

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

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

**НАУКОВИЙ ВІСНИК
ХЕРСОНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ**



**SCIENTIFIC BULLETIN
OF KHERSON STATE UNIVERSITY**

SERIES «PSYCHOLOGICAL SCIENCES»

Серія:
ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ
Випуск 3

Херсон-2019

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор:

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

Заступник головного редактора:

Шапошникова Ірина Василівна – доктор соціологічних наук, доцент, професор кафедри соціальної роботи, соціальної педагогіки та соціології Херсонського державного університету (Україна)

Відповідальний секретар:

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

Члени редакційної колегії:

Баранаскіне Інґріда – професор кафедри соціальної роботи Клайпедського університету (Литва);

Бистрова Юлія Олександрівна – доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри психокорекційної педагогіки Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова (Україна);

Бочелюк Віталій Йосипович – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Національного університету «Запорізька політехніка» (Україна);

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 (Україна);

Галян Ігор Михайлович – доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри практичної психології Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка (Україна);

Жидко Максим Євгенович – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри психології Національного аерокосмічного університету імені М. С. Жуковського «Харківський авіаційний інститут» (Україна);

Завацька Наталія Євгенівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри практичної психології та соціальної роботи Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля (Україна);

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

Карпінський Констянтин Вікторович – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри експериментальної та прикладної психології Гродненського державного університету імені Янки Купали (Республіка Білорусь);

Кікінежжі Оксана Михайлівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка (Україна);

Ковальчук Зоряна Ярославівна – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології Львівського державного університету внутрішніх справ (Україна);

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

Кузнєцов Олексій Ігорович – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди (Україна);

Оран Марина Олександрівна – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології Тернопільського національного університету імені Володимира Гнатюка (Україна);

Плохих Віктор Володимирович – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології розвитку і соціальних комунікацій Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського (Україна);

Плющ Олександр Миколайович – доктор психологічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник лабораторії методології психосоціальних та політико-психологічних досліджень Інституту соціальної та політичної психології Національної академії педагогічних наук України (Україна);

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

Сердюк Людмила Захарівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач лабораторії психології особистості імені П. Р. Чамати Інституту психології імені Г.С. Костюка Національної академії педагогічних наук України (Україна);

Цибуляк Наталія Юрївна – кандидат психологічних наук, доцент доцент кафедри прикладної психології та логопедії Бердянського державного педагогічного університету (Україна);

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

Яковлева Світлана Дмитрівна – доктор психологічних наук, доцент, завідувач кафедри корекційної освіти Херсонського державного університету (Україна);

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 30.09.2019 р. № 3)**

Свідоцтво про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації – серія КВ № 23954-13794 ПР
від 26.04.2019 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

Васильєва Г. В. АНАЛІЗ СКЛАДНИКІВ ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ ЯК ФАКТОРУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ.....	7
Веласкес-Монтіель С. МАСКУЛІННІСТЬ ЯК ЧИННИК ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСОБИСТОСТІ: КРОС-КУЛЬТУРНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ.....	13
Кравчук С. Л. ВИВЧЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПРУЖНОСТІ ОСОБИСТОСТІ МЕТОДОМ СЕМАНТИЧНОГО ДИФЕРЕНЦІАЛА.....	22
Мазяр О. В. АБСУРДНІСТЬ ЯК ФУНДАМЕНТАЛЬНА ВЛАСТИВІСТЬ СПРИЙМАННЯ.....	30
Омельченко М. С. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ КОРЕКЦІЙНОГО ПЕДАГОГА ДО ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ.....	37
Шевяков О. В., Славська В. А. ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО ВПЛИВУ МУЗИКИ ЕПОХИ БАРОКО.....	42

СЕКЦІЯ 2

ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

Видолоб Н. О. ПСИХОСОМАТИЧНІ РЕАКЦІЇ ОРГАНІЗМУ НА ПРОЦЕС АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	49
Клак В. О. ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У РОЗВИТКУ МИСЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ.....	56
Кузікова С. Б., Щербак Т. І. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ДЕЦЕНТРАЦІЇ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ.....	65
Лисенко Л. М. ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК АГРЕСИВНОСТІ ТА СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ У ПІДЛІТКІВ.....	73
Маляр О. І., Подкопаєва Ю. В. РОЗВИТОК ДОВІЛЬНОСТІ В УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ У КОНТЕКСТІ РОБОТИ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ СЛУЖБИ ОСВІТНІХ ЗАКЛАДІВ.....	80
Маннапова К. Р. МЕТОД ПСИХОДРАМИ У ФОРМУВАННІ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....	86
Панин Р. А. ДИНАМІКА ЖИЗНЕННИХ ЦЕЛЕЙ ЛИЧНОСТІ НА ЕТАПЕ ВЗРОСЛОСТІ.....	93
Резникова Е. А., Васильєва О. К. ОСОБЕННОСТИ КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЯ СТАРШЕКЛАСНИКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ РЕСУРСОВ.....	100
Щербакова О. О. ШКІЛЬНІ СТРАХИ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ.....	106

СЕКЦІЯ 3

СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ; ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Бочелюк В. Й. ТРАНСФОРМАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ В ПЕРІОД ГЛОБАЛЬНОЇ СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНОЇ КРИЗИ.....	114
--	-----



Волошок О. В. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ЗАДОВОЛЕНOSTІ ШЛЮБОМ ОСІБ ПЕРІОДУ РАННЬОЇ ДОРОСЛОСТІ.....	122
Казаннікова О. В. ВПЛИВ ЕТНІЧНИХ СТЕРЕОТИПІВ НА МІЖНАЦІОНАЛЬНЕ СПРИЙНЯТТЯ.....	129
Митрофанова О. Г., Амбросова Д. Г. ВЗАИМОСВЯЗЬ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ У СТУДЕНТОВ-БЕЛОРУСОВ И СТУДЕНТОВ-ТУРКМЕН.....	135
Пирог Г. В., Шмиглюк О. Г. ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙМАННЯ РОСІЯН УКРАЇНЦЯМИ ТА ПОЛЯКАМИ.....	144
Чепурна Г. Л., Лещенко М. Є. ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ПЕРФЕКЦІОНІЗМУ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ВИБІРОК 2010 ТА 2019 РР.....	151
СЕКЦІЯ 4	
МЕДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ	
Шевчук О. С. ВПЛИВ ВИКОРИСТАННЯ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ НА СУЇЦИДАЛЬНУ АКТИВНІСТЬ.....	159
СЕКЦІЯ 5	
СПЕЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ	
Корець А. М. ІНДИВІДУАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО ПСИХОКОРЕКЦІЇ АДИКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ОСІБ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ З ВАДАМИ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ.....	167
Шипелік Т. В. ДЕЛЬФІНОТЕРАПІЯ ЯК ПРОВІДНИЙ МЕТОД ПСИХОРЕАБІЛІТАЦІЇ ПІДЛІТКІВ З ЛЕГКИМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ.....	174
СЕКЦІЯ 6	
ОРГАНІЗАЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ	
Сорока О. М. ПРАКТИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ МАЙБУТНІМ ФАХІВЦЯМ МОРСЬКОГО ТРАНСПОРТУ ЩОДО САМОКОРЕКЦІЇ ТРИВОГИ ТА СТРАХУ ПЕРЕД ЙМОВІРНИМИ ЕКСТРЕМАЛЬНИМИ СИТУАЦІЯМИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ.....	182
Ярещенко О. В. УМОВИ РОЗВИТКУ МОРАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТІЙКОСТІ СПІВРОБІТНИКІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ПОЛІЦІЇ УКРАЇНИ.....	193

CONTENTS

SECTION 1

GENERAL PSYCHOLOGY; PSYCHOLOGY OF PERSONALITY

Vasylieva H. V. ANALYSIS OF COMPOSITIONAL EMOTIONAL COMPETENCE TO STUDENTS OF PSYCHOLOGISTS AS A PROFESSIONAL COMPETENCE FACTOR.....	7
Velasques-Montiel S. MASCULINITY AS A FACTOR OF PERSONALITY WELL-BEING: CROSS-CULTURAL STUDY.....	13
Kravchuk S. L. STUDYING PSYCHOLOGICAL RESILIENCE BY SEMANTIC DIFFERENTIAL METHOD.....	22
Maziar O. V. THE ABSURDITY AS A FUNDAMENTAL PROPERTY OF PERCEPTION.....	31
Omelchenko M. S. EMPIRICAL STUDY OF THE PSYCHOLOGICAL READINESS OF THE CORRECTIONAL TEACHER TO PROFESSIONAL DEVELOPMENT.....	37
Sheviakov O. V., Slavskaya V. A. FEATURES OF PSYCHOLOGICAL INFLUENCE OF MUSIC OF EPOCH BAROQUE.....	43

SECTION 2

PEDAGOGICAL AND AGE PSYCHOLOGY

Vydolob N. O. PSYCHOSOMATIC REACTIONS OF THE HUMAN ORGANISM TO THE PROCESS OF THE CHILD'S ADAPTATION IN THE PRIMARY SCHOOL.....	49
Klak V. A. THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN DEVELOPMENT OF PRESCHOOLERS THINKING.....	57
Kuzikova S. B., Shcherbak T. I. PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF DECENTRALIZATION IN ADOLESCENCE.....	65
Lysenko L. M. THE CORRELATION OF AGGRESSIVENESS AND SOCIAL-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION IN TEENAGERS	74
Maliar O. I., Podkopaieva Yu. V. DEVELOPMENT OF ARBITRARINESS FOR JUNIOR PUPILS IN THE CONTEXT OF THE WORK OF THE SOCIO-PSYCHOLOGICAL SERVICE OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS.....	80
Mannapova K. R. METHOD OF PSYCHODRAMA IN FORMING THE HARDINESS OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATION.....	86
Panin R. A. THE DYNAMICS OF LIFE GOALS OF THE PERSON AT THE STAGE OF ADALTHOOD.....	94
Reznikova E. A., Vasileva O. K. PECULIARITIES OF COPING BEHAVIOUR OF SENIOR SCHOOL-PUPILS WITH DIFFERENT LEVEL OF INTELLECTUAL RESOURCES.....	100
Shcherbakova O. O. SCHOOL FEARS OF THE MIDDLE SCHOOL PUPILS.....	106

SECTION 3

SOCIAL PSYCHOLOGY; PSYCHOLOGY OF SOCIAL WORK

Bocheliuk V. Yo. PERSONALITY TRANSFORMATION IN THE PERIOD OF GLOBAL SOCIAL-ECONOMIC CRISIS.....	114
Voloshok O. V. SOCIO-PSYCHOLOGICAL FACTORS OF MARRIAGE SATISFACTION OF PERSONS IN THE EARLY ADULTHOOD.....	122



Kazannikova O. V. THE EFFECT OF ETHNIC STEREOTYPES ON INTER-NATIONAL ACCEPTANCE.....	129
Mitrofanova O. G., Ambrosova D. G. THE RELATIONSHIP OF VALUE ORIENTATIONS AND PSYCHOLOGICAL WELL-BEING STUDENTS OF THE BELARUSIANS AND THE STUDENTS OF THE TURKMEN.....	136
Pyroh H. V., Shmyhliuk O. H. PERCEPTION PECULIARITIES OF RUSSIANS BY UKRAINIANS AND POLES.....	145
Chepurna H. L., Leshchenko M. Ye. THE PECULIARITIES OF STUDENTS’ PERFECTIONISM MANIFESTATIONS: COMPARATIVE ANALYSIS OF 2010 AND 2019 YEARS SAMPLINGS.....	152
SECTION 4	
MEDICAL PSYCHOLOGY	
Shevchuk O. S. INFLUENCE OF SOCIAL NETWORKING SERVICES USAGE ON SUICIDAL ACTIVITY.....	159
SECTION 5	
SPECIAL PSYCHOLOGY	
Korets A. M. INDIVIDUAL APPROACH TO THE PSYCHO-CORRECTION OF MENTAL DEFICIENCY YOUTH ADDICTIVE BEHAVIOR	167
Shipelik T. V. DOLPHIN THERAPY AS THE LEADING METHOD OF PSYCHO-REHABILITATION OF TEENAGERS WITH MILD INTELLECTUAL DISORDERS.....	174
SECTION 6	
ORGANIZATIONAL PSYCHOLOGY	
Soroka O. M. PRACTICAL RECOMMENDATIONS FOR FUTURE PROFESSIONALS OF MARINE TRANSPORT ON THE SELF-CORRECTION OF DRUGS AND INSURANCE BEFORE MATTER EXTREME PROFESSIONAL SITUATIONS.....	182
Yareshchenko O. V. CONDITIONS OF DEVELOPMENT OF MORAL-PSYCHOLOGICAL SUSTAINABILITY OF EMPLOYEES OF THE NATIONAL POLICE OF UKRAINE.....	193

СЕКЦІЯ 1. ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ; ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ

УДК 378.016:159.9-057.875]:005.336.2
DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-3-1

АНАЛІЗ СКЛАДНИКІВ ЕМОЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ ЯК ФАКТОРУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Васильєва Ганна Вікторівна,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології

Чорноморський національний університет імені Петра Могили

anvv@ukr.net

ORCID 0000-0001-5728-8445

Мета статті розглянути та дослідити емоційну компетентність студентів-психологів та її вплив на професійну компетентність. Стаття присвячена аналізу напрямів та специфіки професійної підготовки психолога. Окремо розглядається роль цього фактору у формуванні професійної ідентичності та компетентності у студентів-психологів. Проведено дослідження поширеності та ступеня вираження алекситимічних проявів у студентів та їх зв'язку з типом психологічних захистів.

Методи дослідження. Автором було проведено дослідження у студентів-психологів за допомогою Торонтської алекситимічної шкали з метою виявлення здатності до диференціювання емоційних станів, здатності до їх вербалізації. Для дослідження типів психологічних захистів та ступеню загального емоційного напруження використано методику Р. Плутчика та Г. Келлермана.

Результати та висновки. Незважаючи на відносно тривалу професійну підготовку, у студентів спостерігається переважно підвищений рівень алекситимії, що корелює з емоційною незрілістю і загальним розривом між теоретичною підготовкою до професійної діяльності та практичною готовністю до її здійснення. Під практичною діяльністю автор розуміє здатність вступати і підтримувати тривалі емоційні стосунки з іншими людьми, залишаючись емпатійними і чутливими. В статті виокремлено алекситимію як фактор, що впливає на всі сфери життя людини та зворотно корелює з якістю життя, з можливістю більш відповідальної та впевненої поведінки. Автором було проведено дослідження у студентів-психологів за допомогою Торонтської алекситимічної шкали здатності до їх вербалізації та зв'язку з типом їх психологічного захисту з метою виявлення здатності до диференціювання емоційних станів. У дослідженні взяли участь 48 студентів 3–4 курсів, спеціальності психологія, переважно дівчата (44), середній вік 20 років. Результати дослідження відображають зв'язок між рівнем алекситимічних проявів та переважаючим типом психологічного захисту та ступенем його прояву. Високі значення алекситимічних проявів корелюють з більш високими значеннями емоційного напруження за шкалами психологічних захистів.

Ключові слова: емоційна компетентність, алекситимія, типи психологічних захистів, професійна ідентичність, емоційна сфера, професійна підготовка.

ANALYSIS OF COMPOSITIONAL EMOTIONAL COMPETENCE TO STUDENTS OF PSYCHOLOGISTS AS A PROFESSIONAL COMPETENCE FACTOR

Vasylieva Hanna Viktorivna,

Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor of the Department of Psychology
Petro Mohyla Black Sea National University

anvv@ukr.net

ORCID 0000-0001-5728-8445

Purpose. The purpose of the article is to examine and investigate the emotional competence of students of psychologists and their influence on professional competence. The article is devoted to the analysis of directions and specifics of professional training of a psychologist. Separately, the role of this factor in shaping the professional identity and competence of psychology students is considered. The study of the prevalence and degree of expression of anxiety manifestations in students and its relation with the type of psychological protection was conducted.



Methods. The author conducted a study on psychology students using the Toronto Alexithymic Scale to identify the ability to differentiate emotional states, the ability to verbalize them. To study the types of psychological protection and the degree of general emotional stress Plutchik's technique was used.

Results and Conclusions. Despite relatively long professional training, students have a generally elevated level of Alexithymia, which correlates with emotional immaturity and the overall gap between theoretical preparation for professional activity and practical readiness for its implementation. Under practical activity, the author understands the ability to join and maintain a long-term emotional relationship with other people, remaining empathetic and sensitive. In the article alexithymia is isolated as a factor affecting all spheres of human life, and it correlates inversely with the quality of life, with the possibility of more responsible and confident behavior. The author conducted a study on psychology students using the Toronto Alexithymic Scale in order to identify the ability to differentiate emotional states, their ability to verbalize, and the relation to the type of their psychological protection. The study was attended by 48 students of 3-4 courses, specializing in psychology, mostly girls (44), the average age of 20 years. The results of the study reflect the relationship between the level of anxiety manifestations and the prevailing type of psychological protection and the degree of its manifestation. High values of anxiety manifestations correlate with higher values of emotional stress on a scale of psychological protection.

Key words: *emotional competence, alexithymia, types of psychological protections, professional identity, emotional sphere, professional training.*

Вступ

Професійна підготовка психолога передбачає навчання в двох напрямках – власне академічну підготовку та особистісне навчання або розвиток. Специфіка професійної діяльності психолога вимагає значного емоційного і особистісного ресурсу, який може не відповідати віковим можливостям студента. Емпатія, емоційна зрілість, емоційна стійкість – ці характеристики емоційної сфери, з одного боку, є особистісними якостями, з іншого – інструментами професійної діяльності. Новизна дослідження полягає у визначенні емоційної сфери студентів як інструмента професійної компетенції. Актуальність дослідження полягає в тому, що високі стандарти емоційної зрілості студентів психологів суперечать їх віковим та особистісним можливостям, що зумовлює труднощі у формуванні професійної ідентичності.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Згідно з нашими даними за численними дослідженнями студенти усвідомлено вибирають спеціальність психологія, маючи ті чи інші суб'єктивні труднощі в емоційній і особистісній сфері. Професійна ідентичність, формування якої є одним із завдань навчання, включає в себе такі сторони: розпізнавання себе як представника певної професії і спільноти і ототожнення себе з ним. Виділяють когнітивний, емоційний і поведінковий аспекти професійної ідентичності. Когнітивний складається з професійних знань, емоційний – з емоційно-оцінюючого ставлення до себе як «діяча» цієї сфери, а поведінковий аспект включає власне ті особистісні компетентності студента, які забезпечують ефективність в професійній сфері. Питання емоційної компетентності є досить актуальним в сучасній психологічній науці. Це

зумовлено широким спектром психічних феноменів, що включають різні дослідники в це поняття, та їх впливом на психічну діяльність людини. Емоційна компетентність впливає майже на всі сфери життя, в широкому сенсі зумовлює якість соціальної адаптації людини. Поняття емоційна компетентність часто вживають як синонім емоційного інтелекту. Розглянувши більш детально емоційний інтелект, можна побачити, що емоційна компетентність є його суттєвим складником. Але своєю чергою досліджуваний нами феномен включає свої власні структурні компоненти, що розкривають його суть та широкий спектр компетентностей, які можуть стосуватися не лише емоційної сфери (Войцях, 2013, Bar-On R., 1997).

Таким чином, емоційна сфера є як об'єктом дослідження професійної ідентичності студентів, так і аспектом їх подальшої професійної діяльності, і може бути мішенню психотерапевтичного впливу.

Емоційну компетентність виділяють серед багатьох понять, що характеризують процеси та результативність розпізнавання та ідентифікації патернів експресії вираження перебігу емоцій, емоційних станів та почуттів людини людиною під час міжособистісного спілкування (Андреева, 2012). Емоційну компетентність також відносять до тих якостей особистості, що поліпшують вказане розпізнавання, тим самим здійснюючи вплив на ефективність міжособистісної взаємодії й подальшого спілкування (Гаранян, 2003).

