну відданість, зокрема: стійка емоційна прив'язаність, почуття гордості за організацію, прийняття її цінностей та цілей, законна та доброзичлива поведінка щодо організації, почуття обов'язку та моральні зобов'язання перед організацією, включеність у роботу та активність в організації, задоволеність діяльністю та відносинами з організацією, принесення в жертву інтересам організації своїх власних інтересів та прагматичні міркування і наміри співробітника щодо організації [4, с. 236].

Д. Самойленко визначає відданість організації як психологічний зв'язок, що існує в уявленні співробітника між ним та організацією, зумовлений наявністю внутрішніх особистісних та зовнішніх ситуативних факторів, які зумовлюють характер цього зв'язку [9, с. 84]. У своїй моделі організаційної відданості вчений виокремлює два процеси, які є в основі формування та зміни відданості організації – ідентифікації з організацією та задоволеності роботою. Залежно від якісного та кількісного рівня розвитку цих двох процесів працівник може перебувати на одному з чотирьох рівнів відданості – залежності, лояльності, прихильності та патріотизму. Отже, бачимо що згідно з цією концепцією відданість організації розглядається як ширше поняття, а лояльність та прихильність як якісно різні характеристики відданості працівника.

Аналізуючи поняття організаційної лояльності, О. Сардак виокремлює два ключових підходи в її розумінні: поведінковий і настановний. У межах поведінкового підходу лояльність розглядають як набір поведінкових проявів, які в цілому сприяють діяльності організації: «...ступінь готовності працівника продовжувати роботу на підприємстві, бажання зберігати належність до нього, поведінка, яка схвалюється і виходить за рамки формальних вимог» [10, с. 240]. У межах настановного підходу лояльність визначають як ставлення, атитюд, соціально-психологічну настанову працівника щодо організації. Складниками настановного підходу своєю чергою є концепції нормативної, емоційної та ціннісної лояльності, де лояльність розглядається крізь призму відповідності правилам і вимогам, емоційного ставлення та поділяння цінностей і цілей організації відповідно [10].

Водночас у зарубіжних дослідженнях автори часто об'єднують обидва підходи в ро-

зумінні організаційної лояльності, виокремлюючи ставлення і поведінку як окремі її компоненти. С. Мехта і колеги відносять лояльність до процесуальних характеристик: вона відображає вплив певного ставлення на реалізацію відповідної поведінки. Згідно з авторами фундаментально лояльність передає рівень емоційної прив'язаності, яка має внутрішні і зовнішні прояви. Внутрішні прояви включають емоційний компонент, зокрема почуття турботи, приналежності та обов'язку. Зовнішній вимір стосується способів вираження емоційних компонентів лояльності в поведінці і вважається більш мінливим [14].

Л.М. Карамушка запропонувала трирівневу структуру чинників формування лояльності персоналу, в якій виокремила чинники макрорівня (соціально-культурні характеристики суспільства, в якому функціонує організація), мезорівня (внутрішньо організаційні чинники: психологічний клімат, рівень забезпечення потреб працівників, корпоративна культура, характеристика роботи та рівень робочого стресу, стиль керівництва та особистість керівника) та мікрорівня (особистісні характеристики працівника: мотивація, типологічні особливості; соціально-професійні характеристики: рівень освіти, трудовий стаж та демографічні характеристики: вік, стать, сімейний стан) [3].

Попри наявність значної кількості теоретичних моделей лояльності до організації, видається, що власне психологічні особливості працівника у зв'язку з цим феноменом досліджено мало і не системно, порівняно із формальними організаційними чинниками. Розуміння того, які внутрішні чинники можуть викликати чи підтримувати позитивне ставлення до організації, може бути ефективним ключем до організаційних змін. Окрім того, варто зазначити, що інтерес до дослідження організаційної лояльності є значно вищим в практиці роботи з персоналом комерційних організацій і значно меншим за фахові наукові дослідження чинників організаційної лояльності, зокрема психологічних, як в межах окремих професійних груп, так і в межах організацій різного типу власності (комерційних/державних/громадських). Р. Зефан досліджував відмінності в рівні організаційних зобов'язань працівників державного і приватного сектору і виявив, що він є вищим у працівників приватних компаній [14]. З огляду на це цікаво дослідити, що ж впливає на формування організаційної лояльності в державних структурах.

Однією з чи не найбільш вивчених психологічних характеристик персоналу є мо-

тивація, оскільки від неї значною мірою залежить продуктивність працівника та ефективність діяльності організації в напрямку досягнення власних цілей. Т. Тищенко, вивчаючи взаємозв'язки мотивації досягнення успіху з рівнем організаційної лояльності в працівників ІТ галузі та архітекторів, виявила прямі кореляційні зв'язки між показниками [11]. І. Андреева припускає, що формування у працівників відданості організації сприятиме зростанню мотивації досягнення успіху і навпаки [3].

Метою статті є дослідити психологічні особливості лояльності педагогів до місця праці, зокрема наявність зв'язку із мотивацією досягнення успіху та індивідуальним стилем педагогічної діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. За основу дослідження взято концепцію лояльності С. Баранської, яка розробила трикомпонентну структуру лояльності, виокремивши три види лояльності працівника – лояльність до організації, лояльність до професії та лояльність до праці загалом [1]. Такий підхід дає можливість ширше оцінити організаційну лояльність в контексті настанов щодо власної професії (бажання розвиватись в ній чи навпаки – змінювати професію) та праці (яка показує наскільки людина в цілому цінує працю). До психологічних чинників, які можуть впливати на рівень організаційної лояльності педагогів, віднесено мотивацію досягнення успіху та стиль педагогічної діяльності.

Для дослідження обрано методику вимірювання лояльності С. Баранської, яка передбачає вимірювання організаційної лояльності (є сумарним показником підшквал «гордість за організацію», «включеність в діяльність організації» та «нелояльна поведінка»), професійної лояльності та лояльності до праці [1]; методику «Індивідуальний стиль педагогічної діяльності» А.К. Маркової та А.Я. Ніконової [2]; методику «Мотивація досягнення успіху Т. Елерса» [7], а також анкету для виявлення соціально-демографічних показників. У дослідженні взяли участь 77 вчителів різних загальноосвітніх середніх шкіл м. Львова та менших населених пунктів області, 84,4% з них – жінки.

Опрацювання результатів методом математичної статистики (t-критерій Ст'юдента) дозволило виявити дві групи досліджуваних за рівнем організаційної лояльності – з високим рівнем ($M = 65$) та з низьким рівнем ($M = 47$). Статистично достовірно групи відрізняються за віком та стажем роботи. Вищий рівень організаційної лояльності притаманний старшим за віком і

більш досвідченим вчителям (середній вік у цій групі 51 рік). Імовірно це є результатом небажання змінювати усталене місце праці вже в передпенсійному віці і сформованої за довгі роки роботи відданості своїй школі. Натомість група вчителів з низьким рівнем організаційної лояльності є досить молододу за віком (середнє значення 32,2 роки), із стажем роботи в середньому 8,6 років. Імовірно, що чим молодші вчителі, тим легше їм наважуватись на зміну місця праці чи професії загалом, що відображається на рівні лояльності до школи.

Кореляційний аналіз даних (лінійна кореляція за Пірсоном) підтвердив наявність прямого взаємозв'язку організаційної лояльності з віком ($r = 0,33$, $p \leq 0,05$) та стажем роботи ($r = 0,32$, $p \leq 0,05$), що може свідчити про те, що організаційна лояльність як прихильність та емоційна прив'язаність до місця праці формується в процесі тривалішої взаємодії працівника з організацією. Цікавим з огляду на такий результат є питання про те, як формувати лояльність до організації в нових працівників та чи можливо пришвидшити цей процес засобами організаційного впливу.

Вагомим складником організаційної лояльності вчителів є оцінка свого впливу на організацію, що підтверджено прямим кореляційним зв'язком ($r = 0,27$, $p \leq 0,05$). Відповідно, можна зробити висновок, що вчителям важливо почувати себе впливовими, приймати активну участь в процесі прийняття рішень, сприймати себе важливою частиною організації. Це підтверджує думку Фредеріка Райхгельда, який зазначає, що одним з найбільш ефективних шляхів підвищення організаційної лояльності працівників є створення таких умов, в яких вони почувуються важливою частиною організації [8]. Цікавим також є те, що вчителі більших населених пунктів, зокрема обласного центру, оцінюють себе як більш впливових в своїх школах, ніж вчителі менших населених пунктів, про що свідчить відповідний кореляційний зв'язок показника оцінки свого впливу в організації та величини населеного пункту ($r = 0,37$, $p \leq 0,01$).

Показник мотивації досягнення успіху виявився важливим для всіх трьох видів лояльності. Чим вищий рівень мотивації досягнення успіху, тим вищий рівень організаційної лояльності ($r = 0,45$, $p \leq 0,01$), професійної лояльності ($r = 0,41$, $p \leq 0,01$) та лояльності до праці ($r = 0,26$, $p \leq 0,05$). Отож, розвиток мотивації досягнення успіху в межах організації та створення умов для її реалізації може бути вагомим чинником формування відданості працівників організації. Водночас бачимо, що орієн-



тація вчителів на досягнення успіху є не лише вагомим складником лояльності до організації, але й ознакою відданості професії, прагнення розвиватися та вдосконалюватися в ній, а тому її формування має бути складником професійної педагогічної освіти. Навіть більше, вищий рівень прояву мотивації досягнення успіху притаманний педагогам, для яких праця сама по собі є цінністю і приносить їм задоволення, робота не є для них тягарем, а можливістю реалізовувати себе та свої здібності. Вищий рівень мотивації досягнення успіху притаманний також тим вчителям, які почувають гордість за організацію ($r = 0,33$, $p \leq 0,05$) та вищий рівень включення в діяльність організації ($r = 0,40$, $p \leq 0,01$). Таким чином, можна припустити, що потреба досягати успіху пов'язана саме з тією школою, в якій вони працюють, а також підкріплена як на емоційному (почуття гордості), так і на поведінковому рівні (включеність в діяльність організації).

За результатами дослідження не виявлено чітких кореляційних взаємозв'язків лояльності до організації із індивідуальним педагогічним стилем діяльності, що підтверджує розуміння лояльності радше як емоційно-ставленнєвого феномену, який не визначається стилем діяльності працівника в організації. Імовірно, впливаючи на поведінку працівника в організації, лояльність чи нелояльність не здатна вплинути на більш глибокі і стійкі особливості професійної діяльності фахівця.

Водночас виявлено окремі взаємозв'язки емоційних стилів педагогічної діяльності із деякими характеристиками лояльності. Так, наявність прямого кореляційного взаємозв'язку між показниками гордості за організацію та наявністю емоційно-методичного стилю педагогічної діяльності ($r = 0,24$, $p \leq 0,05$) свідчить про те, що емоційність як властивість особистості визначає як стиль діяльності, так і ставлення до своєї організації. І. Ніколау та І. Цаосіс визначають емоційний інтелект як один із ключових факторів організаційної лояльності [13]. Однак це припущення потребує подальших емпіричних досліджень.

Виявлено також і обернені кореляційні зв'язки емоційно-імпровізаційного стилю педагогічної діяльності із лояльністю до праці ($r = - 0,47$, $p \leq 0,01$) та мотивацією досягнення успіху ($r = - 0,24$, $p \leq 0,05$). Бачимо, що схильність до спонтанних імпровізацій та несистемність як характеристики педагогічної діяльності характерні для вчителів, для яких праця не є цінністю, які не є відданими своїй роботі та не прагнуть досягти успіху в ній.

Висновки з проведеного дослідження.

У результаті проведеного емпіричного дослідження можна зробити такі висновки:

1. Лояльність вчителів до школи зростає із віком та підвищенням стажу роботи і є найвищою у вчителів передпенсійного віку.

2. Одним з найважливіших складників організаційної лояльності вчителів є почуття власної важливості в організації. Ті педагоги, які почувають себе важливими та впливовими є більш відданими своїй школі.

3. Мотивація досягнення успіху прямо пов'язана з усіма дослідженими видами лояльності: організаційною, професійною та лояльністю до праці. Формування мотивації досягнення успіху має бути важливим складником як професійної освіти, так і організаційного середовища та особистісного розвитку вчителів.

4. Формування організаційної лояльності мало залежить від домінуючого стилю індивідуальної педагогічної діяльності вчителя, однак наявність емоційно-методичного стилю підвищує позитивне емоційне ставлення до організації, зокрема гордість за неї.

Отже, формування лояльності до школи є справді актуальною проблемою керівництва у процесі залучення до роботи молодих працівників. І оскільки робота в школі для багатьох молодих кваліфікованих працівників є непривабливою з огляду на матеріальну винагороду праці, то менеджменту освітніх закладів слід приділяти більше уваги таким нематеріальним чинникам формування організаційної лояльності, як корпоративна привабливість, підтримка творчого потенціалу колективу, залучення педагогів в процес управління, розвиток мотивації досягнення успіху та визнання і підкріплення успіхів вчителів, заохочення їх до постійного навчання та розвитку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Баранская С.С. Методика измерения лояльности. *Психологические исследования: электронный научный журнал*. 2011. № 1(15). URL: <http://www.psystudy.com/index.php/num/2011n1-15/436-baranskaya15.html> (дата звернення: 30.11.2018).
2. Діагностичний інструментарій для експертного оцінювання професійних компетенцій та особистісних якостей педагогів / упор. Л.М. Абраменко. Гуляй-поле, 2013. 57 с.
3. Карамушка Л.М. Психологія відданості персоналу організації (на матеріалі діяльності банківських структур) : монографія. Київ ; Львів : Галицький друкар, 2012. 212 с.
4. Лебедева Н.Г. Основні підходи до вивчення відданості організації. *Актуальні проблеми психології* : збірник наукових праць Ін-ту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 2012. Т. 1. Вип. 36. С. 234–238.

5. Маккена П., Мейстер Д. Первый среди равных. Как руководить группой профессионалов. Москва : Манн, Иванов, Фербер, 2006. 336 с.
6. Пилат Н.І. Лояльність персоналу до організації в контексті цінностей та самореалізації особистості. *Освіта регіону*. 2013. № 1. URL: <http://social-science.com.ua/article/1019> (дата звернення: 25.12.2018).
7. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Самара : Бахрах-М, 2001. 672 с.
8. Райхельд Ф. Эффект лояльности: движущие силы роста, прибыли и непреходящей ценности. Москва : 2005. 384 с.
9. Самойленко Д.О. Двопроцесна модель відданості організації. *Актуальні проблеми психології* : збірник наукових праць Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. 2012. Т. 1. Вип. 35. С. 82–87.
10. Сардак О.В. Дослідження теоретичних аспектів управління лояльністю персоналу підприємства. *Науковий вісник Національного лісотехнічного університету України*. 2014. Вип. 24.2. С. 239–245.
11. Тищенко Т.В. Взаємозв'язок мотивації досягнення успіху та лояльності в залежності від оптимізму особистості. *Актуальні проблеми психології* : збірник наукових праць Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. 2012. Т. 1. Вип. 35. С. 87–91.
12. Трофімов А.В. Основні підходи до розуміння сутності організаційної прихильності. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія «Психологія. Педагогіка. Соціальна робота»*. 2012. № 6. С. 58–61.
13. Nikolaou I., Tsaousis I. Emotional Intelligence in the Workplace: Exploring its effects on Occupational Stress and Organisational Commitment. *The International Journal of Organizational Analysis*. 2002. Vol. 10(4). P. 327–342.
14. Mehta S., Singh T., Bhakar S.S., Sinha B. Employee Loyalty towards Organization: A study of Academician. *Int. J. Buss. Mgt. Eco. Res.* 2010. Vol. 1(1). P. 98–108.



СЕКЦІЯ 6. ЮРИДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК [159.9:355/351.74]:616.89
DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-1-48

ТИПИ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ТРАВМАТИЗАЦІЇ ЗА РІЗНИХ РІВНІВ ПСИХОТРАВМАТИЧНОСТІ БОЙОВОГО ДОСВІДУ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ГВАРДІЇ УКРАЇНИ

Колесніченко О.С., к. психол. н.,
начальник науково-дослідної лабораторії морально-психологічного супроводження службово-бойової діяльності науково-дослідного центру службово-бойової діяльності Національної гвардії України
Національна академія Національної гвардії України

У статті подаються результати визначення типів травматизації за різних рівнів травматичності бойового досвіду військовослужбовців Національної гвардії України. Визначено шість типів травматизації військовослужбовців залежно від показника посттравматичного стресового розладу. Встановлено, що представники низхідних типів травматизації бойовим досвідом, на відміну від висхідних, сприймають себе більш причетними до життя суспільства, усвідомлюють сенс власного життя, впевнені в собі, у своїх можливостях, задоволені власними здібностями, знаннями, вміннями, навичками, впевнені в своїй значимості й у своєму впливі на оточуючих; прагнуть до визначеності; вольові. Розбіжності цих двох груп більше стосуються набутих способів саморегуляції, взаємодії з навколишнім світом і практично не охоплюють базисних рис особистості та ціннісної сфери. Доведено, що саме несприятлива соціальна ситуація є більш важливим фактором формування ознак посттравматичного стресового розладу, ніж сама подія травми, хоча остання залишається вихідною точкою розвитку посттравматичного стресового розладу.

Ключові слова: *військовослужбовець, бойова психологічна травматизація, комбатант, Національна гвардія України, службово-бойова діяльність, посттравматичний стресовий розлад, бойовий досвід.*

Колесніченко О.С. ТИПЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ТРАВМАТИЗАЦИИ ПРИ РАЗНОМ УРОВНЕ ПСИХОТРАВМАТИЧНОСТИ БОЕВОГО ОПЫТА ВОЕННОСЛУЖАЩИХ НАЦИОНАЛЬНОЙ ГВАРДИИ УКРАИНЫ

В статье представлены результаты изучения типов травматизации при различных уровнях травматичности боевого опыта военнослужащих Национальной гвардии Украины. Определены шесть типов травматизации военнослужащих в зависимости от показателя посттравматического стрессового расстройства. Установлено, что представители нисходящих типов травматизации боевым опытом, в отличие от восходящих, воспринимают себя более причастными к жизни общества, осознают смысл своей жизни, уверены в себе, в своих возможностях, удовлетворены своими способностями, знаниями, умениями, навыками, уверены в своей значимости и в своем воздействии на окружающих; стремятся к определенности; волевые. Различия этих двух групп больше касаются приобретенных способов саморегуляции, взаимодействия с окружающим миром и практически не охватывают базисных черт личности и ценностной сферы. Доказано, что именно неблагоприятная социальная ситуация является более важным фактором формирования признаков посттравматического стрессового расстройства, чем само событие травмы, хотя последнее остается исходной точкой развития посттравматического стрессового расстройства.

Ключевые слова: *военнослужащий, боевая психологическая травматизация, комбатант, Национальная гвардия Украины, служебно-боевая деятельность, посттравматическое стрессовое расстройство, боевой опыт.*

Kolesnichenko O.S. TYPES OF PSYCHOLOGICAL INJURY AT A DIFFERENT LEVEL OF PSYCHOLOGICAL TRAFFICITY OF THE BATTLE EXPERIENCE OF MILITARY SERVICING OF THE NATIONAL GUARD OF UKRAINE

The article presents the results of determining the types of traumatism at different levels of traumaticity of combat experience of servicemen of the National Guard of Ukraine. Six types of traumatized servicemen were determined, depending on the index of post-traumatic stress disorder, which were further marked as descending and ascending. It is established that the representatives of the downward types of traumatization of combat experience, in contrast to the ascendant, perceive themselves more to the life of society, are aware of the meaning of their own lives, consider it possible to control it, are confident in themselves, in their abilities, are satisfied with their own abilities, knowledge, skills, skills, confident in its significance and in its influence on others; seek for certainty; volitional. The discrepancies between these two groups of types more closely relate to the methods of self-regulation, interaction with the surrounding world acquired (due to life experience and professional and psychological preparation), and practically do not cover the basic features of the personality and the value sphere.

(features of socialization in a wide society). It is proved that the most unfavorable social situation is a more important factor in the formation of signs of post-traumatic stress disorder than the event itself, although the latter is unquestionably the starting point for the development of post-traumatic stress disorder. The article suggests that the very unfavorable social situation is the basis for the formation of a “vicious circle”, analogous to depression, which does not allow to “get out” from the situation of the traumatic experience.

Key words: *military serviceman, combat psychological trauma, combatant, National Guard of Ukraine, military service, post-traumatic stress disorder; combat experience.*

Постановки проблеми. Події 2013–2018 рр. (події Євромайдану (21 листопада 2013 – 21 лютого 2014 рр.); вивід військ із Криму (20 лютого – 18 березня 2014 р.); великі втрати під час бойових дій на Сході країни у 2014–2015 рр. («Іловайський котел», 10 серпня – 02 вересня 2014 р.; «Донецький аеропорт», 26 травня 2014 – 22 січня 2015 рр.; «Луганський аеропорт», 09 липня – 01 вересня 2014 р.; «Дебальцевський котел», 17 січня – 20 лютого 2015 р.) поставили військовослужбовців перед усвідомленням неможливості довіряти свої професійній підготовці, своєму оснащенню і зброї, професіоналізму своїх товаришів і командирів, що руйнувало чи не останній доступний військовослужбовцю ресурс стійкості до стресу. Саме ці події показали необхідність перегляду вимог до психологічного забезпечення службово-бойової діяльності військовослужбовців нашої країни.

Особливої актуальності набуває питання про відсутність у сучасній психологічній науці загальноприйнятої концепції, яка б пояснила специфічні чинники та механізми розвитку психологічної травматизації військовослужбовців у бойових умовах, що призводить до порушення їх психічного здоров'я. Сьогодні здебільшого наукові зусилля вчених зосереджуються на проблемі нейтралізації вже сформованого посттравматичного стресового розладу (далі – ПТСР) особистості та практично не зачіпають тематику саме психологічної травматизації військовослужбовців – учасників бойових дій та організації профілактичних заходів, що підвищують стійкість до бойової психологічної травматизації під час здійснення службово-бойової діяльності в екстремальних умовах.

Саме тому ми порушуємо питання пошуку шляхів оцінки травматичності бойового досвіду, стійкості до бойової психологічної травматизації військовослужбовців із подальшою побудовою програми профілактики психологічної травматизації військовослужбовців – учасників бойових дій, спираючись не стільки на наявні підходи в психологічній науці, скільки на власний досвід виконання службово-бойової діяльності в операції об'єднаних сил.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичною передумовою вивчен-

ня бойової психологічної травматизації військовослужбовців є наукові напрацювання Н.І. Козлова, який вказує на те, що за психологічної травми порушень функцій психіки немає, у людини залишаються можливості адекватно приймати рішення, адаптуватися в обстановці, успішно вирішувати виникаючі проблеми [2, с. 89].

Саме «психологічна травма» є дисфункціональним станом, дезадаптаційним розладом, які ще не отримали якісних характеристик хвороби [1; 7; 8; 12; 14]. У свою чергу, передхворобливий стан – це функціональна дезадаптація, що може трансформуватися у захворювання [8] або тривало протікати як стадія функціональної готовності організму до розвитку певного захворювання [11; 13].

На нашу думку, незважаючи на наявність виразного патологічного радикала (невротичних і патохарактерологічних реакцій), психологічна травма (психічні та поведінкові реакції) відрізняється від психічної травми відсутністю декількох компонентів для діагностики сформованого психічного розладу відповідно до міжнародної класифікації хвороб 10 перегляду [10]. За рахунок того, що психологічна травма має невизначений прогноз щодо формування нозології, її слід розглядати на рівні донозологічного реєстру.

Під бойовою психологічною травматизацією персоналу екстремальних видів діяльності ми розуміємо процес впливу бойового стресу на особистість, який характеризується порушенням рівня психологічної безпеки особистості, напругою регуляторних систем і мобілізацією функціональних ресурсів організму, зниженням здатності адаптуватися до психічних і фізичних навантажень, є проміжним станом між здоров'ям і хворобою.

Саме власні попередні дослідження [3–5] дозволили запропонувати власне визначення бойової психологічної травматизації персоналу екстремальних видів діяльності – це процес впливу бойового стресу на особистість, який характеризується порушенням рівня психологічної безпеки особистості, напругою регуляторних систем та мобілізацією функціональних ресурсів організму, зниженням здатності адаптуватися до психічних і фізичних навантажень, є проміжним



станом між здоров'ям і хворобою та довело наявність декількох типів розвитку бойової психологічної травматизації (і, відповідно, використовувати для обробки результатів процедуру кластерного аналізу).

Мета статті. На підставі проведеного емпіричного дослідження визначити типи психологічної травматизації за різних рівнів психотравматичності бойового досвіду військовослужбовців Національної гвардії України.

Виклад основного матеріалу дослідження. Оскільки це дослідження має прикладний характер, то предметом аналізу є розвиток ПТСР у військовослужбовців внаслідок травматизації бойовим досвідом (бойової психічної травми). Оскільки на момент планування дослідження операція об'єднаних сил (антитерористична операція) тривала в країні понад 2 роки і, відповідно, переважна більшість військовослужбовців Національної гвардії України (далі – НГУ) мала досвід бойових дій, ми мали обмежену можливість сформулювати дослідження за класичною схемою: порівняння показників до та після участі в бойових діях. Крім того, сам факт перебування на території проведення операції об'єднаних сил не є фактом психологічної травматизації особистості.

Таким чином, вибірку військовослужбовців НГУ було розділено на три групи за рівнем травматичності бойового досвіду. Для цього попередньо було розроблено методику «Оцінки травматичності бойового досвіду» [6], яка поєднує в собі об'єктивні та суб'єктивні показники небезпечності ситуацій бойових дій; оцінку конкретної ситуації участі в бойових діях і контексту, в якій вона розгортається; оцінку факторів, що сприяють і перешкоджають травматизації особистості. Вона складається з 39 тверджень і відповідних шкал: 1 шкала описує несприятливі соціальні умови, які є наслідком особливостей соціальної взаємодії в зоні локального конфлікту; 2 шкала – наявні характеристики бойових дій, що стають джерелом травматизації; 3 шкала – реальність загрози життю під час участі в бойових діях. Ще дві шкали описують наявні у військовослужбовця ресурси для подолання несприятливості ситуації участі в бойових діях: 4 шкала – ресурс подолання травматичності ситуації, який дає сформована готовність до участі в бойових діях; 5 шкала – ресурс, що дає належність до певної референтної та соціальної групи.

Вибірка дослідження: 1 825 військовослужбовців, котрі досить рівномірно представляють частини Південного, Північного, Центрального, Східного, Західного ОТО та частини прямого підпорядкування.

Серед них: рядовий і сержантський склад (солдат, старший солдат, молодший сержант, сержант, старший сержант) – 59%; старшини, прапорщики та старші прапорщики – 18%; молодший офіцерський склад (молодший лейтенант, лейтенант, капітан) – 19%; старший офіцерський склад (майор, підполковник) – 5%.

Групи дослідження:

1-ша група – військовослужбовці з низьким рівнем травматичності бойового досвіду – 18% від вибірки дослідження;

2-га група – військовослужбовці з середнім рівнем травматичності бойового досвіду – 65% від вибірки дослідження;

3-тя група – військовослужбовці з високим рівнем психологічної травматичності бойового досвіду – 17% від вибірки дослідження

Надалі в кожній виділеній групі з метою визначення типів протікання ПТСР за різних рівнів травматизації бойовим досвідом було проведено процедуру кластерного аналізу. Показники виділених типів порівнювалися за допомогою t-критерію Стьюдента – Фішера.

Проведений кластерний аналіз показав, що кожному рівню травматичності бойового досвіду відповідають два рівні травматизації особистостей військовослужбовців – із більш низьким (тип 1.1, 2.1, 3.1) і більш високим (тип 1.2, 2.2, 3.2) показником ПТСР, які умовно було позначено як низхідні та висхідні. Побудова графіка залежності між показником ПТСР і рівнем травматичності бойового досвіду показала, що ця залежність не є лінійною. Дослідження засвідчило, що найвищі показники ПТСР діагностуються за середнього рівня травматичності бойового досвіду. Графік «співвіднесення показника ПТСР з рівнем травматичності бойового досвіду», побудований на основі Міссісіпської шкали, виявився більш рельєфним, ніж побудований на основі методики І.О. Котенева (рис. 1–2).

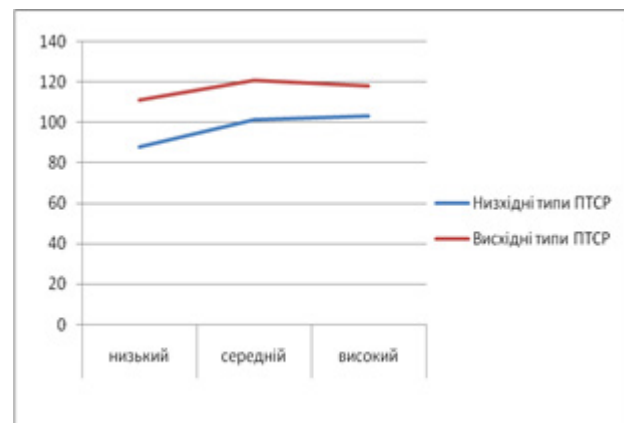


Рис. 1. Співвіднесення показників психотравматичності бойового досвіду та ПТСР за І.О. Котеневим

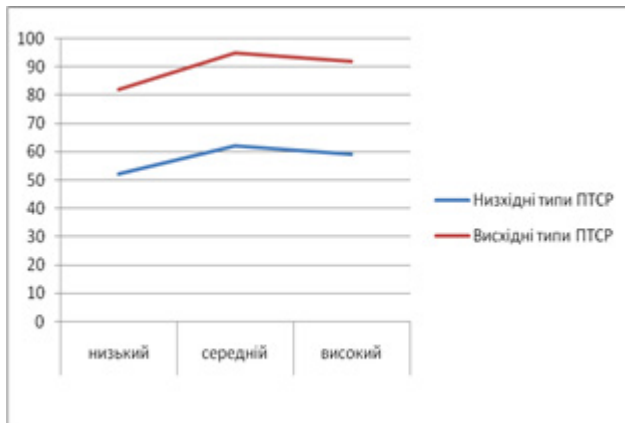


Рис. 2. Співвіднесення показників психотравматичності бойового досвіду та ПТСР за Міссісіпською шкалою

Усі низхідні типи (тип 1.1, 2.1, 3.1) сприймають себе більш причетними до життя суспільства, усвідомлюють сенс власного життя, вважають можливим його контролювати, впевнені в собі, у своїх можливостях, задоволені власними здібностями, знаннями, вміннями, навичками, впевнені в своїй значимості й у своєму впливі на оточуючих; прагнуть до визначеності; вольові, на відміну від представників висхідного типу (тип 1.2, 2.2, 3.2).

Проте зазначені розбіжності більше стосуються набутих способів саморегуляції і практично не охоплюють базисних рис особистості та ціннісної сфери. Так, найменше розбіжностей між висхідним і низхідним типами травматизації встановлено за такими методиками, як 16-факторний особистісний опитувальник Р.Б. Кеттелла та «Профіль особистості» (методики Ш. Шварца).

Крім того, збільшення показника травматичності бойового досвіду по-різному відбивається на психометричних показниках висхідних і низхідних типів. Цей аспект більш докладно розглянемо під час опису виділених типів.

Тип 1.1 має одну з найменших загальних оцінок травматичності бойового досвіду, відчуваючи певну провину за «незначний» бойовий досвід. Як і більшість військовослужбовців країни, представники цього типу перебувають в очікуванні стресових ситуацій. Проте вони прагнуть приховувати свої побоювання (можливі симптоми стресу), намагаючись підбадьорювати себе, демонструючи оптимізм. Представники цього типу високо оцінюють підтримку свого значущого оточення і намагаються відповідати його очікуванням – демонструючи відповідальну і вольову поведінку. Високий рівень інтелекту дозволяє їм використовувати продуктивні копінги, а висока орієнтованість на очікування своєї референтної групи вимагає від них

демонстрації відмови від непродуктивних копінгів. Сформована рефлексія (в основі якої високий інтелект, воля, інтернальність) дозволяє формувати високу здатність до корекції своєї поведінки у ситуаціях, які виходять за рамки звичних. Можна припустити, що попри певні побоювання і розумну обережність, вони сприймають ситуацію наявності в країні бойових дій як ситуацію потенційної реалізації себе як професіонала, як ситуацію, сприятливу для реалізації власних амбіцій, прагнуть зайняти більш високий соціальний статус, який, на їх думку, більше відповідає їх інтелекту і рівню соціалізованості.

На відміну від інших, вони є більш обізнаними й орієнтованими на суспільство і на підвищення свого статусу у суспільстві, менш консервативними і менш тривожними.

Як і інші військовослужбовці низхідних типів, вони більш впевнені в собі, емоційно стабільні, прямолінійні, практичні, орієнтовані на виконання заданих норм, менш підозрілі.

Цей тип умовно можна позначити як «амбітний», такий, що прагне до підвищення свого статусу в соціальній групі військовослужбовців, сприймає ситуацію участі в бойових діях як найбільш сприятливу для реалізації себе як військовослужбовця.

У військовослужбовців типу 1.2 характерною є недостатня вторинна (військова) соціалізація. Представники цього типу прагнуть відповідати вимогам професії військовослужбовця, проявляти вольові якості, рішучість, відповідальність. Маючи досить високий рівень загальної компетентності, вони переживають брак професійної підготовки, мають недостатньо сформовані професійні знання, вміння, навички, що значно обмежує їх ефективність професійної діяльності особливо в нетипових (нестандартних) ситуаціях. Перехід до нової соціальної групи (до групи військовослужбовців) є підґрунтям для зниження самооцінки (самоповаги як відбиття відповідності власних якостей вимогам групи). Сам факт можливості участі в бойових діях стає для них стресором, актуалізує набутий негативний досвід. Цей тип можна умовно позначити як «недостатньо професійно ідентифікований, невпевнений у своїй професійній підготовці».

Суттєвою характеристикою типу 2.1 є сформована під дією механізму «Ми – Вони» «залежність» від своєї соціальної групи, яка під дією цього механізму стала «непроникною» для більш широкого соціуму. Звідси певне зниження прагнення відповідати очікуванням суспільства загалом, зменшення почуття обов'язку і здатності до психологічної близькості з іншими людьми. Участь у бойових діях показала певні недоліки професійної та психологічної підготовки, що посилювало відчуття розгубленості та дезорієнтованості. Точкою опори стала професійна група,



груповий професійний досвід виживання у небезпечних умовах. По суті, ідентифікація з групою стала джерелом отримання впевненості в собі, в своїх діях, їх правильності, підставою для «присвоєння» собі професійного досвіду. Саме про цей феномен «непроникливості» для представників інших соціальних груп йдеться, коли рекомендується проводити заходи з психологічної реабілітації психологам, котрі мають «спільну долю» з військовослужбовцями, разом із ними брали участь у виконанні бойових завдань. Крім того, така «залежність» від групи може стати перепорою у разі передачі «рапорта», відповідальності за власне життя самому військовослужбовцю (що є важливим кроком надання першої допомоги у разі бойової психічної травми).