Проблеми, які традиційно озвучуються і є причиною звернення за психологічною допомогою, стосуються зазвичай труднощів у сфері стосунків (як з собою, так і з іншими) і суб'єктивно переживаються як емоційні труднощі. Тобто ми маємо справу

не з самими труднощами з реального життя людини, а зі ставленням до них, суб'єктивно пережитими певними емоційними реакціями. Емоційна сфера є мішенню психокорекційного, психотерапевтичного та діагностичного впливу. Особливості та специфіка роботи психолога потребують визначення емоційної компетентності окремо. Так, емоційна компетентність – це «сукупність знань, умінь і навичок, що дозволяють приймати адекватні рішення і діяти на основі результатів інтелектуальної обробки зовнішньої і внутрішньої емоційної інформації» (Андреева, 2012: 85).

Таке тлумачення виступає досить ґрунтовним для забезпечення ефективної міжособистісної взаємодії психолога, адже емоційна компетентність майбутнього психолога передбачає сформованість такої сукупності знань, умінь та навичок (Войціх, 2013: 56) Згідно з моделлю І.В. Войціх, спираючись на наявні теорії поняття компетентності, визначають такі структурні компоненти, що входять до емоційної компетентності майбутнього психолога: когнітивний, діяльнісний, особистісний, соціальний, мотиваційний. Когнітивний компонент емоційної компетентності майбутнього психолога передбачає сформованість сукупності науково-теоретичних та науково-практичних знань про емоційну, комунікативну, соціальну діяльність взагалі й відіграє важливу роль у використанні знань, умінь та навичок діяти адекватно в міжособистісній взаємодії у своїй роботі зокрема. Розвиток когнітивного компонента в процесі професійної підготовки майбутніх психологів забезпечується вивченням циклу дисциплін практичного та теоретичного спрямування, що вивчаються у вищому навчальному закладі на факультеті психології. Результатом буде сформованість науково-теоретичних знань (Гаранян, 2003) фахових, правових, дисциплінарних, гуманітарних); сформованість науково-практичних знань (реальний обсяг знань – ефективність використання набутих знань у своїй практичній діяльності, набуття навичок комунікабельності, соціальної взаємодії, знання, як саме «працюють» емоції, вміння розпізнавати власні та чужі емоційні прояви, застосування знань у нових емоціогенних ситуаціях тощо).

Наступний компонент емоційної компетентності – діяльнісний – це сукупність навичок, вмінь діяти у міжособистісних стосунках, які актуалізуються в процесі здійснення практичної діяльності психолога й прийнятті підсумкових рішень. Сформованість діялісного компоненту емоційної компетентності майбутніх психологів сприятиме їх мобільності у виконанні про-

фесійних функцій, що реалізовуватимуться завдяки комплексу вмінь і навичок діяти на основі результатів інтелектуальної обробки зовнішньої та внутрішньої емоційної інформації. Особливе значення відіграє особистісний компонент як стрижень емоційної компетентності. До нього входить сукупність особистісних та професійно важливих якостей майбутнього психолога, які впливають на результативність здійснення ним професійної діяльності. Соціальний компонент емоційної компетентності майбутніх психологів охоплює емпатію та соціальні навички, соціальний інтелект, соціальну компетентність (Войціх, 2013: с. 57)

2. Методологія та методи

Нами було застосовано Торонтську алекситимічну шкалу (TAS-26), G.J. Taylor, з метою виявлення здатності до диференціювання емоційних станів, здатності до їх вербалізації. Для дослідження типів психологічних захистів та ступеня загального емоційного напруження використано опитувальник Плутчика Келлермана Конте «Індекс життєвого стилю» (Life Style Index, LSI).

Головною метою цієї роботи є визначення рівня емоційної компетентності у студентів-психологів та її впливу на професійну компетентність. Нами визначено предметом дослідження зв'язок між рівнем алекситимічних проявів та типом психологічних захистів. Ці фактори розглянуто як такі, що впливають на рівень емоційної компетентності. Ми розглядаємо алекситимію як психологічний феномен, який пов'язаний з таким особистісним параметром, як емоційна зрілість. Це здатність людини диференціювати власні емоційні реакції, почуття та бути чутливою до емоцій інших людей. Традиційно алекситимію пов'язують з психосоматичними розладами, як фактором ризику їх виникнення.

Згідно з дослідженнями алекситимія в різних формах зустрічається у 5–25% умовно здорових людей. Розбіжності в оцінці поширеності пов'язані з використанням різних діагностичних методик виявлення і визначення рівня цього психічного розладу. Достовірних відмінностей за статтю та віком виявлено не було (Гаранян, 2003: 139). Алекситимія не пов'язана з розумовими здібностями людини і не вважається захворюванням (Искусных, 2016: 62). Ще одним критерієм, складовою частиною емоційної зрілості є властивості механізмів психологічного захисту. Перевага зрілих або примітивних типів захисту буде відбиватися на загальному рівні емоційної зрілості. Захисні механізми намагаються зменшити ті переживання, що травмують особистість. Це



стосується насамперед станів, що викликають емоційне напруження та тривогу, як правило це стосується внутрішніх за зовнішніх конфліктів. Механізми захисту допомагають особистості зберігати стабільність своєї самооцінки, уявлень про себе і про світ. Так само вони можуть виступати в ролі буферів, намагаючись не допустити дуже близько до нашої свідомості надто сильні розчарування і загрози, які приносять нам життя. У тих випадках, коли ми не можемо впоратися з тривогою або страхом, захисні механізми змінюють реальну дійсність з метою збереження нашого психологічного здоров'я і нас самих як цілісну структуру.

Нами висунуто гіпотезу, що рівень алекситимних проявів буде пов'язаний з загальним напруженням певних психологічних захистів.

3. Результати та дискусії

Ми виокремили алекситимію як фактор, що впливає на всі сфери життя людини та зворотно корелює з якістю життя, з можливістю більш відповідальної та впевненої поведінки.

Нами було проведено дослідження у студентів-психологів за допомогою Торонтської алекситимічної шкали з метою виявлення здатності до диференціювання емоційних станів, здатності до їх вербалізації. Шкала TAS спрямована на вивчення алекситимії як властивості особистості. Алекситимія – стан, за якого людина відчуває труднощі під час розпізнавання своїх і чужих емоцій, що призводить до проблем у сфері емоційної саморегуляції і в сфері міжособистісних відносин. Більшість дослідників вважають, що емоційний розвиток людини безпосередньо залежить від навколишнього середовища, і алекситимія має не фізіологічний, а психологічний характер. (Гаранян, 2003: 140) Ми розглядаємо алекситимію не лише як сукупність властивостей емоційної сфери людини, що проявляється в певних труднощах контакту з зовнішнім та внутрішнім світом. Для студентів психологічних спеціальностей емоційна сфера, а саме здатність людини бути чутливою до себе та до інших, є основою професійної компетентності та повинна бути в центрі уваги під час навчання.

Крім емоційних труднощів, нечутливості до чужих переживань, алекситимія є основою психосоматичних розладів. У дослідженні взяли участь 48 студентів 3–4 курсів, спеціальності «Психологія», переважно дівчата (44 особи), середній вік 20 років.

У відсотках маємо такі значення, низький рівень – 37,5%, середній рівень алекситимії – 20,8%, високий рівень – 41,6%. Таким

чином, аналіз результатів відображає наступне: незважаючи на відносно тривалу професійну підготовку, яка включає достатній рівень вивчення теоретичного матеріалу, у студентів спостерігається переважно високий рівень алекситимії, який ми розглядаємо як певну кореляцію з емоційною незрілістю і загальним розривом між теоретичною підготовкою до професійної діяльності та практичною готовністю до її здійснення. Під практичною діяльністю ми розглядаємо здатність вступати і підтримувати тривалі емоційні стосунки з іншими людьми, залишаючись емпатійними і чутливими.

Наступним етапом дослідження було визначення особливостей та типу психологічного захисту залежно від рівня алекситимічних проявів. Для діагностики типів психологічних захистів було використано методику Плутчика Келлермана. Згідно з теорією емоцій Плутчика небажана для психіки інформація на шляху до свідомості спотворюється. Спотворення реальності за допомогою психологічних захистів може відбуватися таким чином: психіка ігнорує або не сприймає реальність; будучи сприйнятою, інформація забувається; в разі допуску до свідомості і запам'ятовування інформація інтерпретується зручним для індивіда чином.

Прояви механізмів захисту залежать від віку і особливостей когнітивних процесів. Саме ці механізми і утворюють шкалу емоційної примітивності-зрілості. Першими формуються механізми, в основі яких лежать перцептивні процеси (відчуття, сприйняття і увага). Саме перцепція несе відповідальність за захист, пов'язану з незнанням, нерозумінням інформації. Заперечення і регресія є найбільш примітивними механізмами і характеризують особистість як емоційно незрілу. Далі виникають захисні механізми, пов'язані з пам'яттю, а саме із забуванням інформації. Це витіснення і придушення. В процесі розвитку процесів мислення та уяви, формується найбільш складний вид захисту – раціоналізація, який пов'язаний з переробкою і переоцінкою інформації.

Механізми психологічного захисту виконують роль регулятора внутрішнього особистісного балансу, який відбувається за допомогою гасіння домінуючої емоції. До них відносять заперечення і регресію, що є найбільш примітивними і якщо є основними для особистості, то характеризують її як емоційно незрілу. Механізм психологічного захисту виконує роль регулятора внутрішньоособового балансу за рахунок гасіння домінуючої емоції.

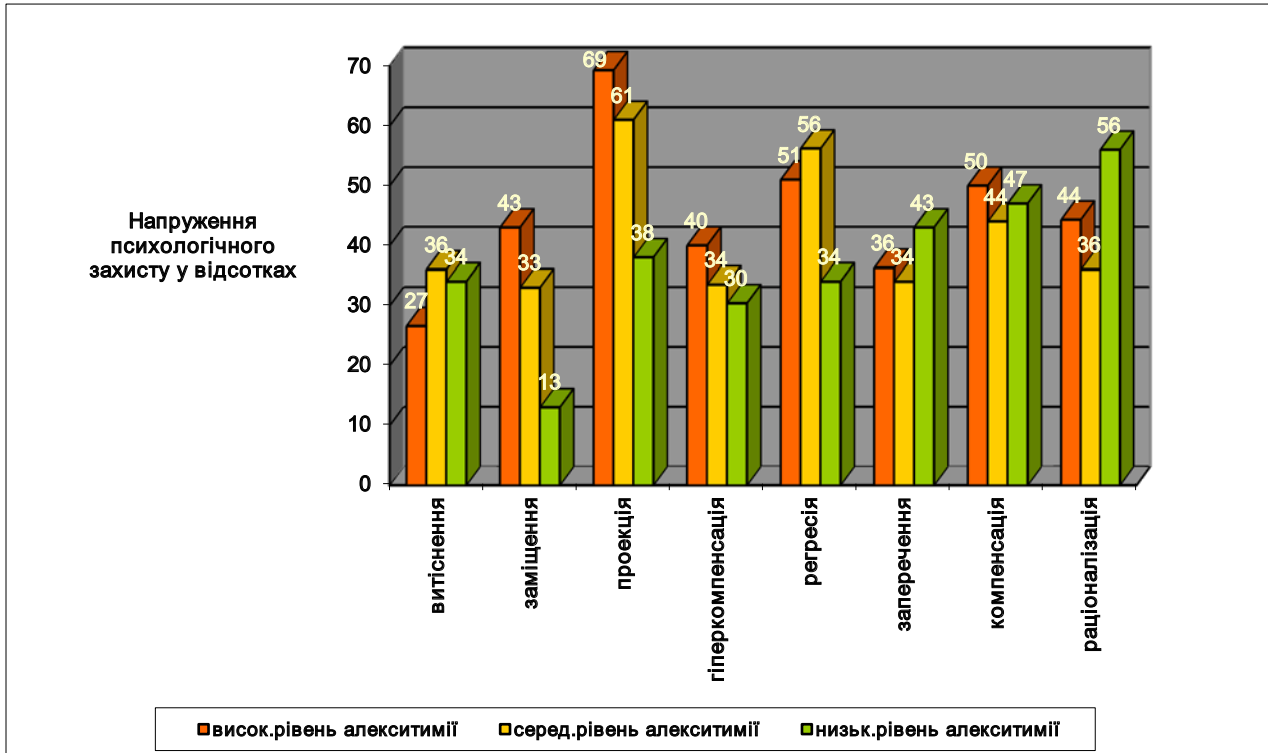


Рис. 1. Середні значення показників напруження психологічного захисту для різних типів психологічних захистів залежно від рівня алекситимії

Отримані результати відображають наявний зв'язок між рівнем алекситимії та рівнем та типом психологічних захистів. Так, в групі з високими показниками алекситимії переважають проєктивний тип (69,3%), регресія (51%) та компенсація (50%). Проєкція – це процес, за допомогою якого неусвідомлені і неприйнятні для особистості почуття і думки локалізуються зовні, приписуються іншим людям і таким чином стають ніби вторинними. Регресія – це механізм, за допомогою якого особистість у своїх поведінкових реакціях прагне уникнути тривоги шляхом переходу на більш ранні стадії розвитку. При цьому використання більш простих і звичних поведінкових стереотипів суттєво збіднює можливості в конфліктних ситуаціях. Компенсація проявляється в заповненні певних рис чи характеристик з метою заміни реального або вигаданого недоліку, при цьому ці риси не стають частиною особистості. Компенсація може також проявлятися в подоланні фрустрації за допомогою ствердження в інших сферах.

У групі з середніми показниками алекситимії переважають проєкції (61%), регресія (56%) та компенсація (44%). У групі з низькими показниками алекситимії переважають раціоналізація (56%), компенсація (47%), заперечення (43%). Раціоналізація – це такий спосіб подолання фрустрації, за якого не відбувається переживання конфлікту, а

тільки його «розумове» подолання. Під час заперечення відбувається заперечення тих обставин або конфліктів, що є фруструючими або викликають тривогу. Заперечення виникає при конфліктах, що пов'язані з загрозою соціальному статусу або самоповазі особистості. Аналіз результатів свідчить про однакові стилі психологічного захисту за високих та середніх показників прояву алекситимії. Наявні відмінності проявляються в ступені напруження, середні показники в групі з високим рівнем алекситимії мають вищі значення. Таким чином, високий рівень алекситимії корелює з застосуванням таких типів, як проєкція та регресія, що характеризуються як такі, що є емоційно незрілими. Згідно з автором методики найбільш конструктивними психологічними захистами є компенсація і раціоналізація, а найбільш деструктивними – проєкція і витіснення. Використання конструктивних захистів знижує ризик виникнення конфлікту або його загострення. Отримані нами результати свідчать, що тільки у групі досліджуваних з низьким рівнем алекситимії використовується зрілий тип захисту.

Також відрізняються середні значення загального напруження.

У групі з високим рівнем алекситимії виявлено більш високі значення загального напруження (середні показники за всіма типами психологічних захистів). У групі з

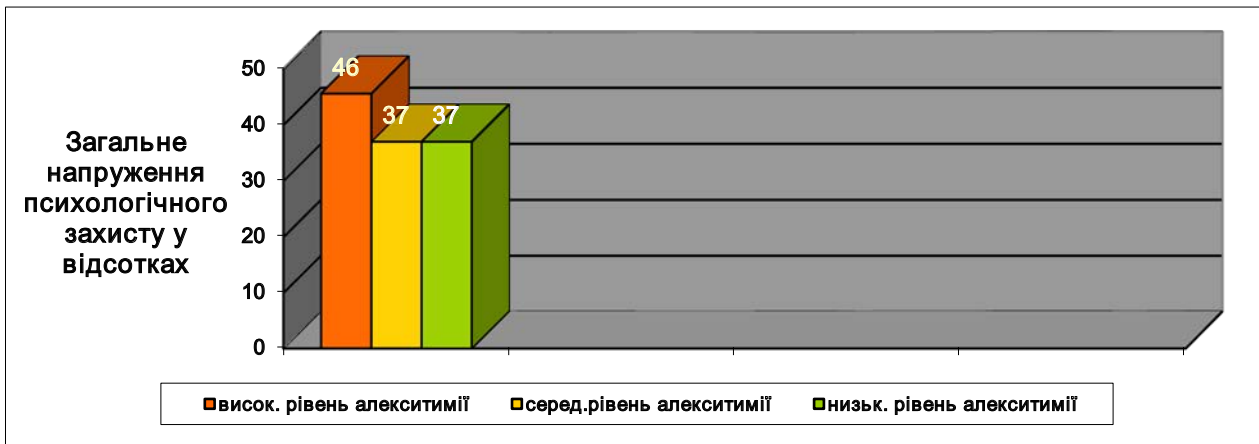


Рис. 2. Рівень загального напруження за різних значень алекситимічних проявів

середніми та низькими показниками алекситимічних проявів рівень загального напруження психологічних захистів нижчий.

Таким чином, отримані результати свідчать, що рівень загального напруження в групі з високим рівнем алекситимії є дещо вищим, ніж в групі з середніми та низькими показниками алекситимії.

Висновки

Результати нашого дослідження відображають високий рівень алекситимії у вибірці студентів-психологів. Зіставляючи з нашими даними, ми можемо побачити, що алекситимія за статистикою наявна в 5–25% здорових людей, а наші результати (41,6%) набагато перевищують середній рівень по вибірці, що підтверджує більш високу частоту особистісних і емоційних девіацій у вибірці студентів-психологів. Високий та середній рівень алекситимії поєднується з підвищенням рівня загальної напруженості та корелює переважно з такими

типами психологічних захистів, як проекція та регресія, які визначаються як найбільш незрілі. Низький рівень алекситимічних проявів корелює з використанням більш зрілого механізму раціоналізації.

Таким чином, результати нашого дослідження відображають необхідність змін в концепції професійної підготовки психологів. Беручи до уваги особистісні особливості як інструмент професійної компетентності психолога, необхідно збільшити такі форми роботи, які стимулюють особистісний розвиток, дають можливість рефлексувати соціальний досвід. Прояви та подолання алекситимії, розширення поведінкового діапазону, емоційна компетентність можуть стати мішенню для розробки освітніх програм для психологів. Під час підготовки необхідно включити обов'язково курси арттерапії та впровадити терапевтичні малі групи як можливість підвищення емоційної і соціальної компетентності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Войціх І.В. Емоційна компетентність майбутніх психологів як педагогічне явище : збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». 2013. № 1. С. 54–58.
2. Андреева И.Н. Азбука эмоционального интеллекта. Санкт-Петербург : БХВ-Петербург, 2012. 288 с.
3. Гаранян Н.Г., Холмогорова А.Б. Концепция алекситимии. *Социально-психиатрический журнал*. 2003. Т. 3. № 1. С. 128–145.
4. Искусных А.Ю., Попова Л.И. Алекситимия у студентов. Распространенность, причины и последствия. Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: материалы LXVIII междунар. науч.-практ. конф. № 9(66). Новосибирск : СибАК, 2016. С. 61-65.
5. Bar-On R. Emotional intelligence Inventory (EQ-i). Toronto, Canada : Multy-Health System, 1997. 76 p.

REFERENCES:

1. Voytsih I.V. (2013) Emotsiynna kompetentnist maybutnih psihologiv yak pedagogichne yavische [Emotional competence of future psychologists as a pedagogical phenomenon]. *Zbirnik naukovih prats Hmelnytskogo Institutu sotsialnih tehnologiy Universitetu "Ukraine"* – *Proceedings of scientific works of the Khmelnytsky Institute of Social Technologies of the University of "Ukraine"* 1, 54–58. [in Ukrainian].
2. Andreeva I. N. (2012) *Azбука emotsionalnogo intellekta. [ABC of emotional intelligence]*. SPb. : "BHV-Peterburg" [in Russian].
3. Garanyan N.G., Holmogorova A.B. (2003) Kontseptsiya alexithymii [The concept of Alexithymia] *Sotsialno-psihiatricheskii zhurnal – Social psychiatric journal*, 1, 128–145 [in Russian].
4. Iskusnyih A.Yu., Popova L.I. (2016) Alexithymya u studentov. rasprosranennost, prichini i posledstvia [Alexithymia for students. disribution, causes and consequences] *Lichnost, semya i obschestvo: voprosyi pedagogiki i*

psihologii: LXVIII mezhdunar. nauch.-prakt. konf. – Personality, family and society: issues of pedagogy and psychology: Proceedings of LXVIII international scientific-practical conference (pp. 61–62). Novosibirsk : SibAK [in Russian].

5. Bar-On R. Emotional intelligence Inventory (EQ-i) / Toronto, Canada: Multy-Health System, 1997. 76 p.

Стаття надійшла до редакції 31.05.2019.

The article was received 31 May 2019.

УДК 159.923

DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-3-2

МАСКУЛІННІСТЬ ЯК ЧИННИК ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСОБИСТОСТІ: КРОС-КУЛЬТУРНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ

Веласкес-Монтіель Сандра,

ад'юнкт-професор

Університет Вебстер (Відень)

sandrav03@webster.edu

ORCID 0000-0003-3624-2637

Метою статті є аналіз зв'язку та впливу маскулінності на психологічне благополуччя особистості в різних за етнічним складом вибірках.

Методи. Для досягнення мети проведене емпіричне дослідження особливостей маскулінності та психологічного благополуччя в трьох групах досліджуваних – українців, німців та іспанців. Для визначення вираженості маскулінності в досліджуваних української вибірки використаний опитувальник FPI (Й. Фаренберг, Х. Зелг, Р. Гампел; шкала «маскулінність / фемінність»), фактор «маскулінність-фемінність» у досліджуваних іспанської та німецької вибірок діагностувався за допомогою опитувальника MMPI-2 (Дж. Грехем, А. Телліджен, Дж. Бучер, В. Далстром, Б. Кеммер; у даній публікації аналізуються дані шкали 5 «маскулінність / фемінність»); специфіка психологічного благополуччя досліджуваних усіх груп досліджена за допомогою методики «Шкала психологічного благополуччя» (К.Д. Ріфф, адаптація Т. Шевеленкової і П. Фесенка). Подальший кількісний аналіз емпіричних даних передбачав застосування коефіцієнту кореляції Пірсона та коефіцієнту рангової кореляції Спірмена, регресійного аналізу.

Результати. Виявлені чіткі кореляційні зв'язки маскулінної гендерної ідентичності з такими параметрами психологічного благополуччя, як спроможність до автономії, управління соціальним середовищем та особистісне зростання. Встановлені відмінності у таких зв'язках, що характерні представникам різних досліджуваних груп, виокремлених за етнічною ознакою. Іспанці відрізняються тим, що їх гендерна роль чоловіка пов'язана з вираженням маскулінності, передбачає наявність чітких життєвих цілей, позитивним сприйняттям себе та реалізацією в стосунках. Німці як носії маскулінних патернів поведінки також мають позитивне ставлення до себе, проте реалізація в стосунках і життєві цілі для них не є детермінантою благополуччя. Маскулінна поведінка чоловіка-українця передбачає автономізацію в соціальних стосунках і не пов'язана ні з чіткими життєвими цілями, ні з позитивним сприйняттям себе.

Висновки. За підсумками емпіричного дослідження можна стверджувати про те, що набуття чітко визначеної маскулінної гендерної ідентичності є вагомим чинником досягнення психологічного благополуччя. Чітке визначення переважаючого гендерного патерну поведінки дає особистості можливість більш успішно реалізувати себе у системі стосунків з оточуючими та реалізуватися у житті.

Ключові слова: гендерна ідентичність, маскулінність, статева роль, психологічне благополуччя, автономія, позитивні стосунки з оточуючими, управління соціальним середовищем, особистісне зростання, самоприйняття, цілі в житті.

MASCULINITY AS A FACTOR OF PERSONALITY WELL-BEING: CROSS-CULTURAL STUDY

Velasques-Montiel Sandra,

Adjunct-professor

Webster University (Vienna)

sandrav03@webster.edu

ORCID 0000-0003-3624-2637



The purpose of this article is to analyze the connection and the influence of masculinity on the psychological well-being of the personality in different ethnic composition of the samples.

Methods. To achieve the purpose, the features of masculinity and psychological well-being in the three groups of subjects – Ukrainians, Germans and Spaniards – empirical study was conducted. To determine the severity of masculinity in the Ukrainian sample, the FPI questionnaire (J. Farenberg, H. Zelg, R. Gampel, the “masculinity / femininity” scale) was used, the factor “masculinity–femininity” in the studied Spanish and German samples was diagnosed with the help of the questionnaire MMPI-2 (J. Graham, A. Telligen, J. Bucher, V. Dalstrom, B. Kemmer, scale 5 “masculinity / femininity” was used). The specificity of psychological well-being of all groups was investigated using the questionnaire “Scale of psychological well-being” (K.D. Riff, adaptation of T. Shevelenkova and P. Fesenko). Further empirical data quantitative analysis provided for the application of the Pearson correlation coefficient and Spearman rank correlation coefficient, regression analysis.

Results. Clear correlations of masculine gender identity with such parameters of psychological well-being as the ability to autonomy, management of social environment and personal growth are revealed. Differences in this correlations, which are various investigated groups, identified by ethnicity, representatives characteristic, was established. Spaniards are distinguished by the fact that their gender role is related to the expression of masculinity, involves the existence of clear living goals, positive perceptions of oneself and the realization of relationships. The Germans who have masculine patterns of behavior also have a positive attitude to themselves, but the realization of their relationships and life goals for them is not determinative of well-being. The masculine behavior of Ukrainian men assumes autonomy in social relations and is not connected with any clear goals of life, with any positive perception of oneself.

Conclusion. According to the empirical research we find out that the acquisition of a clearly defined masculine gender identity is a significant factor in achieving psychological well-being. A clear definition of the prevailing gender pattern of behavior gives individuals the opportunity to more successfully implement themselves in the system of relationships with others and be realized in life.

Key words: *gender identity, masculinity, sexual role, psychological well-being, autonomy, positive relationship with others, management of the social environment, personal growth, self-perception, goals in life.*

Вступ

Питання психологічного благополуччя особистості набуває особливої актуальності в сучасних кризових соціальних умовах. На цей час запит на вивчення проблеми благополуччя значною мірою пов'язаний зі зростанням кількості стресових ситуацій, ускладненням конструювання людиною власного життя, вибором життєвих орієнтирів, труднощами соціалізації внаслідок радикальних змін структури соціальних норм і цінностей. Нестабільність у суспільстві та процеси, що її супроводжують, відбиваються на самопочутті, суб'єктивному благополуччі особистості. При цьому важливим аспектом вирішення даної проблеми виступає пошук чинників і детермінант підвищення показника психологічного благополуччя особистості. З-поміж таких чинників нами виділена важлива роль маскулінності як показника визначеної статевої ідентифікації, що значною мірою задають властивий особистості спосіб поведінки, у тому числі й щодо підтримки благополуччя особистості. Відповідно, метою статті виступає аналіз зв'язку та впливу маскулінності на психологічне благополуччя особистості в різних за етнічним складом вибірках.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Психологічне благополуччя особистості є складним феноменом, що тривалий час привертає увагу дослідників і відображає ступінь успішності функціонування особистості. У психології склалися дві течії у ро-

зумінні даного феномену, що походять ще з Античності, через розуміння феномену щастя (А.А. Бефані, Н.М. Голубева, О.С. Ширяева). Засновником першого, гедоністичного напрямку є філософ Арістіпа з Кірені, який щастя трактував як миттєве задоволення, чуттєву радість. У межах цього напрямку свої дослідження здійснювали Д. Канеман, Н. Бредберн, Е. Дінер, які описували це явище в термінах задоволеності / незадоволеності людиною власним життям.

Джерела другого, евдемоністичного підходу в розумінні благополуччя пов'язані з поглядами Аристотеля, котрий гедоністичне щастя вважав вульгарним ідеалом, який перетворює людей на рабських послідовників своїх бажань. Натомість дійсне щастя втілюється у прагненні до повного, стійкого і цілісного блага, у позитивному функціонуванні у особистісному зростанні. У межах цього напрямку психологічне благополуччя А. Уотерман, К. Ріфф, Б. Сінгер, А. Макгрегор (1995) вивчали як зумовлене позитивним психологічним функціонуванням і розвитком людського потенціалу.

Згідно з дослідженнями Н. Бредберна, Р. Раяна, К. Ріфф, К. Кейс, Е. Десі, Е. Дінера, П. Фесенко, Л. Жуковської психологічне благополуччя вивчається з огляду на розуміння суб'єктивної природи щастя, благополуччя. Як універсальне поняття пропонують термін «психологічне благополуччя особистості» та всебічно досліджують його (Позднякова, 2007).

Психологічне благополуччя як цілісне суб'єктивне переживання має велике значення для людини, оскільки пов'язане з її базовими цінностями та потребами. Таке розуміння цього феномену акцентує увагу на єдності емоційної оцінки людиною свого життя та процесу її самоактуалізації. Найбільш вдало ці два аспекти синтезовані в шестикомпонентній теорії психологічного благополуччя К. Ріфф, котре вона подає як «позитивне функціонування особистості». Вона зазначає, що компонентами психологічного благополуччя особистості виступають позитивні стосунки з оточуючими людьми, спроможність до автономії, наявність чітких життєвих цілей, самоприйняття, особистісне зростання та можливість управління середовищем (Ryff & Keyes, 1995).

Сучасні дослідження акцентують увагу на конкретних факторах, що забезпечують саме психологічне благополуччя, зокрема, рівні суверенності психологічного простору (Е. Паніна), реальних відносинах зі світом (Д. Леонт'єв), високій оцінці значимості світу та своїх можливостей (О. Кронік, Н. Водопьянова), задоволенні базових психологічних потреб (Е. Десі, Р. Раян) тощо. Науковий інтерес сучасних дослідників зосереджений на встановленні зв'язку психологічного благополуччя зі станом фізичного і психосоматичного здоров'я (Е. Десі, Р. Раян, К. Ріфф, Б. Сінгер, К. Фредерік), генетичними чинниками (М. Аргайл, А. Теллеген), зовнішніми обставинами життя: рівнем матеріального достатку, освітою, соціальним статусом тощо (Н. Бредберн, Е. Дінер, Т. Кассер, М. Раян), віком і статтю (М. Аргайл, Е. Дінер, К. Ріфф, П.П. Фесенко), рівнем культури (М. Лінч), етнічністю (В. Гриценко).

Р. Десі визначає благополуччя як «гарне функціонування»; П. Фесенко – як системну якість людини, засновану на психосоматичному, психічному і психологічному здоров'ї. У цих дослідженнях акцент переважно зроблено на відображенні стану та особливостях внутрішнього світу людини, що визначають переживання нею свого стану й зумовлюють відповідним чином поведінку. Дослідники А. Вотерман, Е. Десі, Д. Каннеман, Р. Раян звертають увагу на те, що психологічне благополуччя забезпечується не тільки внутрішнім, фізичним і психічним благополуччям, але й станом духовно-морального здоров'я та соціального середовища (Шевеленкова, 2005).

Актуальні вітчизняні та зарубіжні психологічні дослідження акцентують увагу на різних чинниках, аспектах та детермінантах психологічного благополуччя особистості.

Зокрема, Н.В. Каргіна (2018) визначає, що чинниками психологічного благополуччя виступають фаталістичне теперішнє, інтелект, саморозуміння, залученість, відповідальність, зрозумілість, рефлексивність, самоефективність, задоволеність життям тощо. Дослідницею визначено ресурси психологічного благополуччя, серед яких вона виявляє такі: часова перспектива, самодостатність, віра в справедливий світ, довіра, екзистенційна сповненість, почуття зв'язності, ідентичність, смисложиттєві орієнтації, цінність життя, оптимізм, життєстійкість, самоконтроль, незалежність тощо.

Проте дані дослідження, систематизуючи значну кількість чинників психологічного благополуччя, не завжди виділяють переважачі детермінанти його формування та часто залишають поза увагою статеві та гендерні аспекти його становлення. У дослідженні С. Batz та L. Tay (2017) проаналізовані особливості зв'язку гендерної ролі та психологічного благополуччя особистості. Узагальнюючи результати наукових пошуків, вони виділяють такі аспекти зв'язку психологічного благополуччя та гендерної ролі: структурні фактори (доступ до освіти, економічних, соціальних та політичних ресурсів, можливостей та владних систем); соціальні фактори (соціальні очікування та норми) та біологічні фактори (гормональні та генетичні передумови благополуччя). При цьому автори зазначають, що жінки мають відносні труднощі у досягненні благополуччя з огляду на соціальні утиски, виражену емоційність та схильність до переживання негативних емоцій (депресії, тривоги). Такі дані підтвердили Zuckerman, Li, and Diener (2017), які дослідили особливості негативних емоційних реакцій у чоловіків та жінок, наголошуючи на більшій схильності досліджуваних жіночої статі до переживання депресії, негативних емоцій тощо. Дослідники D. Gyme-Baya, A. M. Lucia-Casademunt, J. A. Salinas-Piñez (2018), аналізуючи цілісний комплекс зв'язків показників психологічного благополуччя в групах досліджуваних різної статі, визначили, що у чоловіків наявне статистично доведене переважання показників задоволення базових потреб, потреби у родстві, задоволенні базових потреб, задоволення умовами праці, психологічного благополуччя за переважання проблем зі здоров'ям у жіночій частині вибірки.

Особливо значущим для цього дослідження виступає вплив гендерних і рольових очікувань на благополуччя. Зокрема, С. Batz та L. Tay (2017) наголошують, що від жінок частіше очікують емоційного реагування, тоді як від чоловіків – емоційної



стійкості та витримки. Відповідно, такі очікування задають систему негативного емоційного реагування. Такої ж думки дотримується і ряд вітчизняних дослідників – Т. Говорун, О. Кікінежді (1999), І. В. Головнава (2006), В. Е. Каган, О. С. Кочарян, М. Є. Жидко (2007). Вони акцентують увагу на тому, що рольові уявлення можна вважати різновидом соціальних уявлень, які розглядаються як впливовий фактор поведінки людей у суспільстві. Через формування соціальних та рольових уявлень у особистості виробляються певні правила життя і стратегії взаємодії з соціальним оточенням. Відповідно, порівнюючи ці погляди з думкою К. Ріфф (1995), можемо констатувати соціальну детермінованість як системи ролей, так і психологічного благополуччя, що цілком органічно пояснюється соціально зумовленою природою особистості (Максименко, Папуча, 2007).

Таким чином, звертаючи увагу на пов'язаність таких сфер психічного, можемо передбачити, що наявні гендерні ролі та характеристики маскулінності та фемінності, що з ними пов'язані, чинять вплив на психологічне благополуччя особистості. Так, Т. Говорун та О. Кікінежді (1999) наголошують на тому, що у теперішньому відбувається «розмиття» меж традиційної моделі статевої ролі соціалізації, що провокує викривлення рольових очікувань у міжстатевій взаємодії та знижує рівень благополуччя особистості. На цей час зміни рольової позиції чоловіків відображають деяке набуття ними «жіночих» якостей: м'якості, ранимості, чутливості та пониження здатності жорстко і раціонально керувати ситуацією під час вирішення проблем (Кочарян, 1996). Партнери можуть мати викривлені очікування стосовно своєї ролі у сімейній взаємодії. Наприклад, помилково гіперболізувати переважаючий та всезагальний авторитет чоловіка за повної фінансової, побутової та психологічної залежності жінки від нього. Проте, враховуючи сучасні тенденції у суспільному житті, система уявлень про беззаперечний авторитет чоловіка у сім'ї похитнулась, не виступає настільки всезагальною. Цей феномен пояснюється різними особливостями: 1) втрата авторитету чоловіка пов'язана зі зміною характеру економічних відносин між членами подружжя; 2) кризь призму сучасних тенденцій гендерного рівноправ'я залежність від чоловіка може сприйматись як негативне явище, що пригнічує гідність жінки. Адже пропорційно зі ступенем фінансового утримання зростає і ступінь контролю, непримиримості і непохитності авторитету чоловіка (Головнава, 2007). Таким чином, розуміння ролі чоловіка як авто-

ритета з повною економічною відповідальністю, або як рівноправного члена подружжя може призвести до протиріч.

Отже, наявні протиріччя у сприйманні гендерної ролі відображають наявні у сучасному суспільстві тенденції до «перекручення», трансформації типових поглядів на роль чоловіка та жінки у сім'ї і житті загалом та при цьому відображають ефективність функціонування особистості та її благополуччя.

Таким чином, у наукових дослідженнях визначено такі тенденції. По-перше, наявний зв'язок між показниками психологічного благополуччя та особливостями статевої ролі особистості, що коріняться у соціально зумовлених формах взаємодії представників різних статей. По-друге, наявна тенденція до зміни класичної ролі чоловіка в стосунках у бік збільшення фемінності та втрати ним типових «чоловічих» якостей – рішучості, самостійності та незалежності. Така тенденція, поєднуючись із першою, може свідчити про зниження рівня психологічного благополуччя у досліджуваних чоловічої статі під час викривлення їх статевої ідентичності та труднощів у реалізації маскулінної ролі в стосунках. По-третє, на даний момент у більшості країн Європи зафіксована тенденція до погіршення психологічного благополуччя у жінок через незадоволення умовами праці, базових потреб тощо. Все вищезазначене актуалізує проблему вивчення зв'язку параметрів психологічного благополуччя із гендерною роллю сучасних чоловіків.

2. Методологія та методи

З метою вивчення кореляції показників психологічного благополуччя та маскулінності / фемінності нами проведено крос-культурне дослідження даних параметрів на вибірці загальною кількістю 236 осіб. У даній вибірці кількісно представлені три групи: 100 осіб – українців (із яких обрано 35 осіб чоловічої статі, що мають виражену маскулінність), 66 осіб – німці (13 із яких мають виражену маскулінність) та 70 – іспанці (де маскулініми виявилися 22 особи чоловічої статі). Досліджувані, які потрапили до вибірки, мають приблизно однаковий вік та підібрані безвідносно їх сімейного стану та професійної діяльності за допомогою процедури рандомізації.

У дослідженні використано комплекс діагностичних методик, спрямованих на вивчення різних аспектів психологічного благополуччя та показників вираженості маскулінності і фемінності у досліджуваних, сприйняття ними своєї гендерної і статевої ідентичності, вираженості відповідних типових поглядів на маскуліну чи фемінну

поведінку особистісних рис та характеристик поведінки. У дослідженні маскулінності в осіб української вибірки використаний опитувальник FPI (Й. Фаренберг, Х. Зелг, Р. Гампел; шкала «маскулінність / фемінність»), фактор «маскулінність-фемінність» у досліджуваних іспанської та німецької вибірок діагностувався за допомогою опитувальника MMPI-2 (Дж. Грехем, А. Телліґен, Дж. Бучер, В. Далстром, Б. Кеммер; у даній публікації аналізуються дані шкали 5 «маскулінність / фемінність»); специфіка психологічного благополуччя досліджуваних усіх груп досліджена за допомогою методики «Шкала психологічного благополуччя» (К.Д. Ріфф, адаптація Т. Шевеленкової і П. Фесенка).