Тип 2.2 опинився в ситуації відсутності соціальної підтримки та відсутності адекватного ситуації досвіду (має обмежені уявлення про важливі маркери в оцінці ситуації, про способи дій, адекватні ситуації, що потребує від нього багатьох зусиль і гнучкості для пошуку адекватного способу дій та побудови власного алгоритму). За таких умов у нього актуалізувався механізм захисту свідомості, описаний О.О. Століним, – зменшення самоповаги (оцінки власної компетентності, своїх знань, вмінь, навичок) може тимчасово компенсуватися збільшенням аутосимпатії (загальної емоційної оцінки, своєрідного підсумку попереднього розвитку) (звідси збільшення показників Я-концепції, цінностей тощо). По суті, представники типу 2.2 змушені, так би мовити, «відступити на попередній етап» свого розвитку, використати свій досвід успішних дій у ситуаціях, які за емоційною аналогією є подібними до тих, що склалися. Для них точкою опору став їх власний індивідуальний минулий досвід.

Зазначимо, що, на відміну від типу 2.1, у терапевтичному плані представники типу 2.2 є складними через добре відомий феномен сприйняття свого досвіду травматичних подій як «унікального». Крім того, зазвичай представники цього типу є більш виснаженими (ім доводиться будувати свій алгоритм дій, а не користуватися відомим, як типу 2.1), що значно обмежує їх можливості у засвоєнні складної інформації, формуванні багатетапних довільних програм дій тощо.

Представники типу 3.1 ідентифікуються з місією професії військовослужбовця-захисника, це дозволяє терпіти позбавлення, прикладати надзусилля. Досвід участі в бойових діях сформував у них необхідні для виживання маркери оцінки ситуації, професійні навички, які значно відрізняються від тих, що були у них до АТО. Вони впевнені у високій значимості свого досвіду, і ця впевненість підносить їх над іншими, над собою до АТО, формує патронажну установку щодо інших.

Це піднесення не є прямим збільшенням самооцінки – вони пишуться своїм досвідом, але це не те, чого вони прагнули, це не було їх метою, а тому не стало «свідченням» їх самореалізації. Це піднесення формує суб'єктивне уявлення про підвищення їх статусу у суспільстві (надалі дехто використовує це для отримання «пільг», які відповідають цьому високому статусу «учасника бойових дій»).

У терапевтичному плані представники цього типу є складними насамперед через непроникливість для досвіду інших («вони знають все краще за психологів»).

Військовослужбовці типу 3.2 фокусують свою свідомість на ситуації участі в бойових діях, прагнуть зменшити її розмірність; маючи обмежені зовнішні ресурси, вимушені формувати професійну компетентність за рахунок загальної компетентності, згортаючи всю активність, не зв'язану з виживанням. Для відновлення самоставлення, позитивного ставлення оточення схильні до відчайдушних, сміливих вчинків (загострюється прагнення довести, що вони не гірші за інших).

У терапевтичному плані ці військовослужбовці є складними через те, що суб'єктивно їх життя звужується до розмірів ситуації участі в АТО, терапевту складно знайти інші, не ушкоджені сфери, на які він може спертися для здійснення реабілітації. Також збільшується індивідуалізм, оскільки представники низхідних типів формують кожен свій, індивідуальний стиль взаємодії з ситуацією участі в бойових діях.

Висновки з проведеного дослідження.

Таким чином, цей етап дослідження дозволив зробити такі висновки:

- представники низхідних типів травматизації бойовим досвідом, на відміну від висхідних, сприймають себе більш причетними до життя суспільства, усвідомлюють сенс власного життя, вважають можливим його контролювати, впевнені в собі, в своїх можливостях, задоволені власними здібностями, знаннями, вміннями, навичками, впевнені у своїй значимості й у своєму впливі на оточуючих; прагнуть до визначеності; вольові. Розбіжності цих двох груп більше стосуються набутих (внаслідок життєвого досвіду і професійної та психологічної підготовки) способів саморегуляції, взаємодії з навколишнім світом і практично не охоплюють базисних рис особистості та ціннісної сфери (особливостей соціалізації у широкому соціумі);

- у низхідних типів травматизації бойовим досвідом зі збільшенням рівня травматичності бойового досвіду і, відповідно, зі збільшенням навантаження на сформовані професійно важливі якості збільшується ідентифікація зі своєю професійною групою. Так, за достатнього рівня підготовки і відсутності суттєвого досвіду участі в бойових діях військовий колектив сприймається як місце

самореалізації, досягнення певного статусу, як «тло» для власного прояву. За середнього рівня травматичності бойового досвіду – як джерело необхідного для виживання досвіду, ресурс негайної допомоги. За високого рівня травматичності бойового досвіду відбувається ідентифікація з місією професії військовослужбовця (підкреслення через належність групі військовослужбовців свого особливого статусу у загальному соціумі країни), набутий у бойових діях професійний досвід оцінюється як значний, стає підставою для піднесення над оточуючими, для формування патронажної установки щодо них;

– у висхідних типів зі збільшенням рівня травматичності бойового досвіду збільшується навантаження на власні ресурси. Так, внаслідок недостатньої професійної ідентичності та сформованості професійно важливих якостей перспектива участі в бойових діях актуалізує спогади про психотравмуючі ситуації, збільшує тривожність і невпевненість у собі (відбувається актуалізація, пошук власного досвіду, що може стати в нагоді). Острах не відповідати очікуванням співслужбовців закриває можливість використання допомоги своєї професійної групи та перейняття її досвіду, що за середнього рівня травматичності бойового досвіду призводить до пристосування власного «цивільного» досвіду для подолання емоційно подібних ситуацій, формування власного стилю дії в психотравмуючій ситуації (який часто спершу є низькоефективним і енерговитратним). За високого рівня травматичності бойовим досвідом відбувається скорочення усієї активності, не пов'язаної з виживанням; професійні навички продовжують формуватися за рахунок загальної компетентності, а прагнення отримати доступ до «ресурсів» професійної групи, заслужити її схвальне ставлення штовхає до відчайдушних, сміливих вчинків;

– хоча зазначені механізми стримують розвиток посттравматичної симптоматики, необхідно зазначити, що такі виділені феномени, як низька «проникливість» групи для представника іншої групи, низька «проникливість» для чужого досвіду, високий індивідуалізм, звуження меж самореалізації, виснаження можуть ускладнювати психотерапевтичний процес;

– несприятлива соціальна ситуація є більш важливим фактором формування ознак ПТСР, ніж сама подія травми, хоча остання і залишається вихідною точкою розвитку ПТСР. Можна припустити, що саме несприятлива соціальна ситуація є підставою для формування «замкнутого кола» за аналогією до депресії, яке не дозволяє «вийти» із ситуації переживання травми.

Перспективою подальших досліджень може бути визначення моделі формування

стійкості військовослужбовця Національної гвардії України до психологічної травматизації бойовим досвідом.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Агаджанян Н.А., Баевский Р.М., Берсенева А.П. Функциональные резервы организма и теория адаптации. *Вестник восстановительной медицины*. 2004. № 3. С. 4–11.
2. Козлов Н.И. Феномен психотравмы: теоретический аспект. *Вестник Новгородского государственного университета*. 2013. № 74. Т. 2. С. 89–91.
3. Колесніченко О.С. Роль саморегуляції комбатантів у формуванні посттравматичного стресового розладу. *Вісник Національного університету оборони України*. 2018. Вип. 2(50). С. 39–44.
4. Колесніченко О.С. Типологія цінностей у військовослужбовців з різними ознаками посттравматичного стресового розладу. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2018. № 2(10). С. 83–101.
5. Колесніченко О.С., Балан М.І., Юр'єва Н.В. Особливості адаптації військовослужбовців Національної гвардії України до екстремальних ситуацій. *Науковий журнал «Честь і закон»*. 2018. № 4(63). С. 92–98.
6. Колесніченко О.С. Методика «Оцінка травматичності бойового досвіду» у військовослужбовців – учасників бойових дій. *Власть и общество (история, теория, практика)*. Тбилиси : Ассоциация открытой дипломатии, 2017. № 1(41). С. 145–60.
7. Короленко Ц.П., Дмитриева Н.В. Личностные и диссоциативные расстройства: расширение границ диагностики и терапии. Новосибирск, 2006. 448 с.
8. Малеев Д.В. Психологические факторы личностной надежности сотрудников органов внутренних дел. *Психология, социология и педагогика*. 2014. № 8. URL: <http://psychology.snauka.ru/2014/08/3485> (дата звернення: 22.11.2017).
9. Медико-психологическая коррекция специалистов «силовых» структур : методическое пособие / под ред. А.Б. Белевитина. Санкт-Петербург : Айсинг, 2010. 268 с.
10. Овчаров В.К., Максимова М.В. Международная классификация болезней МКБ-10. 10-й пересмотр. URL: <https://mkb10.su> (дата звернення: 22.11.2018).
11. Строганов А.Е., Стреминский С.Ю. Особенности психогений, вызвавших невротические расстройства у комбатантов с экзогенно-органическими заболеваниями головного мозга. *Вестник психотерапии*. 2012. № 44(49). С. 88–91.
12. Субботина Н.А. Влияние посттравматического синдрома на развитие заболеваний у сотрудников органов внутренних дел Свердловской области, вернувшихся из командировки в Северо-Кавказский регион. *Медицинский вестник МВД*. 2006. № 1(20). С. 1–2.
13. Щеглова Т.Б. Аутоагрессивное поведение как фактор риска при определении профессиональной пригодности к правоохранительной деятельности. *Сборник материалов научно-практической конференции, посвященной 40-летию профессионального психологического отбора в органах внутренних дел*. Москва : Домодедово, 2013. С. 96–99.
14. Norenzayan A., Shariff A.F. The origin and evolution of religious prosociality. *Science*. 2008. Vol. 1322. P. 58–92.



УДК 159.92
DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-1-49

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ УЯВЛЕНЬ КУРСАНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ МІНІСТЕРСТВА ВНУТРІШНІХ СПРАВ УКРАЇНИ ПРО ТИПОВУ ПОВЕДІНКУ ПОЛІЦЕЙСЬКИХ У КОНФЛІКТНИХ СИТУАЦІЯХ

Маравська К.І., аспірант кафедри соціології
та психології факультету № 6

Харківський національний університет внутрішніх справ

У статті представлено опис і результати емпіричного дослідження уявлень курсантів закладів вищої освіти Міністерства внутрішніх справ України про особливості поведінки поліцейських у конфліктних ситуаціях. Проаналізовано отримані результати. Зроблено висновки про вплив уявлень на реальну поведінку майбутніх поліцейських.

Ключові слова: уявлення, конфлікт, професія, курсант, заклад вищої освіти МВС України.

Маравская Е.И. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ КУРСАНТОВ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ МИНИСТЕРСТВА ВНУТРЕННИХ ДЕЛ УКРАИНЫ О ТИПИЧНОМ ПОВЕДЕНИИ ПОЛИЦЕЙСКИХ В КОНФЛИКТНЫХ СИТУАЦИЯХ

В статье представлено описание и результаты эмпирического исследования представлений курсантов высших учебных заведений Министерства внутренних дел Украины об особенностях поведения полицейских в конфликтных ситуациях. Проанализированы полученные результаты. Сделаны выводы о влиянии представлений на реальное поведение будущих полицейских.

Ключевые слова: представление, конфликт, профессия, курсант, учреждение высшего образования МВД Украины.

Maravska K.I. EMPIRICAL STUDY THE PECULIARITIES OF CADETS REPRESENTATIONS OF HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF THE MIA OF UKRAINE ON THE TYPICAL BEHAVIOR OF POLICEMAN IN CONFLICT SITUATIONS

The subject of this researching is the study of the peculiarities of cadets of higher educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine about the typical behavior of police in conflict situations.

The article provides a description and results of an empirical study of the ideas of cadets of higher educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine on the peculiarities of the behavior of police in conflict situations. The scope of the police in general covers human relations, which are regulated by law. Regulatory authority should cover the whole variety of official situations in which employees fall. Through significant gaps in the legal framework for the activities of the Ukrainian police, conditions are created for the phenomenon of discretion – the decision of a police officer to exercise authority at his own discretion.

The phenomenon of discretion is a specific feature of policing. It is associated with the type of values, which differ in a clearly defined character, indicates and determines their belonging to a certain sphere.

Another specific feature of the professional activities of the police is the presence of a variety of temptations that create the conditions for a permanent choice between personal interests and the requirements of the law.

The purpose of the study was to study the ideas of future police officers about the characteristics of typical and real behavior of police officers in conflict situations (external and internal) and the basis for choosing a strategy of behavior in conflict (law, generally accepted standards of behavior or personal interests).

The technique used in the article by T.M. Malkova aims to study the ideas of cadets of higher educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine about the real behavior of police officers in the process of professional activity.

The technique consists of 60 descriptions of conflict situations; however, the author has tested 20 situations, which, by the nature of the conflict, are conventionally divided into 6 types. Each situation has 5 answer choices.

The basis of this methodology is the principle of verbal modeling, according to which the cadets were provided with descriptions of conflict situations that occur in the professional activities of the police, and possible behaviors.

The results obtained allowed to evaluate the cadets' views on the typical behavior of police officers in the process of their professional activities. We made conclusions about the impact of the views of students of higher educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine on the behavior of future police officers.

Key words: representation, conflict, profession, cadet, higher education institution of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine.

Постановка проблеми. Професійна поведінка поліцейських у суспільстві є гострою проблемою, оскільки недбале ставлення до служби, перевищення владних повноважень, незнання правил поведінки зі спец-

засобами та вогнепальною зброєю, неякісне виконання службових обов'язків, помилкові рішення у важливих обставинах підривають авторитет поліції серед громадян, обурюють їх, викликають резонанс у суспільстві.

Предмет нашого дослідження – вивчення особливостей уявлень курсантів закладів вищої освіти МВС України про типову поведінку поліцейських у конфліктних ситуаціях.

Конфлікти є своєрідним випробуванням особистості. Уявлення, про які йдеться, – це уявлення про «масовий професійний суб'єкт», а саме поведінку поліцейського-професіонала у конфліктних ситуаціях. Масовий професійний суб'єкт – це соціально прийнятний ментально-моральний тип професіонала, який переважає [1, с. 17]. З іншого боку, ці уявлення є когнітивною складовою частиною образу професії [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Провідним мотивом правоохоронної діяльності є прагнення особистості до забезпечення законності та правопорядку [3, с. 162].

Академік О.М. Бандурка зазначає, що «мораль і культура поведінки працівника поліції безпосередньо впливають на процес налагодження і підтримки відносин між поліцією і населенням на принципах довіри, взаєморозуміння і доброзичливості. Ставлення до поліції – це узагальнений показник її діяльності та поведінки, який характеризує як її статус у суспільстві, так і готовність громадян до співробітництва з нею щодо профілактики злочинності та боротьби з нею» [4, с. 221].

В.С. Медведєв також вважає, що «сферою діяльності органів внутрішніх справ у загальному вигляді є людські стосунки, що регламентуються правом». Нормативно-правова регламентація владних повноважень, як зазначає В.С. Медведєв, повинна охоплювати все розмаїття службових ситуацій, у які потрапляють співробітники. Через суттєві прогалини у правовому забезпеченні діяльності органів внутрішніх справ України створюються умови для феномену дискреції – прийняття співробітником органів внутрішніх справ рішення щодо застосування владних повноважень на власний розсуд [5, с. 79, 90]. Феномен дискреції – це певна особливість поліцейської діяльності. Вона пов'язана з типом цінностей, які відрізняються «чітко вираженим характером, що вказує та зумовлює їх належність до сфери належного» [6, с. 211].

Ще однією зі специфічних особливостей професійної діяльності поліцейських є наявність різноманітних спокус, які створюють умови для постійного вибору між особистими інтересами та вимогами закону.

Також О.М. Бандурка вказує на те, що «ставлення до поліції багато в чому залежить від того, як самі працівники полі-

ції ставляться до своєї професії, роботи, чи вважають її гуманною, справедливою, престижною й авторитетною, такою, що захищає громадян, зразковою в поведінці, чи, навпаки, замкнутою, відстороненою і чужою для населення».

Нормативні документи, що регламентують діяльність поліції, зобов'язують поліцейських дотримуватися певних соціальних цінностей і моральних зобов'язань перед суспільством як у процесі своєї діяльності, так і поза роботою. Поведінка працівника поліції, його моральна культура за будь-яких обставин його життя і діяльності складають єдине ціле. Професіоналізм, освіченість, майстерність працівника лише тоді набувають цінності, коли вони поєднуються з моральною зрілістю та зразковою поведінкою в усіх життєвих ситуаціях [4, с. 222].

На основі викладеного можна сформулювати **мету дослідження**, яка полягає у вивченні уявлень майбутніх поліцейських про особливості типової та реальної поведінки працівників поліції у конфліктних ситуаціях (зовнішніх і внутрішніх) та підстави вибору стратегії поведінки у конфлікті (закон, загальноприйняті стандарти поведінки чи особисті інтереси).

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідження проводилося у березні 2018 р. з використанням методу вербального моделювання критичних ситуацій (умовна назва «Ситуації-20») Т.М. Малкової, адаптованої з урахуванням змін у правоохоронній сфері [7, с. 76, 139–149].

Методика складається з 60 описів конфліктних ситуацій, проте авторами [8; 9] було апробовано 20, які за характером конфлікту умовно поділені на 6 типів. Кожна ситуація має 5 варіантів відповідей; за наявності у випробуваного свого варіанта відповіді запропоновано шостий варіант, однаковий для всіх описів ситуацій – «Інший варіант (вказіть)».

Основою цієї методики є принцип вербального моделювання [10, с. 146], відповідно до якого курсантам було надано описи конфліктних ситуацій, які відбуваються в професійній діяльності поліцейських, і варіанти ймовірної поведінки.

Курсанти під час свого навчання у ЗВО МВС опосередковано отримують інформацію про професійні якості поліцейських. Це відбувається, передусім, через їх уявлення про поведінку поліцейських.

Т.М. Малкова [7, с. 81] вважає свою методику проєктивною, оскільки уявлення курсантів є проєкцією їхнього розуміння описаної ситуації та особистого ставлення до неї.



У дослідженні взяли участь 168 курсантів: 102 юнаки та 66 дівчат 2–4 курсів факультетів № 1–4 Харківського національного університету внутрішніх справ. Опитування проводилося анонімно.

Кожному курсанту разом з описами ситуацій надавалася інструкція: «Уважно прочитай опис кожної ситуації й обери ту відповідь із наданого переліку відповідей, що відображає твою думку. Усі ситуації зазначені з реального життя. Слід вибрати таку відповідь із наданих, яка відповідає найбільш вірогідній поведінці співробітника в реальному житті (тобто слід мати на увазі не належну, а реальну поведінку поліцейського за цих обставин, найбільш імовірну в цій ситуації). На листку відповідей вкажи номер ситуації та номер обраного тобою варіанта відповіді, наприклад: № 5 – 1. Якщо кілька варіантів відповідей є, на твій погляд, однаково вірогідними, зазнач їх через кому, наприклад: № 4 – 3, 5. Якщо поруч із найбільш імовірним варіантом існує менш імовірний, вкажи його в дужках, наприклад: № 5 – 1 (4). Якщо жоден із запропонованих варіантів тебе не влаштовує, тоді на листку постав номер «6» і напиши свій власний варіант відповіді в довільній формі. Якщо ти зовсім не уявляєш, як поводитиметься працівник поліції в цій ситуації, напиши «не знаю», наприклад: № 6 – не знаю» [7, с. 150].

Нами було відібрано по одній ситуації на кожен із шести типів. Розглянемо їх більш детально.

I. Ситуації, що провокують конфлікт між почуттям професійного обов'язку та прагненням працівника поліції до самозбереження, соціального і фізичного («Готель»).

Оперуповноважений Петров, маючи при собі табельну зброю (пістолет Макарова), після роботи відпочивав у барі, що знаходився на першому поверсі готелю, та вживав спиртні напої. У цей час він почув жіночі крики та вигуки «допоможіть», що лунали з

верхнього поверху. Петров кинувся на другий поверх, де троє чоловіків-кавказців намагалися затягнути в номер молоду дівчину. Петров упізнав дівчину, яка була відома тим, що займалася проституцією.

Як діятиме, на Ваш погляд, працівник поліції за цих обставин? (табл. 1).

З таблиці бачимо, що 27,4% юнаків і 42,4% дівчат обрали перший варіант відповіді, що поліцейський «викличе по телефону наряд поліції і буде відстежувати ситуацію». В такому разі поліцейський діє у межах своїх повноважень, але не досить активно.

Також 25,5% юнаків вважають, що поліцейський «оголить зброю і накаже правопорушникам стати обличчям до стіни» або «виведе дівчину з готелю, погрожуючи правопорушникам застосуванням владних повноважень», 27,2% дівчат також обрали третій варіант відповіді. Такі ймовірні дії передбачені ст. 18 Закону України «Про Національну поліцію» [10], відповідно до якої поліцейський зобов'язаний «надавати невідкладну допомогу особам, які опинилися в безпорадному стані або стані, небезпечному для їхнього життя чи здоров'я».

Крім того, якщо поліцейський мав при собі табельну вогнепальну зброю, то він був при виконанні службових обов'язків, тому не мав права вживати алкогольні напої. На цей факт, на жаль, не звернув уваги жоден з опитуваних.

Отже, в цій ситуації почуття професійного обов'язку працівника поліції переважало над його прагненням до самозбереження (соціального і фізичного), про це свідчить малий відсоток відповідей щодо бездіяльності поліцейського під час обставин, що склалися.

II. Ситуації, які провокують конфлікт між почуттям професійного обов'язку та корпоративної солідарності («Ширка»).

Оперуповноважений Петров затримав на вулиці наркомана й доставив його до відділу поліції. Під час особистого огляду

Таблиця 1

Варіанти відповідей курсантів у ситуації I типу – «Готель»

№ з/п	Варіанти відповідей	Юнаки, %	Дівчата, %
1	Викличе по телефону наряд поліції і буде відстежувати ситуацію	27,4	42,4
2	Оголить зброю і накаже правопорушникам стати обличчям до стіни	25,5	18,2
3	Виведе дівчину з готелю, погрожуючи правопорушникам застосуванням владних повноважень	25,5	27,2
4	Для настрашки вистрілить вгору і накаже правопорушникам стати обличчям до стіни, потім викличе поліцію	15,7	6,1
5	Зробить вигляд, нібито нічого не відбувається, піде з бару	1,9	6,1

Петров знайшов у затриманого п'ятикубовий шприц із т. зв. «ширкою». Наркоман не заперечував, що наркотик належить йому, але сказав, нібито його вже затримували двоє оперуповноважених карного розшуку (назвав їхні прізвища) і що він дав цим оперуповноваженим 50 доларів США, щоб вони його відпустили.

Як поводитиметься в цій ситуації працівник поліції? (табл. 2).

Спираючись на дані з таблиці, бачимо, що 52,9% юнаків і 27,3% дівчат обрали четвертий варіант відповіді: «задокументує вилучений наркотик, а про отримання інформації про факт дачі хабара працівникам поліції доповість рапортом начальника підрозділу для проведення службової перевірки», крім того, також 27,3% дівчат вважають, що оперуповноважений «задокументує вилучений наркотик, а також зазначені затриманим прізвища співробітників карного розшуку, які начебто взяли хабара». Тобто у цьому разі професійний обов'язок переважає над корпоративною солідарністю. Курсанти міркують насамперед із погляду законності й охорони права.

Опитані юнаки та дівчата, можливо, і не пам'ятають особливості поведінки колиш-

ніх працівників міліції у схожих обставинах (коли «своїх» не видавали за будь-яких обставин). Опитувані надали відповіді з позиції правослухняної поведінки.

III. Ситуації, що провокують конфлікт між почуттям професійного обов'язку та спокусою матеріального характеру («Знахідка»).

Співробітник корпусу оперативно-раптовної дії (КОРД), який працював у складі пересувної групи з охорони публічної безпеки та порядку, знайшов сумку, в якій знаходилися особисті речі невідомої особи та 14 тис. доларів США.

Який варіант дій співробітника в цій ситуації є найімовірнішим? (табл. 3).

З отриманих даних бачимо: 29,4% юнаків вважають, що співробітник КОРДу «поінформує старшого наряду і простежить, щоб знайдене було запротокольовано черговим райвідділу», а 45,4% дівчат вважають, що цей працівник лише «повідомить про знахідку старшого наряду». Крім того, 19,2% дівчат вважають, що поліцейський «нікого про знахідку не проінформує (привласнить її)». На підставі цього можна зробити висновок: юнаки дещо ідеалізують працівника поліції, оскільки знайдена сума достатньо велика, вона складає декілька

Таблиця 2

Варіанти відповідей курсантів у ситуації II типу – «Ширка»

№ з/п	Варіанти відповідей	Юнаки, %	Дівчата, %
1	Задокументує вилучений наркотик, інформацію про хабар проігнорує (не зверне уваги)	11,7	18,2
2	Відпустить наркомана	5,9	18,2
3	Задокументує вилучений наркотик, а також зазначені затриманим прізвища співробітників карного розшуку, які начебто взяли хабара	21,7	27,3
4	Задокументує вилучений наркотик, а про отримання інформації про факт дачі хабара працівникам поліції доповість рапортом начальнику підрозділу для проведення службової перевірки	52,9	27,3
5	Задокументує вилучений наркотик, але прізвища колег, про яких говорив наркоман, не вкаже	7,8	9,0

Таблиця 3

Варіанти відповідей курсантів у ситуації III типу – «Знахідка»

№ з/п	Варіанти відповідей	Юнаки, %	Дівчата, %
1	Повідомить про знахідку старшого наряду	21,6	45,4
2	Нікого про знахідку не проінформує (привласнить її)	7,8	19,2
3	Запропонує колегам поділити знайдене між собою	13,7	6,1
4	Поінформує старшого наряду і простежить, щоб знайдене було запротокольовано черговим райвідділу	29,4	12,1
5	Знайдені цінності передасть власноруч черговому в райвідділі «під протокол»	27,5	17,2



його річних заробітних плат. Важко встояти перед спокусою привласнити собі таку цінну знахідку. Проте з огляду на професійний обов'язок співробітник КОРДу «в ідеалі» так і повинен був вчинити («поінформувати старшого наряду і простежити, щоб знайдене було запротокольовано черговим райвідділу»).

Отже, юнаки і дівчата вважають, що у разі конфлікту між почуттям професійного обов'язку та спокусою матеріального характеру перевагу отримує почуття професійного обов'язку. Це малоімовірно, проте такий варіант не можна повністю виключити.

IV. Ситуації, які провокують конфлікт між почуттям професійного обов'язку та вимогами моралі («Обіцянка»).

Під час бесіди зі злочинцем, учасником організованого злочинного угруповання, оперуповноважений пообіцяв, що, якщо злочинець дасть свідчення про себе та співучасників, він залишиться на свободі, тобто щодо нього буде обраний такий запобіжний захід, як підписка про невиїзд. Злочинець дав свідчення. Є підстави гадати, що після звільнення на підписку про невиїзд цей злочинець сховається від слідства та суду, але без його свідчень нічого про організоване злочинне угруповання довести неможливо.

Як Ви гадаєте, чи виконає оперуповноважений свою обіцянку? (табл. 4).

Дані табл. 4 свідчать про таке: 25,5% юнаків і 45,4% дівчат вважають, що в цій ситуації оперуповноважений «обіцянку не виконає, бо дав її навмисно задля успішного виконання свого службового обов'язку» (переважає професійний обов'язок, а не вимоги моралі). Як відомо, лише слідчий поліції в межах своєї компетенції приймає рішення про обрання запобіжного заходу, а оперуповноважений може надати йому факти та переконати обрати запобіжний захід щодо правопорушника, не пов'язаний із його ізоляцією.

У реальному житті, зокрема в професійній діяльності поліцейських, професійні інтереси превалюють над нормами моралі. Більшість поліцейських не нехтують обманом, шантажем, погрозами, а в деяких випадках – навіть вчиненням насильницьких дій щодо осіб, яких підозрюють у скоєнні злочинів.

Отже, у ситуації, що провокує конфлікт між почуттям професійного обов'язку та вимогами моралі, більшість опитаних юнаків і дівчат вважають, що оперуповноважений не виконає обіцянки, яку він дав злочинцю. У його діях переважає професійний обов'язок, а не вимоги моралі.

Таблиця 4

Варіанти відповідей курсантів у ситуації IV типу – «Обіцянка»

№ з/п	Варіанти відповідей	Юнаки, %	Дівчата, %
1	Ні, не виконає, бо дав її навмисно задля успішного виконання свого службового обов'язку	25,5	45,4
2	Свою обіцянку оперуповноважений не виконає через те, що прийняття подібних рішень не в його компетенції	19,6	15,2
3	Виконає, але створить такі умови, що у свідка-злочинця не буде ані можливості, ані бажання ховатися від слідства	23,5	21,2
4	Свою обіцянку оперуповноважений виконає, спираючись на власні можливості (неформальні канали впливу)	15,7	6,1
5	Свою обіцянку оперуповноважений не виконає через те, що дав її під впливом обставин (обманув ненавмисно)	13,7	12,1

Таблиця 5

Варіанти відповідей курсантів у ситуації V типу – «Поїзд»

№ з/п	Варіанти відповідей	Юнаки, %	Дівчата, %
1	Звільнити затриманих і викликати допомогу, незважаючи на ризик їх втечі на наступній зупинці	15,7	15,1
2	Швидко знешкодити підозрюваних, застосувавши заходи фізичного впливу та спеціальні засоби	27,4	30,4
3	Пояснити пасажиром, що підозрювані затримані за згвалтування неповнолітньої у цьому поїзді	31,4	24,2
4	Повідомити пасажиром, що в одному з вагонів підозрювані побили та пограбували літнього чоловіка	11,8	24,2
5	Застосувати заходи фізичного впливу щодо пасажирів – захисників злочинців	13,7	6,1

V. Ситуації зовнішньо конфліктні (провокують конфлікт між потребами та можливостями – між прагненням знайти правильне рішення та можливостями працівника це зробити) («Поїзд»).

Під час охорони публічної безпеки та порядку працівники поліції отримали інформацію про те, що в поїзді, який наближається до станції, двоє молодиків, перебуваючи в нетверезому стані, побили літнього чоловіка та чіпляються до пасажирів. Під час зупинки поїзда, що тривала декілька хвилин, двоє працівників поліції зайшли у вагон і в одному з тамбурів побачили потерпілого з розбитою головою, котрий повідомив, що в одного з нападників був кастет.

Підозрюваних виявили через декілька вагонів. Вони кинулися тікати, одного з хуліганів вдалося затримати відразу і, коли поліцейські почали вдягати на нього кайданки, він почав кричати, що поліцейські – «фашисти», що б'ють невідомо за що невинну людину. Люди у вагоні почали висловлювати обурення діями поліцейських, хапати їх за однострій. Підозрювані, відчувши підтримку з боку оточуючих, чинили все більший опір і виголошували підбурюючі гасла. Один із пасажирів сказав, що, якщо поліцейські не відпустять хлопців, то він зірве «стоп-кран», і побіг до тамбура. Поїзд знаходився на небезпечній ділянці шляху і пересувався з великою швидкістю.

Дії працівників поліції, найбільш імовірні у ситуації, що склалася, наведені у табл. 5.

На підставі даних із таблиці помітно: 31,4% юнаків обрали відповідь, що працівники поліції мають «пояснити пасажирам, що підозрювані затримані за згвалтування неповнолітньої у цьому поїзді». У цьому разі неправдиві дані змогли б заспокоїти т. зв. «захисників» підозрюваних. А 27,4%

юнаків і 30,4% дівчат вважають, що працівники поліції повинні були «швидко знешкодити підозрюваних, застосувавши заходи фізичного впливу та спеціальні засоби».

У цій ситуації курсанти надали неодноразові відповіді: з одного боку, обдурити «захисників» затриманих правопорушників для залагодження конфлікту, а з іншого – застосувати фізичну силу та спецзасоби. Але у другому випадку такі дії не залагодили б конфлікт, а, навпаки, ще більш підсилили його.

Проте в обох випадках дії поліцейських були правомірними та відповідали вимогам Закону України «Про Національну поліцію» [11, ст. 18, 44, 45].

VI. Ситуації, які провокують конфлікт між декількома мотивами («ПТУ»).

Слідчому на виконання надійшов матеріал, суть якого полягала у тому, що громадянин Н. із хуліганських мотивів пошкодив майно одного з професійно-технічних училищ (ПТУ) м. Києва. На той період часу, коли надійшли ці матеріали, результати роботи відділу, в якому працював цей слідчий, були «не на висоті», і доведення до суду навіть одного кримінального провадження могло дати позитивний ефект.

Коли слідчий зустрівся з громадянином Н., виявилось, що останньому ледве виповнилося 18 років. Він провів ніч у камері ізолятора тимчасового тримання і був дуже наляканий та стурбований станом здоров'я своєї матері, котра не знала, де провів ніч її син. Під час бесіди слідчий дізнався, що хлопець познайомився з дівчиною, яка вчилася у ПТУ. Вона запросила його до себе до гуртожитку і пообіцяла, що допоможе йому потрапити до її кімнати, не проходячи повз вахтера. Хлопець чекав на неї більше години біля гуртожитку, а потім вирішив її викликати, для чого кинув

Таблиця 6

Варіанти відповідей курсантів у ситуації VI типу – «ПТУ»

№ з/п	Варіанти відповідей	Юнаки, %	Дівчата, %
1	Відкриє кримінальне провадження і надішле матеріали до прокуратури, дбаючи про покращення показників своєї роботи	23,5	18,2
2	Відмовить у відкритті кримінального провадження і передасть матеріали дільничному офіцеру поліції для вирішення питання про притягнення Н. до адміністративної відповідальності	26,5	18,2
3	Влаштує зустріч Н. з керівництвом ПТУ з метою досягнення домовленості між двома сторонами про відшкодування збитків для того, щоб керівництво ПТУ відмовилося від позову до суду	24,5	39,3
4	Відкриє кримінальне провадження, але, враховуючи позитивні характеристики обвинуваченого, дасть йому можливість відшкодувати збитки і передасть його на поруки педагогічному колективові за місцем навчання, потім закrije кримінальне провадження	15,7	18,2
5	Запропонує Н. і його батькам свою допомогу за винагороду	9,8	6,1



камінцем у вікно її кімнати. Дівчина відмовилася з ним спілкуватися, після чого хлопець спересердя розбив каменем вікно її кімнати, через що був затриманий працівниками поліції. Усі події були підтверджені свідками, хлопець нічого не заперечував, ні про що не просив, лише каюся та дуже жалкував про те, що сталося. Це, до речі, була його перша зустріч із працівниками поліції.

Поспілкувавшись із батьками громадянина Н., його сусідами та колегами по роботі, слідчий з'ясував, що хлопець походить із благополучної родини, працює та вчиться, розумний, добросовісний. Перед слідчим постало питання: направити матеріали до прокуратури (а далі – до суду. Навіть якщо Н. буде призначено покарання у вигляді штрафу, все одно його буде автоматично затавровано як «судимого») чи знайти інший вихід із ситуації, що склалася?

Як Ви гадаєте, що, найімовірніше, зробіть слідчий? (табл. 6).

Як бачимо, 26,5% юнаків вважають, що слідчий може «відмовити у відкритті кримінального провадження і передати матеріали дільничному офіцеру поліції для вирішення питання про притягнення Н. до адміністративної відповідальності». Проте 39,3% дівчат і 24,5% юнаків вважають, що слідчий «влаштує зустріч Н. із керівництвом ПТУ з метою досягнення домовленості між двома сторонами про відшкодування збитків для того, щоб керівництво ПТУ відмовилося від позову до суду». Лише 9,8% юнаків і 6,1% дівчат вважають, що слідчий «запропонує Н. і його батькам свою допомогу за винагороду». Така модель поведінки колишніх міліціонерів була дуже поширена, тому деякі курсанти надали такі відповіді.

За вказаних обставин немає підстав для відкриття кримінального провадження проти громадянина Н. Громадянин Н. повинен нести відповідальність за свої дії в межах, визначених адміністративним законодавством України.

У цій ситуації курсанти відповіли, що працівник поліції може проявити гуманізм, людяність, він може відмовитися від меркантильних інтересів і знехтувати почуттям корпоративної солідарності.

Висновки з проведеного дослідження.

На підставі отриманих результатів емпіричного дослідження особливостей уявлень курсантів закладів вищої освіти МВС України про типову поведінку поліцейських у конфліктних ситуаціях сукупними тенденціями в уявленнях курсантів про типову поведінку поліцейських у конфліктних ситуаціях є: а) превалювання професійних цінностей над забезпеченням особистих благ; б) дотримання норм професійної етики у складних конфліктних ситуаціях; в) збільшення порогу моральних заборон.

Отримані дані свідчать про те, що курсанти 2 та 3 курсів вступили до Харківського національного університету внутрішніх справ і склали присягу поліцейського, тобто багатьом не знайомі ті особливості поведінки колишніх міліціонерів, які принижували їх честь, гідність, ділову репутацію та дискретували образ усієї міліції. Ці курсанти дещо ідеалізують образ поліцейського, який діятиме лише за законом і не піддається матеріальній спокусі, в якого почуття професійного обов'язку буде переважати над корпоративною солідарністю тощо.

Більшість курсантів вважають, що поліцейські вирішують конфлікти відповідно до власного розуміння ситуації, яка склалася; кожна ситуація унікальна (мають місце непередбачувані обставини, немає чіткого алгоритму дій у вирішенні конфліктів), тому поліцейські виявляють гнучкість поведінки; в деяких випадках поведінка поліцейських може порушувати норми моралі для зменшення кількості правопорушень, затримання злочинців та отримання від них показань для розкриття злочинів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ермолаєва Е.П. Психология социальной реализации профессионала. Москва : Институт психологии РАН, 2008. 347 с.
2. Бородулькіна Т.О. Динаміка образу професії у майбутніх практичних психологів : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2011. 20 с.
3. Прикладная юридическая психология : учебное пособие / под ред. А.М. Столяренко. Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2001. 639 с.
4. Бандурка О.М. Професійна етика працівників міліції : навчальний посібник. Харків : ХНУВС, 2011. 262 с.
5. Медведєв В.С. Проблеми професійної деформації співробітників органів внутрішніх справ (теоретичні та прикладні аспекти) : монографія. Київ : НАВС, 1997. 192 с.
6. Філософія права : навчальний посібник / за заг. ред. О.Г. Данільяна. Київ : Юрінком Інтер, 2002. 272 с.
7. Малкова Т.М. Професійне становлення особистості (на прикладі вищих навчальних закладів системи Міністерства внутрішніх справ України) : монографія. Київ, 2012. 394 с.
8. Малкова Т.М., Вартилицька І.А. Психологічні механізми професійної деформації працівників міліції. *Практична психологія та соціальна робота*. 2007. № 9. С. 48–57.
9. Малкова Т.М., Вартилицька І.А. Психологічні механізми професійної деформації працівників міліції. *Практична психологія та соціальна робота*. 2007. № 10. С. 54–60.
10. Шмелев А.Г. Психодиагностика личностных черт. Санкт-Петербург, 2002. 480 с.
11. Про Національну поліцію : Закон України від 2 липня 2015 р. № 580-VIII / Верховна Рада України. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/580-19> (дата звернення 10.01.2019).

УДК [159.9:351.74](477)
DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-1-50

СПЕЦИФІКА ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ЗМІН ТА ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕСУРСНОСТІ У ПРАЦІВНИКІВ ДЕРЖАВНОЇ КРИМІНАЛЬНО-ВИКОНАВЧОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ

Мітрошкіна О.В., викладач
кафедри соціології та психології
Харківський національний університет внутрішніх справ

У роботі висвітлено результати дослідження психологічної готовності до змін і психологічної ресурсності та взаємозв'язків між ними у працівників Державної кримінально-виконавчої служби України. Обґрунтовано актуальність вивчення цього феномена в контексті професійної діяльності працівників кримінально-виконавчої служби в умовах її реформування. Розкрито зміст понять «психологічна готовність» та «психологічна готовність до змін», зазначено значущість психологічної готовності до змін як ресурсу особистості. На основі кореляційного аналізу доведено, що групи працівників кримінально-виконавчої служби з різним рівнем психологічної готовності до змін демонструють відмінності у структурі взаємозв'язків між компонентами психологічної готовності до змін та психологічною ресурсністю.

Ключові слова: *особистість, працівники кримінально-виконавчої служби, психологічна готовність, психологічна готовність до змін, психологічна ресурсність.*

Митрошкіна О.В. СПЕЦИФИКА ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К ИЗМЕНЕНИЯМ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ РЕСУРСНОСТИ У СОТРУДНИКОВ ГОСУДАРСТВЕННОЙ УГОЛОВНО-ИСПОЛНИТЕЛЬНОЙ СЛУЖБЫ УКРАИНЫ

В работе представлены результаты исследования психологической готовности к изменениям и психологической ресурсности и взаимосвязей между ними у работников Государственной уголовно-исполнительной службы Украины. Обоснована актуальность изучения этого феномена в контексте профессиональной деятельности сотрудников уголовно-исполнительной службы в условиях ее реформирования. Раскрыто содержание понятий «психологическая готовность» и «психологическая готовность к изменениям», указана значимость психологической готовности к изменениям как ресурса личности. На основе корреляционного анализа доказано, что группы сотрудников уголовно-исполнительной службы с разным уровнем психологической готовности к изменениям демонстрируют различия в структуре взаимосвязей между компонентами психологической готовности к изменениям и психологической ресурсностью.

Ключевые слова: *личность, работники уголовно-исполнительной службы, психологическая готовность, психологическая готовность к изменениям, психологическая ресурсность.*

Mitroshkina O.V. SPECIFICITY OF PSYCHOLOGICAL READINESS FOR CHANGES AND PSYCHOLOGICAL RESOURCEFULNESS IN THE EMPLOYEES OF THE STATE CRIMINAL-EXECUTIVE SERVICE OF UKRAINE

The article presents the results of a study of the specifics of psychological readiness to change and psychological resourcefulness, as well as the relationships between them among employees of the State Criminal-Executive Service of Ukraine. The relevance of studying this phenomenon in the context of professional activities of employees of the penitentiary service in the context of its reform is substantiated. The content of the concepts of “psychological readiness” and “psychological readiness for change” is disclosed, the significance of psychological readiness for changes as a resource of the personality is indicated. The PCRS (Change Personal Readiness Survey) method created by A. Rolnic, S. Heather, M. Gold, C. Hull (translation and adaptation by N.A. Bazhanova and G.L. Bardier) and the psychological resourcefulness (O.S. Shtepa) were applied to solve empirical problems. The subjects were employees of the State Criminal-Executive Service of Ukraine, who were divided into groups according to the level of psychological readiness for change. The first group consisted of subjects with a high level of readiness for change, the second – with a low level. Based on a correlation analysis, it is proved that groups of employees of the Criminal-Executive Service with different levels of psychological readiness for change demonstrate differences in the structure of the relationship between the components of psychological readiness for change and the components of psychological resourcefulness. It is established that the representatives of these groups differ as the content of the revealed significant interconnections, and their modality. In the group of employees of the criminal executive service with a high level of readiness for change in general, the strengthening of psychological resource is accompanied by a facilitation of psychological readiness for change. In the group of employees of the criminal executive service with a low level of readiness for change, significant interconnections between psychological readiness for change and psychological resource are found to be both positive and negative, which reflects the contradictory nature of the interaction of these psychological phenomena that can lead to destruction in their functioning.

Key words: *employees of the Criminal-Executive Service, personality, psychological readiness, psychological readiness for change, psychological resourcefulness.*



Постановка проблеми. Введення в дію Кримінально-виконавчого кодексу України указує на послідовне та планомірне виконання Україною своїх зобов'язань у сфері кримінально-виконавчої системи з метою максимального наближення регламентації її діяльності до міжнародних стандартів [1, с. 255]. Новітні пенітенціарні реформи, як підкреслює Д.В. Ягунов, що відбуваються в Україні, мають передумовою внутрішньодержавну політику в межах соціальної переорієнтації процесу виконання кримінальних покарань із урахуванням вимог сьогодення, а також у межах дотримання міжнародних стандартів, принципів законності, гуманізму, демократизму і справедливості, сучасної світової пенітенціарної доктрини [2, с. 4].

Соціально-політичні перетворення, що відбуваються нині в Україні, зазначає Н.В. Алексеєнко, актуалізували багато кризових явищ у різних сферах, зокрема у кримінально-виконавчій службі. Проведені реформи кримінально-виконавчої системи є наслідком змін, що відбуваються в сучасному українському суспільстві. Однією з найважливіших особливостей цих реформ є їх інноваційний характер, що зумовлює принципово новий підхід до реалізації професійної діяльності працівників кримінально-виконавчої служби. КВС зазнала зміни цілей, завдань, підходів і вимог до діяльності виправних установ [3, с. 114]. Авторка вказує, що наслідком змінених пріоритетів стають і інші вимоги до підготовки або перепідготовки працівників КВС у професійному аспекті. Процеси реформування ускладнюються тим, що перехід до нової форми виконання службових обов'язків відбувається безпосередньо в ситуації щоденного виконання працівниками обов'язків. Багато працівників КВС мають великий практичний досвід роботи у виправних установах, але зміни системи вимагають іншого підходу до професійної діяльності. Сучасний підхід передбачає вміння творчо вирішувати проблеми, що виникають, готовність до змін [3, с. 114].

Отже, вивчення такого психологічного феномена, як готовність до змін та її психологічних чинників у контексті діяльності працівників Державної кримінально-виконавчої служби України, стає актуальним дослідницьким завданням для науковців.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Психологічна готовність, констатує Ю.В. Норчук, являє собою складний і багатогранний феномен, інтерпретація якого залежить від методологічного підходу й авторського контексту дослідження. Певна група вчених розглядає психологічну готов-

ність як стан, інша – як якість особистості. Однак, зауважує дослідник, незважаючи на відмінності в поглядах на цей феномен, науковці погоджуються з тим, що специфіка психологічної готовності полягає в її інтегративності, що виражається в стабільності та узгодженості особистісних компонентів, що сприяють успішності професійної діяльності [4, с. 32].

На ґрунті аналізу теоретичних джерел Р.О. Терьохін констатує, що психологічна готовність акумулює в собі установки на динаміку ситуації і самозміни, відомі і відібрані особистістю способи і схеми поведінки і реагування в передбачуваних і відомих ситуаціях. Це установка на певну поведінку, внутрішня налаштованість, готовність до придбання знань, умінь, навичок, засвоєння соціальних норм, формування нових і використання відомих особистості патернів взаємодії. Така готовність передбачає наявність певного досвіду і можливість його реалізації в певних обставинах, гнучке реагування на зміни, а також наявність тих моделей взаємодії, які вже сформувалися і відібрані як «оптимальні». Психологічна готовність – ключовий компонент загальної готовності до дії, який визначається психологічними факторами, що має на увазі наявність знань, умінь і навичок у відповідній галузі, а також включає загальну інформованість про події та їхні наслідки, рівень підготовленості [5, с. 23–24]. Р.О. Терьохін зауважує, що високий рівень психологічної готовності допомагає особистості більш успішно виконати покладені обов'язки, грамотно використовувати отриманий раніше досвід і особистісний потенціал, застосовувати найбільш ефективні способи саморегуляції і швидко реагувати на різного роду ситуативні зміни [5, с. 26]. Як вважає цей автор, готовність до змін являє собою соціально-психологічне ставлення до об'єктивних або суб'єктивних несподіванок, невизначеності, що таїться в змінах різних ситуацій, що характеризується установкою на певну поведінку в умовах мінливої ситуації відповідно до отриманого раніше досвіду [5, с. 27].

У зарубіжній науці, як указує О.О. Наумцева, готовність до змін в організаційному контексті розглядається як ступінь, в якому працівники дотримуються позитивної думки про необхідність організаційних змін; ступінь, в якому працівники вважають, що такі зміни можуть мати позитивні наслідки для них самих і всієї організації, а також ступінь прийняття на себе відповідальності за широкомасштабні ініціативи [8, с. 60].

У роботах вітчизняних дослідників, наголошує Н.В. Сміла, психологічна готов-

ність розглядається насамперед як невіддільний компонент загальної професійної готовності і включає наявність професійно значущих якостей, постійну та стійку спрямованість на здійснення діяльності, глибоке розуміння специфічних особливостей здійснення професійної діяльності [9, с. 34].

У загальній психології, зазначає І.В. Бринза, поняття «готовність» розглядається як активно-дієвий стан особистості, установок на певну поведінку, мобілізованість сил для виконання завдання. Однак здебільшого у психології дефініція поняття «готовність» трактується залежно від обраного автором підходу. Наприклад, у контексті діяльнісного підходу готовність розглядають як умову або здатність до успішної діяльності; в парадигмі особистісного підходу готовність визначають як настрій особистості на певну поведінку, установку на активні дії, пристосування особистості для успішних дій у цей момент, зумовлені мотивами і психічними особливостями особистості; з позиції інноваційного підходу готовність – це найважливіша умова успішності здійснюваного нововведення, сукупність особистісних психологічних, групових соціально-психологічних і організаційних соціально-економічних чинників, що сприяють нововведенню. Науковиця фокусує увагу на інтегративному підході, згідно з яким «готовність до змін» (або психологічна готовність) – це складний комплексний конструкт, що виникає на певному етапі психологічного процесу змін. З позиції інтегративного процесу готовність до змін – це категорія суб'єктивної психологічної реальності, являє активацію ресурсної, мотиваційної, енергетичної сфер психіки, яка є безпосереднім механізмом поведінкових патернів або продуктом вольових зусиль [6, с. 69]. І.В. Бринза визначає психологічну готовність особистості до змін як ресурсу, що забезпечує активність суб'єкта до особистісних трансформацій (самозміни) [6, с. 72], та емпірично доводить, що готовність до змін виступає як ресурсом психологічного благополуччя [6], так і ресурсом подолання психологічної кризи [7].

Отже, вищезазначене дає змогу поставити питання щодо змісту взаємозв'язку психологічної готовності до змін у професійному контексті та психологічної ресурсності, зокрема, у працівників кримінально-виконавчої служби.

На основі викладеного можна сформулювати **мету дослідження**, яка полягає у встановленні специфіки психологічної готовності до змін і психологічної ресурсності та взаємозв'язків між ними у працівників

Державної кримінально-виконавчої служби України.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вибірку становили працівники Державної кримінально-виконавчої служби України, котрі були розподілені на групи за рівнем психологічної готовності до змін за допомогою кластерного аналізу за методом *k*-середніх. Першу групу становили 137 осіб з високим рівнем готовності до змін, другу – 139 осіб з низьким її рівнем.

Як психодіагностичний інструментарій було використано такі методики.

Методика PCRS (Personal Change Readiness Survey), створена А. Rolnic, S. Heather, M. Gold, C. Hull. Переклад та адаптація Н.А. Бажанова та Г.Л. Бардієр. Методика являє собою опитувальник із 35 питань, складається з семи шкал: пристрасність; винахідливість; оптимізм; сміливість; заповзятливість; адаптивність; впевненість; толерантність до двозначності.

Методика є ефективною під час розгляду стресових ситуацій, що виникають у зв'язку з інноваціями, оскільки нікому не вдається повністю справлятися зі змінами. Розуміння особливостей протистояння змінам допомагає людям захистити себе від стресу в тих ситуаціях, в яких вони найбільш вразливі [10].

Опитувальник психологічної ресурсності (О.С. Штепа). Методика містить 67 тверджень, що розподілені за шкалами: впевненість у собі; доброта до людей; допомога іншим; успіх; любов; творчість; віра у добро; прагнення до мудрості; робота над собою; самореалізація у професії; відповідальність; знання власних психологічних ресурсів; вміння оновлювати власні ресурси; вміння використовувати власні ресурси [11].

Психологічна ресурсність особистості, за визначенням авторки цієї методики, проявляє себе як досвід усвідомлення особистістю власних можливостей, який стає потенціалом для надання підтримки іншим, саморозкриття і творчого саморозвитку в професії. Психологічні ресурси особистості О.С. Штепа розглядає як індивідуальні екзистенційні можливості людини, котрі проявляються в її прагненні до самовизначення [12, с. 786].

О.С. Штепою встановлено, що психологічна ресурсність пов'язана не із соціальними, а з внутрішніми (особистісними) ресурсами [12, с. 789].

Для математико-статистичної обробки даних було застосовано кластерний аналіз, *t*-критерій Ст'юдента для незалежних вибірок та коефіцієнт рангової кореляції Спірмена.

По-перше, з метою перевірки кластерного розподілу нами було досліджено



Таблиця 1

**Показники психологічної готовності
до змін працівників КВС різних кластерних груп (M± m)**

Шкали	1 група	2 група	t	p
Пристрасність	25,38±1,13	19,97±0,73	4,02	0,05
Винахідливість	24,00±1,11	20,53±0,71	2,61	0,05
Оптимізм	24,00±1,54	18,18±0,84	3,32	0,05
Сміливість, заповзятливість	25,46±1,30	19,42±0,93	3,71	0,05
Адаптивність	25,46±1,60	17,53±0,98	4,23	0,05
Впевненість	25,62±1,31	19,71±0,71	3,97	0,05
Толерантність до двозначності	26,85±0,92	20,05±0,85	5,43	0,05

Таблиця 2

**Показники психологічної ресурсності працівників КВС
з різним рівнем психологічної готовності до змін (M± m)**

Шкали	1 група	2 група	t	p
Впевненість у собі	5,31±0,36	5,11± 0,24	0,46	-
Доброта до людей	4,85±0,53	4,82±0,25	0,05	-
Допомога іншим	4,84±0,72	5,87±0,31	1,30	-
Успіх	7,62±0,45	5,95±0,24	3,27	0,05
Любов	5,54±0,45	6,05±0,25	0,99	-
Творчість	4,23±0,32	5,32±0,24	2,72	0,05
Віра у добро	8,77±0,50	5,66±0,24	5,61	0,05
Прагнення до мудрості	5,92±0,43	6,18±0,23	0,53	-
Робота над собою	6,08±0,36	6,05±0,25	0,07	-
Самореалізація у професії	6,23±0,32	4,89±0,18	3,65	0,05
Відповідальність	6,31±0,36	5,05±0,25	3,65	0,05
Знання власних психологічних ресурсів	6,85±0,53	4,71±0,25	2,87	0,05
Вміння оновлювати власні ресурси	4,85±0,72	5,66±0,29	1,04	-
Вміння використовувати власні ресурси	5,62±0,45	5,84±0,28	0,42	-

особливості психологічної готовності до змін у працівників КВС, які увійшли до різних кластерів (табл. 1).

Результати, наведені у таблиці 1, свідчать про те, що вірогідні відмінності між групами виявлені за всіма складниками психологічної готовності до змін.

Отримані дані демонструють, що представники першої групи характеризуються більшою вираженістю таких якостей, як: енергійність, невтомність, підвищений життєвий тонус; вміння знаходити виходи зі складних ситуацій, звертатися до джерел для вирішення нових проблем; оптимізм, віра в успіх, небажання орієнтуватися на гірший розвиток подій, прагнення фіксуватися не на проблемах, а на можливостях їх вирішення; тяга до нового, невідомого, відмова від випробуваного і надійного; вміння змінювати свої плани та рішення, перебувати в нових ситуаціях, не наполягати на своєму, якщо цього вимагає ситуація; впевненість, віра у себе, у свою гідність та свої сили; толерантність до відсутності конкретних відповідей, самовладання в ситуаціях, коли суть того, що відбувається-

ся, незрозуміла або результат справи непередбачуваний, коли не визначені цілі й очікування, коли розпочата справа залишається незавершеною.

Таким чином, отримані результати підтвердили розподіл досліджуваних на групи за рівнем психологічної готовності до змін.

По-друге, нами було вивчено особливості психологічної ресурсності у досліджуваних групах (табл. 2).

Як свідчать дані, наведені у таблиці 2, вірогідно, більш високі показники виявлені у другій групі за шкалами «Успіх», «Віра у добро», «Самореалізація у професії», «Відповідальність», «Знання власних психологічних ресурсів».

Отже, працівникам КВС з високим рівнем готовності до змін притаманними є такі складники психологічної ресурсності: здатність організувати ситуації, які допомогатимуть найбільш повному саморозкриттю та досягненню успіху; переконаність у наявності справедливості, уміння сподіватися та бути милосердним до інших; бажання самореалізації у вибраній професії, готовність бути корисним суспільству, реалізува-

ти свої можливості та потенціал; здатність співвідносити вимоги життя і власні можливості, контролювати своє життя і впливати на його хід, готовність до цілісної організації подій і справ; знання власних психологічних ресурсів.

Крім того, було виявлено, що за шкалою «Творчість» показники у другій групі ($5,32 \pm 0,24$) є, вірогідно, більшими порівняно з першою ($4,23 \pm 0,32$), при $t = 2,72$, $p \leq 0,05$.

Тобто працівники КВС з низьким рівнем готовності до змін виявляють більшу здатність чинити по-своєму у ситуаціях, які потребують адаптації, відмови від типових життєвих сценаріїв.

Те, що у дослідженні психологічної готовності до змін відмінності між першою та другою групами були встановлені за всіма шкалами, а у дослідженні психологічної ресурсності – лише за шістьма шкалами з чотирнадцяти, ставить питання щодо того, чи відрізняються ці досліджувані структурою взаємозв'язків між досліджуваними феноменами.

Використання кореляційного аналізу дало змогу встановити як у першій, так і у другій групі, що шкала «Пристрасність» виявляє значущі позитивні взаємозв'язки зі складниками психологічної ресурсності «Допомога іншим» ($r = 0,355$, $p \leq 0,001$ та $r = 0,219$, $p \leq 0,01$) та «Вміння оновлювати власні ресурси» ($r = 0,215$, $p \leq 0,01$ та $r = 0,170$, $p \leq 0,05$). Крім того, у першій групі шкала «Пристрасність» позитивно корелює на значущому рівні зі складниками психологічної ресурсності «Успіх» ($r = 0,307$, $p \leq 0,001$), «Любов» ($r = 0,194$, $p \leq 0,01$), «Прагнення до мудрості» ($r = 0,249$, $p \leq 0,01$) та «Вміння використовувати власні ресурси» ($r = 0,186$, $p \leq 0,05$).

У першій групі шкала «Винахідливість» не виявляє значущих кореляцій з психологічною ресурсністю, тоді як у другій групі ця шкала на значущому рівні негативно корелює зі складниками психологічної ресурсності «Прагнення до мудрості» ($r = -0,179$, $p \leq 0,05$) та позитивно – зі складником психологічної ресурсності «Самореалізація у професії» ($r = 0,213$, $p \leq 0,05$).

Шкала «Оптимізм» у першій групі також виявилась не пов'язаною з психологічною ресурсністю. У другій групі встановлені негативний значущий взаємозв'язок між цією шкалою та складниками психологічної ресурсності «Прагнення до мудрості» ($r = -0,181$, $p \leq 0,05$) та «Вміння використовувати власні ресурси» ($r = -0,176$, $p \leq 0,05$), а також позитивний значущий взаємозв'язок зі складниками психологічної ресурсності «Робота над собою» ($r = 0,202$, $p \leq 0,05$).

Шкала «Сміливість, заповзятливість» виявляє лише одну значущу кореляцію, котра має позитивний характер та досягає значущого рівня, зі складником психологічної ресурсності «Любов» у першій групі ($r = 0,314$, $p \leq 0,001$).

У першій групі встановлено значущий прямий взаємозв'язок між шкалою «Впевненість» і складником психологічної ресурсності «Робота над собою» ($r = 0,559$, $p \leq 0,001$), у другій групі шкала «Впевненість» на значущому рівні позитивно корелює зі складником психологічної ресурсності «Самореалізація у професії» ($r = 0,345$, $p \leq 0,001$) та негативно – зі складником психологічної ресурсності «Допомога іншим» ($r = -0,383$, $p \leq 0,001$).

Шкала «Толерантність до двозначності» у першій групі виявляє прямий значущий взаємозв'язок зі складником психологічної ресурсності «Успіх» ($r = 0,411$, $p \leq 0,001$), у другій групі – зворотний зі складником психологічної ресурсності «Вміння використовувати власні ресурси» ($r = -0,387$, $p \leq 0,001$).

Таким чином, отримані результати свідчать, що групи працівників кримінально-виконавчої служби з різним рівнем психологічної готовності до змін демонструють відмінності у структури взаємозв'язків між компонентами психологічної готовності до змін та складниками психологічної ресурсності. Крім того, представники другої групи відрізняються більшою вираженістю психологічного ресурсу «Творчість», представники першої – більшою вираженістю психологічних ресурсів «Успіх», «Віра у добро», «Самореалізація у професії», «Відповідальність», «Знання власних психологічних ресурсів».

В обох групах пристрасність (енергійність, невтомність) набуває більшої вираженості з посиленням ресурсу «Допомога іншим». Крім того, у другій групі пристрасність актуалізується з удосконаленням вміння оновлювати власні ресурси, у першій – з посиленням прагнення до мудрості, усвідомленням життєвого успіху, здатності виявляти любов та вміння оновлювати та використовувати власні ресурси.

Збільшення прагнення до мудрості у другій групі супроводжується зменшенням винахідливості, зі зростанням якої збільшується значущість ресурсу «Самореалізація у професії». У цій групі оптимізм (віра в успіх, прагнення фіксуватися не на проблемах, а на можливостях їх вирішення) актуалізується з посиленням здатності до роботи над собою та набуває меншої вираженості зі зростанням прагнення до мудрості. У другій групі впевненість (віра в себе, в свої сили)



актуалізується зі зростанням прагнення до самореалізації та стає менш вираженою з посиленням спрямованості на допомогу іншим; у першій – впевненість актуалізується з удосконаленням здатності до роботи над собою.

Толерантність до двозначності у другій групі збільшується з удосконаленням вміння використовувати власні ресурси, у першій – з посиленням значущості ресурсу «Успіх». Крім того, у другій групі зі збільшенням здатності виявляти любов зростає сміливість (тяга до нового, невідомого, відмова від випробуваного і надійного).

Це свідчить про те, що загалом у першій групі разом з удосконаленням психологічної ресурсності відбувається зростання психологічної готовності до змін, у другій групі ця взаємодія має суперечливий характер, що може виступати деструктивним чинником у функціонуванні як психологічної готовності до змін, так і психологічної ресурсності.

Висновки з проведеного дослідження.

На основі кореляційного аналізу доведено, що групи працівників кримінально-виконавчої служби з різним рівнем психологічної готовності до змін демонструють відмінності у структурі взаємозв'язків між компонентами психологічної готовності до змін та складниками психологічної ресурсності. Встановлено, що представники цих груп візняються як змістом виявлених значущих взаємозв'язків, так і їхньою модальністю.

З'ясовано, що у групі працівників кримінально-виконавчої служби з високим рівнем готовності до змін загалом посилення психологічної ресурсності супроводжується фасилітацією психологічної готовності до змін. У групі працівників кримінально-виконавчої служби з низьким рівнем готовності до змін виявлені значущі взаємозв'язки між психологічною готовністю до змін та психологічною ресурсністю, які мають як додатний, так і від'ємний характер, що відбиває суперечливість взаємодії зазначених психологічних феноменів, що можуть породжувати деструкції у їх функціонуванні.

Слід зазначити, що проведене дослідження не дає вичерпної відповіді щодо змісту психологічних чинників готовності до змін у працівників Державної кримінально-виконавчої служби України. Перспективу подальшої роботи ми вбачаємо у продов-

женні досліджень в обраному напрямі та вивченні взаємозв'язків психологічної готовності до змін з більш широким колом особистісних змінних, що дасть змогу отримати емпіричні результати, котрі стануть підґрунтям для розробки програм психологічного супроводу професійної діяльності персоналу кримінально-виконавчої служби на етапі її реформування.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Мельничук І.І. Удосконалення системи виконання покарань в Україні на основі міжнародного досвіду. *Молодий вчений*. 2018. Т. 57. № 5. С. 255.
2. Ягунов Д.В. Пенітенціарна система України: історичний розвиток, сучасні проблеми та перспективи реформування. Одеса, 2011. 446 с.
3. Алексєєнко Н.В. Специфіка локалізації суб'єктивного контролю у працівників кримінально-виконавчої служби з різним рівнем психологічної готовності до інноваційної діяльності. *Право і безпека*. 2017. № 1(64). С. 114–119.
4. Норчук Ю.В. Психологічні особливості становлення завчасної стійкості в контексті життєвих перспектив особистості : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Одеса, 2016. 208 с.
5. Терехин Р.А. Психологическая готовность военнослужащих к изменениям служебной ситуации в процессе военно-профессиональной социализации : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.05. Саратов, 2018. 155 с.
6. Брынза И.В. Готовность к изменениям как психологический ресурс личности в достижении благополучия. *Наука та освіта*. 2015. № 61. С. 69–73.
7. Бринза І.В., Будіянський М.Ф. Готовність до змін як ресурс подолання психологічної кризи. *Наука і освіта*. 2016. № 11. С. 43–48.
8. Наумцева Е.А. Психологическая готовность к организационным изменениям: подходы, понятия, методики. *Организационная психология*. 2016. № 2. С. 55–74.
9. Сміла Н.В. Особливості психологічної готовності майбутнього лікаря до професійної діяльності : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2018. 238 с.
10. Бажанова Н.А. Личностная готовность к переменам в контексте исследования феномена «ожидания»: перевод и апробация опросника «Personal Change Readiness Survey». *Acta eruditorum*. 2005. Т. 2. С. 169–178.
11. Штепа О.С. Опитувальник психологічної ресурсності особистості: результати розробки й апробації авторської методики. *Проблеми сучасної психології*. 2018. Вип. 39. С. 380–399.
12. Штепа О.С. Особливості зв'язку психологічної та персональної ресурсності особистості. *Проблеми сучасної психології*. 2013. Вип. 21. С. 782–791.

УДК 159.9.001
DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-1-51

ПРОФЕСІЙНА ІДЕНТИЧНІСТЬ ЯК ДЕТЕРМІНАНТА ПРОФЕСІЙНОГО ВІДЧУЖЕННЯ ПРАЦІВНИКІВ ДСНС УКРАЇНИ

Сергієнко О.О., викладач-методист
навчально-методичного відділу
Національний університет цивільного захисту України

У роботі висвітлено теоретичну значимість професійного відчуження та проведено психодіагностичне дослідження працівників Державної служби України з надзвичайних ситуацій (далі – ДСНС). Як відомо, психологічна напруженість посилюється, психологічні проблеми загострюються в екстремальній ситуації під час ліквідації пожеж та проведення інших рятувальних робіт. Тому було доцільно провести емпіричне дослідження, в результаті чого виокремлено 3 кластери працівників з різними статусами професійної ідентичності: працівники ДСНС, які ідентифікують себе з професією; працівники ДСНС з ознаками професійного відчуження (не ідентифікують себе з професією) та працівники ДСНС, які не визначилися з професійною ідентичністю.

Ключові слова: професійна ідентичність, професійне відчуження, професійна діяльність, працівник ДСНС.

Сергиенко А.А. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ КАК ДЕТЕРМИНАНТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОТЧУЖДЕНИЯ РАБОТНИКОВ ГСЧС УКРАИНЫ

В работе освещена теоретическая значимость профессионального отчуждения и проведения психодиагностического исследования работников Государственной службы Украины по чрезвычайным ситуациям (далее – ГСЧС). Как известно, психологическая напряженность усиливается, психологические проблемы обостряются в экстремальной ситуации при ликвидации пожаров и проведении других спасательных работ. Поэтому целесообразно провести эмпирическое исследование, в результате чего выделено 3 кластера работников с разными статусами профессиональной идентичности: работники ГСЧС, которые идентифицируют себя с профессией; работники ГСЧС с признаками профессионального отчуждения (не идентифицируют себя с профессией) и работники ГСЧС, которые не определились с профессиональной идентичностью.

Ключевые слова: профессиональная идентичность, профессиональное отчуждение, профессиональная деятельность, сотрудник ГСЧС.

Serhiienko O.O. PROFESSIONAL IDENTITY AS A DETERMINANT OF PROFESSIONAL ESTRANGEMENT OF EMPLOYEES OF SES OF UKRAINE

The problem of professional destruction of representatives of risky occupations is not the first year and, unfortunately, not only does not disappear, but on the contrary becomes of a mass character. Studies in the writings of modern domestic psychologists-scientists point out that professional destructions and deformations are more developed precisely at the representatives of professions whose activities take place in special conditions. In general, the professional destruction of the employees of the SES is a holistic system of interconnected elements such as personality, activity, profession and social environment, which is formed in the process of activity in special conditions, changes the profile of the individual's personality and leads to the disintegration of his personal and professional development, which reduces the efficiency and reliability of activities.

One of the few studied destructions of the professional orientation of the individual is the professional estrangement, which manifests itself in the loss of the subject of the work of professional identity, a manifestation of indifference to professional duties and norms, the rejection of responsibility for finding the meaning of professional activity, the replacement of professional values and morals, values and goals of nonprofessional environment.

The paper highlights the theoretical significance of professional estrangement and conducts psychodiagnostic research of the employees of the State Emergency Service of Ukraine (hereinafter – SES). As you know, psychological tension is intensifying; psychological problems are exacerbated in an extreme situation at the elimination of fires and other rescue operations. Therefore, it was advisable to conduct an empirical study, which allows us to distinguish between 3 clusters of workers with different statuses of professional identity: SES employees who identify themselves with the profession; SES workers with signs of professional alienation (do not identify themselves with the profession) and SES staff who are not identified with professional identity.

Key words: professional identity, professional estrangement, professional activity, employee of the SES.



Постановка проблеми. Будь-яка професія накладає своєрідний відбиток на особистість і весь спосіб життя людини. Професійна діяльність працівників ДСНС безпосередньо пов'язана з екстремальними умовами, що суттєво впливають на особистість працівника та можуть призвести до формування професійної деструкції.

Проблема професійних деструкцій представників ризиконебезпечних професій існує не перший рік і, на жаль, не тільки не зникає, а навпаки, набуває масового характеру. Дослідження в працях сучасних вітчизняних психологів-науковців вказують на те, що професійні деструкції і деформації більшою мірою розвиваються саме у представників професій, діяльність яких проходить в особливих умовах [2, с. 12; 4, с. 35; 5, с. 127; 9, с. 215; 12, с. 75; 14, с. 1;]. У загальному вигляді професійні деструкції працівників ДСНС – це цілісний системний комплекс взаємозалежних елементів, таких як особистість, діяльність, професія й соціальне середовище, який утворюється в процесі діяльності в особливих умовах, змінює профіль особистості працівника й призводять до дезінтеграції його особистісного й професійного розвитку, що знижує ефективність і надійність діяльності [14, с. 12].

Однією з маловивчених деструкцій професійної спрямованості особистості є професійне відчуження, яке проявляється у втраті суб'єктом праці професійної ідентичності, прояві байдужості до професійних обов'язків і норм, неприйнятті на себе відповідальності за знаходження сенсу професійної діяльності, заміщенні професійних цінностей і моралей цінностями та цілями непрофесійного середовища. Наслідками відчуження виступають: професійний маргіналізм, спотворення ціннісних норм особистості співробітників, відсторонення, замкнутість, рефлексивний відхід професіонала від професійного співтовариства і справи, тобто втрата професійної ідентичності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. У сучасному світі ідентифікація справжнього професіонала з професійною діяльністю відіграє велике значення, особливо, якщо йдеться про професію, від якої залежить доля людини в будь-якій надзвичайній ситуації. Саме значення слова «ідентичність» (лат. *identicus* – тотожний, однаковий) виявляється у зосередженості людини на собі, в ототожненні її з соціальною групою та оточенням, у визначенні цінності людини та її соціальної ролі.