Це дослідження передбачало два етапи інтерпретації отриманих емпіричних даних. Перший етап передбачав інтерпретацію та аналіз показників кореляції маскулінності та аспектів психологічного благополуччя респондентів. Другий етап дослідження передбачав вивчення впливу маскулінності на різні аспекти психологічного благополуччя досліджуваних у трьох групах, виокремлених відповідно до етнічної належності.

3. Результати та дискусії

Нами порівняні показники кореляції психологічного благополуччя та маскулінності в досліджуваних українців, німців та іспанців (див. табл. 1). Дані, отримані в німецькій та українській вибірці, відповідають нормальному розподілу числових ознак, оскільки Z за Колмогоровим-Смирновим становить: у німецькій вибірці – 0,788 (рівень значущості складає 0,581), в українській – 1,06 (рівень значущості 0,211); в іспанській вибірці розподіл відрізняється від нормального, оскільки Z за Колмогоровим-Смирновим становить 1,562 (рівень значущості складає 0,015). Тому під час подальшої статистичної обробки даних в українській та німецькій вибірках використовувався коефіцієнт кореляції Пірсона, а в іспанській – коефіцієнт рангової кореляції Спірмена.

Зупинимось детально на аналізі кореляцій психологічного благополуччя та маскулінності в українській вибірці. Як свідчать дані табл. 1, у вибірці українців зафіксовані певні кореляції між показниками психологічного благополуччя та маскулінності. Зокрема, зафіксовані сильні прямі кореляції маскулінності із показниками автономії та управління середовищем, помірна з показником особистісного зростання та сильна обернена кореляція маскулінності з позитивними стосунками як аспекту психологічного благополуччя. Тобто можемо підсумувати, що схильність до маскулінності у поведінці зумовлює прагнення досліджуваних до автономії та управління соціальним середовищем. Це можемо пояснити таким чином. Переважання в структурі особистості виражених маскулінних рис (самостійності, незалежності, рішучості тощо) дає особистості підстави для автономного функціонування незалежно від соціального оточення. Властивий маскулінній особистості патерн «досягнення мети» та протистояння умовам, що базується на переважанні ролі «здобувача благ» (Кочарян, 1996), проковує активізацію його спроможності до автономного життя, що стає необхідністю. Адже не можливо під час виконання ролі «здобувача благ» проявляти виражену залежність від оточення та відсутність спроможності до автономії і самодостатності. Схожа тенденція спостерігається і стосовно спроможності до управління середовищем, що виступає, окрім показника психологічного благополуччя, ще і вагомим аспектом зрілої і самодостатньої особистості. Так, спроможність до моделювання середовища, передбачення ходу подій та як наслідок організації життя сім'ї виступає типовим маскулінним і чоловічим патерном поведінки. Саме такі зв'язки між показниками благополуччя стосунків у парі та гендерними особливостями поведінки полягають, відповідно до поглядів С. Batz та L. Tay (2017), у кращій задоволеності базових

Таблиця 1

Показники кореляції психологічного благополуччя та маскулінності у досліджуваних різних за етнічним складом груп

Показники психологічного благополуччя	Показники маскулінності		
	Українська вибірка	Німецька вибірка	Іспанська вибірка
«Позитивні відносини з оточуючими»	-0.411**	0.203	0.652**
«Автономія»	0.307*	0.574*	0.540**
«Управління середовищем»	0.358*	0.694**	0.452*
«Особистісне зростання»	0.281*	0.374**	0.474*
«Цілі у житті»	0.262	-0.037	0.449*
«Самосприйняття»	0.146	0.619*	0.612**

Примітка: ** – $p \leq 0.01$; * – $p \leq 0.05$



потреб та рівні життя у сучасних чоловіків. Саме це і визначає їх вищий рівень психологічного благополуччя.

Цікаво є зафіксована нами обернена кореляція позитивних стосунків з оточуючими та показника маскулінності особистості. Дану кореляцію ми інтерпретуємо як відсутність залежності між властивим патерном гендерної поведінки та наявністю контактності з оточуючими людьми, що типово більшою мірою приписується жінкам, ніж чоловікам (І.В. Головнева, 2007). Тобто схильність до достатньої кількості позитивних і довірливих стосунків з оточуючими може виступати показником благополуччя як жінок, так і чоловіків.

Частково визначена кореляція показника особистісного зростання є закономірною, адже розвиток власної особистості включає, відповідно, і гендерну ідентифікацію. Отже, визначення у власній гендерній ролі є вагомим аспектом його особистісного становлення, а отже, і підвищення рівня психологічного благополуччя.

Відсутність кореляцій за показниками цілей у житті та самосприйняття може бути інтерпретовано як можливість особистості досягти високого рівня психологічного комфорту і благополуччя за відсутності чітких життєвих цілей і пріоритетів, їх дифузності та невизначеності.

Порівнюємо особливості кореляції маскулінності з показниками психологічного благополуччя у всіх трьох вибірках. Так, параметр позитивних стосунків з оточуючими має сильну пряму кореляцію в іспанській групі та обернену в українській. Тобто з огляду на особливості менталітету іспанці надають більшого значення стосункам з оточуючими, відкритості до набуття комунікативного досвіду у контексті досягнення благополуччя та високого рівня життєвого функціонування, порівняно з українцями, для яких властива зворотна тенденція – високий рівень благополуччя, не зумовлений успішністю в комунікації. Це можна пояснити типовим баченням маскулінних рис особистості чоловіка, що наділяється якостями незалежності, строгості, самостійності. Тобто досягнення ним психологічного благополуччя не передбачає соціальну залежність, що неминуче реалізується за умови високого рівня залучення до спілкування з оточуючими. У німців така залежність загалом відсутня, що відповідає етнічним очікуванням від представників даної нації чоловічої статі, які витримані, сконцентровані та педантичні, а не емоційні і включені у процес міжособистісної взаємодії. Такі закономірності контактності чоловіків певною мірою відповідають визначеним Zuckerman,

Li, and Diener (2017) тенденціям до вищого рівня соціальної активності як чинника благополуччя для сучасних чоловіків.

Визначена пряма і сильна кореляція між параметром маскулінності та автономії як показника психологічного благополуччя серед представників українців, німців та іспанців. Тобто автономність, спроможність до самостійності і самодостатності як винятково маскулінні риси є неодмінним та вагомим чинником високого рівня психологічного благополуччя. Хоча і визначений дещо слабший зв'язок даного параметру в українській вибірці, представники якої хоча і не прагнуть повною мірою включатися у стосунки з оточуючими, досягаючи високого рівня задоволеності життям, проте прагнуть певного рівня автономії. Такі дані доводять отримані науковцями D. Gymeza, A. M. Lucia-Casademunt, J. A. Salinas-Pérez (2018) свідчення вагомості особистісної незалежності та позитивного контакту з власним «Я» у процесі підвищення показника благополуччя для чоловіків.

Управління середовищем як чинник психологічного благополуччя також має пряму і тісну кореляцію з показником маскулінності у досліджуваних усіх груп. Тобто створення таких умов соціального існування, які б дали можливість задовольнити базові потреби, є неодмінною детермінантою високого рівня благополуччя усіх чоловіків, незалежно від їх етнічної належності. Ці дані відповідають типовим поглядам на маскулінну поведінку чоловіка, як «творця життя», «здобувача матеріальних благ», що проявляє активність, наполегливість та керує життям. Лише за цих умов він може вважати себе реалізованим і благополучним (Кочарян, 1996; Каган, 1989). При цьому дана якість, як і автономія, є неодмінною характеристикою успішного чоловіка в різних етнічних групах, що знову ж доводить роль соціальної активності у досягненні високого рівня благополуччя, визначену у дослідженні Meisenberg G., Woodley M. A. (2014).

Однозначна пряма і сильна кореляція зафіксована нами і за параметром зв'язку особистісного зростання з показником маскулінності в усіх трьох групах. Тобто ступінь реалізованості особистісного потенціалу чоловіком є, як і автономія, і управління середовищем, вагомим показником його благополуччя незалежно від етнічної належності. Відповідно, вираженість своїх особистісних характеристик виступає умовою позитивного життєвого функціонування.

Неоднозначні кореляції отримані нами за параметрами життєвих цілей та самосприйняття із психологічним благополуччям

в різних групах. Зокрема, наявність чітких життєвих цілей має пряму і сильну кореляцію з благополуччям для іспанців, що є вагомим показником їх маскулінності. Це відповідає типовим поглядам щодо поведінки чоловіка. Тобто чітка життєва визначеність, що граничить із однозначним плануванням, є вагомим показником життєвої успішності для іспанця. Імовірно, в даному випадку йдеться про необхідність компенсувати очікування високого рівня емоційності, що приписується іспанцям як чинник благополуччя. Тобто, незважаючи на достатню емоційність та прагнення до спілкування, іспанці у процесі досягнення благополуччя сильною мірою орієнтовані на чіткі життєві цілі. В інших групах значима кореляція маскулінності з даним параметром відсутня. Тобто життєві цілі не є чинником благополуччя для чоловіків із України та Німеччини, що відображає зафіксовані О.С. Кочаряном та М.Є. Жидком (2007) тенденції сучасних чоловіків до фемінізації за зниження рішучості, незалежності та спроможності до відповідальності. Тобто наявність чітких життєвих цілей є для українців та німців не настільки значимим показником життєвого успіху чоловіка.

Самосприйняття як чинник психологічного благополуччя має однозначну кореляцію з маскулінністю у німців та іспанців, де чітке та позитивне сприйняття себе є вагомим аспектом досягнення благополуччя. Натомість в українців позитивне ставлення до себе не є дієвим чинником досягнення благополуччя, що досягається за рахунок інших детермінант.

З метою простеження впливу змінної маскулінність–фемінність на загальний показник психологічного благополуччя нами був здійснений регресійний аналіз, результати якого засвідчили наступне.

Представникам різних етнічних груп досліджуваної вибірки властиві різні показники впливу маскулінності / фемінності на загальний показник психологічного благополуччя. Зокрема, в групі українців такий вплив є помірним, у німців – відсутній, а в іспанців – сильний. При цьому значення F-критерію (6,842) та відповідний рівень значущості (0,012) ($df=48$) в українській вибірці свідчать про помірний вплив на залежну змінну незалежної змінної «Маскулінність». Величина $R^2 = 0,125$, тобто 12,5% дисперсії змінної «Благополуччя» зумовлено впливом змінної «Маскулінність» у вибірці українців. Значення F-критерію в німецькій вибірці (2,552) та відповідний рівень значущості (0,120) ($df=31$) свідчать про помірний вплив на залежну змінну незалежної змінної «Маскулінність». Величина $R^2 = 0,076$, тобто 7,6% дисперсії

змінної «Благополуччя», зумовлена впливом змінної «Маскулінність» у німецькій вибірці. В іспанській вибірці значення F-критерію (13,062) та відповідний рівень значущості (0,001) ($df=34$) свідчать про значний вплив на залежну змінну незалежної змінної «Маскулінність». Величина $R^2 = 0,284$, тобто 28,4% дисперсії змінної «Благополуччя», зумовлена впливом змінної «Маскулінність». Тобто можемо стверджувати про наявність впливу гендерного фактору на процес становлення ідентичності як чинника високого рівня психологічного благополуччя у всіх трьох груп. В українців та іспанців гендерна ідентичність є більш вагомим аспектом досягнення стану благополуччя, ніж у німців, благополуччя яких меншою мірою залежить від гендерного самовизначення. Чітко визначившись із властивими їм гендерними аспектами поведінки, досліджувані української та іспанської вибірки спроможні до більш успішного життєвого функціонування, реалізації свого потенціалу, встановлення продуктивних стосунків з оточуючими. Тобто набуття чіткої гендерної ідентичності спричиняє у них високий рівень психологічного благополуччя. Чітке визначення переважуючого гендерного патерну поведінки дає особистості можливість більш успішно реалізувати себе у системі стосунків з оточуючими та проживати життя, позбавлене внутрішньої конфліктності.

Висновки

Теоретичний аналіз проблеми психологічного благополуччя особистості та її зв'язку з гендерними особливостями чоловіків і жінок дав підстави стверджувати про наявність певних статевих і гендерних відмінностей у формуванні задоволення життям та досягнення благополуччя у ньому. Зокрема, виявлено, що ступінь психологічного благополуччя за результатами наукових пошуків вищий у чоловіків, що пов'язано з їх більшою спроможністю до емоційного самокерування, задоволення потреб та життєвої самореалізації. Водночас постульований науковцями феномен «перекручення рольових позицій сучасних чоловіків» та набуття ними фемінних якостей дав підстави порушити питання теоретичного та емпіричного розгляду впливу гендеру на рівень психологічного благополуччя, що набуло особливої актуальності не лише у формі порівняння благополуччя в групах різної статі, але більшою мірою у вивченні зв'язку показників маскулінності як аспекту гендерної ідентичності чоловіка, з різними аспектами благополуччя, що реалізовано в емпіричному дослідженні.

Результати кореляційних зв'язків дали підстави стверджувати, що набуття чітко



визначеної гендерної ідентичності виступає вагомим аспектом досягнення стану психологічного благополуччя. Чітке визначення переважаючого гендерного патерну поведінки дає особистості можливість більш успішно реалізувати себе у системі стосунків з оточуючими та реалізуватися у житті.

Порівняння показників кореляції окремих аспектів психологічного благополуччя з показником маскулінності в різних групах, визначених за етнічним параметром, дали підстави визначити абсолютні для всіх груп (українців, німців та іспанців) чинники благополуччя чоловіків – спроможність до автономії, управління соціальним середовищем та особистісне зростання. У той же час визначені етнічні відмінності в кореляціях психологічного благополуччя і маскулінності представників трьох груп. Зокрема, іспанці відрізняються тим, що їх гендерна роль чоловіка пов'язана з вираженням маскулінності, яка передбачає наявність чітких життєвих цілей, позитивним

сприйняттям себе та реалізацією в стосунках. Німці, як носії маскулінних патернів поведінки, також повинні мати позитивне ставлення до себе, проте реалізація в стосунках і життєві цілі для них не є детермінантою благополуччя чоловіка. Маскулінна поведінка чоловіка-українця передбачає автономізацію в соціальних стосунках (за рахунок негативної кореляції позитивних стосунків і маскулінності) і не пов'язана ні з чіткими життєвими цілями, ні з позитивним сприйняттям себе.

Визначені нами закономірності зв'язку маскулінності із показниками психологічного благополуччя не вичерпують всієї суті цього питання і потребують подальшого уточнення. Зокрема, перспективою подальших досліджень автора можуть виступати емпіричні пошуки впливу певних характеристик сприйняття власного «Я», комунікативних стратегій на досягнення психологічного благополуччя чоловіками в етнічному контексті.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Говорун Т., Кікінезді О. Стать та сексуальність: психологічний ракурс : [навчальний посібник]. Тернопіль : Богдан, 1999. 384 с.
2. Головнева И.В. Изменение традиционных внутрисемейных ролей: новые модели поведения и конфликты. *Практична психологія та соціальна робота*. 2006. № 4. С. 12–16.
3. Каргіна Н.В. Ресурси та чинники психологічного благополуччя особистості : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Одеса, 2018. 270 с.
4. Кашлюк Ю.І. Основні чинники, які впливають на психологічне благополуччя особистості. *Проблеми сучасної психології*. 2016. Вип. 34. С. 170–186.
5. Кочарян А.С. Личность и половая роль. Харків : Основа, 1996. 127 с.
6. Кочарян О.С., Жидко М.Є. Особистісні чинники формування відносин подружньої співзалежності у чоловіків. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. Київ : Міленіум, 2007. Вип. 17 (20). С. 104–110.
7. Максименко С.Д., Максименко К.С., Папуча М.В. Психологія особистості. Київ : Видавництво ТОВ «КММ», 2007. 296 с.
8. Позднякова Е.П. Понятие феномена «психологическое благополучие» в современной психологии личности. *Психологический журнал*. 2007. № 3. С. 87–102.
9. Шевеленкова Т.Д., Фесенко П.П. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методов исследования). *Психологическая диагностика*. 2005. № 3. С. 95–122.
10. Batz, C. & Tay L. (2017). Gender Differences in Subjective Well-Being. e-Handbook of Subjective Well-Being. E. Diener, S. Oishi, & L. Tay, Editors. Publisher: NobaScholar, P. 1–27.
11. Gómez-Baya D., Lucía-Casademunt A. M. & Salinas-Pérez J.A. (2018). Gender Differences in Psychological-Well-Being and Health Problems among European Health Professionals: Analysis of Psychological Basic Needs and Job Satisfaction. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15, P. 1-27.
12. Meisenberg G., Woodley M.A., (2014). Gender Differences in Subjective Well-Being and Their Relationships with Gender Equality. *Happiness Study*. September, 20 p.
13. Ryff, C. D. & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, P. 719–727.
14. Zuckerman, M., Li, C., & Diener, E. F. (2017). Societal Conditions and the Gender Difference in Well-Being: Testing a Three-Stage Model. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 43(3), P. 329–336.

REFERENCES:

1. Govorun, T., Kikinezhdi, O. (1999). *Stat' ta seksual' nist' : psihologichnij rakurs: [navchal' nij posibnik] [Sex and Sexuality: A Psychological Perspective [Handbook]]*. Ternopil' : Bogdan [In Ukrainian].
2. Golovneva, I.V. (2006). Izmenenie traditsionnyh vnutrisemejnyh rolej: novye modeli povedenija i konflikty [Changing traditional family roles: new patterns of behavior and conflicts]. *Praktichna psihologija ta social' na robota – Practical Psychology and Social Work*, 4, 12–16 [In Russian].
3. Kargina, N.V. (2018). Resursi ta chinniki psihologichnogo blagopoluchchja osobistosti [Resources and factors of the personality's psychological well-being]. *Candidate's thesis*. Odessa. [in Ukrainian].

4. Kashljuk, Ju.I. (2016). Osnovni chinniki, jaki vplivajut' na psihologichne blagopoluchchja osobistosti [The main factors that influence the personality's psychological well-being]. *Problemy suchasnoi psykhologii – Problems of modern psychology*, 34, 170–186 [in Ukrainian].
5. Kocharjan, A.S. (1996). *Lichnost' i polovaja rol' [Personality and sex role]*. Harkiv : Osnova [In Russian].
6. Kocharjan, A.S., Zhidko, M.Ye. (2007). Osobistisni chinniki formuvannja vidnosyn podruznoi spivzalezhnosti u cholovikiv [Men's marital coexistence relations personality factors formation]. *Naukovi studii iz socialnoi ta politichnoi psihologii – Scientific studies on social and political psychology*, 17 (20), 104–110.
7. Maksimenko, S.D. (2007). *Psihologija osobistosti [Psychology of personality]*. Kyiv : Vidavnictvo TOV “KMM” [in Ukrainian].
8. Pozdnjakova, E.P. (2007). Ponjatie fenomena “psihologicheskoe blagopoluchie” v sovremennoj psihologii lichnosti [The concept of the “psychological well-being” phenomenon in modern psychology of the personality]. *Psihologicheskij zhurnal – Psychological Journal*, 3, 87–102 [In Russian].
9. Shevelenkova, T.D. (2005). Psihologicheskoe blagopoluchie lichnosti (obzor osnovnyh koncepcij i metodik issledovanija) [Psychological well-being of the personality (review of the basic concepts and methods of research)]. *Psihologicheskaja diagnostika – Psychological diagnostics*, 3, 95–122 [In Russian].
10. Gómez-Baya D., Lucia-Casademunt A. M. & Salinas-Pérez J. A. (2018). Gender Differences in Psychological-Well-Being and Health Problems among European Health Professionals: Analysis of Psychological Basic Needs and Job Satisfaction. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15, 1-27.
11. Meisenberg G., Woodley M.A., (2014). Gender Differences in Subjective Well-Being and Their Relationships with Gender Equality. *Happiness Study*. September, 20.
12. Ryff, C.D. & Keyes, C. L.M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 719–727.
13. Zuckerman, M., Li, C., & Diener, E. F. (2017). Societal Conditions and the Gender Difference in Well-Being: Testing a Three-Stage Model. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 43(3), 329–336.