В.В. Падерно розглядає професійну ідентичність як інтегративне утворення,

що є рушійною силою розвитку особистості педагога, характеризується ціннісним ставленням до себе (самосвідомість), до професійної діяльності, визначає поведінку, образ життя, здатність особи до розпізнавання в професійній діяльності власних ознак, якостей і властивостей, виступає складником особистісної ідентичності, що набуває трансформацій у процесі професійної діяльності, взаємодії із суб'єктами професійної діяльності, є результатом саморозвитку, самовдосконалення особистості [11, с. 20].

О.Я. Романишина зазначає, що на формування професійної ідентичності впливають різні чинники: зростання мотивації до самопізнання; усвідомлення власних потреб, можливостей, професійних інтересів і цінностей; створення позитивних образів і перспектив професійного й особистісного майбутнього; постановка цілей для підтримки й розвитку образу Я; надання індивіду максимального зворотного зв'язку в його особистісних проявах, професійній поведінці. До основних механізмів становлення й розвитку професійної ідентичності відносять: соціальну категоризацію, соціальне порівняння (міжособистісне та міжгрупове); соціальну ідентифікацію (персоналізація, самовизначення, самоорганізація), міжгрупову дискримінацію [13, с. 15].

Е. Еріксон стверджує, що ідентичність індивіда ґрунтується на двох спостереженнях: відчутті тотожності самому собі та неперервності свого існування в часі і просторі й усвідомленні того факту, що твої тотожність і неперервність визнаються оточуючими. Е. Еріксон розглядає ідентичність як багаторівневу структуру. Він розглядає її в двох аспектах: Еґо-ідентичність та соціальна ідентичність. Еґо-ідентичність передбачає два рівні: індивідний та особистісний. На індивідному рівні ідентичність визначається як результат усвідомлення й уявлення свого фізичного зовнішнього вигляду та природних задатків. На особистісному рівні ідентичність визначається як відчуття людиною власної неповторності, унікальності свого життєвого досвіду, прагнення до розвитку і реалізації власних здібностей та інтересів [8, с. 162].

Л.Б. Шнейдер розуміє професійну ідентичність через ідентифікацію та відчуження. Вона зазначає, професійна ідентифікація – це об'єктивна і суб'єктивна (тобто дане в переживанні) єдність з професійною групою, справою, що зумовлює спадкоємність професійних характеристик (норм, ролей і статусів) особистості. А професійне відчуження – зворотний процес професійної ідентифікації, пов'язаний з відкиданням

об'єктивної і суб'єктивної єдності з професійною групою, справою та відокремленням професійних характеристик особистості, при цьому вихідним критерієм виділяється прийняття індивідом відповідальності за знаходження сенсу професійної діяльності [15, с. 5].

Працює над проблемою професійної ідентичності у процесі професіоналізації особистості і сучасна українська дослідниця Ж.П. Вірна та виділяє такі форми професійної ідентичності:

1. Контрастно-позитивна (повний збіг в оцінюванні реального «Я» і професійного «Я»). Така збалансованість в усвідомленні самого себе та значенні професійної діяльності пояснюється розвинутим, соціалізованим сенсом, коли виявляє вміння чітко визначати і використовувати умови і засоби професійної діяльності).

2. Контрастно-негативна (повна розбіжність в оцінюванні реального «Я», ідеального «Я» і професійного «Я»). Така неузгодженість неадекватним усвідомленням себе і значення професійної діяльності у зв'язку з втратою значущості професійної діяльності і, можливо, життєвого смислу).

3. Перспективно-позитивна (повний збіг в оцінюванні реального «Я» та ідеального «Я» і професійного «Я» та ідеального «Я», що свідчить про ідеалізоване бачення себе як професіонала. Самооцінка позбавлена адекватного стимулювання).

4. Перспективно-негативна (збіг в оцінюванні професійного «Я» та ідеального «Я» за неадекватного оцінювання реального «Я» і професійного «Я» та ідеального «Я» і реального «Я»). І, як результат, відбувається деформація в адекватності оцінок і самоконтролю особистості у професійній діяльності та життєвих ситуаціях).

5. Проміжна (порушується ідеалізоване усвідомлення себе і професійного образу, що є результатом не тільки неадекватної самооцінки, а й розбіжностей усвідомлення цілей і засобів професійної діяльності з власними можливостями людини) [5, с. 57].

О.П. Єрмолаєва розглядає розвиток професійної ідентичності у контексті переходу від зовнішніх джерел до внутрішніх, від підкріплення до самопідкріплення особистістю у здійсненні професійної діяльності. На її думку, професійну ідентичність детермінують якісні зміни у споживчо-мотиваційній сфері особистості, коли відбувається усвідомлення особистих потреб, зростає мотивація до самопізнання та саморозвитку, актуалізується потреба реалізація потенціалу, прогнозування професійного образу та кар'єри носить позитивний характер і людина передбачає позитивний

зворотний зв'язок від здійснюваної професійної діяльності [7, с. 28].

Досліджуючи професійну ідентичність, К.О. Абульханова-Славська виокремила чотири типи ідентифікації у професії:

1. Ідентифікація відбувається через вибір професії, що максимально відповідає характеристикам особистості (наприклад, якщо особистість схильна до ризику, то вибирає, відповідно, професії, пов'язані з роботою в трудових умовах, небезпечних для життя).

2. Ідентифікація з професією така, що вона уможлиблює рух особистості у професії, за ступенем службової кар'єри і ступенем майстерності.

3. Тип ідентифікації, за якого рух у професії здійснюється через розвиток, удосконалення якостей і здібностей особистості. Якщо в момент вибору професії здібності перебувають у потенційному стані, то професія актуалізує їх і відкриє перспективу розвитку особистості.

4. Ідентифікація, для якої збігання з професією зумовлене не тільки наявністю здібностей, але й творчою активністю особистості загалом.

Професійну ідентичність можна тлумачити як сукупність взаємопов'язаних індивідуально-психологічних якостей, рис характеру, особистісних утворень та властивостей, що дають змогу людині зорієнтуватися у професійному виборі, зупинитися саме на тій спеціальності чи професії, яка відповідає внутрішнім запитам людини [1, с. 31].

У зв'язку з цим виникає завдання дослідження особливостей професійної ідентичності співробітників ДСНС.

На основі викладеного можна сформулювати **мету**, яка полягає в дослідженні особливостей професійної ідентичності працівників ДСНС як детермінанти їхнього професійного відчуження.

Виклад основного матеріалу. У дослідженні взяли участь працівники ДСНС (352 особи – чоловіки), які перебували на різних стадіях професійного становлення, віком від 21 до 55 років. Всі представники вибіркової сукупності мають однаковий соціальний стан, середній рівень оплати праці та характеризуються свідомим вибором професії на стадії оптації.

Дослідження особливостей професійної ідентичності працівників ДСНС проводилося за допомогою методики вивчення статусів професійної ідентичності (А.А. Азбель, А.Г. Грецов) за адаптацією Н.М. Єгорової [6, с. 179].

Первинну статистичну обробку отриманих результатів проведено з використанням з-шкали перетворення даних ($m = 0$; $\delta = 1$).

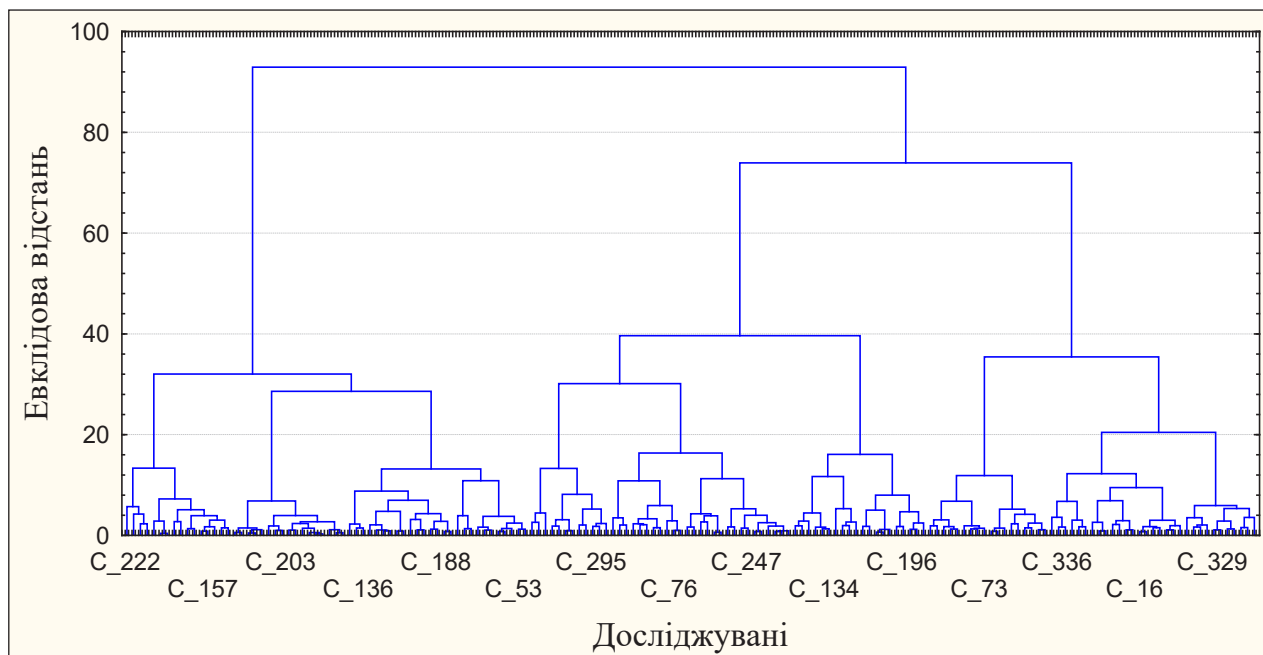


Рис. 1. Дендрограма кластеризації працівників ДСНС за статусами професійної ідентичності

Такій процедурі стандартизації були піддані всі шкали професійної ідентичності досліджуваних. Отримані за такого лінійного перетворення дані точно відповідають відносній величині різниці первинних показників. Використання z-шкали дає змогу порівнювати результати одних і тих самих досліджуваних у різних шкалах тесту [10, с. 155].

Для приведення до єдиних нормативів процедури експерименту і вимірних психологічних показників було використано в процесі стандартизації. Після проведеного психодіагностичного дослідження особливостей професійної ідентичності працівників ДСНС (Методики вивчення статусів професійної ідентичності) було розділено досліджуваних на групи за різними статусами професійної ідентичності за допомогою ієрархічного кластерного аналізу (рис. 1).

На рисунку 1 наведено вертикальну деревовидну дендрограму. Вертикальна вісь такого графіка є віссю міжкластерної відстані, а на горизонтальній осі відзначені досліджувані, які використовувалися в аналізі. На діаграмі показано етапи об'єднання досліджуваних у класи за статусами професійної ідентичності. Візуально та за допомогою графіка поетапної зміни міжкластерної відстані раціонально виділити три кластери досліджуваних для подальшого аналізу дослідження:

1-й кластер – працівники ДСНС, які ідентифікують себе з професією;

2-й кластер – працівники ДСНС з ознаками професійного відчуження (не іден-

тифікують себе з професією); 3-й кластер – працівники ДСНС, які не визначилися з професійною ідентичністю.

Після цього був використаний ітераційний метод кластеризації (рис. 2). Серед таких найбільш популярним методом є метод k-середніх Мак-Кіна, у якому на відміну від ієрархічних методів, сам експериментатор задає число кінцевих кластерів, яке зазвичай позначається як «k».

Встановлено, що результати досліджуваних першого кластера дають можливість віднести працівників ДСНС до професіоналів, які ідентифікують себе з професією, оскільки у них чітко виражені показники за статусами «передчасна (нав'язана) професійна ідентичність» та «досягнута (сформована) професійна ідентичність», а за статусами «дифузна професійна ідентичність» та «мораторій (криза професійного вибору)» показники низькі.

Таких досліджуваних можемо охарактеризувати як працівників, які набувають професію і працюють у системі ДСНС і надалі, але цей вибір був зроблений ними не самостійно. Для них властива авторитарність та низька самостійність у прийнятті рішення, яке стосується подальшої долі професійної діяльності. У цих досліджуваних елементи професійної ідентичності формуються внаслідок ідентифікації з батьками або іншими значущими людьми (авторитетами). Вони залежні від думки та критики своїх авторитетів. Такі професіонали часто сприймають свою роботу як якийсь обов'язок.

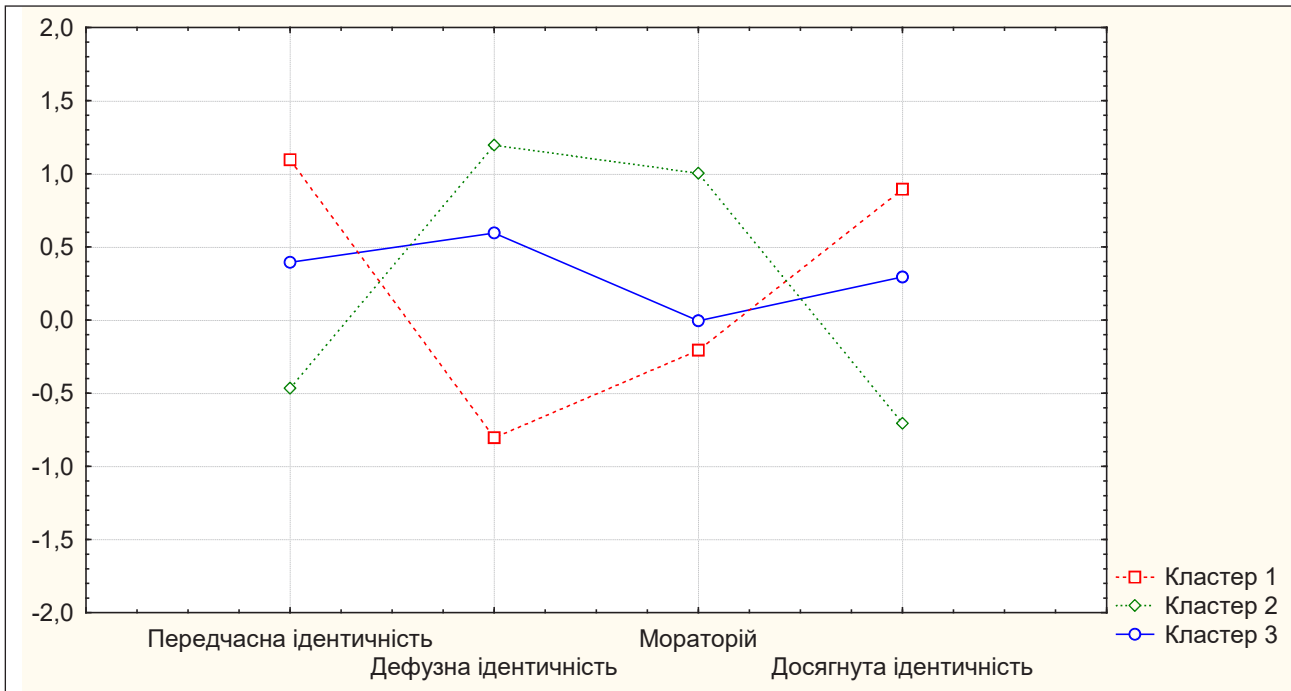


Рис. 2. Графік середніх значень статусів професійної ідентичності за трьома кластерами

Вони зазвичай виявляють високу вірність місцю служби (обраній професії): можуть і змінити посаду, але все одно прагнуть залишитися на тому ж місці, де працювали раніше (в системі ДСНС). Виконуючи професійні обов'язки, вони прагнуть відчувати себе принаймні «не гірше за інших». Проте такі працівники реалізують себе в системі ДСНС, ідентифікують себе з професією і відповідально ставляться до професійних завдань.

Також їх можна охарактеризувати як працівників, які мають позитивне ставлення до служби. У своїй службовій діяльності дотримуються норм професійної етики та приділяють увагу вдосконаленню своїх знань, умінь та навичок. Такі працівники зазвичай досягають високого рівня професіоналізму і знають собі ціну. Вони впевнені у правильності свого професійного вибору і не схильні його змінювати. Для них характерне проявляти співробітництво і співпереживання в колективній професійній діяльності.

У такого професіонала сформовано мотиваційно-ціннісне ставлення до своєї діяльності і стійкий образ «Я». Цей статус мають працівники, які пройшли період кризи, самовизначились і сформуливали певну сукупність особистісно значущих для них цілей, цінностей і переконань. Вони знають, хто вони, чого хочуть, і, відповідно, структурують своє життя. Таким людям властиве почуття довіри, стабільності, оптимізму стосовно майбутнього. Усвідомлення труд-

нощів не зменшує прагнення дотримуватися обраного напрямку.

Кластер під номером два характеризує досліджуваних як працівників ДСНС з ознаками професійного відчуження, які не ідентифікують себе з професією, оскільки у них полярно виражені результати порівняно з досліджуваними першого кластера, а саме: чітко виражені показники за статусами «дифузна професійна ідентичність» та «мораторій» (криза професійного вибору), а за статусами «передчасна (нав'язана) професійна ідентичність» та «досягнута (сформована) професійна ідентичність» отримано низькі показники.

Результати свідчать про те, що у працівників, напевно, відсутні авторитети в їхній професійній діяльності, що дає їм змогу ставитися до своєї справи та професійних обов'язків зневажливо та менш відповідально. Вони мають більше самостійності у визначенні свого професійного майбутнього та можливості змін у житті. Такі працівники можуть відступати від звичного укладу життя та самостійно приймати професійні рішення. Їхня професійна ідентифікація формується в результаті самостійного пошуку і вибору. Вони сприймають свою професійну діяльність як засіб задоволення своїх матеріальних потреб та прагнуть почуватися в суспільстві як людина, яка «хоч десь працює». Ці працівники мислять врозріз з думкою групи, мають власну думку та приймають самостійні рішення.

Такі працівники не мають чітких і постійних цілей, цінностей і переконань



та не намагаються їх сформувати. Вони не повною мірою задоволені собою та своїми можливостями, мають сумніви у здібності викликати повагу інших. Власна особистість, характер та діяльність можуть викликати презирство, нерозуміння та осуд. Вони перебувають у функціональному вакуумі, відсторонюючись від професійного майбутнього як такого та можуть негативно оцінювати свою справу. Такий стан для досліджуваних є наслідком неуспішної професійної ідентифікації та характеризується переживанням низки негативних станів, включаючи песимізм, апатію, тугу, ненаправлену злобу, відчуження, тривогу, почуття безпорадності і безнадійності.

Ці працівники, перебуваючи у кризі професійного вибору, під час професійної діяльності (служби) намагаються активно вирішити її, використовуючи різні способи для цього. У таких працівників можливе виникнення і парадоксальної ситуації: робота цікавить їх тільки до тих пір, поки вони не досягнуть майстерності. Після цього їм стає нудно і нецікаво, вони змінюють місце роботи або професію.

Тому таких досліджуваних можемо охарактеризувати як працівників ДСНС, які не самовизначились з майбутнім у професійній діяльності та не сформували чітких значущих цілей, цінностей і переконань. Вони не прагнуть планувати своє подальше майбутнє у цій професії, не структурують завдання та не підтримують усталені традиції в колективі, що проявляється у відсутності співробітництва з колегами та етичного такту з керівництвом. Не вбачають перспективи своєї професії та без вагань можуть змінити місце роботи. Вищевикладені характеристики працівників ДСНС другого кластера можуть впливати на формування професійного відчуження та його прояв у професійній діяльності.

Працівники ДСНС, які утворили третій кластер (140 досліджуваних), характеризуються середніми показниками за всіма статусами професійної ідентичності. Цю групу можна віднести до категорії працівників з невизначеною професійною ідентичністю або групи, яка перебуває в «стадії визначення професійної ідентичності». Їхні результати є відносно проміжними між професійною ідентичністю і професійним відчуженням, що не дає можливості віднести їх ні до першої, ні до другої груп. Такі досліджувані можуть більш виражено проявити себе в будь-якому статусі професійної ідентичності, а з часом перейти до іншого, але вони також можуть залишитися так само назавжди у стані однієї іден-

тичності, що характеризує стан невизначеної професійної ідентичності.

Таким чином, з 352 досліджуваних були виділені 3 групи:

1) працівники, які ідентифікують себе з професією (N=114);

2) працівники з ознаками професійного відчуження (N=98);

3) працівники з невизначеною професійною ідентичністю (N=140).

Особливо важливими для нашого подальшого дослідження будуть працівники ДСНС, які увійшли до першої і другої груп, які характеризуються протилежністю (полярністю в результатах) професійної ідентичності – професійного відчуження.

Висновки з проведеного дослідження.

З наведеного вище можна зробити висновок, що такий розподіл у подальшому дає можливість провести психодіагностичне дослідження в різних сферах, а саме: особистісних особливостей, професійної мотивації, професійної ідентичності та особистісних цінностей рятувальників двох груп.

Таким чином, вирішення проблеми, пов'язаної з профілактикою професійного відчуження як професійно зумовленої деструкції працівника ДСНС України, має безсумнівну практичну значимість. Втрата професійної ідентичності професійно відчуженого працівника ДСНС України безпосередньо пов'язана зі зниженням ефективності професійної діяльності, змінами людських якостей, коли співробітник втрачає правильне уявлення про сенс служби, сприймає службу як засіб досягнення вузькоогоїстичних цілей. Все це доводить необхідність психологічного супроводу професійного становлення працівників ДСНС України і профілактики виникнення у них професійних деструкцій.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Абульханова-Славская К.А. Жизненные перспективы личности. Психология личности и образ жизни / под ред. Е.В. Шороховой. Москва : Наука, 1987. 219 с.
2. Безносков С.П. Профессиональная деформация личности. Санкт-Петербург : Речь, 2004. 272 с.
3. Блинова О.Є., Камінська С.В. Професійна маргінальність випускників закладів вищої освіти: емпіричне дослідження структурних компонентів. *Витоки педагогічної майстерності* : зб. наук. праць. Полтава : ПНПУ імені В.Г. Короленка. 2018. Вип. 21. С. 23–27.
4. Боснюк В.Ф., Рагоза Я.Р. Психологічні детермінанти професійної деформації рятувальників. *Сучасний стан розвитку екстремальної та кризової психології* : матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції. Харків : НУЦЗУ, 2017. С. 35–37.
5. Вірна Ж.П. Мотиваційно-сміслова регуляція у професіоналізації психолога : монографія. Луцьк : Вежа ; ВДУ ім. Лесі Українки, 2003. 320 с.

6. Егорова Н.Н. Психологические особенности профессионального отчуждения педагогов : дисс. ... канд. психол. наук. Москва, 2007. 205 с.
7. Ермолаева Е.П. Профессиональная идентичность и маргинализм: концепция и реальность. *Психологический журнал*. 2001. № 4. С. 23–34.
8. Эриксон Э. Проблемы Эго-идентичности. *Реферативный журнал. Серия «Социология»*. Москва, 1991. С. 173–200.
9. Зеер Э.Ф. Психология профессий : учебное пособие для вузов. Екатеринбург : Деловая книга, 2003. 336 с.
10. Корнилова Т.В. Экспериментальная психология: теория и методы : учебник для вузов. Москва : Аспект Пресс, 2002. С. 154–155.
11. Падерно В.В. Формування професійної ідентичності в майбутніх учителів гуманітарних дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Одеса, 2017. 24 с.
12. Попов В.М. Вивчена безпорадність як деструкція професійної спрямованості особистості. *Проблеми екстремальної та кризової психології* : збірник наукових праць. Харків : НУЦЗУ, 2012. № 14. С. 74–82.
13. Романишина О.Я. Теоретичні і методичні основи формування професійної ідентичності майбутніх учителів засобами інформаційних технологій : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Тернопіль, 2016. 489 с.
14. Тогобицька В.Д. Психокорекція професійних деструкцій працівників МНС України : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.09 «Психологія діяльності в особливих умовах». Харків, 2011. 23 с.
15. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: структура, генезис и условия становления : автореф. дисс. ... докт. психол. наук. Москва, 2001. 56 с.



УДК 159.9:351.74 (477)
DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-1-52

МОТИВАТОРИ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ ПОВЕДІНКИ ПРАВООХОРОНЦІВ НА ЕТАПІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

Твердохлебова Н.Є., аспірант
кафедри соціології та психології

Харківський національний університет внутрішніх справ

У статті представлені результати емпіричного дослідження особливостей мотиваційної спрямованості правоохоронців на різних етапах фахової підготовки. Визначено, що для правоохоронців 1-го курсу навчання головними мотиваторами поведінки є: цікава робота, чітке структурування праці і креативність. Правоохоронців 2-го курсу навчання мотивує прагнення виконувати корисну і цікаву роботу, стабільні взаємини з колегами, прагнення до саморозвитку. Правоохоронців 3-го курсу навчання приваблює суспільне визнання власних досягнень. Вони прагнуть до самостійності і відповідальності та бажають отримувати високу заробітну плату.

Ключові слова: *мотиватори, потреби, поведінка, правоохоронці, професійна підготовка, професійна діяльність.*

Твердохлебова Н.Е. МОТИВАТОРЫ ОРГАНИЗАЦИОННОГО ПОВЕДЕНИЯ ПРАВООХРАНИТЕЛЕЙ НА ЭТАПЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ

В статье представлены результаты эмпирического исследования особенностей мотивационной направленности правоохранителей на разных этапах профессиональной подготовки. Определено, что для правоохранителей 1-го курса обучения главными мотиваторами поведения являются: интересная работа, четкое структурирование труда и креативность. Правоохранителей 2-го курса обучения мотивирует стремление выполнять полезную и интересную работу, стабильные взаимоотношения с коллегами, стремление к саморазвитию. Правоохранителей 3-го курса обучения привлекает общественное признание собственных достижений. Они стремятся к самостоятельности и ответственности, хотят получать высокую заработную плату.

Ключевые слова: *мотиваторы, потребности, поведение, правоохранители, профессиональная подготовка, профессиональная деятельность.*

Tverdokhliebova N.Ye. MOTIVATORS OF LAW ENFORCEMENT OFFICERS ORGANIZATIONAL BEHAVIOR AT THE STAGE OF PROFESSIONAL PREPARATION

The results of an empirical study of the law enforcement officers' motivational orientation specifics at different stages of professional training are presented in the article. The motivational component is one of the basic in the moral regulation system of professionals' activity and behavior. Motivation acts as a connecting link between the true goals, ideals, beliefs of the cadet's personality and actions, decisions that he makes. The motivational component should include a positive attitude to the chosen type of professional activity, the desire for self-realization and achievements, moral and professional attitudes and interests for the implementation of effective professional activity.

It was determined that for 1st education course law enforcement officers the main motivators of behavior are: interesting work, clear work structuring and creativity. Law enforcement officers of the 2nd study course are motivated by the desire to perform useful and interesting work, stable relationships with colleagues, and a desire for self-development. Law enforcement officers of the 3rd year study are attracted by public recognition of their own achievements; they strive for autonomy and responsibility and want high salaries.

In the process of studying the motivation of future law enforcement officers, as well as influencing it, you can adjust the actions in the implementation of the individual professional activities. The study of the motivation development characteristics to learn is used to determine the system of factors that determine the behavior of future law enforcement officers. Received data should be used to develop training programs in the system of psychological support, which will allow to form the motivational sphere of police officers to increase the effectiveness of their professional activities.

Key words: *motivators, needs, behavior, law enforcement officers, professional training, professional activity.*

Постановка проблеми. Однією з основних проблем трансформації сучасного суспільства є питання, пов'язані з усвідомленням особливостей професійного становлення працівників поліції.

На етапі реформування органів правоохоронної системи вимагає особливої уваги питання мотиваційної спрямованості курсантів на різних етапах фахової підготовки

у закладах вищої освіти зі специфічними умовами навчання. Мотиваційний компонент є одним із базових у системі моральної регуляції діяльності і поведінки професіоналів. Мотивація виступає сполучною ланкою між справжніми цілями, ідеалами, переконаннями особистості курсанта і діями, вчинками, рішеннями, які він приймає. Для здійснення ефективно професійної

діяльності мотиваційний компонент має включати позитивне ставлення до обраного виду професійної діяльності, прагнення до самореалізації і досягнень, моральні та професійні установки та інтереси.

Вивчення особливостей мотиваційної сфери використовується для виокремлення системи чинників, які визначають поведінку курсантів на певному рівні. Розуміння організаційної поведінки працівників правоохоронної системи відіграє велику роль у визначенні ефективності професійної діяльності.

Тому виникає необхідність визначення мотивів організаційної поведінки правоохоронців на етапі фахової підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У вітчизняній психології мотиви розглядаються в структурі діяльності особистості. В.Д. Шадріков зазначає, що структура діяльності складна у всьому різноманітті її мотиваційних, когнітивних і виконавчих компонентів [13, с. 43]. Автор виділяє три рівні програм діяльності, що відображають:

- лише структуру виконавчих дій;
- структуру інформаційних і виконавчих компонентів діяльності;
- структуру мотиваційно-цільових, інформаційних та виконавчих компонентів діяльності.

В.Л. Погрібна також виокремлює мотиваційний компонент, стверджуючи, що він є одним із базисних у системі моральної регуляції діяльності та поведінки професіоналів і включає позитивне ставлення до обраного виду професійної діяльності, прагнення до самореалізації і досягнень, моральні та професійні установки й інтереси [9].

У дослідженнях мотиваційних компонентів діяльності поліцейського науковці описують структуру, умови формування професійної мотивації працівників поліції, класифікують мотиви за певними критеріями та розглядають можливі мотиваційні тенденції різних періодів їхнього професійного становлення [1; 3; 4; 5].

Зазначимо, що мотиваційний компонент поліцейського включає в себе перш за все мотивацію до дотримання законності і службової дисципліни, мотиваційну готовність до виконання професійних дій, професійні інтереси, пріоритет безпеки в системі мотивів і установок.

Мотивація утворюється ієрархічною системою зовнішніх і внутрішніх мотивів. Є.П. Ільїн, розглядаючи проблему мотивації персоналу, визначив два її типи: зовнішньоорганізовану, під якою він розуміє процес формування людиною мотиву, що відбувається під значним впливом ззовні,

та внутрішньоорганізовану, коли процес формування мотиву відбувається через внутрішню наявну потребу людини без стороннього втручання у вибір мети і способів її досягнення [2, с. 102].

Феномен внутрішньої мотивації включає в себе не тільки питання про спонукальні чинники поведінки правоохоронців, але й звертає увагу на якість виконуваної діяльності, на те, які переживання супроводжують працівника поліції в процесі здійснення завдання, які наслідки цієї мотивації для подальшого становлення та саморозвитку особистості. В аспекті нашого дослідження цікавими є погляди А.О. Молчанової, І.В. Волянник та В.П. Кондратьєвої щодо мотиваційних аспектів, які пов'язані з продуктивністю праці, що визначається об'єктивними умовами роботи (ресурси, організаційні структури, цілі тощо), а також суб'єктивними умовами (розуміння справедливості щодо власного просування по службі; визначеності цілей діяльності; впевненості у своїй цінності для організації; усвідомлення значущості свого внеску в досягнення її цілей). З цього приводу авторами розглянуті основні характеристики потреб: сила потреби; періодичність її виникнення; способи її задоволення; зміст потреби. Способи усунення (задоволення) потреб бувають різні, але загалом поведінка людини зводиться до трьох типів: задовольняти потреби; подавляти їх; не реагувати на потреби. Більшість потреб періодично відновлюються, хоча при цьому вони можуть змінювати форму свого конкретного прояву, а також ступінь сили свого впливу на людину [6, с. 36].

С.Г. Москвичов зазначає, що основна функція мотивів – мобілізація здібностей, функціональних можливостей, професійного досвіду людини на виконання поставленого трудового завдання [7].

Отже, мотивація – це спонукання, що викликають активність організму і визначають її спрямованість, механізми і причини. Це одне з основних понять, яке використовується для пояснення рушійних сил поведінки особистості. Під час навчання у вищих навчальних закладах зі специфічними умовами навчання у курсантів формується та розвивається готовність до ефективних дій у складних, ризиконебезпечних ситуаціях. Курсантів навчають методів саморегуляції та регуляції власної поведінки: самопереконавання, самонаказу, самосхвалення, самоаналізу, концентрації уваги на розв'язанні завдання, а також на кінцевому результаті, коли відбувається усунення зовнішніх ознак емоційної напруженості. Але на початкових етапах фахової підготовки курсантів



не завжди реалізація діяльності може призвести до бажаного результату.

Необхідно зазначити, що ефективність професійної діяльності в інтегральному вигляді проявляється саме в її результаті незалежно від умов, в яких вона здійснюється [12, с. 95]. Розвиток готовності до діяльності починається з постановки мети на основі потреб і мотивів та усвідомлення поставленого перед суб'єктом завдання.

Проблеми організаційної поведінки визначають умови якісного виконання професійних завдань, ефективні взаємодії та взаєморозуміння фахівців на робочому місці. Як зазначають А.О. Молчанова, І.В. Волянник та В.П. Кондратьєва, організаційна поведінка – це поведінка, що формується в організації і є її характеристикою [6, с. 5]. Організаційна поведінка в контексті нашого дослідження – це характер дій у певних умовах окремих працівників поліції, спрямованих на вирішення поставлених керівництвом задач (наказів), чи групи правоохоронців, що здійснюють спільну професійну діяльність.

П.Д. Дудкін наголошує, що організаційна поведінка має розуміти та пояснювати причини вчинків людей, що працюють у структурі; прогнозувати ті чи інші поведінкові моделі у різних ситуаціях, контролювати поведінку працівників та стимулювати ті мотиви, що сприяють підвищенню продуктивності та результативності роботи. Цікавими для нашого дослідження є змістовні теорії мотивації в контексті організаційної поведінки особистості [8, с. 8, 80]:

- теорія мотивації Девіда Мак Клеlland, згідно з якою в умовах розвинутого суспільства мотиваторами є потреби вищих рівнів, структура яких зводиться до трьох чинників: прагнення до успіху, до влади, до визнання;

- теорія Фредеріка Герцберга, який зазначає, що на функціональну поведінку працівника впливають мотиватори, тому керівнику необхідно вникнути в сутність роботи та пояснити її змістовність і значущість;

- класична теорія мотивації Ф.У. Тейлора, згідно з якою люди матимуть сильну мотивацію, якщо їхня винагорода безпосередньо пов'язана з продуктивністю праці.

В.О. Криволапчук та В.І. Барко наголошують на тому, що мотивація є динамічним процесом формування провідних мотивів діяльності, тому найбільш ефективно діагностувати її поетапно, починаючи з перших етапів навчання [3, с. 53].

На думку О.М. Смірної, мотиваційна сфера має складну структуру. Вона не є однорідним елементом, який може бути оцінений лише за фактором сили – більше

або менше мотивації. Мотивація у професійній діяльності визначається складним і мінливим співвідношенням різних мотивів та їх ієрархій, які формують мотиваційний профіль особистості [11, с. 45].

Слід зазначити, що з часом мотиви змінюються. Інколи мотивація правоохоронців може мати негативний характер, в їхній свідомості можуть домінувати корисливі та інші неналежні ефективній професійній діяльності мотиви. З іншого боку, мотивовані працівники поліції спрямовують сили на вибір поведінки, що допомагає досягти поставленої мети. Таким чином, правильно обрана поведінка під час здійснення професійної діяльності поліцейських дає змогу досягти мети, а також відчутти задоволення від виконаної діяльності. Отже, в процесі вивчення домінуючих мотивів майбутніх правоохоронців, а також впливаючи на них, можна коригувати поведінку і активність працівників поліції під час здійснення ними професійної діяльності.

Мета роботи полягає в аналізі результатів емпіричного дослідження особливостей мотиваційної спрямованості правоохоронців на етапі фахової підготовки.

Виклад основного матеріалу. Вибірку дослідження становили 205 правоохоронців, які були розподілені на три групи: 1 група – курсанти 1-го курсу факультету № 3 ХНУВС (n=75); 2 група – курсанти 2-го курсу факультету № 3 ХНУВС (n=67); 3 група – курсанти 3-го курсу факультету № 3 ХНУВС (n=63).

Для вивчення мотиваційної спрямованості правоохоронців на етапі фахової підготовки була використана методика діагностики мотиваційного профілю особистості Ш. Річі та П. Мартіна, яка дає змогу дослідити потреби курсантів, які спонукають їх до професійної діяльності, і виявити індивідуальне поєднання найбільш і найменш актуальних (значущих) потреб [10, с. 183].

Нами використана модель мотиваційного профілю, яка складається з дванадцяти факторів, що дають змогу виявити відносну цінність дванадцяти мотиваційних потреб (мотиваторів) для індивіда. Як видно з таблиці 1, для правоохоронців першої групи дослідження найбільш значимим мотивом організаційної поведінки є потреба в корисній і цікавій роботі ($26,69 \pm 3,43$). На другому рейтинговому місці за рівнем значимості у першокурсників знаходиться низка мотиваторів, а саме: структурування праці ($23,85 \pm 3,90$), креативність ($23,73 \pm 4,28$), соціальні контакти ($23,54 \pm 3,59$), суспільне визнання ($23,23 \pm 4,96$). При цьому першокурсники потребують отримувати задоволення і відчувати позитивні

Таблица 1

**Мотиватори організаційної поведінки правоохоронців
на етапі професійної підготовки, (\bar{x} \pm σ)**

Потреби	1 група	2 група	3 група	t_{1-2}	t_{1-3}	t_{2-3}
Висока заробітна плата	22,62 \pm 3,74	16,04 \pm 3,48	32,24 \pm 4,94	0,001	0,001	0,001
Комфортні умови праці	22,92 \pm 4,95	16,72 \pm 2,47	28,76 \pm 3,79	0,001	-	0,001
Структурування праці	23,85 \pm 3,90	17,80 \pm 3,78	30,83 \pm 4,41	0,001	0,05	0,001
Соціальні контакти	23,54 \pm 3,59	17,56 \pm 4,44	24,96 \pm 4,17	0,001	-	0,05
Встановлення стабільних відносин	21,50 \pm 4,04	21,56 \pm 3,27	20,93 \pm 2,82	-	-	-
Суспільне визнання	23,23 \pm 4,96	19,54 \pm 3,32	33,83 \pm 3,17	-	0,001	0,001
Досягнення мети	22,38 \pm 2,96	20,88 \pm 3,70	32,07 \pm 4,16	-	0,001	0,001
Влада та впливовість	21,69 \pm 2,65	19,92 \pm 2,84	19,93 \pm 3,33	-	-	-
Різноманіття та новизна	22,46 \pm 2,68	19,84 \pm 2,87	29,28 \pm 2,85	-	0,05	0,001
Креативність	23,73 \pm 4,28	20,68 \pm 3,59	25,37 \pm 3,75	-	-	-
Саморозвиток	20,46 \pm 3,47	21,20 \pm 4,23	33,74 \pm 3,80	-	0,001	0,001
Цікавість праці	26,69 \pm 3,43	23,36 \pm 2,01	30,41 \pm 1,84	-	0,001	0,001

емоції від численних контактів з іншими людьми статистично значимо більше ($p \leq 0,001$), ніж курсанти другого курсу навчання ($23,54 \pm 3,59 > 17,56 \pm 4,44$). Також першокурсники ($23,85 \pm 3,90$) статистично значимо більше ($p \leq 0,001$) порівняно з другокурсниками ($17,80 \pm 3,78$) прагнуть до чіткого структурування діяльності, зниження невизначеності та встановлення правил і директив у виконанні роботи. Третє місце за рівнем значимості у правоохоронців 1-го курсу навчання посіли мотиватори комфорту умов праці ($22,92 \pm 4,95$), високого грошового забезпечення ($22,62 \pm 3,74$), різноманіття та новизни в професійній діяльності ($22,46 \pm 2,68$) і досягнення мети ($22,38 \pm 2,96$). Зазначимо, що комфортні умови праці ($22,92 \pm 4,95 > 16,72 \pm 2,47$; $p \leq 0,001$) і висока заробітна плата ($22,62 \pm 3,74 > 16,04 \pm 3,48$) статистично більш значимі для першокурсників, ніж для другокурсників. Найменше значення для майбутніх правоохоронців першого курсу навчання мають потреби у встановленні стабільних відносин ($21,50 \pm 4,04$), прагнення керувати іншими людьми ($21,69 \pm 2,65$) та саморозвиватися ($20,46 \pm 3,47$).

Подальший аналіз даних, представлених у таблиці 1, показав, що середні показники мотиваторів поведінки курсантів 2-го курсу навчання мають значно менші значення порівняно з показниками правоохоронців 1-го і 3-го курсів навчання. Найбільш значимим мотивом діяльності у другокурсників є прагнення до цікавої роботи ($23,36 \pm 2,01$). Визначено, що на другому місці за рівнем значимості у другокурсників виступають прагнення до встановлення стабільних відносин ($21,56 \pm 3,27$) – другокурсники будуть задоволені від праці в умовах довіри,

доброзичливих робочих і особистих взаємин з колегами, властивих для ефективної команди. Водночас другокурсники прагнуть до саморозвитку ($21,20 \pm 4,23$), що буде підштовхувати їх до самостійності та відповідальності. Третє рейтингове місце посіли мотиви досягнення мети ($20,88 \pm 3,70$), креативності ($20,68 \pm 3,59$), потреби у владі та впливовості ($19,92 \pm 2,84$), різноманітті та новизні діяльності ($19,84 \pm 2,87$).

Найменше другокурсники потребують структурування праці ($17,80 \pm 3,78$) – будь-яка спроба регулювати або контролювати діяльність другокурсників може викликати у них запеклий опір і привести до конфлікту. Спостерігається низький рівень потреби у збільшенні соціальних контактів ($17,56 \pm 4,44$), що пояснюється, ймовірно, прагненням другокурсників до самотності і самотнього виконання діяльності. Визначена досить низька потреба у комфортних умовах праці ($16,72 \pm 2,47$) і високій заробітній платі ($16,04 \pm 3,48$).

У курсантів 3-го курсу навчання визначено два домінуючі мотиватори діяльності: прагнення до саморозвитку ($33,74 \pm 3,80$) статистично значимо більше ($p \leq 0,001$) порівняно з курсантами першого ($20,46 \pm 3,47$) і другого ($21,20 \pm 4,23$) курсів навчання, а також потреба у суспільному визнанні ($33,83 \pm 3,17$), яка також статистично значимо більша ($p \leq 0,001$), ніж у першокурсників ($23,23 \pm 4,96$) та другокурсників ($19,54 \pm 3,32$).

Статистично більш значимими ($p \leq 0,001$) для третьокурсників є мотиви грошової винагороди ($32,24 \pm 4,94$) порівняно з курсантами першого ($22,62 \pm 3,74$) та другого ($16,04 \pm 3,48$) курсів навчання, а також мотиви досягнення поставленої мети



(32,07 ± 4,16) порівняно з курсантами першого (22,38 ± 2,96) і другого (16,04 ± 3,48) курсів навчання. Статистично значимо більше ($p \leq 0,001$) третьокурсники відчувають потребу в цікавій роботі (30,41 ± 1,84) та чіткій структуризації діяльності (30,83 ± 4,41), ніж курсанти першого і другого курсів.

Наступну сходинку займають мотиви новизни (29,28 ± 2,85) і комфорту умов праці (28,76 ± 3,79). З'ясовано, що потреба у різноманітній діяльності статистично більш виражена у третьокурсників, ніж у курсантів першого (29,28 ± 2,85 > 22,46 ± 2,68; $p \leq 0,05$) і другого (29,28 ± 2,85 > 19,84 ± 2,87; $p \leq 0,001$) курсів навчання. Менше значення для третьокурсників мають потреби у креативності, нестандартному вирішенні завдань (25,37 ± 3,75) і розширенні соціальних контактів (24,96 ± 4,17). При цьому потреба в численних контактах і сумісній діяльності статистично більш значима ($p \leq 0,05$) для третьокурсників, ніж для другокурсників.

Найменше значення для курсантів третього курсу мають мотиви встановлення стабільних відносин (20,93 ± 2,82) і потреба у владних повноваженнях (19,93 ± 3,33).

Таким чином, для правоохоронців 1-го курсу навчання головними мотиваторами поведінки є: цікава робота, структурування праці і креативність. Іншими словами, першокурсники щиро відчувають потребу бути затребуваними, мати професію, наповнену сенсом і значенням, з елементами суспільної корисності. Слід пам'ятати, що люди з мотивом структурованості праці потребують стабільних умов середовища, певних алгоритмів дій і правил роботи, якими вони можуть керуватися під час виконання професійної діяльності. Першокурсники прагнуть бути відкритими для нових ідей і мати впевненість, що вони все роблять правильно, а до вирішення проблем підходять креативно.

Для правоохоронців 2-го курсу навчання домінуючими мотиваторами організаційної поведінки виступають: прагнення виконувати корисну для суспільства і цікаву роботу, що об'єднує їх з другокурсниками, потреба формувати і підтримувати довгострокові стабільні взаємини з колегами, бажання бути самостійними, незалежними і самовдосконалюватися на шляху досягнення професіоналізму, що об'єднує їх із третьокурсниками.

Правоохоронців 3-го курсу навчання приваблює суспільне визнання їхніх досягнень. Вони прагнуть до самостійності і відповідальності та бажують отримувати високу заробітну плату. Слід пам'ятати, що люди з матеріальною мотивацією готові терпіти будь-яку роботу, тривалий час виконувати

одні й ті ж самі завдання, працювати без вихідних і ставити роботу понад усе, але лише за умови особистої задоволеності власним заробітком.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Представлена методика діагностики мотиваційного профілю особистості Ш. Річі та П. Мартіна дає можливість отримати інформацію про фактори, що мотивують особистість на діяльність, кількісно оцінити їх значущість, дає змогу виявити домінуючі фактори професійної мотивації, провідні мотиви курсантів на різних етапах фахової підготовки, а отже, визначити основні тенденції професійної мотивації.

Узагальнення й аналіз мотиваторів організаційної поведінки правоохоронців на різних етапах професійної підготовки показав таке:

1. На першому і другому курсах навчання домінуючим мотивом діяльності правоохоронців виступає потреба у відчутті затребуваності в цікавій, суспільно корисній праці, прагнення виконувати діяльність, наповнену сенсом і значенням, з елементами суспільної корисності. На думку авторів методики вивчення мотиваційного профілю Ш. Річі та П. Мартіна [10], важливо розуміти, що власники високої потреби в цікавій і корисній роботі не будуть займатися тим, що на їхню думку, нецікаво. Лише узгодженість інтересів працівника й організації дасть можливість отримати високоефективного професіонала.

2. На третьому курсі навчання правоохоронці відчувають значну потребу в удосконаленні, зростанні і розвитку власної особистості, що може виступати як показник бажання бути самостійним і відповідальним за своє життя і діяльність. Мотивація на саморозвиток третьокурсників дасть їм змогу постійно підвищувати свій професійний рівень. Разом із тим третьокурсники потребують схвалення й уваги з боку авторитетних для них людей, бажують, щоб інші бачили і цінували їхні заслуги і досягнення.

Таким чином, вивчення особливостей розвитку мотиваційної сфери використовується для окреслення системи факторів, що визначають поведінку майбутніх працівників правоохоронних органів. Визначені мотиватори організаційної поведінки майбутніх правоохоронців є критерієм успішності й ефективності їхнього становлення як професіоналів.

Подальшими перспективами цього дослідження є використання отриманих даних для розробки тренінгових програм у системі психологічної підтримки, які дадуть змогу активізувати внутрішній мотиваційний потенціал щодо цілеспрямованого

розвитку професійно-особистісних якостей, прагнення до постійного професійного удосконалення та досягнення вершин особистісного й професійного розвитку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Барко В.И., Макаренко П.В. Мотивационные стратегии поведения сотрудников ОВД и их психологическая диагностика. *Психопедагогика в правоохранительных органах*. 2014. № 2(57). С. 69–72.
2. Ильин Е.П. Мотивации и мотивы. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 512 с.
3. Криволапчук В.О., Барко В.И. Профілактика порушень службової дисципліни і законності серед особового складу органів внутрішніх справ. Київ : ДНДІ МВС України, 2010. 172 с.
4. Мілорадова Н.Е. Гендерні особливості ціннісно-сміслової та мотиваційної сфери працівників ОВС. *Право і безпека*. 2007. № 6'1. С. 59–63.
5. Мілорадова Н.Е. Особливості професійної мотивації слідчих органів досудового розслідування на вузівській стадії професіогенезу. *Вісник Національної академії оборони України*. 2018.
6. Молчанова А.О., Воляник І.В., Кондратьєва В.П. Організаційна поведінка : навчальний посібник. Івано-Франківськ : Лілея-НВ, 2015. 176 с.
7. Москвичов С.Г. Мотивація, діяльність і управління (як взаємопов'язані категорії) : автореф. дис. ... докт. психол. наук : 19.00.01. Київ, 2004. 36 с.
8. Організаційна поведінка. Аспекти ефективного підприємництва / П.Д. Дудкін, О.Б. Мосій, О.М. Владимир та ін. Тернопіль : ФОП Паляниця В.А., 2015. 252 с.
9. Погрібна В.Л. Соціологія професіоналізму : монографія. Київ : ЦУЛ, 2009. 334 с.
10. Ричи Ш., Мартин П. Управление мотивацией : учебное пособие для вузов. Москва : Юнити-Дана, 2004. 399 с.
11. Смірнова О.М. Особливості мотиваційного профілю особистості працівників поліції. *Право і безпека*. 2018. № 2(69). С. 43–50.
12. Твердохлебова Н.Е. Анализ компонентов деятельности правоохранителей, подлежащих трансформации в процессе их профессиональной самореализации. *Педагогическое мастерство*. 2017. № 4. С. 94–99.
13. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. Москва : Наука, 1982. 185 с.

УДК 159.92:340.114

DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-1-53

СПЕЦИФІКА ПРОФЕСІЙНОГО САМОСТАВЛЕННЯ ПРАЦІВНИКІВ ПІДРОЗДІЛІВ ПРЕВЕНТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ НАЦІОНАЛЬНОЇ ПОЛІЦІЇ

Шевченко Л.О., к. психол. н., доцент,
доцент кафедри соціології та психології

Харківський національний університет внутрішніх справ

Шломін О.Ю., аспірант
кафедри соціології та психології

Харківський національний університет внутрішніх справ

У статті розглянуто особливості професійного самоставлення працівників підрозділів превентивної діяльності поліції на різних етапах професіогенезу. Встановлено, що вони загалом позитивно ставляться до себе як до професіонала, оцінюють свою діяльність як соціально значущу. Для першокурсників характерна внутрішня конфліктність професійного самоставлення. Поліцейським з досвідом роботи властиве переживання єдності своєї особистості з обраною професією.

Ключові слова: професійне самоставлення, особистість, поліція, професіогенез, самооцінка, професійна самосвідомість.

Шевченко Л.А., Шломин А.Ю. СПЕЦИФИКА ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООТНОШЕНИЯ СОТРУДНИКОВ ПОДРАЗДЕЛЕНИЙ ПРЕВЕНТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ НАЦИОНАЛЬНОЙ ПОЛИЦИИ

В статье рассмотрены особенности профессионального самоотношения сотрудников подразделений превентивной деятельности полиции на разных этапах профессиогенеза. Установлено, что сотрудники полиции в целом положительно относятся к себе как к профессионалу, оценивают свою деятельность как социально значимую. Для первокурсников характерна внутренняя конфликтность профессионального самоотношения. Полицейским с опытом работы свойственно переживание единства своей личности с избранной профессией.

Ключевые слова: профессиональное самоотношение, личность, полиция, профессиогенез, самооценка, профессиональное самосознание.



Shevchenko L.O., Shlomin O.Yu. THE SPECIFIC OF THE PROFESSIONAL SELF-ATTITUDE OF NATIONAL POLICE PREVENTIVE UNITS EMPLOYEES

There are not many researches of professional self-attitude of personality in psychology. The features of professional self-attitude of preventive units employees of the National Police at different stages of professional genesis are considered in the article. It has been established that the police officers, in general, have a positive attitude towards themselves as a professional, and towards their professional activities, also appreciate it as socially significant.

First-year cadets are prone to idealizing their future professional activities. They experience a state of subjective satisfaction with the learning process, the existing level of professional knowledge, skills, and personality qualities. They are focused on a professional stereotype, distinguish positive and negative qualities. The internal conflict of professional self-attitude is characterizing them.

Graduate cadets are characterized by self-confidence as specialist, positive self-appraisal of possible professional and career growth, which enables effective professionalisation and acts as a personality resource. Their self-relation is generally characterized by a positive emotional and evaluative coloring. They relate to the profession of a policeman as a means of self-realization and a means of self-improvement.

Police officers with work experience adequately evaluate their professional activities, their place in the professional environment. They are characterized by unity of their personality with chosen profession, they are able effectively solve working tasks, it's a high level of responsibility for their work. The under study persons noted that the work in the police allowed them better understanding their environment – citizens and colleagues, life in general and their place in the world, although the need for emotional contacts slightly decreased.

Key words: *professional self-attitude, personality, police, professional genesis, self-appraisal, professional self-consciousness.*

Постановка проблеми. Специфіка професійного самоствавлення працівників підрозділів превентивної діяльності Національної поліції пов'язана як із соціально-психологічними умовами діяльності превенції, що відповідають запитам громадян та суспільства, так і з особливостями їхніх службових завдань. Ефективність роботи сучасних поліцейських залежить від багатьох чинників: фахової підготовки, наявності професійно важливих якостей, прийняття та оцінки себе як професіонала тощо. Реформування правоохоронної системи України зумовлює об'єктивну потребу у фахівцях із сучасними знаннями і необхідними вміннями за обраною спеціальністю, свідомим прагненням до успішної професійної самореалізації, позитивним ставленням до себе як до професіонала. Отже, вивчення професійного самоствавлення як складника професіоналізації у працівників підрозділів превентивної діяльності Національної поліції постає актуальним завданням.

Аналіз останніх досліджень та публікацій з проблеми. Дотепер у сучасній науці відсутня цілісна концепція професійного самоствавлення, що узагальнювала його особливості порівняно з іншими феноменами професійної самосвідомості. Досліджень, в яких безпосередньо вивчаються особливості професійного самоствавлення, небагато. В них часто предметом наголошується професійне самоствавлення, а насправді його замінюють загальним самоствавленням та використовують відповідні методики дослідження. Так, Н.С. Ануфрієва зауважила, що професійне самоствавлення особистості співробітників правоохоронних органів пояснюється індивідуальними ха-

рактеристиками людини (установками, потребами, інтересами, рівнем домагань та ін.) Дослідниця виокремила рівні самоствавлення та довела, що низький, негативний рівень професійного самоствавлення нерозривно пов'язаний з проявами симптомів професійної деформації [1]. Частіше за все науковці поняття професійного самоствавлення ототожнюють з поняттям професійної ідентичності або розчиняють у змісті понять, які описують різні складники професійної самосвідомості особистості. Феномен професійної ідентичності у вітчизняних дослідженнях спирається на принципи системності і структурності психічних явищ та генетичну взаємопов'язаність рівнів ідентичності. Професійна ідентичність – особистісна характеристика професіонала, яка пов'язана з уявленням про себе, своє місце в професійному середовищі і є результатом позитивного професійного самовизначення [2, с. 96–97]. Я.С. Посохова, досліджуючи структуру професійно-правової ідентичності правоохоронців, відзначила, що її системоутворюючим компонентом виступає образ Я, який характеризується сприйняттям себе з позицій Я-правоохоронець та Я-професіонал, а також самовизначенням й самосвідомістю [3, с. 196]. На думку А.С. Борисюк, професійне становлення, під час якого здійснюється перетворення індивіда на професіонала, супроводжується зміною уявлень людини про себе й місце у професійній спільноті, тобто набуттям професійної ідентичності, а важливим складником професійної ідентичності виступає самоствавлення [4 с. 76–77]. У низці досліджень А.К. Маркової (1993), Л.О. Онуфрієвої (2013), А.О. Реана (2002)

та інших одним із проявів фахової само-свідомості розглядається саме професійна самооцінка особистості, яка, окрім зовнішнього оцінювання особи референтними людьми, містить систему ставлень до себе та до своєї праці. Професійна самооцінка як вид та складова частина загальної оцінки особистості являє собою оцінку власних теоретичних та практичних знань та вмінь, відповідності їх певному еталону, усвідомлення рівня своїх досягнень серед інших суб'єктів професійної діяльності [5, с. 81]. Проте загальна і парціальні самооцінки суб'єкта праці частково характеризують професійне самоставлення. На думку К.В. Карпинського, психологія ще тільки підступає до осмислення професійного самоставлення особистості. Його не можна звести ані до загального самоставлення, ані до інших явищ професійної самосвідомості, оскільки професійне самоставлення характеризується власним змістом, джерелами, формою представленості у внутрішньому світі особистості та являє самостійний психічний феномен, який формується, структурується і функціонує в особливих закономірностях [6, с. 8–9]. Структура професійного самоставлення, як констатує П.Н. Гапонюк, включає самосвідомість, підструктури самовідношення, індивідуальні характеристики, зумовлені когнітивними, афективними і поведінковими елементами. Когнітивна підструктура самосвідомості включає в себе усвідомлення людиною себе в системі професійної діяльності, в системі детермінованих цією діяльністю міжособистісних відносин і в системі власного особистісного розвитку, пов'язаного з діяльністю і спілкуванням. Особистісний компонент відповідальний за осмислення себе в ситуаціях, коли професійно значущі особистісні якості фахівця або їх відсутність виступають як перешкода на шляху власної активності, або, навпаки, як умова, що полегшує самореалізацію. Таким чином, особистісний компонент самосвідомості забезпечує саморозвиток особистості, тобто забезпечує потребу особистості в самоактуалізації, в розкритті і розширенні своїх творчих можливостей. Когнітивна підструктура відіграє провідну роль у процесі професійної самосвідомості фахівця [7, с. 4].

Одним з головних видів діяльності у життєвому просторі особистості є професійна діяльність. Професія поліцейського є традиційно закритою від громадського контролю, і, як наголошує Т.М. Малкова, по-перше, є потенційно небезпечною з огляду на методи та наслідки. По-друге, є професією контактного типу, адже від якості виконання професійних обов'язків залежить якість

життя і психологічний комфорт членів суспільства. Нарешті, це професія «владного» типу, що виконує роль посередника між громадянами та владою [8, с. 43–44]. Професійне становлення особистості працівника поліції супроводжується зміною уявлень про себе, про свою професійну діяльність, про своє місце у професійному середовищі, про кар'єрне та службове зростання. Самоставлення до себе та до своєї службової діяльності залежить також від оцінювання роботи поліції суспільством. Динамічний характер превентивної діяльності поліції, використання в ній новітніх інформаційних технологій, ускладнення завдань, які виконуються підрозділами превенції, зростання відповідальності за організацію забезпечення публічної безпеки і порядку зумовлюють об'єктивну потребу у підготовці професіоналів – поліцейських нової форми з позитивним ставленням до себе та до своєї професійної діяльності.

Мета дослідження – встановити особливості професійного самоставлення у працівників поліції підрозділів превентивної діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. У дослідженні брали участь курсанти та студенти Харківського національного університету внутрішніх справ, всього 279 осіб чоловічої та жіночої статі віком 18–34 роки. Учасники дослідження були поділені на три групи: перша група представлена курсантами першого року навчання та складалася із 97 осіб; до другої групи було включено курсантів четвертого (останнього) року навчання, всього 95 осіб. Всі курсанти навчаються на факультеті, який готує фахівців для превентивної діяльності. Третя група досліджуваних включала 87 осіб – працівників поліції підрозділів превентивної діяльності, які вже мають стаж роботи 3–5 років та навчаються на заочній формі навчання. Під час дослідження було використано методи: тестування – методика «Опитувальник професійного самоставлення» (К.В. Карпинський, О.М. Колишко); метод вільних описів – твір на тему «Я і моя професія»; анкетування; для статистичної обробки даних було використано t-критерій Стюдента для незалежних груп.

Використаний у дослідженні «Опитувальник професійного самоставлення» є спеціалізованим дослідницьким методом, сконструйованим для вивчення змісту і структури самоставлення особистості як суб'єкта професійної трудової діяльності. Опитувальник містить 39 питань, психологічна інтерпретація результатів здійснюється відповідно до змісту шкал опитувальника: внутрішня конфліктність професійного



Таблиця 1

Показники складників професійного самоставлення працівників поліції (M ± m)

Шкали	1 група (1 курс)	2 група (4 курс)	3 група (фахівці)	t 1 – 2	t 2 – 3	t 1 – 3
Внутрішня конфліктність	7,35±0.61	4,23±0.28	4,14±0.26	2,19*	0,18	2,28*
Самовпевненість	2,75±0.42	3,50±0,47	3,04±0,56	0,94	1,08	0,11
Самоприв'язаність	2,63±0,30	3,07±1,24	6,07±0,91	0,86	2,19*	2,11*
Самозвинувачення	3,19±0,40	3,50±0.54	3,11±0,54	0,46	0,51	0,39
Самокерівництво	5,23±1,28	7,42±0,55	6,00±0,35	2,34*	1,89*	0,68
Самооцінка	4,94±0.25	4,67±1,23	5,01±0,35	0,68	1,01	1,06

Примітка: * – рівень значущості $\leq 0,05$

самоставлення, самовпевненість у професії, самоприв'язаність у професії, самозвинувачення в професії, самокерівництво в професії, самооцінка особистісного зростання в професії. Результати вивчення професійного самоставлення у працівників підрозділів превентивної діяльності Національної поліції на різних етапах професійного становлення подано у таблиці 1.

Значущі розбіжності між групами досліджуваних одержано за шкалами: «Внутрішня конфліктність», «Самоприв'язаність», «Самокерівництво».

За результатами дослідження з'ясувалося, що курсантам першого року навчання притаманна внутрішня конфліктність професійного самоставлення (гр. 1 – 7,35±0,61), якої позбавлені інші досліджувані (гр. 2 – 4,23±0,28; гр. 3 – 4,14±0,26). Суб'єктивно курсанти першокурсники усвідомлюють, що не мають професійно важливих якостей, професійних знань, не повною мірою виконують статутні вимоги, переживають професійну «незатребуваність». Натомість у досліджуваних другої та третьої груп не виявлено протиріч між професійними вимогами та особистісними якостями і можливостями. За період навчання у вищому навчальному закладі зі специфічними умовами навчання та стажування у практичних підрозділах поліції курсанти другої групи набули важливого досвіду соціального буття, відбулося їх включення до професійної спільноти, сформувалися якісно нові соціальні зв'язки, пов'язані з професійною діяльністю. Для стажованих працівників поліції поєднання досвіду практичної діяльності та теоретичних компонентів освіти в умовах інтегративного навчального середовища сприяє привабливості професії, бажанню кар'єрного зростання. Стажовані працівники поліції адекватно оцінюють свою професійну діяльність, своє місце в професійному середовищі, відчувають себе більш автономними та здатними виконувати професійні обов'язки, нести відповідальність за свої рішення. Їх відріз-

няє від курсантів обох груп наявний стан задоволення своїми професійними вміннями та навичками. Для них характерно переживання єдності своєї особистості з обраною професією, принаймні в складних ситуаціях службової діяльності вони покладаються на свій професійний і особистий досвід та прагнуть задіяти професійні, ділові та особистісні якості. Як свідчать результати дослідження, курсанти другої групи вважають себе сумлінними фахівцями, здатними вирішувати службові задачі різної складності. Свої особистісні якості вони вважають внутрішніми ресурсами професійної діяльності. Загалом самоставлення цієї групи досліджуваних характеризується позитивним емоційно-оціночним фоном. Низькі бали, одержані за шкалою «Самовпевненість», свідчать, що спільним для всіх досліджуваних є невдоволеність своїм професійним потенціалом. Курсанти компенсують свою невдоволеність участю у заходах із забезпечення правопорядку, патрулюванні. Стажовані працівники поліції вважають, що освіта у навчальному закладі зі специфічними умовами навчання відповідає їхнім запитам та сприятиме службовому просуванню.

Результати тестування майже повністю узгоджуються з результатами самоописів досліджуваних. Для вивчення на неусвідомлюваному рівні професійного самоставлення та уявлень про самого себе працівників поліції на різних етапах професіоналізації нами було застосовано метод вільних описів, а саме пропонувалася тема «Я і моя професія». Зміст самоставлення випробуваних виявляється через систему категорій, тобто груп висловів, які людина зазвичай використовує у самоописуванні. За результатами аналізу творів із допомогою експертного оцінювання було одержано одинадцять категорій самоописування, шість з котрих безпосередньо характеризували професійне самоставлення. Згідно зі статистичними критеріями, категорія є значущою, якщо її індекс більше або дорів-

ное 0,65. Індeksi значущості категорій самоописування професійного самоставлення процівників поліції наведені у таблиці 2.

Таблиця 2

Індeksi значущості категорій самоописування професійного самоставлення

№	Категорія самоописування	Група 1	Група 2	Група 3
1	Формально-біографічні та рольові відомості	0,47	0,57	0,65
2	Професійно-кваліфікаційні відомості	0,37	0,82	0,54
3	Професійні та життєві плани	0,35	0,66	0,69
4	Ставлення до оточення, професійної спільноти	0,40	0,71	0,67
5	Настанови, цінності, права, обов'язки	0,65	0,63	0,42
6	Самооцінка професійно важливих рис та якостей	0,74	0,61	0,48

Значущими категоріями самоописування професійного самоставлення у першій групі (курсанти першого року навчання) є «Настанови, цінності, права, обов'язки», «Самооцінка професійно важливих рис та якостей», у другій групі (курсанти четвертого курсу) – «Професійно-кваліфікаційні відомості», «Професійні та життєві плани», «Ставлення до оточення, професійної спільноти», у групі стажованих працівників поліції – «Формально-біографічні та рольові відомості», «Професійні та життєві плани», «Ставлення до оточення, професійної спільноти».

Самою значущою категорією у курсантів першого року навчання є «Самооцінка професійно важливих рис та якостей». Оцінюючи свої риси характеру та професійно важливі якості особистості, курсанти виділяють у себе не тільки позитивні, але і небажані – негативні. До позитивних якостей вони відносять: дисциплінованість, сміливість, чемність, товариськість, щирість, вміння спілкуватися, до негативних – конфліктність, агресивність, брехливість, нетерпимість до думки інших. Вони усвідомлюють наявність негативних якостей та виказують незадоволення низьким рівнем контролю за своїм життям. Також значущою і найсуперечливішою категорією самоописування є вислови щодо настанов, прав та обов'язків, цінностей. Курсанти

першого курсу перебувають у новому для них середовищі, мають засвоїти багато навчальної інформації, залучаються до виконання службових завдань, їхнє життя регламентоване статутними вимогами. Вони свідомо обрали професію поліцейського, втім, серед їхніх висловів є позитивні: «Буду захищати права громадян», «Поліція має допомагати людям», є негативні: «Чесність та сумлінність ніхто не оцінить», «З поліцією не всі люди співпрацюють». «Професійні та життєві плани» виявилася найменш змістовною категорією висловів у досліджуваних цієї групи. Можливо, вступивши до навчального закладу зі специфічними умовами навчання, курсанти не замислюються щодо свого майбутнього, принаймні на час навчання. Перебуваючи у професійному середовищі, курсанти зіштовхуються з проявами професійної субкультури, де поряд із загальнолюдськими цінностями є специфічні. О.П. Єрмолаєва відзначила, що серед професій, які найбільш піддаються викривленню соціальних функцій та традиційно закриті від суспільного контролю як потенційно небезпечні, а також орієнтовані на корпоративні принципи більше, ніж на загальнолюдську мораль [9, с. 30], є професія правоохоронця. Тож внутрішня неузгодженість загальнолюдських, професійних цінностей та цінностей професійної субкультури може викликати у курсантів першокурсників психологічний дискомфорт.

Курсанти четвертого курсу закінчують фахове навчання, працювали під час стажування у практичних підрозділах поліції, обізнані щодо своїх професійних прав та обов'язків, тому не випадково найбільш значущими є категорії висловів, які безпосередньо торкаються професійної сфери, де відбувається самореалізація особистості. Аналіз висловів за змістом дає змогу виокремити групи щодо професійної діяльності, можливого кар'єрного росту, самоставлення до себе як до працівника поліції. Досліджуваних другої групи – курсантів випускників, приваблює можливість самоствердження через виконання своїх службових обов'язків, їхні типові вислови: «Обізнаний з правових питань і можу приймати рішення», «Знаю, як організувати індивідуальну превентивну роботу з неповнолітніми». Відношення до своєї професійної діяльності у більшості позитивне, досліджувані підкреслюють отримання морального задоволення від виконання службових обов'язків: вислови на кшталт «Маю можливість допомогти громадянам», «Я як поліцейський захищаю скривджених», «Відчуваю себе корисним суспільству».



У третій групі досліджуваних – працівників поліції з досвідом роботи, найчисленнішими є професійні та життєві плани, які вони пов'язують з освітою, одержанням диплома, удосконаленням себе, а також зі зміною місця праці та можливим службовим зростанням. Досліджувані зауважили, що робота в поліції дала їм змогу краще розуміти своє оточення – громадян та колег, життя в цілому та своє місце в світі, хоча потреба в емоційних контактах дещо зменшилася. Стажовані працівники поліції мають уявлення про позитивні та негативні сторони своєї професійної діяльності, своє місце у цій сфері, здатні ефективно вирішувати службові завдання, відзначають високий рівень відповідальності за свою справу. Вони критичніше за інших досліджуваних ставляться до свого оточення, хоча впевнені в умінні порозумітися як з колегами, так і з іншими людьми, вважають себе толерантними.

Висновки. Професійне самоствавлення працівників поліції має специфіку, зумовлену характером діяльності. Встановлено, що працівники поліції в цілому позитивно ставляться до себе як до професіонала і до своєї службової діяльності, оцінюючи її як соціально значущу. Позитивне самоствавлення дає їм змогу долати професійні та особистісні труднощі.

Курсанти першокурсники схильні до ідеалізації своєї майбутньої професійної діяльності, орієнтовані на професійний стереотип, виділяють у себе позитивні і негативні якості. Вони відчують стан суб'єктивної задоволеності процесом навчання, але їм бракує професійних знань, умінь, навичок, професійно значущих якостей особистості. Для них характерна внутрішня конфліктність професійного самоствавлення.