Стаття надійшла до редакції 04.06.2019.
The article was received 04 June 2019.



УДК 159.9.072
DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-3-3

ВИВЧЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ПРУЖНОСТІ ОСОБИСТОСТІ МЕТОДОМ СЕМАНТИЧНОГО ДИФЕРЕНЦІАЛА

Кравчук Світлана Леонтіївна,

кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник

*Інститут соціальної та політичної психології
Національної академії педагогічних наук України*

757kravchuk@gmail.com
orcid.org / 0000-0002-6951-1912

Мета. Метою дослідження є аналіз дослідницького потенціалу спеціального варіанту методу семантичного диференціала (шкала психологічної пружності – 11) та емпіричне встановлення зв'язку психологічної пружності особистості з її контактністю та гнучкістю у спілкуванні як компонентів комунікативної компетентності особистості на вибірці 289 українських студентів (140 чоловіків та 149 жінок), з яких 123 студенти віком від 19 до 23 років, які здобувають першу вищу освіту, та 166 студентів віком від 24 до 45 років, які здобувають другу вищу освіту.

Методи. В емпіричному дослідженні використовувались такі психодіагностичні методи: 1) спеціальний варіант методу семантичного диференціала (шкала психологічної пружності – 11) (С. Кравчук); 2) тест життєстійкості С. Мадді (в адаптації Д. Леонтєва й О. Рассказової); 3) опитувальник «Діагностика самоактуалізації особистості» (А. Лазукін, в адаптації Н. Каліної).

Результати. Спеціальний варіант методу семантичного диференціала для вивчення психологічної пружності особистості характеризується високою ретестовою надійністю. Одинадцять пунктів спеціального варіанту методу семантичного диференціала характеризуються внутрішньою узгодженістю. Концепт «психологічна пружність» розглядається як інтегративна властивість особистості, яка виявляється у здатності зберігати у критичних ситуаціях стабільний рівень психологічного та фізичного функціонування, виходити з таких ситуацій без стійких порушень, успішно адаптуватися до несприятливих змін. Виявлено значущі прямі кореляційні зв'язки психологічної пружності із життєстійкістю та трьома компонентами життєстійкості – залученістю, контролем і прийняттям ризику.

Висновки. Отримані емпіричні результати свідчать про надійність і валідність спеціального варіанту методу семантичного диференціала для вивчення психологічної пружності особистості. Емпірично встановлено прямі значущі зв'язки психологічної пружності з контактністю та гнучкістю у спілкуванні. Чим більшою мірою особи характеризуються контактністю та гнучкістю у спілкуванні, тим вони більше схильні до психологічної пружності.

Ключові слова: шкала психологічної пружності, валідність, надійність, життєстійкість, контактність, гнучкість, спілкування.

STUDYING PSYCHOLOGICAL RESILIENCE BY SEMANTIC DIFFERENTIAL METHOD

Kravchuk Svitlana Leontiivna,

Candidate of Psychological Sciences,
Senior Researcher

*Institute of Social and Political Psychology
National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*

757kravchuk@gmail.com
orcid.org/0000-0002-6951-1912

Purpose. The aim of this study is to investigate the psychometric properties of version of the semantic differential method (Psychological Resilience Scale – 11) and the empirical establishment of a connection between the psychological resilience of the personality with its contact and flexibility in communication in a sample of 289 Ukrainian students (140 males and 149 females), of which 123 students aged 19 to 23 years old receive first higher education, and 166 students aged between 24 and 45 years old who receive a second higher education.

Methods. In the empirical study the following psychodiagnostic methods were used: 1) a special variant of the semantic differential method (Psychological Resilience Scale – 11) (S. Kravchuk); 2) S. Muddy's hardness test (in the adaptation of D. Leontiev and O. Rasskazova); 3) questionnaire "Diagnosis of self-actualization of personality" (A. Lazukin, in the adaptation of N. Kalina).

Results. Special version of the semantic differential method for study of psychological resilience of personality is characterized by high retest reliability. Eleven items of the special variant of the semantic differential

method for study of psychological resilience of personality are characterized by good internal consistency. The concept of psychological resilience is regarded as an integrative property of the individual, which manifests itself in the ability to maintain a stable level of psychological and physical functioning in critical situations, to proceed from such situations without persistent violations, to successfully adapt to adverse changes. Significant direct correlation relations are revealed between psychological resilience and hardiness and three components of hardiness – taking risks, control and involvement.

Conclusions. The obtained empirical results testify to the reliability and validity of the special variant of the semantic differential method for studying the psychological resilience of personality. Empirically established direct meaningful correlation relations between psychological resilience and contact, flexibility in communication. The more people are characterized by contact and flexibility in communication, the more they are inclined to psychological resilience.

Key words: *psychological resilience scale, validity, reliability, hardiness, sociability, flexibility, communication.*

Вступ

Семантичний диференціал залишається одним із провідних методів психолінгвістики й експериментальної психосемантики та характеризується наявністю стандартизованої, дискретної процедури для кількісного й якісного індексування значень будь-якого даного концепту в семантичній пам'яті особистості, застосовується для побудови суб'єктивних семантичних просторів під час вивчення ціннісних орієнтацій, соціальних уявлень, емоційного ставлення особистості до певних об'єктів, соціальної категоризації, самооцінки, суб'єктивно-особистісних смислів.

Семантичний диференціал спрямований на вимірювання конотативних (афективних) значень, тобто суб'єктивних, індивідуальних, ціннісних смислів, а також психостанів, що виникають між сприйманням стимулів-подразників і осмисленою роботою з ними.

Метод семантичного диференціала широко застосовується у психолінгвістиці, психосемантиці, соціальній психології, психології особистості, організаційній психології, когнітології, у дослідженнях, пов'язаних зі сприйняттям, поведінкою особистості, з аналізом конотативних значень слів і особистісних смислів.

На даний момент для нас актуальним, важливим є питання: завдяки чому деякі люди здатні протистояти труднощам, негараздам, стресовим умовам чи навіть досягають успіхів, незважаючи на тиск, який вони зазнають у своєму житті?

Відповідь на це питання, на нашу думку, пов'язана з теоретико-емпіричним дослідженням феномену психологічної пружності особистості. Особливого значення набуває розроблення ефективних інструментів виміру психологічної пружності особистості.

Психологічна пружність дає можливість особистості позитивно адаптуватися до несприятливих наслідків важких життєвих і надзвичайних ситуацій, може захистити від

розвитку травматичного стресу та психопатології, зокрема депресивних симптомів.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Результати теоретичного аналізу наукових джерел дали змогу дійти висновку, що спільним для багатьох визначень є те, що концепт «психологічна пружність» (“resilience”) описує здатність долати труднощі, позитивно адаптуватися, успішно функціонувати.

Слово “resilience” походить від латинського дієслова “resilire” – «стрибати назад».

Важливим внеском у дослідження проблеми психологічної пружності є праці Р. Лазаруса (Lazarus, 1993). Учений із метою пояснення значення слова “resilience” наводить приклад еластичності металів із пружним вигином металу та відскоком назад замість руйнування в разі напруження.

Зазначимо, що у фізиці виокремлено пластичні та пружні деформації. Деформації, які зберігаються після припинення дії на тіло зовнішніх сил, є пластичними. Деформації, які остаточно зникають після припинення дії на тіло зовнішніх сил, називають пружними. У фізиці також є концепт «сила пружності». Сила пружності виникає під час деформації тіла і спрямована протилежно напрямку зміщення частин цього тіла у процесі деформації.

На окрему увагу в контексті дослідження психологічної пружності заслуговують напрацювання А. Мастен (Masten, 2014). Науковець виділила три види проявів психологічної пружності: 1) люди, що зазнали ризику, адаптувалися краще, ніж можна було очікувати; 2) наявність позитивної адаптації, незважаючи на стресовий досвід; 3) швидке відновлення після психологічної травми.

Можна констатувати, що після публікацій результатів досліджень А. Мастен (Masten, 2014) психологічна пружність стала однією з масштабних науково-дослідницьких тем у закордонній психології.

У контексті нашого дослідження на особливу увагу заслуговують праці Еммі Вернер



(Werner, 1989). Ученою встановлено, що, перебуваючи у схожих несприятливих умовах, дві третини дітей уже в підлітковому віці демонстрували деструктивну поведінку: хронічне безробіття, токсикоманію, раннє дітонародження. Одна третина дітей не були схильні до такої поведінки. На думку Еммі Вернер (Werner, 1989), ці діти характеризуються здоровою адаптацією.

Надзвичайно великого значення набувають результати досліджень професора дитячої психіатрії М. Руттер (Rutter, 2012), згідно з якими психологічна пружність (resilience) визначається як інтерактивний концепт, який пов'язаний зі сполукою серйозного досвіду ризикових подій та відносно позитивним психологічним результатом, незважаючи на цей досвід.

Згідно із клінічним психологом Н. Гармезі (Garmezy, 1991), психологічна пружність розглядається як «не обов'язково несприйнятлива, непроникна для стресу». На думку науковця, пружність радше відображує здатність до відновлення та підтримки адаптивної поведінки, яка може виникнути після первісного відступу чи неіездатності у відповідь на ініціювання стресової події.

Н. Гармезі (Garmezy, 1991) зазначає, щоби бути пружним, необхідно продемонструвати функціональну адекватність як критерій пружної поведінки у стресі. Під функціональною адекватністю розуміється підтримання компетентного функціонування, незважаючи на емоційність.

Підсумовуючи, зазначимо, що індикаторами психологічної пружності (resilience), згідно із Н. Гармезі (N. Garmezy), є процвітання, збереження стану благополуччя, незважаючи на труднощі, важкі ситуації; позитивна відповідь на негативні події; компетентне функціонування у стресових умовах.

Важливим внеском у розуміння феномену психологічної пружності є праці Дж.Х. Блока (Block, 1980). На думку дослідника, психологічну пружність (resilience) треба розглядати як рису особистості. Дж.Х. Блок (J.H. Block) використовує поняття "ego-resiliency" як індивідуально-психологічну властивість, розвиненість якої захищає людину від руйнівного впливу на неї негараздів життя; містить набір таких характеристик, як винахідливість, спритність, міцність характеру, гнучкість функціонування в різних умовах.

А на думку науковця Г. Бонанно (Bonanno, 2007), ключовими параметрами для визначення поняття "resilience" є компетентність у стресових умовах, здатність до конструктивного відображення складних подій.

Дискусійним є питання про те, чи є психологічна пружність (resilience) умінням, рисою чи процесом.

А. Мастен (Masten, 2014), Дж.С. Сілк (Silk, 2007) та С.С. Лутхар (Luthar, 2000) пропонують розглядати психологічну пружність (resilience) як динамічний процес, що являє собою безперервний й активний процес позитивної адаптації людини в умовах негараздів і кризових (або надзвичайних, екстремальних) подій і ситуацій, та який має нерівномірну динаміку виникнення нових сил і ресурсів відновлення в умовах появи нових ризиків.

На основі аналізу теоретичних джерел, присвячених даній проблемі, можна виокремити психологічну пружність, що стосується окремого індивіда (Scoloveno, 2016; Tusaie, Dyer, 2004), родини (Walsh, 2016) та громади (Norris, 2008; Ungar, 2004; Williamson, 2006), а саме їхніх фізичних, психологічних і соціальних характеристик.

Окремо зазначимо, що концепти «життестійкість» ("hardiness") та «психологічна пружність» ("resilience") не є синонімічними.

Ми вважаємо, що життестійкість доцільно розглядати як інтегративну властивість особистості, яка перешкоджає виникненню внутрішнього напруження у стресових ситуаціях, опосередковує вплив стресогенних чинників, забезпечує ефективність людини, є показником її психічного здоров'я.

На нашу думку, життестійкість як інтегративна властивість особистості включає в себе такі психологічні складові частини: емоційну, когнітивну, моральну, волюву, поведінкову (Kravchuk, 2018).

У контексті нашого дослідження ми розглядаємо психологічну пружність як інтегративну властивість особистості, яка виявляється у здатності зберігати у 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 здобуваються з позитивного чи негативного досвіду, сприяють розвитку особистості); 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*.

Метою дослідження є аналіз дослідницького потенціалу спеціального варіанту методу семантичного диференціала для вивчення особливостей психологічної пружності, емпіричне встановлення зв'язку психологічної пружності особистості з її контактністю та гнучкістю у спілкуванні як компонентами комунікативної компетентності особистості.

2. Методологія та методи

Процедура емпіричного дослідження передбачала розроблення спеціального варіанту техніки семантичного диференціала для вивчення психологічної пружності особистості; перевірку надійності та валідності авторського спеціального варіанту методу семантичного диференціала засобами перевірки статистики альфа Кронбаха, первинної описової статистики та кореляційного аналізу.

Учасникам дослідження пропонувалась така інструкція: «Вам будуть запропоновані пари протилежних тверджень. У процесі своїх відповідей необхідно прочитати твердження, яке розташоване ліворуч, потім те, яке розташоване праворуч, і після цього «зважити», яке з них Вам більше відповідає. Будь ласка, виберіть одне із двох тверджень і відмітьте одну із цифр 1, 2, 3, залежно від того, наскільки Ви впевнені у виборі (або 0, якщо обидва твердження, на Ваш погляд, однаково правильні). Оцінка не може бути правильною або неправильною. Це Ваша оцінка. Постарайтеся відповісти швидко, оскільки Ваша перша оцінка є найбільш цікавою».

Спеціальний варіант методу семантичного диференціала для вивчення психологічної пружності особистості первісно включав 20 пар протилежних суджень, кінцевий варіант включає 11 пар протилежних суджень.

Текст спеціального варіанту методу семантичного диференціала для вивчення психологічної пружності особистості представлено нижче (див. табл. 1).

Таблиця 1

Пункти спеціального варіанту методу семантичного диференціала для вивчення психологічної пружності особистості

Полюс шкали	Семибальна шкала							Полюс шкали
1. Я думаю, що життя до мене суворе.	3	2	1	0	1	2	3	Я думаю, що життя до мене прихильне.
2. Мене радує сама можливість дізнаватись нове.	3	2	1	0	1	2	3	Якщо я щось вивчаю, то тільки коли впевнений, що це мені потрібне.
3. Якщо б я поставив якусь мету, то я, імовірно, її досягнув би.	3	2	1	0	1	2	3	Я часто не досягаю тих цілей, які сам собі ставлю.
4. Я ціную ті підказки, які виніс зі свого досвіду невдач.	3	2	1	0	1	2	3	Я намагаюся не згадувати про свої невдачі, бо це завдає болю.
5. Я згоден із висловлюванням, що з безвихідної ситуації завжди є принаймні два виходи.	3	2	1	0	1	2	3	Я впевнений, що ті, хто говорять, що безвихідних ситуацій не буває, просто не потрапляли в такі.
6. Щоб вирішити, я прагну зібрати весь спектр можливих поглядів.	3	2	1	0	1	2	3	Безліч різних думок заважають мені ухвалювати рішення.
7. У моєму житті мало подій, які роблять мене щасливим.	3	2	1	0	1	2	3	Мені здається, що я зумів би бути щасливим навіть в умовах гірших, ніж нинішні.
8. Яким би я не уявляв своє майбутнє, я там усе одно знаходжу щось добре.	3	2	1	0	1	2	3	Коли я намагаюся прогнозувати своє майбутнє, то мені стає незатишно.
9. Я впевнений, що людина народжена для того, щоби навчитися бути щасливою.	3	2	1	0	1	2	3	Життя – це важке випробування, і людина повинна винести його із честю.
10. Я помічаю, що складні завдання мене стимулюють, надихають.	3	2	1	0	1	2	3	Коли завдання здається мені занадто складним, то в мене опускаються руки.
11. Я помічаю, що мені приємно допомагати іншим людям.	3	2	1	0	1	2	3	Допомагати іншим людям – марна трата сил і часу.



Дякуємо Вам за участь у дослідженні!

Обробка результатів: Оцінка кожного твердження здійснюється за 7-бальною шкалою.

Ключ:

Оцінки 3, 2, 1, 0, 1, 2, 3 переводяться відповідно в бали 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 для таких тверджень: № № 1, 7.

Оцінки 3, 2, 1, 0, 1, 2, 3 переводяться відповідно в бали 7, 6, 5, 4, 3, 2, 1 для таких тверджень: № № 2, 3, 4, 5, 6, 8, 9, 10, 11.

З метою встановлення особливостей зв'язку психологічної пружності особистості з її контактністю та гнучкістю у спілкуванні нами використовувались такі психодіагностичні методи: 1) спеціальний варіант методу семантичного диференціала (шкала психологічної пружності – 11) (С. Кравчук); 2) опи-

тувальник «Діагностика самоактуалізації особистості» (А. Лазукін, в адаптації Н. Каліної).

Учасники дослідження

Учасниками дослідження були 289 українських студентів (149 жінок, 51,6%; 140 чоловіків, 48,4%): 123 українських студенти, які здобувають першу вищу освіту (64 жінки, 22,2%; 59 чоловіків, 20,4%), віком від 19 до 23 років, 166 українських студентів, які здобувають другу вищу освіту (85 жінок, 29,4%; 81 чоловік, 28%), віком від 24 до 45 років.

Дослідження проведено з дотриманням етичних принципів і кодексів поведінки Американської психологічної асоціації (2010).

Таблиця 2 представляє розподіл вибірки за статтю та віком. Вибірка зібрана із 3-х українських університетів.

Таблиця 2

Розподіл вибірки за статтю та віком

Групи	19–23 роки		24–45 років		Разом	
	№	%	№	%	№	%
Жінки	64	22,2	85	29,4	149	51,6
Чоловіки	59	20,4	81	28	140	48,4
Разом	123	42,6	166	57,4	289	100

Участь у дослідженні була цілком добровільною. У будь-який момент учасники могли відмовитися від подальшої участі. Дані були зібрані анонімно.

Серед 296 респондентів, які взяли участь у дослідженні, 289 (98%) завершили опитування.

3. Результати та дискусії

Надійність шкали психологічної пружності за коефіцієнтом альфа Кронбаха. Спеціальний варіант техніки семантичного диференціала для вивчення психологічної пружності особистості первісно включав 20 пар протилежних суджень.

Нами проведено дослідження з метою оцінки внеску кожного пункту у внутрішню узгодженість шкали на основі аналізу надійності за коефіцієнтом альфа Кронбаха.

Після проведення аналізу надійності за коефіцієнтом альфа Кронбаха видалено 9 завдань, які порушували внутрішню узгодженість шкали психологічної пружності.

У таблиці 3 наведено результати аналізу коефіцієнта альфа Кронбаха за шкалою, що містить 11 пунктів.

Таблиця 3

Статистики надійності (N = 289)

альфа Кронбаха	альфа Кронбаха, заснована на стандартизованих пунктах	Кількість пунктів
0,775	0,782	11

Коефіцієнт альфа Кронбаха свідчить про належну внутрішню узгодженість шкали психологічної пружності.

Кореляції пунктів шкали із сумарним балом наведено в таблиці 4.

Таблиця 4

Статистики співвідношення пункту із сумарним балом

Номери пунктів	Кореляція пункту із сумарним балом	Квадрат коефіцієнта множинної кореляції	альфа Кронбаха за видалення пункту
Пункт 1	0,64	0,60	0,73
Пункт 2	0,31	0,39	0,78
Пункт 3	0,34	0,42	0,77
Пункт 4	0,39	0,45	0,76
Пункт 5	0,53	0,53	0,75
Пункт 6	0,31	0,44	0,77
Пункт 7	0,61	0,65	0,74
Пункт 8	0,56	0,61	0,74
Пункт 9	0,43	0,47	0,76
Пункт 10	0,37	0,34	0,77
Пункт 11	0,30	0,49	0,77

Як свідчать отримані результати, які представлено в таблиці 4, наявні явно виражені кореляції всіх 11 пунктів шкали із сумарним балом.