Курсантів випускників характеризує впевненість у собі як у фахівці, позитивна самооцінка можливого професійного і кар'єрного зростання, яка дає можливість ефективно професіоналізувати і виступає ресурсом особистості. Їхнє самоствавлення в цілому характеризується позитивним емоційно-оцінним забарвленням. Вони відносяться до професії поліцейського як до способу самореалізації і засобу самовдосконалення.

Поліцейські з досвідом роботи адекватно оцінюють свою професійну діяльність, своє місце в професійному середовищі, відзначають високий рівень відповідальності за свою справу. Вони краще розуміють своє оточення – громадян і колег, життя в

цілому і своє місце в світі, хоча потреба в емоційних контактах поступово зменшується. Для них характерне переживання єдності своєї особистості з обраною професією.

Перспективи подальших досліджень. Перспективами подальших розвідок у цьому напрямі вважаємо: по-перше, продовження вивчення зв'язку професійного самоствавлення з професійною затребуваністю працівників поліції; по-друге, розробка дієвих програм психологічного супроводу працівників підрозділів превентивної діяльності Національної поліції з урахуванням етапів професійного розвитку; по-третє, цільове використання одержаних результатів у професійній підготовці працівників поліції підрозділів превентивної діяльності на етапі фахового навчання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ануфрикова Н.С. Профессиональное самоотношение сотрудников МВД. Минск : LAP Lambert Academic Publishing, 2014. 100 с.
2. Юридична психологія : підручник / за заг. ред. О.М. Бандурки. Харків : Майдан, 2018. 684 с.
3. Посохова Я.С. Модель професійно-правової ідентичності патрульних поліцейських. *Особистість, суспільство, закон: психологічні проблеми та шляхи їх розв'язання* : зб. тез. доп. міжнар. наук.-практ. конф., м. Харків, 30 березня 2017 р. / Харків. нац. ун-т внутр. справ МВС України, Ін-т психології ім. Г.С. Костюка НАПН України, Консультативна місія Європейського Союзу в Україні. Харків : ХНУВС, 2017. С. 195–197.
4. Борисюк А.С. Соціально-психологічні засади становлення професійної ідентичності майбутнього медичного психолога : автореф. дис. ... докт. психол. наук : 19.00.05. Київ, 2011. 36 с.
5. Міщенко М.С. Вплив самооцінки на рівень професійної діяльності. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2016. Вип. 6. Т. 1. С. 78–82.
6. Карпинский К.В., Кольшко А.М. Профессиональное самоотношение личности и методика его психологической диагностики : монографія. Гродно : ГрГУ, 2010. 140 с.
7. Гапонюк П.Н. Профессиональное самоотношение как модель социального развития личности. *Известия Самарского научного центра Российской академии наук*. 2011. № 13. С. 2–4.
8. Малкова Т.М. Професійне становлення особистості (на прикладі вищих навчальних закладів системи Міністерства внутрішніх справ України) : монографія. Київ : НВП «Інтерсервіс», 2012. 396 с.
9. Ермолаева Е.П. Социальные функции и стратегии реализации профессионала в системе «человек – профессия – общество». *Психологический журнал*. 2005. № 4. С. 30–41.

УДК 159.9

DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-1-54

ТРЕНІНГ ЯК МЕТОД ПІДГОТОВКИ КЕРІВНИКІВ-ЛІДЕРІВ ОРГАНІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ПОЛІЦІЇ

Штанько Н.А., здобувач
кафедри юридичної психології
Національна академія внутрішніх справ

У статті розглянуто сутність та ефективність використання тренінгового методу як ефективного засобу формування управлінської культури керівників поліції. Досліджено теоретичні й практичні підходи професійного навчання керівників органів національної поліції за допомогою тренінгів розвитку лідерських якостей. Проаналізовано поняття «тренінг» як основу навчальної технології, що сприяє інтенсивності навчання, результат якого досягається завдяки активній роботі керівників. Розглянуто основні види тренінгів, а також форми роботи, які використовуються під час проведення тренінгів. Запропоновано рекомендації щодо впровадження тренінгової програми в систему професійно-психологічної підготовки працівників органів національної поліції.

Ключові слова: лідер, тренінг, професійна підготовка, управлінський вплив, керівний склад.

Штанько Н.А. ТРЕНИНГ КАК МЕТОД ПОДГОТОВКИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ-ЛИДЕРОВ ОРГАНОВ НАЦИОНАЛЬНОЙ ПОЛИЦИИ

В статье рассмотрены сущность и эффективность использования тренингового метода как эффективного средства формирования управленческой культуры руководителей полиции. Исследованы теоретические и практические подходы к профессиональному обучению руководителей органов национальной полиции с помощью тренингов развития лидерских качеств. Проанализировано понятие «тренинг» как основа учебной технологии, способствующей интенсивности обучения, результат которого достигается благодаря активной работе руководителей. Рассмотрены основные виды тренингов, а также формы работы, которые используются при проведении тренингов. Предложены рекомендации по внедрению тренинговой программы в систему профессионально-психологической подготовки сотрудников органов национальной полиции.

Ключевые слова: лидер, тренинг, профессиональная подготовка, управляющее воздействие, руководящий состав.

Shtanko N.A. TRAINING AS A METHOD OF PREPARATION OF LEADERS OF NATIONAL POLICE ORGANS

In the article essence and efficiency of the use of active methods of studies are considered as effective facilities of forming of administrative culture of leaders of police. One of such methods of forming of administrative culture of leaders of police there is training, that shows a so bathe dynamic form of studies, during that there is the active mastering of knowledge, abilities and skills, that answers the requirements of modern management.

A concept "training" is analyzed as basis of educational technology, that assists intensity of studies there result of that is arrived at due to active work of leaders. The basic types of training, and also forms of work, that is used during realization of training, are considered: individual work, group and command games, role and business plays, group discussions, psychological drama, psychological gymnastics, method to the "aquarium", method "cerebral assault", "card assault", exercises on a feed-back. In theory reasonable practical recommendations are analyzed in relation to forming of professional qualities of leaders of police, in basis of that innovative pedagogical technologies are fixed with the use of active methods of studies. Theoretical and practical approaches of professional studies of leaders of organs of national police are investigational by means of training of development of leader qualities. An author is distinguishing the stages of the professionally-psychological training of development of leader potential: diagnostic, informative, correction and stabilizing.

Realization of training preparation will assist complex psychological preparation, use of psychological leader potential of leader in overcoming of negative displays of administrative influence. The necessity of the use of interactive is argued technician that will assist forming of necessity and abilities of leaders to use gain knowledge in practice with the aim of optimization of professionally-administrative activity.

The system use of training technologies offers in the process of professionally psychological preparation, in-plant training and retraining of personnel of organs of national police, and also including of training employments to the curricula of preparation of specialists of department educational establishments.

Key words: leader, training, professional training, managerial influence, management structure.

Постановка проблеми. Реформування органів національної поліції зумовлюється не лише структурними перебудовами, матеріально-технічним забезпеченням, вдоскона-

ленням законів України, а й суттєвими змінами в психології управління персоналом.

Підвищені вимоги висуваються і до керівників поліції, виконання службових обов'яз-



ків яких повинно поєднувати в собі високий рівень підготовки та професіоналізму. Сьогодні керівнику органів національної поліції, окрім певного комплексу знань, вмінь і навичок, необхідні: спроможність максимально ефективно використовувати свої знання на практиці, розв'язувати проблеми, що постають у цьому процесі, внутрішня готовність до новацій, що впроваджуються в службі, вміння мобілізувати підлеглих і згуртовувати команду, бути впевненим у собі й підпорядкованому колективі, прагнути і досягти успіху. Відповідно до цього постала необхідність дедалі ширшого використання тренінгу як одного з найефективніших методів під час підготовки й перепідготовки різних категорій персоналу поліції України, насамперед керівного складу.

Підготовка управлінських кадрів органів національної поліції не може полягати лише в передачі універсальних і завершених знань. Вона має бути доповнена моделями і ситуаціями, які містять нестандартне мислення, елементи, пов'язані з емоційними та соціальними аспектами поведінки, умінням протистояти конфліктам і розв'язувати їх, діяти впевнено, брати на себе відповідальність [2, с. 104].

Вирішення нових завдань потребує сучасних технологій підготовки керівного персоналу поліції, заснованих на ефективному засвоєнні та розвитку знань, вмінь і навичок, моделей поведінки, розширенні тренінг. Саме методи психотренінгу спрямовані безпосередньо на моделювання у керівників оптимальної управлінської поведінки з урахуванням їх особистісних якостей, психологічних особливостей, досвіду й професійної підготовки.

Потреба у впровадженні активних методів навчання передбачена наказом МВС України № 50 від 26 січня 2016 р. «Про затвердження Положення про організацію службової підготовки працівників Національної поліції України» та заходи щодо їх вдосконалення відповідно до завдань Президента України з охорони прав і свобод людини, інтересів суспільства і держави, протидії злочинності, підтримання публічної безпеки і порядку, а також наказом МВС України від 25 листопада 2016 р. № 1252 «Про затвердження Концепції реформування освіти в Міністерстві внутрішніх справ України та іншими нормативним документами, що визначають перспективні напрями реформування відомчої освіти.

Метою статті є обґрунтування використання психологічного тренінгу для підготовки керівників-лідерів серед персоналу поліції, а також окреслення шляхів і змісту

тренінгової підготовки персоналу органів нацполіції.

У багатьох розвинених країнах світу тренінг уже посів належне місце в системі професійної підготовки й успішно використовується під час навчання, підвищення кваліфікації поліцейських, а також під час повсякденної службової діяльності. У поліції США знайшов поширення тренінг словесних (вербальних) і невербальних форм комунікації. Його основу складає формування в поліцейських навичок спілкування, з допомогою яких можна запобігти силовому вирішенню конфліктів у службовій діяльності. У Німеччині тренінги є одним з основних напрямів у системі службової підготовки й освіти поліцейських, підбору та відбору кадрів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасна психологія розглядає тренінг як «сукупність методик розвитку комунікативних якостей і рефлексивних здібностей, вміння аналізувати поведінку членів групи та свою, аналізувати соціальні ситуації та себе в них, вміння адекватно сприймати себе та оточуючих» [9, с. 307].

Виникнення тренінгу як методу групової роботи пов'язують з іменем К. Левіна. Вченим було встановлено, що більшість ефективних змін в установках особистості відбувається у груповому, а не в індивідуальному полі. Для адекватних особистісних змін людині необхідно бачити себе такою, якою сприймають її оточуючі тобто члени групи, до якої вона належить. У 70-х рр. під керівництвом М. Форвега було розроблено та науково обґрунтовано соціально-психологічний тренінг. Основними засобами тренінгу стали рольові ігри з елементами драматизації, що мали на меті формування навичок ефективної комунікації [7; 8].

Використанню тренінгу в психологічному забезпеченні професійної діяльності правоохоронних органів присвячені роботи В.С. Лефтерова, В.І. Барка, Л.І. Мороз та ін. [4; 7; 8]. В.С. Лефтеров вважав, що саме тренінг є одним із найбільш ефективних сучасних методів і повинен бути гармонійно включений до програм професійної підготовки, перепідготовки і підвищення кваліфікації працівників ризиконебезпечних професій. Психотренінгові методи у системі професійної підготовки є сполучною ланкою між теорією і практикою психологічного забезпечення діяльності силових структур. Завдяки феноменам тренінгу можливо значно поліпшити якість професійної підготовки персоналу, продовжити його професійне довголіття [7].

На думку Л.І. Мороз, перевагою тренінгу, порівняно з традиційними метода-

ми професійної підготовки, є наявність колективної зони найближчого розвитку, в якій за рахунок спільної інтелектуальної та практичної діяльності забезпечується не тільки репродуктивне засвоєння та відтворення готових стандартів професійних дій, а й вироблення, привласнення, усвідомлювання професійних дій – завдяки участі у дискусіях, рольових іграх, отриманню систематичного зворотного зв'язку, групової рефлексії [8, с. 4].

Виклад основного матеріалу дослідження. Тренінг або соціально-психологічний тренінг є навчальною технологією, орієнтованою на використання активних методів групової роботи з метою формування і розвитку компетентності у спілкуванні, тобто якостей, властивостей, навиків, здібностей та установок, які виявляються у спілкуванні [4, с. 176].

Відомо, що успішність управлінської діяльності керівників значною мірою залежить від наявності у них певних особистісних характеристик і, насамперед, лідерських якостей. Будь-який управлінець, який прагне працювати якомога ефективніше, повинен намагатися стати лідером. Тому практичної значущості набувають питання, пов'язані з формуванням і розвитком лідерських якостей у керівників поліції. Це можливо за допомогою тренінгових технологій.

Найкращий інструмент лідирування – це ініціативна і відповідальна поведінка керівника в ситуаціях ризику та невизначеності, яка викликає у підлеглих довіру до його особи, його ідей та ентузіазм – бажання прикладати значні зусилля для досягнення мети. Тренінгові завдання моделюють ситуації, в яких є невизначеність, конкуренція або тимчасові обмеження. Учасники на власному досвіді переконуються, що лідером стає той, хто ініціативно пропонує варіант дій, захоплює своєю ідеєю інших, залучаючи їх до виконання завдання, і демонструє відповідальну поведінку. Відповідальна поведінка лідера виражається в умінні прямувати до мети, не дивлячись на тиск, опір, різні труднощі, бар'єри і конкуренцію. Ця демонстративна послідовність дій служить для інших працівників сигналом про те, що лідер не зупиниться на півдорозі, що він готовий відповідати за результат навіть за найнесприятливішого варіанта розвитку подій.

Прояв цієї моделі поведінки (ініціатива, здатність на виважений ризик і відповідальність) під час виконання завдання з високим рівнем невизначеності викликає в інших членів групи довіру і бажання докладати зусилля для досягнення спільної мети. Виконання завдань, пов'язаних із необхід-

ністю заняття й утримання лідерської позиції в групі, дозволяє учасникам тренінгу усвідомити, що основою для лідирування є не статус або параметри іміджевого позиціонування, а демонстративна модель ефективної поведінки у критичній, невизначеній ситуації, контрастна результативність і компетентність у вирішенні завдань. А така ситуація вимагає ініціативної, відповідальної поведінки на всіх рівнях організації, нестандартних рішень і рішучості [3, с. 74].

У тренінговому навчанні основна увага приділяється практичному застосуванню матеріалу, що вивчається, коли в процесі моделювання спеціально заданих ситуацій ті, хто навчаються, мають можливість розвинути і закріпити необхідні знання і навички, змінити своє ставлення до власного досвіду та до тих підходів, що використовуються в роботі.

Під час тренінгу лідерських навиків керівники опановують різні аспекти управління, наприклад, мотивацію підлеглих, ухвалення рішень, делегування повноважень, організацію роботи в командах і т. д. Внаслідок такого тренінгового навчання керівники не лише аналізують сам процес управлінської діяльності (планування, ухвалення рішень, оцінки, контролю та ін.), але й засвоюють знання й алгоритми вирішення управлінських завдань і працюють над розвитком свого лідерського потенціалу.

Існує умовний поділ психологічних тренінгів на:

- суб'єктно-орієнтовані (розвиток окремих психічних функцій, якостей і властивостей людини);
- діяльнісно-орієнтовані (формування нових умінь і навичок).

Психологічний тренінг поєднує два вищезгадані види та має на меті формування «нового покоління професіоналів» [8, с. 68].

Важливою особливістю тренінгу є безперервність процесів отримання знань і застосування їх на практиці. До того ж, формування та корекція уявлень людини про себе відбувається у тренінговій групі більш інтенсивно та виражено, а найголовніше – є керованим [10].

Активні методи навчання залучають когнітивну, емоційно-мотиваційну та когнітивну сфери особистості у їх взаємодії. Під час тренінгу людина виражає особистісно значимі думки та почуття, отримує зворотній зв'язок із боку групи, отримує можливість дослідити себе зі сторони. Учасники групи виступають у ролі особливих «дзеркал», що відображують те, що сам учасник не може побачити самотійно. Ефективність тренінгу залежить від чіткого визначення мети та завдань, а також арсеналу засобів, якими володіє тренер для їх досягнення.



Під час тренінгових занять активізуються інтелектуальні, комунікативні і волеві потенціали людини, відбувається рефлексія її минулого і моделювання майбутнього. Все це стає можливим за рахунок цілеспрямованого використання під час тренінгу спеціальних психотехнічних ігрових та інших прийомів і методів [5, с. 146].

Першим кроком на шляху до вибору оптимальних засобів є визначення методичних прийомів тренінгу. До основних із них належать:

- індивідуальна робота;
- групові та командні ігри;
- рольові та ділові ігри;
- групові дискусії;
- психодрама та її модифікації;
- психогімнастика;
- метод «акваріуму»;
- «мозковий штурм», «картковий штурм»;
- вправи на зворотній зв'язок.

Під час вибору конкретних методичних прийомів обов'язково враховуються зміст тренінгу, особливості групи, особливості ситуації та можливості тренера.

Розглянемо основні прийоми тренінгу та їх особливості.

Групова (міжгрупова) дискусія – це спосіб організації спілкування учасників групи, який дозволяє зіставити протилежні позиції, побачити проблему з різних підходів. Групові дискусії як різновид активних методів навчання спрямовані на вирішення конкретної проблеми. Традиційно під дискусією розуміють обмін думками у всіх його формах [5, с. 153].

Групові дискусії можуть бути різноманітними залежно від питання, що розглядається, його проблемності та, як наслідок цього, висловлених суджень. Метод дозволяє повною мірою використовувати досвід слухачів, що сприяє кращому засвоєнню матеріалу. Це зумовлено тим, що у груповій дискусії самі слухачі наводять докази, обґрунтування принципів і підходів, запропонованих тренером, максимально використовуючи свій особистий досвід. Навчальні групові дискусії надають більший ефект у вивченні й опрацюванні складного матеріалу та формуванні необхідних установок. Цей метод навчання забезпечує можливості для зворотного зв'язку, підкріплення практики, мотивації й перенесення знань і навичок з однієї галузі діяльності в іншу.

Залежно від характеру обговорюваних проблем виокремлюють три види дискусій, наприклад:

– біографічну (група аналізує труднощі особистого або професійного життя працівника органів нацполіції);

– тематичну (обговорюються проблеми, значущі для діяльності органів національної поліції);

– міжособистісну (аналізуються процеси взаємодії між членами групи безпосередньо на тренінгу) [4, с. 177].

Значного поширення з метою вдосконалення управління, прийняття рішень, підвищення кваліфікації кадрів набули рольові ігри.

Рольова гра – це метод, де реальна поведінка людей імітується учасниками відповідно до заданих ролей і ситуації. Ролі програються за заздалегідь узгодженим сценарієм. Особи, не задіяні у грі, виступають експертами.

Сутність рольової гри полягає в тому, що учасникові тренінгу пропонується певна життєва ситуація, в якій він повинен або продемонструвати свою власну поведінку, або уявити себе в ролі іншої особи і діяти відповідно до цієї ролі. Учасники тренінгу або беруть безпосередню участь у грі, виконуючи певні ролі, або спостерігають за перебігом подій і потім аналізують і обговорюють побачене й почуте. Внаслідок гри й обговорення (дебрифінгу) учасники засвоюють нові знання, навички і зразки поведінки, які згодом можуть бути використані на практиці.

Навчальна рольова гра дозволяє створити предметний і соціальний контексти певної професійної діяльності і змодельювати більш адекватні, порівняно з традиційними методами, умови для формування особистості спеціаліста. В умовах гри засвоєння нових знань поєднується зі специфікою професійної діяльності, навчання набуває спільного, колективного характеру; розвиток особистості фахівця здійснюється внаслідок підкорення двом типам норм: нормам компетентних предметних дій і нормам соціальних відносин групи.

Цей метод дозволяє вдосконалювати рольове спілкування (роль начальника, підлеглого тощо), розвивати здібності до сприйняття, краще розуміти мотиви поведінки тих людей, з якими доводиться мати справу у службовій діяльності.

Рольова гра є основним методом групового тренінгу. Виокремлюють два основні типи рольових ігор:

1) структуровані – учасникам пропонують жорсткі сценарії, інструкції щодо наступних дій;

2) неструктуровані – учасники отримують лише інформацію щодо ролі, яку їм належить зіграти; не дається жодних вказівок щодо шляхів поведінки, спілкування, емоцій тощо – все це цілковито залежить від суб'єктивної оцінки ситуації учасником тренінгу.

Рольові ігри з чітким сценарієм і жорсткими правилами дозволяють формувати знання і навички, тобто впливають на когнітивну сферу особистості, проте є малоефективними для вироблення нових відносин і зразків поведінки, тобто компонентів афективної сфери. Для розвитку навичок міжособистісного спілкування, нової системи відносин і поведінки найдоцільніше застосовувати ігри, де б учасники виконували ролі інших людей у ситуаціях, які відрізняються від тих, з якими вони часто зустрічаються на практиці. У таких випадках виникають передумови для вільного вияву емоцій, переоцінки системи цінностей і відносин.

Якщо мета навчання керівників полягає в тому, щоб засвоїти ефективні та дієві моделі керування, то найбільш ефективним методом навчання є ігровий або імітаційний (ділові ігри). Цей метод характеризується спрямованістю на вирішення певних практичних проблем, набуття навичок виконання конкретних прийомів управлінської діяльності. Саме гра допомагає під час навчання керівників формувати в них такі важливі ключові кваліфікаційні якості, як: комунікативні, організаторські, лідерські здібності, толерантність, вміння працювати в команді, самостійність мислення тощо.

Гра передбачає певне оформлення навчального процесу, за якого слухачі діють у нереальній (ігровій) ситуації. Ступінь умовності гри може бути різним: від казкових і фантастичних сюжетів до максимальних наближених до реальності. Ігри проходять у формі узгодженого групового розумового пошуку, який вимагає залучення до комунікації всіх учасників. За своєю сутністю цей метод навчання є особливою формою комунікації. Завершується ділова гра підведенням підсумків, де основна увага спрямована на аналіз її результатів, що є найбільш значущими для практичної діяльності.

Психодрама – це активний метод навчання та групової психокорекції, в якому учасники виконують соціальні ролі, що моделюють життєві ситуації особистісного змісту. На відміну від звичайної рольової гри, у психодрамі усуваються неадекватні емоційні реакції і внутрішній конфлікт учасників. Якщо під час класичної рольової гри учасники діють за жорстко заданим сценарієм, тобто як артисти на сцені, то у процесі психодрами задаються лише загальні умови до ролі, заохочується спонтанність, творчість і здатність виразити свої почуття та думки щодо подій, які відбуваються.

Є низка прийомів, за допомогою яких психодраматичній уяві надається творчий і спонтанний характер. Наприклад, рольовий

обмін покликаний допомогти людині подивитися на себе ніби очима іншого. Прийом «двійник» полягає у тому, що хтось із учасників психодрами в усьому імітує опонента, а також може розвивати лінію поведінки, яка намічається в іншого учасника, але яку він приховує або не усвідомлює.

Індивідуальна робота. Дуже важливий компонент тренінгу, оскільки дозволяє учасникам самостійно розібратися в теорії та закріпити на практиці отримані знання.

Прийом «акваріум» – демонстрація учасникам запропонованої тренером ситуації з подальшим груповим обговоренням. Частіше за все застосовується в рамках рольових ігор, де кількість можливих учасників (ролей) менша, ніж кількість учасників тренінгу.

Прийом «монолог» – засіб розкриття думок і почуттів дійової особи. Він полягає у тому, що від учасника психодрами очікується викладення власних почуттів і думок так, ніби людина подумки радиться сама із собою. Зовні це виглядає як коментування власних дій у рольових іграх перед початком гри, в середині або наприкінці [1; 2; 5; 7].

«Мозковий штурм» – метод накопичення ідей, можливих способів вирішення проблем шляхом усного опитування учасників.

«Картковий штурм» – модифікація мозкового штурму, всі ідеї записуються на окремі картки у вигляді 3–5 пропозицій від кожного учасника тренінгу.

Психогімнастика (айс-брейкери, брейн-брейкери) – це психогімнастичні вправи, виконання яких в ігровій, невимушеній формі сприяє вирішенню таких психологічних завдань, як активізація групи, розминка членів групи, зняття емоційної напруженості, втоми, прискорення процесів групової згуртованості тощо.

Умовно вправи можна розділити на три групи:

- 1) вправи для підвищення психофізичного тону учасників;
- 2) вправи на концентрацію уваги і логічні ігри;
- 3) вправи для зняття напруженості [6, с. 22].

Їх використання ефективно на початкових етапах тренінгу, вони є засобом згладження відмінностей у життєвому і професійному досвіді учасників тренінгу, виявлення індивідуально-психологічних особливостей, які потребують корекції або розвитку [4, с. 181].

Інтерактивні методи навчання, що використовуються в програмах підготовки керівних кадрів органів національної поліції, підвищують здатність керівників різних рівнів виявляти та структурувати проблеми, збирати й аналізувати інформацію,



приймати, за необхідності, альтернативні рішення і вибрати найбільш оптимальний варіант з ряду альтернатив як у процесі індивідуальної роботи, так і у взаємодії з іншими працівниками.

Загальною метою тренінгу для керівників-лідерів є розширення уявлень про лідерство як способи організації й управління групою, активізація лідерського потенціалу, умінь самоуправління й управління іншими людьми. Під час тренінгу керівникам дається можливість побачити зі сторони свої лідерські схильності (потенціал, відчуття переваги і труднощі лідерських позицій, визначити для себе свої сильні й слабкі сторони щодо лідерства в тих або інших ситуаціях, оволодіти технікою лідерського впливу і згуртування групи, розвинути лідерські навички).

Для більш глибоко розуміння суті тренінгу доцільно виділити декілька етапів професійно-психологічного тренінгу розвитку лідерського потенціалу:

1. *Діагностичний* (діагностика рівня сформованості лідерських якостей, певних індивідуальних аспектів і моделей поведінки, когнітивних стереотипів розуміння й інтерпретації оточення в процесі професійної діяльності керівника поліції).

2. *Інформаційний* (інформування учасників тренінгу у доступній формі щодо моделей поведінки лідера з метою їх засвоєння на когнітивному, підсвідомому рівні).

3. *Корекційний* (засвоєння навичок, вмінь і способів взаємодії з підлеглими, засвоєння стереотипів лідерської поведінки та мислення).

4. *Стабілізаційний* (нові стилі поведінки закріплюються та проявляються на підсвідомому рівні, досягають автоматизму).

Висновки з проведеного дослідження.

Оскільки важливою складовою частиною професійної діяльності сучасного поліцейського управлінця є робота з персоналом, населенням, представниками мас-медіа, що потребує комунікативних навичок, то використання тренінгових технологій є цінним напрямом професійної підготовки майбутніх керівників поліції. Вдосконалення професійно-психологічної підготовки керівників органів національної поліції згідно з новими вимогами та сучасними методами навчання відкриває нові можливості підвищення результативності управлінської

діяльності керівних кадрів.

Сьогодні є необхідність уніфікації більшості форм правоохоронної діяльності. Завдяки участі у тренінгу керівники стають відкритими, готовими до інновацій і здатними до оптимізації стилів керівництва.

На нашу думку, за допомогою тренінгових технологій можливо в найкоротший термін якісно змінити імідж української поліції та наблизити його до сучасних світових стандартів. Для цього ми рекомендуємо системне використання тренінгових технологій у процесі підготовки, підвищення кваліфікації та перепідготовки персоналу органів національної поліції та організацію якісної тренінгової підготовки керівників органів і підрозділів поліції, а також включення тренінгових занять до навчальних планів підготовки спеціалістів відомчих навчальних закладів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Психологічне забезпечення розвитку лідерських якостей майбутніх офіцерів : методичний посібник / Н.А. Агаєв та ін. Київ : НДЦ ГП ЗСУ, 2014. 209 с.
2. Бандурка А.М., Бочарова С.П., Землянская Е.В. Основы психологии управления : учебник. Харьков : Изд-во Университета внутренних дел, 1999. 525 с.
3. Барко В.І. Методика проведення тренінгів управлінського спрямування. *Практична психологія і соціальна робота*. 2004. № 4. С. 70–77.
4. Барко В.І., Кондратьев П.Я. Тренінгові технології у підготовці управлінців органів внутрішніх справ. *Науковий вісник Національної академії внутрішніх справ України*. 2002. № 3. С. 175–182.
5. Евтихов О.В. Практика психологического тренинга. Санкт-Петербург : Речь, 2004. 256 с.
6. Куртикова И.С., Лаврова К.В., Ли В.А. Тренинг: руководство к действию. Теория и практика. Киев, 2011. 240 с.
7. Лефтеров В.О. Психологічний тренінг в особистісному розвитку і формуванні професійних якостей майбутніх працівників ОВС. *Соціальна психологія*. 2008. № 3. С. 144–151.
8. Мороз Л.І. Професійно-психологічний тренінг у становленні особистості фахівця (на прикладі працівників ОВС) : монографія. Івано-Франківськ : ЗАТ «Надвірнянська друкарня», 2007. 312 с.
9. Крысько В.Г. Словарь-справочник по социальной психологии. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 416 с.
10. Тренінг у системі професійної підготовки державно-управлінських кадрів : збірник тренінгів / редкол. : Ю.П. Сурмін, Р.А. Науменко, Л.М. Гогіна. Київ : НАДУ, 2013. 100 с.

СЕКЦІЯ 7. МЕДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.963.2
DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-1-55

ОСОБЛИВОСТІ СУБ'ЄКТИВНОЇ ЯКОСТІ СНУ

Денісієвська А.Є., аспірант
кафедри психодіагностики та клінічної психології
Київський національний університет імені Тараса Шевченка

У статті проаналізовано теоретичні підходи до визначення поняття «суб'єктивна якість сну». Представлено аналіз літератури та досліджень, у яких проаналізовано суб'єктивні якості сну, якості сну й порушень сну. Розглянуто вплив різноманітних факторів, зокрема психологічних, та інтероцепції на об'єктивну й суб'єктивну якість сну. Розроблено модель дослідження суб'єктивної якості сну.

Ключові слова: сон, якість сну, суб'єктивна якість сну, порушення сну, інсомнія, інтероцепція, психологічні фактори.

Денисиевская А.Е. ОСОБЕННОСТИ СУБЪЕКТИВНОГО КАЧЕСТВА СНА

В статье проанализированы теоретические подходы к определению понятия «субъективное качество сна». Представлен анализ литературы и исследований, в которых проведен анализ субъективного качества сна, качества сна и нарушений сна. Рассмотрено влияние различных факторов, в частности психологических, и интероцепции. Разработана модель исследования субъективного качества сна.

Ключевые слова: сон, качество сна, субъективное качество сна, нарушения сна, инсомния, интероцепция, психологические факторы.

Denisiievska A. Ye. FEATURES OF SUBJECTIVE QUALITY OF SLEEP

The article describes the features of the subjective quality of sleep. The quality of sleep is important element of humans' well-being, which can be measured in quantity and quality components. These components may include not only the length and depth of sleep, but also feelings and sensations during and after awake.

The author analyses theoretical approaches of sleep disorders and defines factors which may cause them. The main factors which are discussed in the article are: somatic, psychological, emotional, cognitive and behavioral. All these factors influence on the quality of sleep in different ways – not only by their content and directionality, but also by the way individual reacts on them. For example, insomnia as a psychological factor may cause sleep disorder by increasing individual's anxiety about sleep. Individual's representations and beliefs about its own sleep play important role in experiencing the subjective quality of sleep.

Understanding and experiencing the sleep quality can effect on interoception of people with different diagnoses. Interoceptive sensations – are the way person understands and explains his internal organs and feelings. But it's not only about the feelings about the body; it's also about the way person defines, responds and interprets his feelings. That is why, the author also presents the model of the subjective quality of sleep, which contains of psychological factors and types of interoceptive sensitivity. Author claims that psychological factors can influence on subjective quality of sleep both in positive and in negative way. Presented model makes is the basis for future investigation of the subjective quality of sleep, and will allow to work with it by balancing the interoceptive sensitivities by reducing or increasing its experiencing, depending on how the particular type will be interconnected with person's self-esteem about the quality of their own sleep.

Key words: sleep, quality of sleep, subjective quality of sleep, sleep disorders, insomnia, interoception, psychological factors, model of subjective quality of sleep.

Постановка проблеми. Сон – це фізіологічна потреба людини. Люди проводять приблизно одну третину свого життя уві сні. Сон забезпечує енергією; сприяє розвитку, навчанню та розслабленню; залежить від багатьох внутрішніх і зовнішніх факторів. У людей існують фізичні, соціальні, інтелектуальні та емоційні потреби. Отже, задоволення основних фізичних і психічних потреб має вагоме значення для підтримки благополуччя. Сон як основна потреба є важливим параметром, який впливає на якість життя і благополуччя.

Деякі захворювання можуть викликати порушення сну, спричиняючи фізичний і психологічний стрес. Крім того, інші фактори, такі як харчові звички, спосіб життя, вживання ліків, паління, вживання алкоголю та наркотичних речовин, поряд із психологічними й екологічними факторами можуть впливати на характер сну [3, с. 276]. Скорочення тривалості та якості сну серед населення пов'язано зі змінами в способі життя, поширенням використання сучасних технологій і підвищенням трудових і соціальних потреб.



Криза суспільства останніми роками чинить дестабілізуючий вплив на життя населення, в тому числі й на здоровий сон. Суспільство переживає стан невизначеності та розчарування. Різні верстви населення по-своєму чутливі до переживання соціальних проблем і в деяких випадках завдають шкоду своєму здоров'ю. Тож проблема здорового сну є досить актуальною на тепер.

Якість сну є мірою як кількісного, так і якісного компоненту сну. Кількісний компонент включає тривалість сну, тоді як якісний компонент є суб'єктивною мірою глибини й відчуття спокою при пробудженні [5, с. 194].

Хороша якість сну асоціюється з широким спектром позитивних результатів, таких як покращення здоров'я, зниження денної сонливості, покращення самопочуття і психологічного функціонування. Погана якість сну є однією з визначальних ознак хронічного безсоння [10, с. 383].

Суб'єктивна оцінка якості сну в людей у разі його порушення різна залежно від того, в яку фазу сну відбулось пробудження – у фазу повільного сну або фазу швидкого сну. Так, у разі пробудження з глибокої стадії повільного сну особливо на початку ночі люди з порушеннями сну в більшості випадків вважають, що був короткий неглибокий сон, а деякі з них навіть заперечують появу сну, стверджуючи, що в цей час не спали. Недооцінюючи якість сну при пробудженні в його повільній фазі, люди, які страждають порушеннями сну, незадоволені своїм нічним сном.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Хоча конструкція якості сну широко використовується, огляд літератури демонструє, що вона ще не повністю зрозуміла. Дійсно, Акерстедт, Юм, Майнерс і Ватерхаус [4, с. 287] зазначили, що, «схоже, дуже мало систематичних знань про те, що насправді являє собою суб'єктивно хороший сон і як його слід вимірювати». А Буїс та ін. [5, с. 193] називають якість сну «складним явищем, яке важко визначити й виміряти об'єктивно». Справді, емпіричні результати підкреслюють складність якості сну особливо в тому, що стосується пацієнтів із безсонням. Дослідження показали, що «історія хронічного безсоння не передбачає поганий сон за ЕЕГ» [13, с. 475].

Так само якість сну не пов'язана прямо з кількістю сну. Наприклад, поширений у літературі висновок, що самооцінка сну погано корелює з певною полісомнографією сну [12, с. 553]. Дійсно, Едінгер і його колеги [8, с. 587] розрізняють дві групи: групу суб'єктивного безсоння, яка відповідала

критеріям безсоння, але мала нормальний сон за полісомнографією, і групу суб'єктивно задоволених сном, які відповідали критеріям «хорошої якості сну», але об'єктивно мали порушення сну за полісомнографією. Виявлено, що психологічні змінні розрізняють ці дві групи: в групі суб'єктивного безсоння проявляється більш пригнічений настрій, занепокоєння, у них більше дисфункціональних переконань щодо сну порівняно з групою суб'єктивно задоволених сном. Ці результати підкреслюють складність поняття якості сну й важливість розуміння суб'єктивного значення якості сну. Відповідно, широкою метою огляду є надання інформації для покращення розуміння суб'єктивного значення якості сну [10, с. 383].

Метою дослідження є проаналізувати й описати особливості суб'єктивної якості сну та розробити модель дослідження суб'єктивної якості сну.

Виклад основного матеріалу дослідження. Як впливає з постановки проблеми й аналізу останніх досліджень і публікацій, сон виявляється важливою потребою людини, що задовольняє основні фізичні та психічні потреби, але за наявності деяких відхилень у здоров'ї людини може викликати скорочення тривалості та якості сну.

Досліджуючи проблеми скорочення тривалості та якості сну, ми виявили, що тривалість сну є одним із компонентів якості сну, де якість сну розглядається нами як фізіологічна і психологічна особливість, яка відповідає певним визначеним компонентам, що вимірюються методами об'єктивної й суб'єктивної оцінки.

Якість сну вимірюється за допомогою таких об'єктивних і суб'єктивних методів і методик:

- лабораторне клінічне спостереження за сном, відоме як полісомнографія;
- щоденник сну;
- Пітсбургський опитувальник якості сну (PSQI);
- шкала дисфункціональних переконань щодо сну;
- Епвортська шкала сонливості.

В експериментальних роботах зазначають, що порушення сну можуть бути викликані в ситуації стресу і здорових досліджуваних. У ретроспективних дослідженнях хворих у більшості випадків удається виявити стресові події, пов'язані з початком хвороби або погіршенням стану. Однак важливіша роль психологічних факторів при хроніфікації розладів сну. Наприклад, інсомнія. Згідно з реконцептуалізацією когнітивної моделі інсомнії Е. Харвей

[15, с. 416], перехід інсомнії в хронічну форму залежить не стільки від частоти порушень сну, скільки від тривоги щодо сну. Об'єктивні та суб'єктивні характеристики сну при гострій інсомнії не дають змоги прогнозувати її подальший перебіг.

Навпаки, в проспективних дослідженнях психологічні фактори (тривожність, депресивність, уявлення про сон і безсоння, вираженість думок перед сном) передбачають складність інсомнії, а вплив на них за допомогою когнітивно-біхевіоральної психотерапії призводить до покращення стану хворих. Симптоми інсомнії викликають у людини тривогу за свій сон і страх не заснути, пов'язані в тому числі з дисфункціональними переконаннями стосовно сну [11, с. 410], що призводить до виникнення хронічної форми інсомнії.

У сучасному когнітивному підході в психології накопичені емпіричні дані в підтримку важливої ролі емоційних, когнітивних і поведінкових факторів у провокації та хроніфікації порушення сну. При цьому відносно давно відомі факти про зв'язок порушень сну з неспецифічними факторами – стресом, депресією і тривогою. Водночас дані про роль специфічних феноменів – тривоги та переконань щодо сну, думок перед сном, поведінки з регуляції свого сну – з'явилися відносно нещодавно, притому вони розглядаються переважно як вторинні фактори хроніфікації розладів сну.

У психосоматиці та психології здоров'я фактори, які впливають на соматичні захворювання, поділяють на фактори, сприятливі до захворювання, фактори-тригери, хроніфікуючі й буферні фактори, що перешкоджають розвитку захворювання. Розвиток порушення сну може бути пов'язаний із широким колом соматичних, психічних та інших факторів. У значній кількості випадків у розвитку порушень сну, особливо суб'єктивних, беруть участь психологічні фактори [2, с. 331].

У більшості сучасних психологічних і психофізіологічних моделей інсомнії порушення сну розуміється як наслідок збудження – фізіологічного, когнітивного або емоційного напруження. При цьому самі симптоми порушення сну, стимулюючи людину до осмислення свого стану й пошуку шляхів подолання проблеми, можуть «запускати» процеси хроніфікації.

Як правило, до таких факторів належать такі [1, с. 94]:

1. Дисфункціональні переконання щодо сну та інсомнії – система уявлень і переконань людини про сон, безсоння, їх закономірності, про можливі наслідки безсоння й методи боротьби з ними. При цьому Ч. Морін розділяє два механізми впливу

дисфункціональних переконань щодо сну: погіршення сну за рахунок посилення тривоги стосовно сну та формування неадаптивної поведінки для опанування безсоння (наприклад, прагнення «відіспатися», прагнення дати собі відпочити).

2. Шотландські спеціалісти К. Харві й К. Еспі [11, с. 410] припустили, що зміст і частота думок, які заважають заснути хворим, мають відрізнятися від змісту та частоти проявлення такого роду думок людей, які добре сплять, і ця підвищена когнітивна активність виступає як фактор, який запускає та хроніфікує порушення сну. Образи й думки перед сном у хворих на інсомнію більш травмувальні та частіше стосуються минулого часу, ніж у людей, які добре сплять, причому образи сприймалися хворими як менш негативні й менш контролюючі, ніж думки.

В іншому дослідженні показано, що нав'язливі думки у хворих на інсомнію дійсно зустрічаються частіше, ніж у людей, які добре сплять, і, як правило, зміст цих думок представлено роздумами про причини поганого стану, настрою, низькою концентрацією уваги, втому, тобто думки про симптоми.

3. У модифікації когнітивної моделі порушення сну Е. Харвей велика увага відводиться самообмежувальній поведінці. Припускається, що вибіркова увага до сну як реакція на його порушення призводить до пошуку негативних денних наслідків поганої ночі, а потім і до бажання поберегти себе від подальших порушень.

Іншим поведінковим фактором, який набрав популярність завдяки біхевіоральному підходу, є порушення гігієни сну – регулярності в циклі «сон – неспання» і правил комфортного сну. При цьому порушення гігієни сну часом розглядається як наслідок самообмежувальної поведінки: прагнення берегти себе й відпочивати призводить до нерегулярності в циклі «сон – неспання».

Ґрунтуючись на дослідженнях у психології тілесності, О.Ш. Тхостов та О.І. Расказова припустили, що корелят уваги до сну – це увага до тілесних відчуттів, пов'язаних зі сном, як частим проявом порушень неспання при інсомнії [2, с. 331]. У хворих на інсомнію більшою мірою, ніж у контрольній групі, відзначаються іпохондричні й алекситимічні тенденції, що виражаються в підвищеній увазі до негативних тілесних відчуттів (сприйняття їх як хворобливих і небезпечних) і недооцінці тілесних відчуттів, відсутності скарг на вегетативні симптоми відповідно. У клінічній групі обидві тенденції пов'язані з погіршенням суб'єктивного й об'єктивного сну.



У хворих на інсомнію більшою мірою, ніж у контрольній групі, виражені хроніфікуючі фактори інсомнії: думки перед сном і дисфункціональні переконання щодо сну. Думки, що заважають заснути, і дисфункціональні переконання щодо сну пов'язані зі зниженням суб'єктивної якості сну й більшою тяжкістю інсомнії, а також невеликим погіршенням об'єктивної якості сну. Загалом отримані дані підтверджують зв'язок таких психологічних чинників, як тривога щодо сну, переконання щодо сну й думки, що заважають заснути, з хроніфікацією первинної інсомнії [2, с. 335].

Варто зазначити, що більшість оцінок якості сну залежить від індивідуального сприйняття. Таке сприйняття, ймовірно, залежить від особистості людини, тобто особистість є предиктором об'єктивних параметрів сну. Це говорить про те, що зв'язок між особистістю і сном може бути важливим під час оцінювання якості сну й особливо суб'єктивної якості сну.

Якість сну може впливати на інтероцепцію в людей з різними діагнозами психічного здоров'я. Інтероцепція – це відчуття, за допомогою якого внутрішні тілесні зміни сигналізуються та сприймаються. Індивідуальні відмінності пов'язані з емоційним стилем і вразливістю до афективних розладів. Порушення сну може сприяти вираженню афективної психопатології через вплив на сприймаючі та інтерпретуючі аспекти тілесної поінформованості [7, с. 163].

Інтероцептивні відчуття – це спосіб розуміння людиною своїх внутрішніх органів. Під цим поняттям ми розуміємо не тільки те, як людина відчуває своє тіло, а й те, як людина визначає, реагує й інтерпретує свої відчуття. Окрім внутрішніх відчуттів, інтероцептивні відчуття залежать від образу тіла [7, с. 163].

Інтероцептивна інформація сприяє регуляції циклів сну-неспанья: сон виникає в результаті взаємодії між гомеостатичним процесом, залежним від схильності до сну, і незалежним від сну циркадним процесом. Відповідно, погана якість сну може порушувати обробку вісцеросенсорної інформації, включаючи серцево-судинні сигнали. Нормальний сон супроводжується передбачуваними змінами фізіології тіла: зниження артеріального тиску та частоти серцевих скорочень спостерігається, коли людина переходить від неспанья до сну без швидких рухів очей (NREM).

Підвищення артеріального тиску та частоти серцевих скорочень періодично відбуваються під час NREM сну. Під час швидкого сну артеріальний тиск і частота серцевих скорочень можна порівняти з неспаньем.

Крім того, сонливість зменшує фізіологічне збудження, включаючи частоту серцевих скорочень, особливо за відсутності вимоги стосовно того, щоб не спати [6, с. 44].

Проблеми зі сном є раннім індикатором психологічного розладу, вони пов'язані з депресією і тривогою. Погана якість сну може здійснювати різноманітний вплив на інтероцепцію в людей з різними діагнозами психічного здоров'я. Знижена інтероцептивна точність вирізняється в осіб із депресією та суїцидальністю, хоча підвищена інтероцептивна точність часто пов'язана з вираженим панічним розладом, панічними атаками та іншими тривожними розладами. Поганий сон пов'язаний зі специфічним дефіцитом когнітивного функціонування й обробки емоційальної інформації [14, с. 555].

Відсутні опубліковані праці, де досліджують, чи пов'язана якість сну з порушеннями інтероцепції, різноманітні ефекти якості сну для осіб з різними діагнозами психічного здоров'я. Донна Л. Юінг та інші провели дослідження, яке спрямовано на вивчення зв'язків між якістю сну та різноманітними аспектами інтероцепції в осіб з діагнозом психічного здоров'я й без нього.

У результаті самооцінка якості сну (а саме ефективність сну і труднощі зі сном) по-різному впливає на різноманітні аспекти інтероцепції: погана якість сну пов'язана з негативним впливом на об'єктивну точність інтероцепції в пацієнтів з депресією чи тривожністю, а також на інтероцептивну усвідомленість у пацієнтів з діагнозами чи без них, але з підсиленням суб'єктивної інтероцептивної чутливості [9, с. 170].

Отже, з огляду на всю вищевказану інформацію з аналізом літератури та попередніх досліджень щодо сну, якості сну, суб'єктивної якості сну й проаналізувавши зв'язок цих явищ з різноманітними факторами, зокрема психологічними, та явищем інтероцепції, ми дійшли висновку щодо створення власної моделі для дослідження суб'єктивної якості сну. Запропоновану модель ми зобразили (рис. 1) графічно.

Суб'єктивна якість сну є центральним елементом дослідження, тобто його об'єктом. Так само як на сон, на самооцінку сну – суб'єктивну якість, можуть впливати різноманітні фактори. Так як для нас цікавіші саме психологічні фактори, ми виокремимо тільки їх. Ці фактори можуть впливати як негативно, так і позитивно. Наприклад, фактор тривожності може впливати негативно на суб'єктивну якість сну, а фактор емоційної стабільності може впливати позитивно.

Задля охоплення більш повної картини в дослідження варто ввести змінну, яка

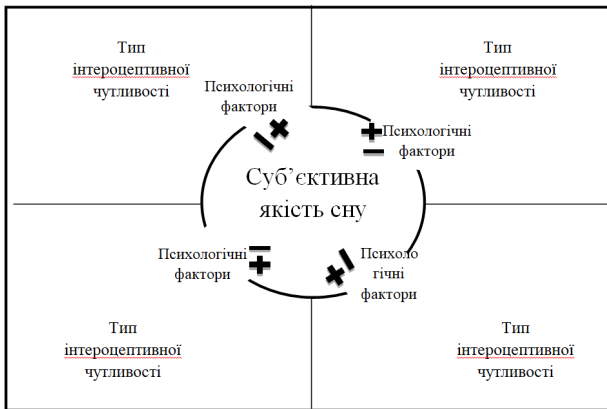


Рис. 1. Модель дослідження суб'єктивної якості сну

буде визначати тілесні реакції та відчуття. Для цього ми скористалися явищем інтероцепції, адже інтероцептивні відчуття – це не тільки те, як людина відчуває своє тіло, а й те, як людина визначає, реагує й інтерпретує свої відчуття. Під час визначення суб'єктивної якості сну виявлення та інтерпретація власних відчуттів є однією з основ того, як людина загалом оцінить власний сон і самопочуття перед, під час і після сну, а також свій стан протягом часу неспання.

У нашій моделі ми не будемо просто виявляти взаємозв'язок між психологічними й іншими факторами, якістю сну, самооцінкою сну та інтероцептивною чутливістю. Однією з ідей цієї моделі є виокремлення типів інтероцептивної чутливості. У кожного з типів можуть відрізнятися психологічні фактори й позитивний чи негативний вплив їх на суб'єктивну якість сну.

У подальшому можна буде працювати з кожним із типів інтероцептивної чутливості для збалансованості цих відчуттів (зниження або підвищення) залежно від того, як конкретний тип буде взаємопов'язаний із самооцінкою якості власного сну.

Висновки з проведеного дослідження. На підставі здійсненого теоретичного аналізу ми здійснили спробу побудови власної моделі дослідження суб'єктивної якості сну. При цьому ми взяли за основу дослідження Донни Л. Юінг та інших, які вивчали зв'язки між якістю сну й різноманітними аспектами інтероцепції в осіб з діагнозом психічного здоров'я та без нього.

Запропонована модель дослідження перебуває на початковій стадії розроблення, тож перспективою є подальше теоретичне й емпіричне дослідження явища суб'єктивної якості сну, щоб уточнити всі елементи

моделі та підтвердити чи спростувати її доцільність і зможу подальших досліджень за допомогою цієї моделі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Рассказова Е.И. Психологические факторы хронификации инсомнии: подход психологии телесности. *Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия «Психология»*. 2017. Т. 10. № 4. С. 94–102.
2. Рассказова Е.И., Тхостов А.Ш. Психологические факторы хронической инсомнии и субъективная и объективная картина сна. *Вестник Томского государственного университета*. 2009. № 323. С. 331–335.
3. Effects of subjectiv sleep quality on the quality of life in patients with chronic anorectal disorder / B.D. Akçay, D. Akçay, O. Eyigün, V.O. Gül, S. Özer. *Turk J Surg*. 2018. № 34(4). P. 276–281.
4. The subjective meaning of good sleep, an intraindividual approach using the Karolinska Sleep Diary / T. Ak-erstedt et al. *Percept Mot Skills*. 1994. № 79. P. 287–296.
5. The Pittsburgh Sleep Quality Index: A new instrument for psychiatric practice and research / D.J. Buysse et al. *Psychiatry Res*. 1989. № 28. P. 193–213.
6. Cardiovascular autonomic dysfunctions and sleep disorders / G. Calandra-Buonaura et al. *Sleep Medicine Reviews*. 2016. № 26. P. 43–56.
7. Sleep and the heart: Interoceptive differences linked to poor experiential sleep quality in anxiety and depression / D.L. Ewing et al. *Biological Psychology*. 2017. Vol. 127. P. 163–172.
8. Insomnia and the eye of the beholder: are there clinical markers of objective sleep disturbances among adults with and without insomnia complaints / J.D. Edinger et al. *J Consult Clin Psychol*. 2000. № 68. P. 586–593.
9. Sleep and the heart: Interoceptive differences linked to poor experiential sleep quality in anxiety and depression / D.L. Ewing et al. *Biological Psychology*. 2017. № 127. P. 163–172.
10. Harvey A.G. The subjective meaning of sleep quality: a comparison of individuals with and without insomnia. *Sleep*. 2008. № 31. P. 383–393.
11. Development and Preliminary Validation of the Glasgow Content of Thoughts Inventory (GCTI): A new Measure for the Assessment of Pre-Sleep Cognitive Activity / K. Harvey et al. *British Journ. of Clinical Psychology*. 2004. Vol. 43. P. 409–420.
12. Moul D.E. Symptom reports in severe chronic insomnia. *Sleep*. 2002. № 25. P. 553–563.
13. Rosa R.R. Reported chronic insomnia is independent of poor sleep as measured by electroencephalograph. *Psychosom Med*. 2000. № 62. P. 474–482.
14. Sleep problems predict and are predicted by generalized anxiety/depression and oppositional defiant disorder / L. Shanahan et al. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*. 2014. № 53(5). P. 550–558.
15. The Oxford Handbook of Sleep and Sleep Disorders. Front Cover / Ch.M. Morin, C.A. Espie. Oxford, USA: Oxford University Press, 2012. 600 p.



УДК 159.922.7:616
DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-1-56

ФРУСТРАЦІЯ ЯК ДЕТЕРМІНАНТА АСОЦІАЛЬНОЇ ПОВЕДІНКИ СУЧАСНИХ ПІДЛІТКІВ

Карпюк Ю.Я., к. психол. н.,
викладач кафедри загальної та клінічної психології
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

У статті аналізуються основні підходи до розуміння феномена фрустрації, розглядаються її найсуттєвіші характеристики. Наголошується, що підліткова фрустрація як своєрідний психічний стан підростаючої особистості, який, як правило, супроводжується різними негативними психоемоційними станами, такими як роздратування, розчарування, тривога, відчай, агресія тощо, може стати однією з причин проявів асоціальної поведінки.

Ключові слова: фрустрація, підліток, підліткова фрустрація, підлітковий вік, детермінанти асоціальної поведінки, асоціальна поведінка.

Карпюк Ю.Я. ФРУСТРАЦИЯ КАК ДЕТЕРМИНАНТА АСОЦИАЛЬНОГО ПОВЕДЕНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ

В статье анализируются основные подходы к пониманию феномена фрустрации, рассматриваются ее существенные характеристики. Отмечается, что подростковая фрустрация как своеобразное психическое состояние подрастающей личности, которое, как правило, сопровождается различными отрицательными психоэмоциональными состояниями, такими как раздражение, разочарование, тревога, отчаяние, агрессия и т. д., может стать одной из причин проявления асоциального поведения.

Ключевые слова: фрустрация, подросток, подростковая фрустрация, подростковый возраст, детерминанты асоциального поведения, асоциальное поведение.

Karpiuk Yu.Ya. FRUSTRATION AS A DETERMINANT OF THE MODERN TEENAGERS' ASOCIAL BEHAVIOUR

The article analyzes the main approaches to understanding the phenomenon of frustration, examines its most important characteristics.

Special attention was paid to the teenage frustration as a kind of psychic state of a growing person, which is usually accompanied by various negative psycho-emotional states, such as irritation, disappointment, anxiety, despair, aggression, etc., can become one of the causes of manifestations of asocial behavior.

Of particular note is also due to the destructive nature of the direct effect of frustration, as a negative psychological state, caused by the impossibility of solving the specific problems of this age period.

The purpose of this study is to reveal the state of development of the problem of teenage frustration in the scientific national and foreign literature; to highlight its most important characteristics; to find out the features of the influence of frustration on the development of adolescent's social behavior.

The study demonstrated that significant number of children in adolescence is in an unstable psycho-emotional state, which, under unfavorable conditions, can cause manifestations of non-motivated aggression and hostility towards the surrounding. Also, the majority of modern adolescents have a low level of development of emotional evaluation, cognitive and behavioral components.

The results indicate that the phenomenon of frustration, as a specific reaction to the barriers that block the activity of a person, is the fact of the violation of the coordination of social connections of the individual, moral losses, and the lack of coordination of the social relations of the individual, is one of the important factors that has a direct influence on the formation of the asocial patterns of the behavior of the growing person. changes in social status and obstacles to the implementation of public roles.

Key words: frustration, teenager, teenage frustration, adolescent age, determinants of asocial behavior, social behavior.

Постановка проблеми. Актуальність дослідження проблеми асоціальної поведінки підлітків і її основних детермінант зумовлена як новими викликами наукового пошуку, так і самою соціальною значущістю проблеми. Натепер доводиться констатувати, що останнім часом значно зросла статистична вага представленості в молодіжному середовищі різноманітних кризових явищ. Так, щорічно в Україні за безпосередньою ініціативою та участю неповнолітніх здійс-

нюється більше ніж 40 тисяч протиправних дій, що становить 8,8 відсотка від загальної кількості злочинів, які зареєстровані в державі загалом. Серед цих злочинів такі як убивства, важкі тілесні ушкодження, розбійні напади, пограбування, крадіжки тощо. Основними рисами злочинності неповнолітніх стали дитяча жорстокість, крадіжки, пограбування, розбійні напади, вимагання; залежність (наркоманія, п'янство, проституція, тютюнопаління тощо) [7, с. 3–12].

Як засвідчують дані Державної статистики України, порівняно з попередніми десятиліттями значно зросла кількість неповнолітніх, які змушені перебувати на обліку в медичних закладах із розповсюдженими сьогодні невтішними діагнозами, такими як алкоголізм і наркоманія. Також, як засвідчує сумна статистика, кожне п'ятнадцяте правопорушення чи злочин в Україні ініційовано і здійснено саме неповнолітніми. Порівняно з іншими віковими групами асоціальна поведінка неповнолітніх становить сьогодні найбільш небезпечні для країни руйнівні тенденції. Зрозуміло, що основні причини всіх цих асоціальних відхилень і протиправних дій лежать в особливостях взаємозв'язку та взаємодії підростаючої особистості з навколишнім світом, референтним соціальним середовищем і самою собою. Отже, на особливу увагу заслуговує детермінація всіх цих розладів поведінки як сукупності факторів, що викликають провокуючу, посилюючу або підтримуючу поведінку [9] і діють на різних рівнях соціальної організації: макросоціальному, мікросоціальному, індивідуально-особистісному, психофізіологічному.

Одним із значущих факторів, що безпосередньо впливає на формування асоціальних патернів поведінки підростаючої особистості, є феномен фрустрації як специфічної реакції на бар'єри, які блокують діяльність людини, що є фактами порушення координації соціальних зв'язків особистості, моральних утрат, зміни соціального статусу й перепоною до виконання суспільних ролей. Фрустрація, як й інші афективні стани, виникає в гострих критичних ситуаціях, але її динаміка значною мірою визначається структурою самої особистості [1, с. 255].

Актуальність дослідження зумовлена також деструктивним характером безпосередньої дії фрустрації як негативного психологічного стану, спричиненого неможливістю розв'язати специфічні завдання цього вікового періоду. Наявність цієї невирішеної суперечності може зумовити виникнення в підростаючої особистості сильних психоемоційних переживань – фрустраційних станів, наявність яких може бути причиною ініціації та здійснення з боку особистості різноманітних асоціальних форм поведінки. Особливо гостро проблема фрустраційних станів і їх впливу на нормативний статус поведінки представлена в підлітковому віці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Підліткова фрустрація як один із актуальних психологічних станів саме в підлітковому віці широко представлена в

зарубіжних і вітчизняних наукових дослідженнях. Зокрема, однією з перших наукових праць у вітчизняній психології «Про психічні стани людини» належить Н. Левітову, який відкрив проблему фрустрації як психічного стану [16].

Як один із визначальних факторів формування в підлітків соціально дезадаптованої поведінки, схильність до якої вища за наявності в них окремих акцентуованих рис характеру, розглядають фрустрацію Н. Максимова, К. Мілютіна [18; 19; 20]. Більш того, саме у фрустраційних ситуаціях акцентуації характеру особистості проявляються виразніше й більшість із них перешкоджають доланню стану фрустрації (О. Кузьміна) [13]. У фрустрованих станах більшість підлітків емоційно нестабільна та незріла (І. Кошлань) [11]; схильна агресивно ставитись до оточуючих, виявляти невмотивовану ворожість (О. Запужляк) [8]; має низький рівень розвитку когнітивного, емоційно-оцінного та поведінкового компонентів «Я-образу» (І. Бушай) [5].

Крім того, найбільш типові прояви фрустрації в дітей підліткового віку представлені в наукових дослідженнях Н. Каменської, А. Лічко, С. Морозюк, І. Подмазіна, Н. Панасенко, О. Сибіль та інших [10; 17; 22; 23; 24].

Викликають інтерес публікації Л. Кузнєцової [14], спрямовані на дослідження особливостей психічного стану фрустрації в підлітків з різними акцентуаціями характеру, а також впливу різних типів акцентуованих рис на рівень фрустрації окремих учнів підліткового віку.

Водночас за всієї широкої гами представленості аналізу феномена фрустрації в різного роду наукових дослідженнях та очевидної актуальності анонсованої проблеми дотепер у психолого-педагогічній літературі ще не досить чітким є обґрунтування різноманітних підходів до вивчення проблеми підліткової фрустрації та її впливу на розвиток асоціальної поведінки.

Мета статті – розкрити стан розробленості проблеми підліткової фрустрації в науковій вітчизняній і зарубіжній літературі; виділити найсуттєвіші її характеристики; з'ясувати особливості впливу фрустрації на розвиток асоціальної поведінки підлітків.

Виклад основного матеріалу дослідження. Поняття фрустрації натеper використовується в різних теоріях, концепціях і підходах, які сформовані в рамках різних психологічних шкіл і напрямів. Для її кращого розуміння, пояснення та прогнозування використовуються багатоаспектні підходи великої кількості різнопланових наук і на-



укових течій, зокрема психології, правознавства, педагогіки, соціології, медицини тощо. У Словнику практичного психолога фрустрація тлумачиться як відповідний психічний стан переживання невдачі, який виникає за наявності реальних чи уявних непереборних перешкод на шляху до певної мети [28]. Як наголошують такі дослідники, як Д. Креч, Р. Кратчфілд, Н. Лівсон, фрустрація — це психічний стан гострого переживання незадоволеної потреби. Після стресу це найбільш поширений вид важких станів, у яких може перебувати людина у своєму житті й діяльності [12, с. 55].

У розрізі поданих визначень феномена фрустрації заслуговує на увагу твердження С. Прахової, що фрустрація є складним структурно-системним утворенням, що має циклічний характер, який полягає в багаторівневому і складному процесі переходу від фрустрованості до стану фрустрації, провідну роль у якому відіграє складне поєднання внутрішньособистісних, когнітивно-інформаційних, емоційно-вольових і мотиваційно-поведінкових процесів, що є основними детермінантами, які діють згідно із соціальним нормативним контекстом конкретної фрустраційної ситуації [27]. Найбільш поширеним способом пояснення сутності цього феномена фрустрації є інтерпретація її через явище перешкоди, що виникає на шляху досягнення людиною мети своєї діяльності (В. Левітов, Р. Шауров, Р. Лоусон, Н. Браун, І. Пірен та інші).

У перекладі з латинської «фрустрація» (лат. *frustration*) – розчарування, невдача чи невдала спроба. Фрустрація, як правило, стосується основних проблем емоційно-вольової, мотиваційної, діяльнісної та поведінкової сфер особистості. І хоча феномен фрустрації має свої, як деструктивні, так і конструктивні, особливості, ми зосередимо свою увагу тільки на деструктивному її боці як одній із детермінант виникнення асоціальної поведінки в підлітковому віці.

Отже, значущість проблеми фрустрації вперше стає предметом аналізу у філософських роботах початку ХХ століття. Доречним тут буде спогад психоаналітичної теорії З. Фрейда, який розглядав феномен фрустрації як своєрідний психічний стан, що потенційно може спровокувати виникнення серії серйозних проблем, зокрема неврозів [30].

У руслі цього бачення доречною є теорія фрустрації-агресії, авторами якої стали Дж. Доллард, Л. Дуб, О. Маурер, Н. Міллер, Р. Сірс, які відстоювали тезу, що поява агресії завжди передбачає існування фрустрації й, навпаки, що існування фрустрації

завжди призводить до певної форми агресії [33].

Подібною до попередніх тверджень є позиція зарубіжних дослідників S. Britt, S. Janus, які наголошують на тому, що фрустрація може існувати у двох співіснуючих площинах як ситуація та як поведінкова реакція. Важливу роль при цьому відіграють обструкції та бар'єри, які мають зв'язок з агресією, емоційним напруженням і конфліктами [32].

Те, що фрустрація є причиною проявів і провокує схильність до агресивних поведінкових дій, зазначає Л. Берковіц. Як основний збуджуючий компонент розглядається гнів, а провокує агресивну реакцію своєрідний пусковий механізм [2].

У цьому ракурсі актуальними є дослідження J. Dill та С. Anderson, які наголошували, що фрустрація, яка не має значного виправдання, має більше шансів спровокувати агресивні реакції, ніж та, причини якої є зрозумілими й цілком усвідомлюваними [34].

Досить актуальними для розкриття нашого бачення феномена фрустрації як детермінанти різнопланових асоціальних проявів стали роботи Н. Левітова (фрустрація, що викликає агресію, реакцію уникнення, депресію та регресію); А. Махнача (похідні фрустрації – напруження й неспокій); В. Астапова (фрустрація, що викликає почуття байдужості, тривожності, апатії); Т. Румянцева (результат фрустрованості – заздрощі та ворожість); А. Плотічера (заздрощі та ревності); А. Бандури (різноманітні психосоматичні реакції) тощо.

Отже, аналіз наукової психологічної літератури дає змогу зробити висновок, що фрустрація – це своєрідний психічний стан особистості, який, як правило, супроводжується різними негативними переживаннями: роздратуванням, розчаруванням, тривогою, відчаєм, агресією тощо – і може стати однією з причин проявів асоціальної поведінки.

Ураховуючи те, що підлітковий вік є найбільш чутливим щодо виникнення різнопланових фрустрованих станів у рамках нашого аналізу, значущою визнається наявність опосередкованого зв'язку між наявністю стану фрустрації та її безпосереднім вираженням у різних асоціальних поведінкових проявах неповнолітніх. Оскільки проблемі підліткового віку присвячено величезна кількість різнопланових робіт, зокрема, таких науковців: Л. Виготського, М. Боришевського, І. Беха, Л. Божович, Б. Бадмаєва, І. Гояна, Т. Драгунова, Ф. Дольто, Д. Ельконіна, А. Мудрика, Н. Максимової, Л. Орбан-Лембрик,

Ж. Піаже, М. Савчина, Д. Фельдштейна, Е. Еріксона тощо, ми зосередимо свою увагу тільки на тих дослідженнях, у яких висвітлюються ті особливості розвитку дитини в підлітковому періоді, які можуть стати причиною виникнення різнопланових фрустрованих станів неповнолітніх.

Отже, підлітковий вік – відповідний період переходу від дитинства до дорослості; період інтенсивного становлення підростаючої особистості, її почуттів, волі, спрямованості; час, коли на перший план виступає безапеляційне прагнення жити й діяти так, як це роблять дорослі люди.

Усвідомлюючи свою дорослість, підліток значно активізує свою життєву активність у напрямі інтенсивної ціннісної переорієнтації. У вирішенні повсякденних життєвих проблем і ситуацій підліток намагається бути схожим на дорослу людину, проте здебільшого поводить себе як дитина. Як стверджує Л. Перрет, підліток є ще дитина, водночас уже не дитина, має риси дорослого, але ще не дорослий, намагається обмірковувати свої прагнення, дії, як це роблять дорослі, але своєрідно, по-дитячому [26, с. 110]. Саме ця суперечність у його психічному розвитку вимагатиме від дорослих обережного, делікатного й тактовного ставлення, що буде дуже суттєвим у подальшому нормальному становленні його особистості.

Основним психологічним механізмом розвитку такого почуття дорослості, згідно з дослідженнями І. Дубровіної, є привласнення відповідних зразків поведінки [25, с. 328], що регулюється прагненням виконувати реально корисні, соціально визнані дії. Але водночас підлітки усвідомлюють «штучність» власної дорослості, відчувають невпевненість у своїй новій статусній позиції, потребують її визнання й підтвердження однолітками та дорослими. Отже, такі форми виявлення «почуття дорослості» досить часто можуть набувати яскраво вираженого демонстративного характеру (О. Куришева, К. Поливанова, Г. Прихожан).

Розглядаючи основні детермінанти розвитку самосвідомості в підлітковому віці, доречно відмітити наявність у підлітків чітко вираженого прагнення до самопізнання, основний зміст якого виявляється в безпосередній індивідуалізації та наслідуванні. Цей віковий період характеризується зростанням значущості «Я-концепції» (як результату самопізнання), системи уявлень про себе, формування складної системи самооцінок на основі перших спроб самоаналізу, порівняння себе з іншими [29].

У цьому контексті актуальним є твердження Д. Фельдштейна, який пов'язує

деформації підліткової самосвідомості з наявністю різкої суперечності між прискореним загальним соціальним розвитком дітей (пов'язаним з умовним залученням до світу дорослих) і закритими для них можливостями реального соціального функціонування та реальних особистісно значущих шляхів соціалізації. Саме ці суперечності надалі можуть призводити до внутрішнього конфлікту, фрустрації та навіть штучної затримки особистісного розвитку [31].

Для підліткового періоду характерним буде інтенсивний перехід від орієнтованості на оцінки інших на самооцінювання. У самооцінці підлітки більшу увагу приділятимуть власне особистісним рисам, що зумовить значне зростання егоцентризму як неадекватно високого рівня сконцентрованості на власних сторонах особистості, що кінцевому підсумку може спричинити ефект переоцінки своїх можливостей і надмірний розвиток самовпевненості. Як стверджує Г. Прихожан, саме з підліткового віку зіставлення реальних та ідеальних уявлень про себе стає основою «Я-концепції» школяра [25, с. 309].

У розвитку моральної сфери підлітків, як зазначає І. Гоян, є також свої особливості: «моральні норми, які пред'являються підлітку, виступають в узагальненій формі і не дають «рецептів поведінки» на усі можливі випадки життя. Дотримання моральних норм вимагає від підлітка внутрішньої психологічної готовності самостійно здійснювати моральний вибір, при цьому враховувати характер обставин» [6, с. 17]. «Моральні норми можуть стати орієнтиром у виборі тієї чи іншої форми поведінки лише за умови їх повного засвоєння, інтеріоризації, коли вони впливатимуть на поведінку людини через її самосвідомість і самооцінку, мотиваційну сферу, розуміння й установки, тобто стануть особистісними засобами регуляції поведінки» [6, с. 103].

Тобто, як зазначає Г. Прихожан, підлітки є особливою соціально-психологічною й демографічною групою, що має власні норми, установки, специфічні форми поведінки, які зумовлюють утворення особливої підліткової субкультури. Почуття належності до підліткової спільноти й певної групи в межах цієї спільноти, що часто відрізняється не лише інтересами та формами проведення дозвілля, а й одягом, мовою тощо, має суттєве значення для розвитку особистості підлітка, впливаючи на формування в нього норм і цінностей [25, с. 309].

Зазначені й розглянуті вище особливості підліткового віку за несприятливих умов свого розвитку можуть стати основними причинами виникнення в підлітків різних



фрустрованих станів, що доведено низкою класичних і сучасних дослідників, які вказують на наявний зв'язок фрустрації з деструктивними змінами в процесах психічного та особистісного розвитку підростаючої особистості. Таким фрустрованим індивідам, як правило, будуть притаманні деструктивні «фрустраційні емоції» (розчарування, образа, гнів, сум, нудьга, горе) і «фрустраційна поведінка» (безцільні й неупорядковані дії, апатія, агресія та деструкція, стереотипія, регресія й агресивна поведінка) [15, с. 107].