Описові статистики для пунктів шкали психологічної пружності. Таблиця 5 містить інформацію про середні арифметичні значення, стандартні відхилення, асиметрію

для всіх пунктів спеціального варіанту методу семантичного диференціала для вивчення психологічної пружності особистості.

Таблиця 5

Статистичні показники для пунктів шкали (N = 289)

Номери пунктів	Мінімум	Максимум	Середнє значення	Стандартне відхилення	Асиметрія
Пункт 1	2	7	5,27	1,56	0,26
Пункт 2	1	7	5,09	2,10	0,42
Пункт 3	2	7	5,71	1,46	0,51
Пункт 4	1	7	5,52	1,80	0,27
Пункт 5	1	7	5,76	1,51	0,24
Пункт 6	1	7	5,31	1,74	0,20
Пункт 7	1	7	5,25	1,59	0,25
Пункт 8	1	7	5,47	1,84	0,29
Пункт 9	2	7	5,25	1,87	0,23
Пункт 10	1	7	5,11	1,59	0,34
Пункт 11	2	7	6,49	0,70	0,15

Показники середнього арифметичного значення, дисперсії та стандартного відхилення для шкали психологічної пружності наведено в таблиці 6.

Таблиця 6

Статистики шкали (N = 289)

Середнє значення	Дисперсія	Стандартне відхилення	Кількість пунктів
60,23	101,44	10,07	11

Статеві та вікові відмінності. Ми перевірили наявність статевих і вікових відмінностей у балах окремих пунктів спеціального варіанту методу семантичного диференціала для вивчення психологічної пружності особистості.

У табл. 7 показано, що немає суттєвих відмінностей між чоловіками і жінками в оцінках пунктів шкали психологічної пружності.

Згідно з отриманими результатами, представленими в таблиці 8, немає суттєвих вікових відмінностей у балах між студентами, які здобувають першу вищу освіту, віком від 19 до 23 років, та українськими студентами, які здобувають другу вищу освіту, віком від 24 до 45 років.

Жодна з відмінностей щодо статі та віку не була статистично значущою.

Ретестова надійність. Ретестова надійність обраховувалась за даними 215 учасників із загальної вибірки дослідження (109 жінок та 106 чоловіків), які заповнили бланк шкали повторно з інтервалом у

Таблиця 7

Статеві відмінності в оцінках пунктів шкали психологічної пружності за t-критерієм Стьюдента (t-test)

Номери пунктів	Жінки (N = 149)		Чоловіки (N = 140)		t-критерій	p
	Середнє значення	Стандартне відхилення	Середнє значення	Стандартне відхилення		
Пункт 1	5,34	1,55	5,20	1,58	0,74	0,46
Пункт 2	5,11	2,05	5,07	2,16	0,17	0,86
Пункт 3	5,72	1,47	5,69	1,44	0,15	0,88
Пункт 4	5,50	1,84	5,53	1,75	- 0,12	0,91
Пункт 5	5,73	1,56	5,79	1,46	- 0,34	0,73
Пункт 6	5,34	1,74	5,29	1,76	0,28	0,78
Пункт 7	5,26	1,59	5,24	1,59	0,07	0,95
Пункт 8	5,47	1,85	5,48	1,83	- 0,04	0,97
Пункт 9	5,22	1,88	5,27	1,87	- 0,23	0,82
Пункт 10	5,06	1,61	5,16	1,59	- 0,55	0,58
Пункт 11	6,49	0,70	6,49	0,70	0,05	0,96



Таблиця 8

Вікові відмінності в оцінках пунктів шкали психологічної пружності за t-критерієм Стьюдента (t-test)

Номер пунктів	Студенти, які здобувають першу вищу освіту (N = 123)		Студенти, які здобувають другу вищу освіту (N = 166)		t-критерій	p
	Середнє значення	Стандартне відхилення	Середнє значення	Стандартне відхилення		
Пункт 1	5,27	1,57	5,27	1,57	- 0,02	0,99
Пункт 2	5,12	2,08	5,07	2,12	0,20	0,84
Пункт 3	5,71	1,46	5,70	1,46	0,01	0,99
Пункт 4	5,51	1,80	5,52	1,79	- 0,03	0,98
Пункт 5	5,76	1,52	5,77	1,51	- 0,05	0,96
Пункт 6	5,32	1,75	5,31	1,74	0,02	0,99
Пункт 7	5,24	1,60	5,25	1,59	- 0,05	0,96
Пункт 8	5,46	1,84	5,48	1,84	- 0,09	0,93
Пункт 9	5,24	1,88	5,25	1,87	- 0,01	0,99
Пункт 10	5,10	1,60	5,12	1,60	- 0,12	0,90
Пункт 11	6,49	0,71	6,49	0,70	- 0,002	0,99

7 тижнів. Значення коефіцієнта кореляції Ч. Спірмена за шкалою психологічної пружності – 0,76 ($p < 0,001$).

Конкурентна валідність. Нами виявлено значущі прямі кореляційні зв'язки психологічної пружності з показниками тесту життєстійкості С. Мадді (в адаптації Д. Леонтьєва й О. Рассказової): життєстійкістю та трьома компонентами життєстійкості – залученістю, контролем і прийняттям ризику.

Життєстійкість як багатокомпонентне особистісне утворення включає в себе три порівняно автономних атитюди: «залученість», «контроль», «прийняття ризику», які детермінують стратегію поведінки особистості у складних життєвих обставинах, в індивідуально своєрідних поєднаннях визначають особливості самоствалення особистості та її віру у свою здатність впливати на ситуацію, боротися із труднощами і долати перешкоди (Maddi, Khoshaba, 1994).

Отримані результати кореляційного аналізу за коефіцієнтом кореляції Ч. Спірмена представлено в табл. 9.

Таблиця 9
Кореляційні зв'язки за коефіцієнтом кореляції Ч. Спірмена психологічної пружності із життєстійкістю та трьома компонентами життєстійкості – залученістю, контролем і прийняттям ризику

Показники	Коефіцієнт кореляції	Рівень значущості
Життєстійкість	0,72	$p < 0,0001$
Залученість	0,68	$p < 0,0001$
Контроль	0,66	$p < 0,0001$
Прийняття ризику	0,52	$p < 0,0001$

Отримані кореляційні зв'язки, представлені в таблиці 9, свідчать, що чим вище виражена в осіб життєстійкість, тим більшою мірою в них виражена психологічна пружність, тобто тим більше вони здатні зберігати у критичних ситуаціях стабільний рівень психологічного та фізичного функціонування, виходити з таких ситуацій без стійких порушень, успішно адаптуватися до несприятливих змін.

За коефіцієнтом кореляції Ч. Спірмена виявлено прямий значущий зв'язок психологічної пружності з контактністю та гнучкістю у спілкуванні (див. табл. 10).

Таблиця 10
Кореляційні зв'язки за коефіцієнтом кореляції Ч. Спірмена психологічної пружності з контактністю та гнучкістю у спілкуванні

Показники	Коефіцієнт кореляції	Рівень значущості
Контактність	0,74	$p < 0,001$
Гнучкість у спілкуванні	0,56	$p < 0,001$

Отримані кореляційні зв'язки, представлені в таблиці 10, свідчать, що чим більше виражені в осіб контактність і гнучкість у спілкуванні, тим більше вони схильні до психологічної пружності. Чим більше в осіб виражена психологічна пружність, тим більшою мірою в них виражена здатність до встановлення міцних і доброзичливих стосунків з іншими, аутентична взаємодія з ними, орієнтація на особистісне спілкування, здатність до саморозкриття.

Висновки

Отримані емпіричні результати свідчать про надійність і валідність спеціального

варіанту методу семантичного диференціала для вивчення психологічної пружності особистості. Не виявлено значущих статевих і вікових відмінностей в оцінках пунктів шкали психологічної пружності особистості.

Спеціальний варіант методу семантичного диференціала для вивчення психологічної пружності особистості характеризується хорошою внутрішньою узгодженістю та високою ретестовою надійністю.

Виявлено значущі прямі кореляційні зв'язки психологічної пружності із життєстійкістю та трьома компонентами життєстійкості – залученістю, контролем і прийняттям ризику. Емпірично встановлено прямий значущий зв'язок психологічної пружності з контактністю та гнучкістю у

спілкуванні. Чим більшою мірою особи характеризуються контактністю та гнучкістю у спілкуванні, тим більше вони схильні до психологічної пружності.

Практична цінність дослідження полягає в тому, що отримані результати можуть бути використані у процесі подальшого розвитку проблеми дослідження характеристик психологічної пружності психолінгвістичними методами. Отримані наукові дані сприятимуть створенню тренінгової програми, спрямованої на розвиток психологічної пружності особистості.

У перспективі ми плануємо проведення лонгітюдного дослідження за спеціальним варіантом методу семантичного диференціала з метою вивчення психологічної пружності особистості.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Block J.H. The role of ego-control and ego-resiliency in the organization of behavior. *Minnesota Symposium on Child Psychology*. 1980. № 13. P. 39–101.
2. What predicts psychological resilience after disaster? The role of demographics, resources, and life stress / G.A. Bonanno et al. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 2007. № 75 (5). P. 671–682. DOI: 10.1037/0022-006X.75.5.671 (дата звернення: 22.05.2019).
3. Garmezy N. Resilience and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty. *The American Behavioral Scientist*. 1991. № 34. 416 p.
4. Kravchuk S. Hardiness as a factor of psychological resilience of youth in conditions of military conflict. *Mental Health: global challenges*. 2018. № 32. P. 42.
5. Lazarus R.S. From psychological stress to emotions: A history of changing outlooks. *Annual Review of Psychology*. 1993. № 44. P. 1–21.
6. Luthar S.S., Cicchetti D., Becker B. The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*. 2000. № 71 (3). P. 543–562.
7. Maddi S.R., Khoshaba D.M. Hardiness and Mental Health. *Journal of Personality Assessment*. 1994. № 63 (2). P. 265–274.
8. Masten A.S. Global perspectives on resilience in children and youth. *Child Development*. 2014. № 85. P. 6–20. DOI: 10.1111/cdev.12205 (дата звернення: 22.05.2019).
9. Norris F.H. Community Resilience as a Metaphor, Theory, Set of Capacities, and Strategy for Disaster Readiness. *Am J Community Psychol*. 2008. № 41 (1–2). P. 131–134.
10. Rutter M. Annual research review: Resilience – clinical implications. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 2013. № 54. P. 474–487. DOI: 10.1111/j.1469-7610.2012.02615.x (дата звернення: 22.05.2019).
11. Scoloveno R. A Concept Analysis of the Phenomenon of Resilience. *Simulation Laboratory, Rutgers University Camden, USA*. 2016. № 5. 353 p. DOI: 10.4172/2167-1168.1000353 (дата звернення: 22.05.2019).
12. Silk J.S. Resilience among children and adolescents at risk for depression: Mediation and moderation across social and neurobiological contexts. *Dev Psychopathol*. 2007. № 19. P. 841–865.
13. Tusaie K., Dyer J. Resilience: A Historical review of the construct. *Holist Nurs Pract*. 2004. № 18 (1). P. 3–8. DOI: 10.1097/00004650-200401000-00002 (дата звернення: 22.05.2019).
14. Ungar M. A constructionist discourse on resilience: Multiple contexts, multiple realities among at-risk children and youth. *Youth and Society*. 2004. № 35. P. 341–365. DOI: 10.1177/0044118X03257030 (дата звернення: 22.05.2019).
15. Walsh F. Family Resilience: A developmental systems framework. *European Journal of Developmental Psychology*. 2016. № 13 (3). P. 313–324. DOI: 10.1080/17405629.2016.1154035 (дата звернення: 22.05.2019).
16. Werner E.E. *Vulnerable but invincible: a longitudinal study of resilient children and youth*. New York : McGraw-Hill, 1989. 284 p.
17. Williamson J. Psychosocial interventions, or integrated programming for well-being? *Interventions*. 2006. № 4 (1). P. 4–25. DOI: 10.1097/01.WTF.0000229526.63438.23 (дата звернення: 22.05.2019).

REFERENCES:

1. Block, J. H. (1980). The role of ego-control and ego-resiliency in the organization of behavior. *Minnesota Symposium on Child Psychology*, 13, 39–101.
2. Bonanno, G. A., Galea, S., Bucciarelli, A., Vlahov, D. (2007). What predicts psychological resilience after disaster? The role of demographics, resources, and life stress. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 75 (5), 671–682. doi: 10.1037/0022-006X.75.5.671



3. Garmezy, N. (1991). Resilience and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty. *The American Behavioral Scientist*, 34, 416.
4. Kravchuk S. (2018). Hardiness as a factor of psychological resilience of youth in conditions of military conflict. *Mental Health: global challenges*, 32, 42.
5. Lazarus, R. S. (1993). From psychological stress to emotions: A history of changing outlooks. *Annual Review of Psychology*, 44, 1–21.
6. Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71 (3), 543–562.
7. Maddi, S. R., Khoshaba, D. M. (1994). Hardiness and Mental Health. *Journal of Personality Assessment*, 63 (2), 265–274.
8. Masten, A. S. (2014). Global perspectives on resilience in children and youth. *Child Development*, 85, 6–20. doi:10.1111/cdev.12205
9. Norris, F. H. (2008). Community Resilience as a Metaphor, Theory, Set of Capacities, and Strategy for Disaster Readiness. *Am J Community Psychol*, 41 (1–2), 131–134.
10. Rutter, M. (2013). Annual research review: Resilience – clinical implications. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54, 474–487. doi: 10.1111/j.1469–7610.2012.02615.x
11. Scoloveno, R. (2016). A Concept Analysis of the Phenomenon of Resilience. *Simulation Laboratory, Rutgers University Camden, USA*, 5, 353. doi:10.4172/2167–1168.1000353
12. Silk, J. S. (2007). Resilience among children and adolescents at risk for depression: Mediation and moderation across social and neurobiological contexts. *Dev Psychopathol*, 19, 841–865.
13. Tusaie, K., Dyer J. (2004). Resilience: A Historical review of the construct. *Holist Nurs Pract*, 18 (1), 3–8. doi:10.1097/00004650–200401000–00002
14. Ungar, M. (2004). A constructionist discourse on resilience: Multiple contexts, multiple realities among at-risk children and youth. *Youth and Society*, 35, 341–365. doi: 10.1177/0044118X03257030
15. Walsh, F. (2016). Family Resilience: A developmental systems framework. *European Journal of Developmental Psychology*, 13 (3), 313–324. doi: 10.1080/17405629.2016.1154035
16. Werner, E. E. (1989). *Vulnerable but invincible: a longitudinal study of resilient children and youth*. New York, NY: McGraw-Hill.
17. Williamson, J. (2006). Psychosocial interventions, or integrated programming for well-being? *Interventions*, 4 (1), 4–25. doi: 10.1097/01.WTF.0000229526.63438.23

Стаття надійшла до редакції 04.06.2019.
The article was received 04 June 2019.

УДК 159.923.2
DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-3-4

АБСУРДНІСТЬ ЯК ФУНДАМЕНТАЛЬНА ВЛАСТИВІСТЬ СПРИЙМАННЯ

Мазяр Олег Васильович,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри соціальної та практичної психології
Житомирський державний університет імені Івана Франка
mazuar.oleg2015@gmail.com
ORCID 0000-0003-2718-9053

Мета. Аналіз феномену абсурдного сприймання як фундаментальної властивості психіки людини.

Методи. Порівняння двох варіантів тексту народної пісні «Вьюн над водою...» з антагоністичним смислом із метою встановлення її автентичного (первинного) варіанту.

Результати. Вибірка складала 230 осіб, які або здобувають фах психолога, або вже є професійними психологами. Результати дослідження показали: 73,9% вважають автентичним перший варіант тексту пісні з логічними помилками, 26,1% логічно збудованим другим варіант. У процесі дослідження ми міняли варіанти текстів місцями з метою уникнення впливу послідовності їхнього сприймання. 121 особа ознайомлювалася з наведеною вище послідовністю варіантів тексту в електронній формі, а 109 осіб – зі зміненою послідовністю текстів у паперовій формі. В обох випадках результати виявились приблизно однаковими. Електронне дослідження показало, що раціональний тип сприймання (відповідності до законів формальної логіки) властивий 24,8%, натомість до абсурдного типу сприймання схильні 75,2%. Паперова форма дослідження, відповідно, виявила такий розподіл результатів: 27,5% проти 72,5%. У паперовому варіанті дослідження взяли участь 12 осіб чоловічої статі. З них лише 16,7% виявились схильними до раціонального сприймання тексту, а 83,3% віддали перевагу абсурдному варіанту тексту.

Відповідно, жінок, схильних до раціонального типу сприймання, виявилось 28,9%, а схильних до абсурдного типу – 71,1%.

Висновки. Результати дослідження дають підстави стверджувати, що абсурд, або синкретизм, є первинною формою сприймання. Здатність до дезабсурдизації є вторинною і вимагає від суб'єкта певного розвитку інтелектуальних здібностей та зусиль. Проведене дослідження показує, що чверть досліджуваних виявляються нездатними здійснювати дезабсурдизацію навіть у ситуації порівняння логічного варіанту тексту із текстом, який містить очевидні логічні помилки. Перспективою нашого дослідження є розширення емпіричного поля та його доповнення аналізом рефлексії досліджуваних.

Ключові слова: абсурд, сприймання, мислення, дезабсурдизація, смисл.

THE ABSURDITY AS A FUNDAMENTAL PROPERTY OF PERCEPTION

Maziar Oleg Vasilyevich,

Candidate of Psychological Sciences,

Associate Professor at the Department of Social and Practical Psychology

Zhytomyr Ivan Franko State University

mazuar.oleg2015@gmail.com

ORCID 0000-0003-2718-9053

Purpose. Analysis of the absurd perception phenomenon as the fundamental property of the human psyche.

Methods. A comparison of two versions of the folk song “Vine over water ...” with an antagonistic meaning in order to establish its authentic (primary) variant.

Results. The sample consisted of 230 people who have or receive higher education, mainly psychological, or professional psychologists. The results of the study showed: 73,9% consider the first version of the song authentic with logical errors, 26,1% – the second one is logically constructed. In the course of the study, we changed the variants of texts in places in order to avoid the influence of the sequence of their perception. 121 people were acquainted with the above sequence of text variants in electronic form, and 109 – with a changed sequence of texts in paper form. In both cases, the results were approximately the same. Electronic research has shown that rational type of perception (in accordance with the laws of formal logic) is inherent in 24,8%, while an absurd type of perception tends to 75,2%. The paper form of the study, respectively, revealed the following distribution of results: 27,5% vs. 72,5%. The paper version of the study was attended by 12 males. Of these, only 16.7% were prone to rational perception of the text, and 83,3% preferred the absurd version of the text. Accordingly, women who are prone to rational type of perception, turned out to be 28,9%, and prone to absurd type – 71,1%.

Conclusions. The results of the research give grounds to affirm that absurdity, or syncretism, is the primary form of perception. The ability to disabsurdization is secondary and requires subjective development of intellectual abilities and efforts. The study shows that a quarter of the subjects are incapable to carry out the disabsurdization even in the situation of comparing the logical version of the text with a text that contains obvious logic errors. The prospect of our study is to expand the empirical field and add it with the analysis of the subjects' reflection.

Key words: absurdity, perception, thinking, disabsurdization, meaning.