На фрустраційний стан як один із детермінантів формування у підлітків соціально дезадаптованої поведінки вказувала Н. Максимова, звертаючи увагу при цьому на наявність у підлітків різного роду акцентуацій і зазначаючи, що у фрустраційних ситуаціях акцентуації характеру особистості проявляються виразніше, більшість із них перешкоджає долатню стану фрустрації [20].

Як наголошує А. Шамне, у період підліткового віку виникає амбівалентність за такими показниками: між домінуючим прагненням підлітка до самоактуалізації та його ж прагненнями відповідати нормативним критеріям соціальних експектацій; між мотивацією збереження своєї самототожності й залежністю від наявних соціальних вимог; між мотивацією самоствердження та досягнення й потребою в єдності (спільності) з іншими людьми [35].

Отже, як засвідчують результати сучасних наукових досліджень, значна кількість дітей у підлітковому віці перебуває в нестабільному психоемоційному стані, що за несприятливих умов може зумовити прояви невмотивованої агресії та ворожості стосовно навколишніх. Також більшість сучасних підлітків має низький рівень розвитку емоційно-оціночного, когнітивного та поведінкового компонентів «Я-образу». Тому такі особливості характеру підлітка в поєднанні з фрустраційними станами можуть стати як однією з причин порушення психосоціальної адаптації підростаючої особистості, так й однією з детермінант різноманових асоціальних проявів.

Згідно з дослідженнями М. Боришевського, І. Гояна, В. Ілійчука, С. Максименка, Н. Пов'якель, поведінка підлітка – це соціально детермінований і психічно мотивований процес, який зумовлений потребами особистості, що виявляється у здійсненні або таких вчинків, що порушують соціально-нормативний порядок, або таких вчинків, що сприяють нормальному функціонуванню й розвитку суспільства. Вихідним елементом внутрішньої психологічної

структури поведінки, як зазначає М. Боришевський, є потреби як соціально зумовлене психологічне джерело, що спонукає, регулює і спрямовує активність особистості [3; 4].

Зрозуміло, що за умов незадоволеності чи гіпертрофованості (викривлення) домінуючих потреб підростаючої особистості в підлітків можуть виникати різноманітні стани фрустрації. Отже, як зазначає Н. Максимова, така поведінка фрустрованої людини втрачає свою цільову орієнтацію, тобто нівелюється початкова мета діяльності [21]. Якщо фрустрація важливих потреб триває й соціально дезадаптована поведінка не стає нормативною, то в структурі особистості підлітка формуються нові новоутворення, які перешкоджають його соціально спрямованому формуванню та розвитку.

Підсумовуючи, зазначимо, що розглянуті вище психологічні особливості підліткового віку зумовлюють внутрішні суперечності, які, як правило, є рушійною силою розвитку особистості підлітка. Водночас за певних умов за несприятливого поєднання різних чинників ці особливості можуть стати причиною виникнення різноманітних фрустраційних станів, які, у свою чергу, можуть стати причиною різноманових асоціальних проявів.

Висновки з проведеного дослідження.

Отже, одним зі значущих факторів, що безпосередньо впливає на формування асоціальних патернів поведінки підростаючої особистості, є феномен фрустрації як специфічної реакції на бар'єри, які блокують діяльність людини, що є фактами порушення координації соціальних зв'язків особистості, моральних утрат, зміни соціального статусу й перепоною до виконання суспільних ролей. Підліткова фрустрація, як правило, виникає в критичних для підлітка ситуаціях, але її динаміка значною мірою визначається структурою підростаючої особистості.

Специфіка асоціальної поведінки підлітків значною мірою зумовлена як їхніми віковими особливостями, що можуть також стати основою для розвитку неправомірної поведінки, так і наявними фрустраційними станами, у яких безпосередньо може перебувати підростаюча особистість.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания. Ленинград : Изд-во Ленинградского ун-та, 1968. 338 с.
2. Берковиц Л. Агрессия: причины, последствия и контроль / пер. с англ. А.С. Боричев и др. Санкт-Петербург : Прайм-еврознак, 2001. 512 с.



3. Боришевський М.Й. Развитие саморегуляции поведения школьников : доклад по дисс. ... докт. психол. наук. Киев, 1992. 77 с.
4. Боришевський М.Й. Моральні переконання та їх формування у дітей. Київ : Знання УРСР, 1979. 48 с.
5. Бушай І.М. Психологічні особливості розвитку «Я образу» акцентуованих підлітків : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 ; Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова. Київ, 2000. 255 с.
6. Гоян І.М. Психолого-педагогічні особливості розвитку моральної поведінки підлітків : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Івано-Франківськ, 1997. 183 с.
7. Закон і підліток : матеріали обласної науково-практичної конференції, м. Донецьк, 27 жовтня 2000 р. / Ю.Л. Титаренко (гол. ред.). Донецьк : ДІВС, 2001. 283 с.
8. Запухляк О.З. Вплив акцентуацій характеру особистості на агресивність в підлітковому віці : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 ; Прикарпатський нац. ун-т ім. Василя Стефаника. Івано-Франківськ, 2006. 391 с.
9. Змановская Е.В. Девиантология (психология отклоняющегося поведения). Москва : Академия, 2007. 288 с.
10. Каменская Н.Л. Психологические критерии оценки деятельностных характеристик подростков-акцентуантов : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07 ; НИИ психологи УССР. Киев, 1989. 177 с.
11. Кошлань И.Г. Психологические особенности эмоциональности подростков и стили семейного воспитания : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.07 ; Южноукраинский гос. педагогический ун-т им. К.Д. Ушинского. Одесса, 2005. 248 с.
12. Креч Д., Кратчфилд Р., Ливсон Н. Фрустрация, конфликт, защита. *Вопросы психологии*. 1991. № 6. С. 76–80.
13. Кузьмина Е.И. Исследование детерминант свободы несвободы от фрустрации. *Вопросы психологии*. 1997. № 24. С. 86–94.
14. Кузнецова Л.М. Особливості психічного стану фрустрації підлітків за акцентуаціями характеру. *Проблеми сучасної психології* : збірник наукових праць / КіПНУ імені Івана Огієнка, Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Київ, 2010. Вип. 8. С. 531–546.
15. Кузнецова Л.М. Вплив різних типів акцентуованих рис на рівень фрустрації підлітків. *Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки»*. Вип. 211. Черкаси : Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького, 2011. Ч. 1. С. 107–115.
16. Левитов Н.Д. Проблема психических состояний. *Вопросы психологии*. 1955. № 2. С. 16–26.
17. Личко А.Е. Психопатии и акцентуации характера у подростков. 2-е изд., доп. и перераб. Ленинград : Медицина, 1983. 255 с.
18. Максимова Н.Ю., Милютин Е.Л. Курс лекций по детской патопсихологии : учебное пособие. Ростов-на-Дону : Феникс, 2000. 576 с.
19. Максимова Н.Ю. Психология девиантной поведінки : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ : Либідь, 2011. 520 с.
20. Максимова Н.Ю. Дисфункції сім'ї як визначальні чинники девиантної поведінки. *Суспільні процеси: психолого-педагогічні та соціальні аспекти*. Київ : ВПЦ «Київський університет», 2004. 336 с.
21. Максимова Н.Ю. Диагностика и коррекция поведения трудных подростков. *Вопросы психологии*. 1998. № 3. С. 128–133.
22. Морозюк С.Н. Саногенная рефлексия, акцентуации характера и эффективность учебной деятельности / Волгоградский гос. технический ун-т. Москва : Московский институт медико-социальной реабилитологии, 2000. 256 с.
23. Панасенко Н.М. Особливості образу «Я» акцентуованих підлітків з девиантною поведінкою : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 ; Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Київ, 2007. 20 с.
24. Подмазин С.И., Сибиль Е.И. Как помочь подростку с «трудным» характером. Киев : Научно-практический центр «Перспектива», 1996. 160 с.
25. Практическая психология образования : учебное пособие для вузов / И.В. Дубровина, А.Д. Андреева, Н.И. Гуткина и др. ; под ред. И.В. Дубровиной. Москва : Просвещение, 2003. 480 с.
26. Пэррет Л. Подросток и его проблемы. Санкт-Петербург, 2002. 249 с.
27. Прахова С.А. Психологічні детермінанти подолання фрустраційних станів учнів різних вікових груп : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 ; Ін-т психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ, 2017. 23 с.
28. Словарь практического психолога / сост. С.Ю. Головин. Минск : Харвест, 1997. 584 с.
29. Токарева Н.М., Шамне А.В. Вікова та педагогічна психологія : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ : Вид-во НУБіП, 2017. 548 с.
30. Фрейд З. Психология бессознательного. Санкт-Петербург : Питер, 2003. 390 с.
31. Фельдштейн Д.И. Психология взросления. Структурно-содержательные характеристики процесса развития личности. Москва : Флинта, 2004. 670 с.
32. Britt S., Janus S. Criteria of frustration. *Psychological Review*. 1940. Vol. 47. № 5. P. 451–470.
33. Frustration and Aggression / J. Dollard, N. Miller, L. Doob, O. Mowrer, R. Sears. New Haven : Yale University Press, 1939. 300 p.
34. Dill J., Anderson C. Effects of frustration justification on hostile aggression. *Aggressive Behavior*. 1995. Vol. 21. № 5. P. 359–369.
35. Shamne A.V. The conceptual model of psychosocial development in the period of adolescence. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. 2013. Vol. 3. P. 165–169.



УДК 616.89
DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-1-57

НЕЙРОФІЗІОЛОГІЧНЕ ПІДҐРУНТЯ СИМВОЛДРАМИ ЯК ПСИХОДИНАМІЧНОГО НАПРЯМУ ПСИХОТЕРАПІЇ

Турецька Х.І., к. психол. н.,
доцент кафедри психології та психотерапії
Український католицький університет

Сазонова О.В., к. психол. н.,
доцент кафедри психології
Львівський національний університет імені Івана Франка

Стаття присвячена теоретичному аналізу нейрофізіологічного підґрунтя імагінативних технік у психодинамічній психотерапії. Описано структури мозку, які беруть участь у створенні та підтриманні уявлення про об'єкт, який в цей момент не присутній або ніколи не був присутнім у сенсорному середовищі суб'єкта. Розглянуто дефолт-систему мозку як ймовірний субстрат кататимно-імагінативної терапії зокрема та психотерапевтичних змін загалом. Охарактеризовано процес кататимно-імагінативної психотерапії, що уможливорює реконтекстуалізацію та реконсолідацію минулого досвіду.

Ключові слова: імагінація, кататимно-імагінативна психотерапія, психодинамічна психотерапія, дефолт-система мозку.

Турецкая Х.И., Сазонова Е.В. НЕЙРОФИЗИОЛОГИЧЕСКОЕ ОСНОВАНИЕ СИМВОЛДРАМЫ КАК ПСИХОДИНАМИЧЕСКОГО НАПРАВЛЕНИЯ ПСИХОТЕРАПИИ

Статья посвящена теоретическому анализу нейрофизиологического основания имагинативных техник в психодинамической психотерапии. Описаны структуры мозга, которые участвуют в создании и поддержании представления об объекте, который в данный момент не присутствует или никогда не присутствовал в сенсорной среде субъекта. Рассмотрена дефолт-система мозга как вероятный субстрат кататимно-имагинативной терапии в частности и психотерапевтических изменений в целом. Охарактеризован процесс кататимно-имагинативной психотерапии, который позволяет осуществить реконтекстуализацию и реконсолидацию прошлого опыта.

Ключевые слова: имагинация, кататимно-имагинативная психотерапия, психодинамическая психотерапия, дефолт-система мозга.

Turetska Kh.I., Sazonova O.V. NEUROPHYSIOLOGICAL BASIS OF GUIDED AFFECTIVE IMAGERY AS A PSYCHODYNAMIC DIRECTION OF PSYCHOTHERAPY

The article is devoted to theoretical analysis of the neurophysiological basis of the imagination technique of psychodynamic psychotherapy. Brain structures that are involved in creating and maintaining an image of an object that is not currently present or was not present in the subject's sensory field has been described. The Default mode network is considered as a probable substrate of Guided affective imagery in particular and psychotherapeutic changes in general. The process of Guided affective imagery is characterized, which allows to implement recontextualization and re-consolidation of past experience.

Guided affective imagery (GAI) is a hierarchically organized and structured system of techniques and principles of psychotherapeutic use of imagination. Guided affective imagery is a psychodynamic psychotherapy, which makes unconscious motivations, conflicts and defense mechanisms visible with the aid of images from within and deals with these unconscious matters.

The process of imagination is based on the ability of brain neurons to create and maintain an idea of an object, that is currently not present in the sensory environment of the subject, and also to combine the previously obtained perceptual images to create the original "products".

The process of imagination involves the structure of the left temporal particle, the prefrontal and parietal region up to the temporal particle of the brain. The idea of the point of view of others and the creation of imagery (imagination) are specific cases of a more general process of "self-projection", that involves the medial, parietal and frontal lobe, or the Default mode network (DMN).

The Default mode network is probably the ground for psychotherapeutic changes in general, and the psychotherapeutic process can modulate these brain structures.

Guided affective imagery is able to enhance the psychotherapeutic process by activating the primary process and positive emotions. Guided affective imagery provides conditions for the establishment of such therapeutic relationship, which makes possible the recontextualisation and reconsolidation of past experience. The result is a new set of implicit memories, so person operates on the basis of another psychic landscape, which leads to a new behavior and a new experience in the present and future.

Key words: imagination, Guided affective imagery, psychodynamic psychotherapy, Default mode network.

Постановка проблеми. Останніми роками у світлі вимог доказової медицини зростає актуальність вивчення нейрофізіологічного підґрунтя психотерапевтичних інтервенцій. Сучасні вчені, котрі розробляють та впроваджують нові підходи в сфері дослідження психотерапії, все частіше покладаються на нейрофізіологічні показники для доведення ефективності того чи іншого психотерапевтичного підходу.

Тривалий час у фокусі досліджень доказової психотерапії був когнітивно-поведінковий підхід через високу структурованість цього методу та короткотерміновість втручання, що давало змогу здійснювати контрольовані експерименти. Проте останнім часом з'являється все більше метааналізів, системних оглядів та нейрофізіологічних досліджень саме психодинамічного напрямку психотерапії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Психодинамічна (орієнтована на психоаналіз) психотерапія акцентує увагу на впливі минулого досвіду на формування певної манери поведінки через окремі когнітивні функції (захисні механізми) та міжособистісну взаємодію й сприйняття інших, що є повторюваною і впливає на здоров'я пацієнта [21]. Психодинамічна терапія, на відміну від психоаналізу, передбачає меншу частоту зустрічей та меншу тривалість.

Blagys і Hilsenroth (2000) провели аналіз даних PsycLit та виділили сім ознак, що відрізняють психодинамічну терапію від інших напрямів психотерапії (відмінності стосуються процесу і техніки, а не основних теоретичних принципів): 1) фокусування на впливі та вираженні емоцій – терапевт допомагає пацієнтові описувати і відшукувати слова для почуттів, що викликають занепокоєння або загрозу, й почуттів, які пацієнт спочатку не може розпізнати або визнати (на відміну від когнітивної спрямованості, де більший акцент робиться на думках і переконаннях); 2) дослідження способів уникання неприємних та неприйнятних думок і почуттів, тобто тих аспектів досвіду, що викликає занепокоєння (в теоретичному сенсі – дослідження захисних механізмів і опору); 3) ідентифікація повторюваних тем і патернів поведінки; 4) обговорення минулого досвіду (фокус на розвитку) пов'язане з ідентифікацією повторюваних тем, ґрунтується на визнанні того, що минулий досвід впливає на сьогодення; 5) фокусування на міжособистісних відносинах (у теоретичному сенсі – на об'єктних стосунках та прихильності); 6) фокусування на терапевтичних відносинах, позаяк повторюваність міжособистісних тем у процесі терапії (в теоретичному

сенсі – в перенесенні й контрперенесенні) дає унікальну можливість досліджувати і опрацьовувати їх *in vivo*; 7) дослідження фантазійного життя, в тому числі бажань, страхів, фантазій, мрій і денних марень (які здебільшого пацієнт раніше не намагався виразити словами) [3].

Варто зауважити, що про необхідність нейрофізіологічного підґрунтя для психологічних гіпотез говорив ще засновник психоаналізу Зігмунд Фройд у роботі «Проект наукової психології», котра була опублікована посмертно. Тоді це була радше концепція, аніж досяжна мета, проте сучасна природнича наука досягла значного прогресу і його темпи не знижують. Це дає змогу лауреату Нобелівської премії Е. Kandel стверджувати, що психіка все більше привертає увагу біологів, їм стає зрозуміло, що цей об'єкт дослідження для XXI століття стане тим же, чим гени були для XX [9].

Зразком нейрофізіологічного дослідження в психодинамічному напрямі є публікація 2012 року, серед авторів якої – відомі психоаналітики Хорст Кехеле та Отто Кернберг. У роботі зафіксовано зміни в префронтально-лімбічній ділянці мозку пацієнтів із клінічною депресією під час 15 місяців психодинамічної психотерапії. У пацієнтів відмічається зниження активації в лівому передньому відділі гіпокампу, мигдалині, поясній звинині та медіальній префронтальній корі. Таке зниження було пов'язане зі зменшенням депресивної симптоматики. Це перше дослідження, що фіксує нейробіологічні зміни в ділянках мозку, котрі пов'язані з емоційною реактивністю та контролем, після довготривалої психодинамічної психотерапії [5].

Одним із напрямів психодинамічної психотерапії є кататимно-імагінативна психотерапія (символдрама) – метод, розроблений Ханцаром Льюнером у середині XX ст., котрий полягає в уявленні образів (імагінації) на вільну або задану психотерапевтом тему. Кататимно-імагінативна психотерапія – ієрархічно організована та структурована система технік та принципів психотерапевтичного застосування імагінації. Символдрама відноситься до психодинамічних напрямів психотерапії, позаяк використовує імагінацію для унаочнення несвідомих мотивів, конфліктів та механізмів захисту [11].

Мета цього дослідження – сформулювати ймовірне нейрофізіологічне підґрунтя символдрами як психодинамічної психотерапії із використанням імагінацій.

Вклад основного матеріалу дослідження. Імагінація – динамічний, психофізіологічний процес, під час якого особа



уявляє, переживає й відчуває (experiences) *внутрішню «реальність за відсутності зовнішньої стимуляції»*.

Феномен переживання внутрішньої реальності без зовнішньої стимуляції здавна викликав інтерес у дослідників. У цілій низці публікацій психологів та нейрофізіологів йдеться про спроби виявити фізіологічний субстрат імагінативного процесу.

Процес імагінації базується на здатності нейронів мозку створювати та підтримувати уявлення про об'єкт, який у цей час не присутній у сенсорному середовищі суб'єкта, але який був у його попередньому досвіді; як обмежений випадок ментальний образ може формуватись на основі вроджених, генетично закодованих енграм. Дослідження візуальної [6; 10] та аудіальної уяви [10] показали, що ділянки мозку, активовані під час сприйняття та під час уявлення, значною мірою перекриваються, проте не тожні.

Так, V. Moro, G. Berlucchi (2008) описують двох пацієнтів з травмою мозку. Обидва пацієнти мали порушення зорової уяви за збереженого сприйняття, в обох випадках було пошкоджено ліву скроневу частку за відсутності видимого пошкодження потиличної кори [15]. Отримані дані добре доповнюють протилежну ситуацію (порушення сприйняття зі збереженою уявою), виявлену у пацієнтів з ураженням потиличної частки [6].

Проте не можна однозначно стверджувати, що візуальні психічні образи формуються в лівій скроневої частці. Результати нейровізуалізації дають змогу припустити, що візуальні уявні образи передбачають залучення ширших ділянок головного мозку, включаючи префронтальну та тім'яну області аж до скроневої частки [13].

Імагінація – це не лише відтворення, це – здатність нейронних ланцюгів поєднати у нових спосіб отримані раніше перцептивні образи для створення оригінальних «продуктів». Завдяки уяві ми можемо не лише передбачити майбутні події, але й збагачувати наше сприйняття світу й навіть створювати альтернативні світи. Уява може бути також пов'язана з внутрішньою мовою, яка є ознакою самосвідомості людини.

V. Baars, T. Ramsoy, S. Laureys (2003) постулюють, що деякі нейронні системи лобної та потиличної асоціативної кори можуть «створювати внутрішній театр особистості» (create in the internal theater of the subject) [2].

У дослідженні G. Rizzolatti, M. Fabbri-Destro (2010) йдеться про зв'язок між властивостями дзеркальних нейронів та

здатністю до моторної уяви. Причому дзеркальні «механізми» розташовується не тільки в центрах, що відповідають за довільні рухи, але також і в кортикальних областях, що опосередковують вісцеромоторні реакції та поведінку, пов'язану з емоціями. Наприклад, коли суб'єкт спостерігає емоції в інших, викликані огидними чи больовими стимулами, активується острівцева кора (частина кори в глибині латеральної борозни), ті ж області активуються також, коли суб'єкт особисто відчуває біль або огиду. Ці висновки дають підставу для більш загальної гіпотези, що передбачає існування нейронних систем, здатних формувати об'єкти і почуття, яких немає у безпосередньому досвіді суб'єкта [17].

У 2013 L. Agnati, D. Guidolin зі співавторами (2013) публікують статтю "The neurobiology of imagination: possible role of interaction-dominant dynamics and default mode network", у якій стверджують, що передбачення майбутнього, розуміння минулого, уявлення про точку зору інших (теорія розуму), просторове орієнтування й створення образів уяви (імагінація) – це конкретні випадки більш загального процесу «самопроекції» ("self-projection"), який залучає медіальну, тім'яну і лобні доли, які також мають високу метаболічну активність під час пасивного відпочинку і тому були названі «мережею пасивного режиму» або *дефолт-системою мозку* (DMN) [1].

Чимало нейрофізіологів тривалий час вважали, що, коли людина розслаблена й дремає, активність її мозку також пригнічена. Однак у 2001 році в лабораторії університету Вашингтона були проведені експерименти невролога M. Raichle, які показали, що під час виконання завдань, що вимагають розумового фокусування, споживання енергії мозком збільшується менш ніж на 5% від базового рівня споживання енергії. За результатами роботи було зроблено висновок, що мозок має постійно високий рівень активності. Подальші дослідження M. Raichle та його колег були спрямовані на пошук областей, відповідальних за цей постійний рівень фонові активності. Таким чином, M. Raichle визначив, які ділянки мозку створюють найбільшу електричну активність, коли людина перебуває в стані пасивного неспанья (прибуває в стані спокою із закритими очима, але при цьому не спить) [16].

Мережа пасивного режиму роботи мозку (також нейронна мережа оперативного спокою, англ. Default mode network, DMN) – нейронна мережа взаємодіючих ділянок головного мозку, активна в стані, коли людина не зайнята виконанням будь-якої задачі,

пов'язаної із зовнішнім світом, а, навпаки, не діє, відпочиває, марить наяву або занурена в себе. Структури мозку, що входять у мережу пасивного режиму, – медіальна префронтальна кора, задня поясна звивина, нижня тім'яна частка, медіальні відділи скроневої частки. Ці структури стають активними, коли людина відволікається від пізнавальної діяльності та переходить у стан пасивного неспання [14].

Робота нейронної мережі спокою залучена в численні психічні функції, такі як: інтроспекція [18], уявлення і роздуми про інших людей [12], моральні міркування і соціальні оцінки [14], спогад про минуле і роздуми про майбутнє [4], розуміння історій: розуміння і запам'ятовування розповіді, казки, фільму [8].

Отже, слідом за L. Agnati, D. Guidolin та ін. можна вважати, що нейрональним субстратом імагінативних процесів виступає *дефолт-система мозку*, адже її структури активізуються саме під час, коли особа перебуває в стані пасивного неспання (в стані спокою із закритими очима, але при цьому не спить). А саме так і відбувається сеанс імагінації в процесі кататимно-імагінативної терапії [1].

Більше того, G. Viamontes, D. Beitman у статті "Neural Substrates of Psychotherapeutic Change: The Default Brain" стверджують, що дефолт-система мозку є субстратом психотерапевтичних змін загалом, при чому психотерапевтичний процес може здійснювати модуляцію цих структур мозку [22].

Вивчаючи нейрональний субстрат кататимно-імагінативної психотерапії Г. Ульман (Ullmann, 2009) виділяє шість нейробіологічних принципів керованої афективної імагінації: *еквівалентність досвіду та імагінації* (Äquivalenz von Erleben und Vorstellen) – йдеться про те, що для процесів навчання неважливо, відбуваються вони в реальності чи уявні, імагінація активує ті ж ділянки мозку, що й реальні відчуття та образи сприймання. *Активізація всіх часових модальностей* (Vergegenwärtigen aller Zeitmodalitäten) минулого, теперішнього чи навіть майбутнього дає змогу епізодам пам'яті бути «процедурно активованими» у цей час та зміненими водночас за допомогою нового контексту. *Активізація епізодів пам'яті і реконтекстуалізація* (Episodenaktivierung und Rekontextualisierung) як третій принцип на рівні функцій мозку тісно пов'язана з четвертим принципом, який відомий як *консолідація* (Konsolidierung von Gedächtnisinhalten), що полягає в тому, що гіпокамп забезпечує «повторні петлі» мнестичних процесів для реконструювання слідів пам'яті за допомогою імагінації, які потім закріплюються як

структурні зміни в нейронних мережах. Цей принцип називається *нейропластичністю* (Neuroplastizität), тобто здатністю мозку змінюватися під дією досвіду. Зміни в мозку, своєю чергою, модифікують сприйняття та дії, тобто формуються нові патерни поведінки, які зумовлені реконструйованим, більш позитивним досвідом. Цей принцип названий «*зумовлене досвідом навчання*» (erfahrungsbahndngiges Lernen) [20].

Відповідаючи на питання про те, що є нейрофізіологічним підґрунтям психотерапевтичних змін, Eric R. Kandel розглядає *процедурну (імпліцитну) пам'ять* (абсолютно несвідому, що проявляються виключно в діях, а не на рівні усвідомлення) в контексті субстрату психотерапевтичного, а точніше психодинамічного втручання. Вперше на цей взаємозв'язок між когнітивною нейронаукою і психоаналізом вказав Robert Clayman, який розглядав *процедурну пам'ять* у контексті емоцій та їх значення для формування переносу в психоаналізі.

Ідея отримала подальший розвиток у роботах L. Sander, D. Stern та їхніх колег з Бостонської групи вивчення процесу змін (Boston Process of Change Study Group). Автори підкреслювали, що багато змін, які стимулюють терапевтичний процес психоаналізу, не стосуються усвідомлення, але належать до несвідомого процедурного знання і поведінки. З метою розвитку цієї ідеї Sandler, Stern та їхні колеги висунули припущення про існування так званих моментів сенсу – моментів взаємодії між терапевтом і пацієнтом, які являють собою *досягнення нового набору імпліцитних спогадів, що забезпечують перехід терапевтичних взаємин на новий рівень*. Це досягнення не залежить від свідомих осяянь, для нього зовсім не обов'язкова трансформація несвідомого в усвідомлюване. Ця зміна *не виправляє минулих порушень емпатії, а також не замінює минулого дефіциту*. Швидше, моменти сенсу призводять до змін поведінки, які збільшують кількість необхідних для життя і діяльності процедурних стратегій пацієнта. Розширення обсягу подібних знань призводить до формування стратегій діяльності, які відображаються в способах взаємодії людини з іншими людьми, включаючи механізми формування перенесення [19].

У контексті досягнення нового набору імпліцитних спогадів здійснено дослідження процесу кататимно-імагінативної терапії M. Stigler, D. Pokorny зі співавторами (2008) [7]. Автори проаналізували повні дослівні протоколи сеансів символдрами. Оцінка була здійснена експертами та за допомогою комп'ютерної програми. Виявлено,



що: 1) під час імагінації відсоток лексикону первинного процесу (Regressive Imagery Dictionary, метод виявлення лексики первинного та вторинного процесу) зріс приблизно в 3,5 раза, причому як у пацієнтів, так і у психотерапевтів; 2) під час імагінації відбувається значна активація емоцій, особливо позитивних (Affective Dictionary Ult, метод виявлення емоційної лексики); 3) синхронність активізації первинного процесу між пацієнтом і психотерапевтом вказує на високий ступінь конгруентності. Слабкішою виявилась синхронізація вторинного процесу, який більшою мірою перебуває в сфері компетенції психотерапевта; 4) під час імагінацій схема відносин позитивніша (Core Conflictual Relationship Theme, метод виявлення Центральної теми конфліктних відносин); 5) чим менше об'єкти імагінації схожі на реальних учасників відносин, тим позитивніша в результаті стає схема відносин; 6) кластерний аналіз патернів відносин показав, що під час сеансів імагінації відтворюються реальні відносини і конфлікти, а не конструюється якийсь «прекрасний новий світ» [7]. Отже, робота М. Stigler, D. Pokorny зі співавторами показала, що кататимно-імагінативна психотерапія забезпечує умови для створення такого терапевтичного стосунку, що уможливорює реконтекстуалізацію та реконсолідацію минулого досвіду, в результаті чого людина функціонує, виходячи з іншого психічного ландшафту, що призводить до нової поведінки та нового переживання в теперішньому і майбутньому.

Висновки з проведеного дослідження.

Процес імагінації базується на здатності нейронів мозку створювати та підтримувати уявлення про об'єкт, який у цей час не присутній у сенсорному середовищі суб'єкта, а також поєднувати у новий спосіб отримані раніше перцептивні образи для створення оригінальних «продуктів». Цей процес залучає структури лівої скроневі частки, префронтальну та тім'яну області аж до скроневі частки.

Уявлення про точку зору інших і створення образів уяви (імагінація) – це конкретні випадки більш загального процесу «самопроекції» (“self-projection”), який залучає медіальну, тім'яну і лобні доли або ж дефолт-систему мозку (DMN).

Дефолт-система мозку, ймовірно, є субстратом психотерапевтичних змін загалом, причому психотерапевтичний процес може здійснювати модуляцію цих структур мозку.

Символдрама – психодинамічний напрям психотерапії, позаяк використовує імагінацію для унаочнення несвідомих мотивів, конфліктів та механізмів захисту. Катати-

мно-імагінативна психотерапія забезпечує умови для створення такого терапевтичного стосунку, що уможливорює реконтекстуалізацію та реконсолідацію минулого досвіду, в результаті чого здійснюється досягнення нового набору імпліцитних спогадів, людина функціонує, виходячи з іншого психічного ландшафту, що призводить до нової поведінки та нового переживання в теперішньому і майбутньому.

ЛІТЕРАТУРА:

1. The neurobiology of imagination: possible role of interaction-dominant dynamics and default mode network / L. Agnati, D. Guidolin, L. Battistin et al. *Front. Psychol.* 2013. № 4. P. 296.
2. Baars B., Ramsoy T., Laureys S. Brain, conscious experience and the observing self. *Trends in Neuroscience.* 2003. № 26. P. 671–675.
3. Blagys M., Hilsenroth M. Distinctive activities of short-term psychodynamic-interpersonal psychotherapy: A review of the comparative psychotherapy process literature. *Clinical Psychology: Science and Practice.* 2000. № 7. P. 167–188.
4. Bluhm R. Default network connectivity during a working memory task. *Hum Brain Mapp.* 2011. № 32. P. 1029–1035.
5. Changes in prefrontal-limbic function in major depression after 15 months of long-term psychotherapy / A. Buchheim, R. Viviani, H. Kessler et al. *PLoS One.* 2012. № 7(3). P. e33745.
6. Chatterjee A., Southwood M. Cortical blindness and visual imagery. *Neurology.* 1995. № 45. P. 2189–2195.
7. Tumor patients in psychodynamic psychotherapy including daydreaming: Can imagery enhance primary process and positive emotions? / F. Eckhard, M. Stigler, H. Georg et al. *Psychotherapy Research.* 2008. № 18. P. 444–453.
8. Hassabis D., Maguire E. Using imagination to understand the neural basis of episodic memory. *J. Neurosci.* 2007. № 27. P. 14365–14374.
9. Kandel E. Biology and the Future of Psychoanalysis: A New Intellectual Framework for Psychiatry. *American Journal of Psychiatry.* 1999. № 156. P. 505–524.
10. Kosslyn S., Thompson W., Ganis G. The Case for Mental Imagery. New York : Oxford University Press, 2006. 200 p.
11. Kottje-Birnbacher L. Die Katathym-imaginative Psychotherapie Ein erweiterter psychodynamischer Behandlungsansatz am Beispiel einer Kolitisbehandlung. *Psychotherapeut.* 2002. № 47. P. 214–222.
12. Mannell M. Resting state and task-induced deactivation: A methodological comparison in patients with schizophrenia and healthy controls. *Hum Brain Mapp.* 2010. № 31. P. 424–437.
13. Where bottom-up meets top-down: Neuronal interactions during perception and imagery / A. Mechelli, C. Price, K. Friston, A. Ishai. *Cerebral Cortex.* 2004. № 14. P. 1256–1265.
14. Hierarchical modularity in human brain functional networks / D. Meunier, R. Lambiotte, A. Fornito et al. *Front. Neuroinformatics.* 2009. № 3. P. 37.

15. Selective deficit of mental visual imagery with intact primary visual cortex and visual perception / V. Moro, G. Berlucchi, J. Lerch et al. *Cortex*. 2008. № 44. P. 109–118.
16. Raichle M. The Brain's Dark Energy. *Science*. 2006. № 314. P. 1249–1250.
17. Rizzolatti G., Fabbri-Destro M. Mirror neurons: from discovery to autism. *Exp. Brain Res.* 2010. № 200. P. 223–237.
18. Sala-Llonch R., Bartrés-Faz D., Junqué C. Reorganization of brainnetworks in aging: a review of functional connectivity studies. *Front. Psychol.* 2015. № 6. P. 663.
19. Non-interpretive mechanisms in psychoanalytic therapy; the “something more” than interpretation / D. Stern, L. Sander, J. Nahum et al. *Int. J. Psychoanal.* 1998. № 79. P. 903–921.
20. Ullmann H. Die metaphorische und narrative Dimension der Katathym Imaginativen Psychotherapie (KIP) – Über den Zusammenhang von Symbol, Drama und Metapher Imagination. *Imagination*. 2009. № 2. P. 20–46.
21. Ursano R., Sonnenberg S., Lazar S. Concise guide to psychodynamic psychotherapy: principles and techniques of brief, intermittent, and long-term psychodynamic psychotherapy. Washington, DC : American Psychiatric Publications, 2004. 300 p.
22. Viamontes G., Beitman B. Neural Substrates of Psychotherapeutic Change. Part I: the default brain. *Psychiatric Annals*. 2006. № 36. P. 225–237.

Наукове видання

**НАУКОВИЙ ВІСНИК
ХЕРСОНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

Збірник наукових праць

Серія ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ

Випуск 1

Коректура • *Н.С. Ігнатова*

Комп'ютерна верстка • *Н.С. Кузнєцова*

Формат 60x84/8. Гарнітура Pragmatica.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 40,69.
Замов. № 0319/52. Наклад 200 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
73021, м. Херсон, вул. Паровозна, 46-а, офіс 105.
Телефон +38 (0552) 39-95-80
E-mail: mailbox@helvetica.com.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 6424 від 04.10.2018 р.