Вступ

Абсурд не є класичним предметом психологічних досліджень. Психологія зосереджена на вивченні зворотного процесу – сутності мисленнєвого акту, що можна визначити як здатність долати абсурд, сягати рівня раціональності. Мислення є специфікою когнітивного функціонування людини, яка виявляє видову відмінність її психічної саморегуляції.

Не заперечуючи цього загальноприйнятого положення, зауважимо, що проблема мислення, можливо, саме тому не вирішується на задовільному рівні (Абсурд в комунікаціях, или Общение без понимания, 2017), що не вироблено чіткого уявлення про початок мисленнєвого процесу та його психічної передумови. Адже мислення починається не з першої інтелектуальної операції, а з особливого, притаманного лише

людині, вихідного психічного стану – своєрідного когнітивного нуля, який належить розглядати не як стан психічної порожнечі, а як необхідну і достатню умову мисленнєвого акту. Це ситуація формування стану самопримусу до мислення, коли останнє у філогенезі й онтогенезі з'являється не як біологічна випадковість чи примха, а як неможливість індивіда не помислити. Таким «когнітивним нулем», психічною точкою відліку мислення ми вважаємо унікальну здатність людини продукувати абсурд (протириччя) і тривалий час його утримувати.

Розуміння структури абсурду, його функціонального навантаження відкриває шляхи психології до розуміння специфіки людського інтелекту загалом і дає можливість більш ефективно здійснювати навчальну та професійну діяльність, надавати психологічну допомогу в ситуації невротичного



розладу. Разом із тим науково-психологічне ігнорування цього стану має своїм результатом істотний брак розуміння того, що відбувається під час розгортання інтелектуальної дії.

Ми припускаємо, що абсурд становить первинну основу сприймання, яка визначає особливості когнітивної діяльності. **Метою** статті є аналіз феномену абсурдності сприймання як фундаментальної властивості психіки людини.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Проблема абсурду на теоретичному рівні у психологічній науці чи не вперше поставлена у працях А. Валлона, який на основі численних досліджень дітей висунув положення про те, що «молекулою» мислення повинна стати пара елементів, а не один елемент, як вважалося раніше. Причому сполучення цих двох елементів, на його думку, є нероздільним. Вони становлять елементарне психічне утворення (Психологические исследования личности: история, современное состояние, перспективы, 2016). Тобто структурна бінарність когнітивної одиниці, її дуальність є первинною, а когнітивна одиничність – вторинною. Власне, досягнення одиничності складових елементів уже стає результатом мисленнєвої операції. Вона можлива тому, що два елементи, які утворюють єдність, що одночасно представлені як у змішаному вигляді, так і в диференційованому, за якого окремі елементи розрізняються (Netchine-Grynberg, 1991). З-поміж іншого це означає, що основу мислення, або знак (у розумінні Л.С. Виготського та О.М. Леонтьєва), становить внутрішній конфлікт і в іншій структурній конфігурації існувати не може (Мазяр, 2019). Але цей конфлікт не слід розглядати лише як зіткнення протилежностей (антагоністично співпорядкованих): наприклад, емоційно-почуттєві реакції захоплення й огиди, кохання і ненависті, гніву і страху. Часто йдеться про нетотожність елементів знаку, які перебувають у відносинах непідпорядкованості, випадкового поєднання: наприклад, інтерес та страх, страх і сором.

Згодом розробку цієї проблеми у палеопсихологічній концепції становлення людини продовжив Б.Ф. Поршнев, який назвав бінарне, дуальне психічне утворення «дипластією» (Поршнев, 2017). Саме він починає визначати предметом дослідження безпосередньо абсурдну реакцію і припускає, що мислення людини становить собою процес невиконання умови утворення абсурду. Тобто абсурд визначається як психічний матеріал, який потім раціоналізується.

Б.Ф. Поршнев акцентує увагу на тому, що мовлення слугує трансляції семантики знаків, тоді як сигнал тварини транслює лише однозначну рефлекторну реакцію. Семантика стає можливою тоді, коли розгортаються процеси антонімії та синонімії знаків. Саме вони оформлюють окремий знак, надають йому значення, відокремлюють його смисл від смислу решти знаків.

Додатковою підставою для висновків стають результати досліджень Ж. Піаже (Піаже, 2008) та Л.С. Виготського (*The collected works of L.S. Vygotsky, 1987*) щодо початкових стадій психічного розвитку людини. Вчені зауважували на синкретичному характері інтелектуальної діяльності дітей молодшого віку. Це виявляється у тому, що діти схильні з'єднувати такі когнітивні елементи, які з точки зору формальної логіки перебувають у відносинах антагонізму та несумісності і, відповідно, вимагають дезабсурдизації. Власне, основне завдання навчально-розвивальної діяльності педагогів саме у цьому й полягає. Дитяче мовлення, принаймні на початковому етапі, позбавлене синонімії й антонімії, а отже, не здатне до означення понять. Це відрізняє дитячу психіку від тваринної, але водночас від дорослої психіки, яка створює й оперує відносно довершеною знаковою сигнальною системою. Дитина вже здатна до утворення довготривалого абсурду (на відміну від тварини), але ще не вміє його долати, виробляючи смисли (на відміну від дорослого).

Ми виходимо з того, що синкретичність сприймання не зникає в процесі онтогенетичного розвитку. В процесі дорослішання суб'єкт виробляє більш швидкі та ефективні дії, спрямовані на дезабсурдизацію власного сприймання. Здатність до утворення абсурду триває й надалі, оскільки лишається підґрунтям другої сигнальної системи. Проте суб'єкт навчається розгортати абсурд і разом з ним знакову систему сигналізації шляхом дезабсурдизації наявного психічного матеріалу. Таким чином формуються нові смисли.

У попередніх публікаціях нами зауважено, що дослідження елементарної когнітивної одиниці розпочато у полеміці Л.С. Виготського та Ж. Піаже щодо початкового етапу розвитку мислення та мовлення (Мазяр, 2019). Нами показано, що вчені антагоністично вирішували проблему онтогенетичної взаємодії процесів мовлення та мислення. Ми запропонували до розгляду схему подвійної інверсії, яка поєднує погляди вчених, виявляючи складну і внутрішньо суперечливу траєкторію психічного розвитку людини. На нашу думку, фундаменталь-

ним принципом розвитку людської психіки є формування абсурду як природного антагоніста рефлексорного (суто тваринного) принципу реагування. Позаяк абсурд дозволяє відхилитися від прямого рефлексорного реагування і формувати нові тимчасові нервово-психічні зв'язки. Натомість інверсія синкретично утворених бінарних структур (дипластій, абсурду) на ультрапарадоксальній стадії парабіозу призводить до фізіологічної потреби порівнювати і диференціювати психічний матеріал, тобто здійснювати процес дезабсурдизації. Мова і мислення, дарма що не досягають синхронної динаміки розвитку, формуються і функціонують як соціально-психологічний інструмент процесу дезабсурдизації.

Проте слід зважати на те, що абсурд залишається природним лише на дорефлексивному рівні, причому коли йдеться про тривіальні несумісні елементи, а не протилежні. У останньому випадку суб'єкт починає усвідомлювати протиріччя, що подекуди набуває невротичного характеру, якщо суб'єкту не вдається розірвати цей абсурд через процес раціоналізації (дезабсурдизації) для утворення іншої абсурдної пари елементів (знаку) (Мазяр, 2018).

Перед нами постає задача емпіричним шляхом довести, що абсурдний рівень сприймання випереджає раціональний і навіть є доміантним. На нашу думку, найбільш доцільно спробувати показати це на одному текстовому матеріалі, який має два варіанти оформлення з протилежним змістом.

2. Методологія та методи

З метою дослідження фундаментальних властивостей людського сприймання ми пропонуємо вивчати здатність індивіда оцінювати схожі за змістом варіанти тексту, один з яких містить логічні помилки. Окремі продукти народної творчості є виявом раціональності, мають повчальний зміст (наприклад, притчі), а отже, опонують решті творів, позбавлених раціональної спрямованості.

Припускаємо, що варіант тексту, який містить логічні помилки, а отже, може кваліфікуватися як абсурдний, буде сприйматися (оцінюватися) індивідом як автентичний, первинний, тоді як логічно вибудований варіант цього ж тексту вважатиметься вторинним, ніби переробкою абсурду. Ми це пов'язуємо з тим, що процес дезабсурдизації є складним, а тому когнітивно «зрозумілішим», більш прийнятним та привабливим буде саме абсурдний варіант тексту. За однакових умов обираючи між абсурдом і раціональністю, досліджувані будуть схильні обирати абсурд, оскільки він ре-

levantний їхній глибинній психічній організації, тоді як раціональність є складним інтелектуальним продуктом, який не може вважатися автентичним. Простіше – автентичним є те, що безглуздіше. Безглуздість взагалі може набувати неабиякої популярності у класичній художній літературі (Голубева, 2014).

Стимульним матеріалом дослідження має стати текст, який природним шляхом зазнав докорінної трансформації (досяг протилежного чи суттєво іншого, викривленого смислу). Йдеться про пошук реального історичного випадку формування смислової антагоністичності в усній народній творчості, а не штучно сконструйованої. Такий підхід, на нашу думку, виявляє максимум природний феномен абсурду та його дезабсурдизації. Однак знайти такий випадок вкрай важко, оскільки зазвичай лишається тільки один варіант, а альтернативний виходить з ужитку. Часто-густо актуальним варіантом є саме абсурдний, оскільки це відповідає базовим психічним властивостям людини.

Наприклад, у текстах українських народних пісень добре відомою є обрядова, застільна після «Зеленіє жито, зелене», де у першому куплеті є слова «Зеленіє жито жінці жнуть», що, вочевидь, є абсурдною дією, яка подається не як жарт. Більше того, в усіх чотирьох куплетах «зеленіє жито» у різних варіаціях обігрується з темою запрошених гостей, що не становить жодного логічного зв'язку. Припускаємо, що спроба перекласти пісню на мову, яка не є спорідненою, матиме значні труднощі у сприйманні тексту іншомовними слухачами і читачами. Адже ці зразки абсурду є для них новими, тоді як цілеспрямована оцінка тексту завжди є процесом дезабсурдизації. Тобто у цьому випадку абсурд буде рефлексуватися, а отже, текст буде сприйматися як позбавлений смислу, кваліфікуватиметься як незрозумілий.

Ще однією проблемою дослідження є необхідність використати такий варіант стимульного матеріалу, який буде новим для досліджуваних. Позаяк попереднє знайомство із текстом може формувати недопустимий рівень упередженого ставлення до нього, спричинювати ефект впізнавання. Це може суттєво спотворити отриманий результат.

З метою зменшити вплив окремих мовних стереотипів вирішено використати іншомовний текст, мова якого, однак, буде знайомою для досліджуваних настільки добре, що не потребуватиме допомоги перекладача. У такий спосіб ми прагнули зменшити вплив перекладу тексту (його



труднощі та неавтентичності), що апріорі підвищує рівень дезабсурдизації. У такому дослідженні важливо зберегти високий ступінь нейтральності сприймання текстів, які належатиме порівнювати. Важливо відмітити, що запропоновані тексти містять очевидні змістовні відмінності, що нівелюватиме фактор впливу певних філологічних тонкощів матеріалу.

Відповідний матеріал, який задовольняє вищезазначеним вимогам, ми знайшли у російській народній пісні «Вьюн над водой...». Змістовні відмінності містяться в останніх двох куплетах. Перед досліджуваними ставилася інструкція: «Вашій увазі пропонуються два варіанти народної пісні «Вьюн над водой...» Визначте той варіант тексту, який, на Вашу думку, є автентичним (первинним). Не звертайтеся за допомогою до інтернет-ресурсів і не обговорюйте Вашу відповідь з іншими людьми. Покладіться на власний смак та інтуїцію».

Перший варіант тексту ми вважаємо абсурдною формою другого варіанту пісні. Вочевидь, другий варіант пісні є поетично-пісенною формою притчі чи іншого фольклорного матеріалу, мета якого показати важливість самостійного здобуття життєвих благ (матеріальні статки, одруження), а не в результаті успадкування чи дарування. Смісл пісні – емансипована відмова від усього дармового та спокусливого й обрання власного життєвого шляху. У цьому випадку дії хлопця є послідовни-

ми і логічними. Всі основні життєві задачі – одруження, досягнення високого матеріального становища, отримання певного суспільного статусу – він прагне здобути самотужки, а тому вирушає з батьківської домівки, не маючи матеріальних ресурсів.

Натомість перший варіант пісні не має такої послідовності та логічної довершеності дій. По-перше, незрозуміло, чому вибір нареченої неодмінно повинен супроводжуватися відмовою від батькової спадщини та дядькового коня. Ці процеси жодним чином не суперечать один одному. Поготів саме на весіллі наречені отримують певну частку спадку. По-друге, сама дія стає перевернутою. Адже незрозуміло, яким чином відбуваються «зваблення» хлопця дарунками біля воріт нареченої, позаяк із воріт її двору не можуть виносити скрині з батьковими скарбами чи виводити дядькового коня.

Цей аналіз дає об'єктивні підстави вважати перший варіант пісні абсурдним, а другий – раціональним. Ми вважаємо, що їх можна пропонувати досліджуваним як матеріал, який виявить фундаментальну специфіку людського сприймання. Хоча водночас ми свідомі того, що ситуація вибору вже є інтелектуальною операцією, а отже, фактично дослідимо не стільки сприймання, скільки здатність досліджуваних здійснювати у тестових умовах дезабсурдизацію.

3. Результати та дискусії

Вибірка досліджуваних склала 230 осіб, які мають або здобувають фах психоло-

Варіант 1

Вьюн над водой, ой, вьюн над водой,
Вьюн над водой расстиляется.
Жених у ворот, ой, жених у ворот,
Жених у ворот дожидается.

Вынесли ему, ой, вынесли ему
Вынесли ему сундуки, полны добра.
– «Это не мое, ой, это не мое,
Это не мое, это батюшки мово».

Вывели ему, ой, вывели ему,
Вывели ему вороного коня.
– «Это не мое, ой, это не мое,
Это не мое, это дядюшки мово».

Вывели ему, ой, вывели ему,
Вывели ему Свет-Настасьюшку.
– «Это вот мое, ой, это вот мое,
Это вот мое, Богом суженное».

Вьюн над водой, ой, вьюн над водой,
Вьюн над водой расстиляется.
Жених у ворот, ой, жених у ворот,
Жених у ворот дожидается.

Варіант 2

Вьюн над водой, ой, вьюн над водой,
Вьюн над водой расстиляется.
Парень молодой, ой, парень молодой,
Парень молодой собирается.

Вынесли ему, ой, вынесли ему
Вынесли ему сундуки, полны добра.
– «Это не мое, ой, это не мое,
Это не мое, это батюшки мово».

Вывели ему, ой, вывели ему,
Вывели ему вороного коня.
– «Это не мое, ой, это не мое,
Это не мое, это дядюшки мово».

Вывели ему, ой, вывели ему,
Вывели ему Свет-Настасьюшку.
– «Это не мое, ой, это не мое,
Это не мое, это брата моего».

Вынесли ему, ой, вынесли ему,
Вынесли ему длинный посох да суму.
– «Это вот мое, ой, это вот мое,
Это вот мое, Богом даденое».

га, або вже є професійними психологами. Такий професійний вибір зумовлений тим, щоби максимально сприяти процесу первинної дезабсурдизації і спростувати сформульовану нами гіпотезу. По-перше, психологи є краще обізнаними з процедурою тестування та її можливою метою, а отже, будуть ставитися до тексту більш критично. По-друге, специфіка їхньої професійної діяльності така, що вони покликані здійснювати дезабсурдизацію клієнтів під час надання консультативної та психотерапевтичної допомоги.

Результати дослідження показали: 73,9% (170 осіб) досліджуваних вважають перший варіант тексту пісні автентичним, 26,1% (60 осіб) – другий. У процесі дослідження ми міняли варіанти текстів місцями з метою уникнення впливу послідовності їхнього сприймання. Так, 121 особа ознайомилась з наведеною вище послідовністю варіантів тексту в електронній формі, а 109 – зі зміненою послідовністю текстів у паперовій формі. В обох випадках результати виявились приблизно однаковими. Так, електронне дослідження показало, що раціональний, дезабсурдизований тип сприймання притаманний 24,8% (30 осіб), натомість до абсурдного типу сприймання схильні 75,2% (91 особа). Паперова форма дослідження, відповідно, виявила такий розподіл результатів: 27,5% (30 осіб) проти 72,5% (79 осіб). Як бачимо, результати дослідження в іншій формі надання стимульного матеріалу та зміні послідовності сприймання тексту залишились приблизно однаковими (коливання результатів в межах 3%).

Проте ми допускаємо ймовірність того, що під час повторного дослідження в межах іншої вибірки результати можуть відрізнятися. Наприклад, якщо дослідження відбуватиметься серед осіб із математичним складом розуму, які, вочевидь, є більш схильними до процесу дезабсурдизації. Однак ми свідомо обирали для вибірки психологів, вважаючи їх певним компромісним варіантом між особами гуманітарних і технічних професій.

Разом із тим наголошуємо, що ситуація вибору автентичного варіанту тексту пісні закладає умови для здійснення дезабсурдизації, а значить результати засвідчують не стільки стан первинного сприймання, скільки первинну спробу дезабсурдизації. Проте, як показали результати дослідження, навіть ця спроба виявляється не настільки ефективною, щоби показати

здатність людини адекватно осмислювати (дезабсурдизувати) інформацію. У зв'язку з цим наведемо результати дослідження (дарма що не системного, на рівні дискретних спроб) відомого українського логіка М.Г. Тофтула: лише 4–5% студентів, які щойно починають вивчати курс логіки, мають більш-менш досконалу стихійно сформовану логічну культуру (Тофтул, 2008). Результати цього дослідження можемо підтвердити, свого часу прийнявши у ньому безпосередню участь. Це дає підстави більш аргументовано стверджувати, що первинне сприймання є абсурдним, причому потужність його така, що для трьох четвертих не дозволяє ефективно здійснювати процес дезабсурдизації.

Одним із недоліків нашого дослідження може бути зауваження, що досліджуваними були переважно особи жіночої статі, зазвичай більш чутливі до теми одруження. Проте ми не вважаємо таке зауваження вагомим, оскільки це не є достатньою підставою для того, щоби не фіксувати абсурду. Завдання ставилося визначити автентичний текст, а не той, який подобається. Можливе свідоме чи несвідоме ігнорування цієї вимоги ми розглядаємо як вияв схильності до абсурду.

Однак зазначимо, що у паперовому варіанті дослідження (109 осіб) взяли участь 12 осіб чоловічої статі. З них лише 2 (16,7%) виявились схильними до раціонального сприймання тексту, а 10 (83,3%) віддали перевагу абсурдному варіанту тексту. Безумовно, така незначна вибірка не дає достатніх підстав для висновків, але на певну тенденцію вказує, адже результати дезабсурдизованого сприймання виявились навіть нижчими, ніж загальні показники. Відповідно, жінок, схильних до раціонального типу сприймання, виявилось 28,9% (28 осіб із 97), а схильних до абсурдного типу – 71,1% (69 осіб із 97).

Висновки

Результати дослідження фундаментальної властивості сприймання дають підстави стверджувати, що абсурд, або синкретизм, є первинною формою сприймання. Дезабсурдизація вторинна і вимагає певного розвитку інтелектуальних здібностей та зусиль. Проведене дослідження показує, що чверть досліджуваних виявляються нездатними до дезабсурдизації навіть у ситуації порівняння логічного та нелогічного варіанту тексту. Перспективою нашого дослідження є розширення емпіричного поля та його доповнення аналізом рефлексії досліджуваних.



ЛІТЕРАТУРА:

1. Абсурд в коммуникациях, или Общение без понимания / под редакцией Е.С. Никитиной. Москва : URSS, 2017. 155 с.
2. Голубева О.В. Проблемы выводного знания и логический «абсурд» Л. Кэрролла : монография. Тверь : Тверской гос. ун-т, 2014. 191 с.
3. Мазяр О.В., Выготский Л.С. и Ж. Пиаже: две концепции психической инверсии. *GESJ: Education Science and Psychology*. 2019. № 1 (51). Р. 42–49.
4. Мазяр О.В. Мислення: між інсайтом і дезабсурдизацією. *Теорія і практика сучасної психології*. 2018. № 6. С. 17–21.
5. Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. Москва : Римис, 2008. 448 с.
6. Поршнева Б.Ф. О начале человеческой истории (проблемы палеопсихологии). Москва : Академический проект, 2017. 542 с.
7. Психологические исследования личности: история, современное состояние, перспективы: [сборник научных трудов] / [отв. ред. : М.И. Воловикова, А.Л. Журавлев, Н.Е. Харламенкова]. Москва : Ин-т психологии РАН, 2016. 447 с.
8. Тофтл М.Г. Логіка: посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ : Видавничий центр «Академія», 2008. 400 с.
9. Netchine-Grynberg G. The theories of Henri Wallon: From act to thought. *Human Development*. 1991. 34 (6). P. 363–379.
10. *The collected works of L.S. Vygotsky. Vol. 1. Problems of general psychology* / R.W. Rieber & A.S. Carton, Eds. New York, NY, US : Plenum Press, 1987. 396 p.

REFERENCES:

1. Nikitina E.S. (Ed.) (2017). *Absurd v kommunikatsiyakh, ili Obshcheniye bez ponimaniya* [Absurd in communications, or Communication without understanding]. Moscow: URSS, 155 [in Russian].
2. Golubeva O.V. (2014). *Problemy vyvodnogo znaniya i logicheskiy «absurd» L. Kerrolla* [Problems of outgoing knowledge and logical «absurdity» by L. Carroll]. Tver: Tverskoy gos. un-t [in Russian].
3. Mazyar O.V. (2019). Vygotskii i Zh. Piazhe: dve kontseptsii psikhicheskoi inversii [L.S. Vygotsky and J. Piaget: two concepts of mental inversion]. *GESJ: Education Science and Psychology*, 1 (51), 42–49 [in Russian].
4. Mazyar O.V. (2018). Myslennia: mizh insaitom i dezabsurdyzatsiieiu [Thinking: between insight and de-socialization]. *Teoriia i praktyka suchasnoi psykholohii – Psychology issues*, 6, 17-21 [in Ukrainian].
5. Piaget J. (2008). *Rech i myshlenie rebenka* [Speech and thinking of the child]. Moscow: Rimis [in Russian].
6. Porshnev B.F. (2017). *O nachale chelovecheskoy istorii (problemy paleopsikhologii)*. [About the beginning of human history (problems of paleopsychology)]. Moscow : Akademicheskii proyekt, 542 [in Russian].
7. Volovikova M.I. et al. (Eds.) (2016). *Psikhologicheskiye issledovaniya lichnosti: istoriya, sovremennoye sostoyaniye, perspektivy: [sbornik nauchnykh trudov]* [Psychological studies of personality: history, current state, prospects: [collection of scientific papers]]. Moscow : In-t psikhologii RAN [in Russian].
8. Toftul M.G. (2008). *Lohika: posibnyk dlya studentiv vyshchyykh navchal'nykh zakladiv* [Logic: A Guide for Students at Higher Educational Institutions.]. Kyiv: Vydavnychy tsestr "Akademiya" [in Ukrainian].
9. Netchine-Grynberg G. (1991). The theories of Henri Wallon: From act to thought. *Human Development*, 34 (6), 363–379.
10. Rieber R.W. & Carton A.S. (Eds.) (1987). *The collected works of L.S. Vygotsky. Vol. 1. Problems of general psychology*. New York, NY, US : Plenum Press, 396 p.

Стаття надійшла до редакції 31.05.2019.
The article was received 31 May 2019.

УДК 159.923.2:376.011.3-051
DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-3-5

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ КОРЕКЦІЙНОГО ПЕДАГОГА ДО ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ

Омельченко Марина Сергіївна,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри спеціальної педагогіки та інклюзії
Донбаський державний педагогічний університет
neckaa87@gmail.com
ORCID 0000-0001-8292-1791

Мета. Мета статті полягає у висвітленні результатів емпіричного дослідження готовності корекційного педагога до професійного розвитку.

Методи. Методами дослідження готовності корекційного педагога до професійного розвитку стали аналіз наукової літератури та емпіричні методи (опитувальники «Я-реальне та Я-ідеальне», опитувальник «Дослідження готовності корекційного педагога до професійного розвитку та саморозвитку»), у якому взяли участь молоді фахівці зі стажем роботи до п'яти років.

Результати. У результаті експериментальної роботи було виявлено, що основна кількість корекційних педагогів майже рівною мірою мають нормову чи індивідуальну позиції щодо професійного розвитку. Це означає, що частина досліджуваних (42,46%) проявляли байдужість до професійного зростання, страх і безсилість у подоланні професійних труднощів, мали уявлення про трудові перспективи, засновані на прагненні подолати наявні побутові проблеми (індивідуальна позиція). Досліджувані з нормовою позицією, яких виявилось 46,58%, могли окреслити реальні перспективи своєї професійної діяльності, які засновувалися на участі у заходах з підвищення кваліфікації, інтересі до опрацювання науково-методичної літератури, поширенні професійного світогляду тощо. У меншості виявилися корекційні педагоги з активною позицією щодо готовності до професійного розвитку (10,96%). Професійні дії таких фахівців спрямовані на підвищення якості професійної діяльності.

Висновки. Стреси, емоційні перевантаження, розгубленість, неадаптованість до умов професійної діяльності призводять до того, що молоді фахівці (88,24% досліджуваних) не мають належної зорієнтованості на професійний розвиток та підвищення якості педагогічної праці. Все це свідчить про гостру потребу у розробленні та активному впровадженні спеціальних програм для професійних тренінгів і курсів підвищення кваліфікації, які б мали на меті формування у корекційних педагогів готовності до професійного розвитку.

Ключові слова: адаптаційний період, готовність до професійного розвитку, корекційний педагог, професійна свідомість.

EMPIRICAL STUDY OF THE PSYCHOLOGICAL READINESS OF THE CORRECTIONAL TEACHER TO PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Omelchenko Maryna Serhiivna,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Associate Professor at the Department of Special Pedagogy and Inclusion
Donbas State Pedagogical University
neckaa87@gmail.com
ORCID 0000-0001-8292-1791

Purpose. The purpose of this scientific article is provides the results of empirical study of the readiness of the correctional teacher to professional development.

Methods. As a method of studying the readiness of the correctional teacher to professional development, the analysis of scientific literature and experiment was applied (questionnaires "I-real and I-ideal", a questionnaire "Study of the readiness of the correctional teacher to professional development and self-development"), which was attended among young professionals with experience up to five years.

Results. As a result of the experimental work, it was found that the majority of correctional educators have almost equally a normal or indifferent position of professional development. This means that some of the subjects (42.46%) showed indifference to professional growth, fear and inability to overcome professional difficulties, had an idea of professional perspectives based on the desire to overcome existing household problems (an indifferent position). Experienced with a standard position, which proved to be 46.58%, could determine the real prospects of their professional activities, which were based on the development of skills, interest in the development of scientific and methodological literature, expansion of professional worldview and the like. In



the minority there were correctional educators with an active position of readiness for professional development (10.96%).

Conclusions. Stress, emotional overload, confusion, lack of adaptation to the conditions of professional activity leads to the fact that young specialists (88.24% of the subjects) do not have a proper focus on professional development and improving the quality of pedagogical work. All this testifies to the acute need for the development and active introduction of special programs for professional training and advanced training courses that aimed to formulate readiness for professional development from correctional educators.

Key words: *adaptation period, readiness for professional development, correctional teacher, professional consciousness.*

Вступ

Професійний розвиток у психологічній літературі зазвичай розглядають як активність у зміні особистості як професіонала, розкриття та збагачення власних потреб, творчості, професійно-особистісного потенціалу. У вказаному процесі відбувається інтеграція професійної діяльності фахівця, спрямованої на вдосконалення його професійної компетентності, професійно-особистісних якостей і професійної свідомості (Макарова, 2016).

Професійний розвиток у контексті професійної діяльності корекційного педагога також слід розглядати як процес розвитку особистості фахівця у навчанні, педагогічній практиці та різних формах професійних взаємодій, відповідно до встановлених професійних вимог. Прийнято вважати, що даний процес здійснюється через проходження курсів підвищення кваліфікації, участь у предметних комісіях та методичних об'єднаннях, відвідування освітніх закладів, прослухування психолого-педагогічних семінарів, працю у творчих спілках, обмін досвідом тощо. Ці шляхи професійного розвитку корекційного педагога не матимуть успіху, якщо будуть застосовуватися хаотично й не узгоджено. Їхня ефективність має забезпечуватися досягненням корекційним педагогом особистісно значущих цілей, втіленням професійно-особистісних прагнень, активним самопізнанням, адекватною професійною самооцінкою. Значну роль при цьому відіграє застосування певної програми професійного розвитку, яка б представляла собою план дій, спрямованих на досягнення задач професійного розвитку з урахуванням конкретних професійних вимог. Однак останнім часом все більше психологів вказують на таку нагальну проблему, як неготовність фахівця прикладати зусилля та прагнути розвитку і досконалості, що пояснюється такими факторами, як відсутність стимулів, невпевненість у собі, психологічне перевантаження тощо.

У професії корекційного педагога ця проблема також набирає обертів, адже освітні реформи і Нова українська школа підвищують професійні вимоги, поширю-

ють межі професійної діяльності, надаючи професійному розвитку одну з головних позицій.

Для того щоб створити ефективну програму професійного розвитку корекційного педагога, необхідні емпіричні показники їхньої психологічної готовності, які за наявності даних про рівні розвитку професійної свідомості фахівців розкриють загальну картину їх психологічного стану, що дозволить обрати доцільні й адекватні методи і прийоми роботи.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Професійний розвиток – вдосконалення людини як суб'єкта праці, тобто вдосконалення її професійних здібностей, знань, вмінь, що проявляється у підвищенні результативності професійної діяльності, кар'єрному зростанні тощо (Яремко, 2017).

Аналіз перебігу та визначення меж професійного розвитку корекційного педагога було здійснено на основі класифікацій Дж. Х. Вонка та Р.Хейвігхерста. Дж. Х. Вонк поділяв весь період професійного розвитку педагога наступним чином:

- предпрофесійна фаза (навчання у вишу);
- попередня фаза (перший рік професійної діяльності);
- фаза входження у професію (другий–п'ятий рік роботи);
- перша професійна фаза (до 40 років);
- фаза переорієнтації у професії (кризи середини життя тощо);
- фаза інерції (приблизно за три роки до пенсії) (Tomasello, 2008).

Р. Хейвігхерст виділяв етапи професійного розвитку, пов'язані з явищем ідентифікації людиною себе:

- ідентифікація з працівником (5–10 років) (саме у цей період, на думку вченого, відбувається ідентифікація дитиною себе з батьком та матір'ю, виникнення наміру стати частиною їхньої Я-концепції);
- отримання основних трудових навичок, формування потреби у праці (10–15 років). Діти навчаються організувати свій час, прикладати зусилля для виконання певних задач, починають слідувати принципу: «Спочатку праця, потім гра»;

– поява конкретної професійної ідентичності (15–25 років): людина обирає професійну діяльність і розпочинає підготовку до неї;

– становлення професіонала (25–40 років): людина оволодіває майстерністю у межах певної професії, рухається вгору у плані професійного розвитку;

– праця на користь суспільству (40–70 років): людина знаходить на вершівці професійної кар'єри;

– роздуми про продуктивний період професійної діяльності (після 70 років): людина згадує пройдений професійний шлях, відзначає власні професійні досягнення (Александров, 2015).

Таким чином, початком розвитку професійного розвитку корекційного педагога було визначено вікову межу 17–18 років, адже саме цей період співпадає з вибором професії та вступом до вишу майбутнього фахівця. Піком професійного розквіту був зазначений вік 40 років. Це пояснювалося тим, що приблизно у цьому віці педагог зазвичай оволодіває всіма необхідними знаннями, вміннями та навичками у сфері власної професійної діяльності, набуває всіх потрібних професійно-особистісних якостей, має стійку професійну позицію тощо (Santrock, 2004).

2. Методологія та методи

Визначення рівнів розвитку професійної свідомості корекційних педагогів на попередньому етапі дослідницької роботи, виявлення різко вираженої нерівномірності між її компонентами стало підґрунтям для вирішення наступних питань: якими уявляє корекційний педагог перспективи свого професійного розвитку; які вбачає можливості їхньої реалізації; на скільки готовий до безпосередньої участі у заходах з професійного розвитку.

На цьому етапі застосовувалися опитувальники «Я-реальне та Я-ідеальне», а також опитувальник «Дослідження готовності корекційного педагога до професійного розвитку та саморозвитку».

Найбільш показовим періодом для виявлення готовності корекційного педагога до професійного розвитку є адаптаційний період його професійної діяльності. Як вже було вказано, цей етап у середньому триває до 3–5 років стажу, однак у деяких випадках може затягуватися на тривалий період і проходити досить важко.

Основним змістом періоду професійної адаптації корекційного педагога є пристосування до реальних умов професійної діяльності. Фізичні, розумові та інші можливості педагога, його знання та вміння, набуті протягом професійного навчання,

міра працездатності, особистісні та соціально-психологічні характеристики проявляються у реальних умовах організаційної та корекційно-педагогічної діяльності, забезпечуючи певну продуктивність трудової діяльності.

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

Експериментальна робота проводилася з групою молодих корекційних педагогів, які знаходяться на адаптаційному етапі своєї професійної діяльності (стаж від 0 до 5 років). Участь взяли 73 особи, серед яких 5,48% мають високий рівень професійної свідомості, 16,44% – достатній, 54,79 – початковий, 23,29% – низький.

Завдання експериментального дослідження з виявлення готовності корекційного педагога до професійного розвитку:

– визначення показників готовності корекційного педагога до професійного розвитку;

– виділення позицій готовності корекційного педагога до професійного розвитку;

– виявлення позицій готовності досліджуваних корекційних педагогів до професійного розвитку;

– встановлення залежності вираження готовності до професійного розвитку від рівня розвитку професійної свідомості.

Таким чином, на основі здійсненого теоретичного аналізу проблеми було виділено наступні критерії готовності корекційних педагогів до професійного розвитку:

– самооцінка (образ Я-реальне, Я-ідеальне);

– характер професійних труднощів;

– уявлення про професійні перспективи і шляхи професійного розвитку;

– реальні дії щодо реалізації можливостей власного професійного розвитку.

Відповідно до окреслених критеріїв було виділено три позиції вираження готовності корекційних педагогів до професійного розвитку: індиферентна, відповідна, активна.

Індиферентна позиція готовності до професійного розвитку притаманна корекційним педагогам, у яких майже не спостерігається розходження між образами «Я-реальне» та «Я-ідеальне» у професії. Характер професійних труднощів при цьому є особистісним: незручності, пов'язані з негативним особистим ставленням до колективу, незручним графіком роботи,



незадоволенням від необхідності ведення документації тощо. Уявлення таких педагогів про власні професійні перспективи походять від прагнення подолати наявні побутові проблеми: надії на зростання зарплатні, посадове підвищення, покращення професійних умов тощо. За такою пасивною позицією педагог не робить конкретних кроків у напрямку професійного розвитку, не цікавиться шляхами підвищення рівня професійної свідомості, зосереджується здебільшого на організаційних і формальних заходах щодо здійснення професійної діяльності, залишаючи без уваги її змістову сторону.

Нормова позиція готовності до професійного розвитку характерна для корекційних педагогів, у яких спостерігаються певні розходження між сформованими у свідомості образами «Я-реальне» та «Я-ідеальне». Такі фахівці схильні ставити перед собою адекватні професійні цілі і поступово йти шляхом їх досягнення. Такі корекційні педагоги зазвичай зважають на ті труднощі, які впливають на якість виконання ними професійних обов'язків, загальний хід професійної діяльності: невідповідність методичної бази основним цілям навчання; психофізичні особливості контингенту учнів, відсутність підтримки з боку батьків тощо. В основі уявлень про перспективи професійного розвитку при цьому полягають прагнення краще виконувати свої професійні функції, досягти успіху у професії, охопити корекційно-педагогічною діяльністю більшу кількість дітей, здобути високі результати у роботі тощо. Реальні дії таких педагогів цілком відповідають цим уявленням: вони цікавляться заходами з підвищення кваліфікації, тренінгами, конференціями і професійними семінарами, залюбки працюють з науковою та методичною літературою, відкриті до поширення професійного світогляду тощо.

У корекційних педагогів з *активною позицією готовності до професійного розвитку* відзначилося ядро виражене прагнення підсилення рівня власної професійної свідомості, покращення й розвитку професійних якостей, зростання професійної компетентності. Професійні цілі таких педагогів мають прогресивний характер, спрямовані суцільно на збільшення якості виконання професійної діяльності, професійний зріст, здійснення наукових досліджень й винаходів, розроблення інноваційних розвіткових програм тощо. Труднощі при цьому сприймаються як необхідні елементи системи професійного розвитку. З професійними цілями пов'язані і уявлення професійних перспектив, які полягають у здійсненні

практично значущих знахідок, написанні методичної та дидактичної літератури, опануванні нових педагогічних технік та методик, обміні досвідом із більш широким колом колег, батьків дітей із особливими освітніми потребами, особами з порушеннями психофізичного розвитку тощо. Такі корекційні педагоги розвивають активну діяльність, спрямовану на реалізацію всіх цих цілей і перспектив, при цьому не лише охоче користуються всіма можливостями підвищення власних кваліфікаційних вмій та навичок, але й беруть участь у їхній організації.

3. Результати та дискусії

Результати виявлення позицій корекційних педагогів щодо до професійного розвитку представлено на рисунку 1.

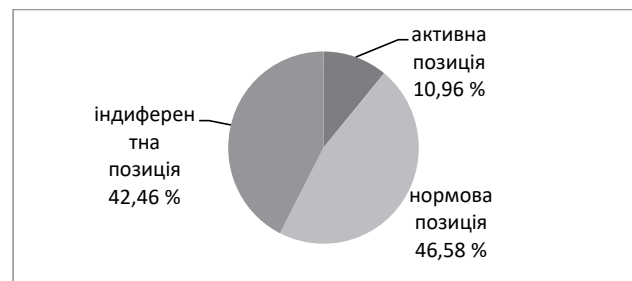


Рис. 1. Співвідношення позицій корекційних педагогів щодо професійного розвитку

Результати дослідження показали, що досліджувані майже рівною мірою мають нормову (46,58%) та індиферентну (42,46%) позиції щодо професійного розвитку. Зауважимо, що така значна кількість низьких показників може бути пояснена певною розгубленістю, невпевненістю та емоційною напругою педагогів, які проходять адаптаційний етап професійної діяльності. Саме у цей період, частіше за все, молоді фахівці зустрічають багато труднощів на своєму професійному шляху: невідповідність теоретичної бази практичним педагогічним реаліям; стреси, пов'язані з «притиранням» до педагогічного колективу; специфіка роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби тощо.

Лише невелика група досліджуваних (10,96%) проявили активну позицію щодо професійного розвитку. Це були здебільшого педагоги зі стажем 4–5 років.

Представимо графік відповідності рівнів розвитку професійної свідомості (ПС) корекційних педагогів та їхніх позицій щодо професійного розвитку (рис. 2).

На рисунку 2 видно прямий взаємозв'язок між рівнями розвитку професійної свідомості корекційних педагогів та їхньою готовністю до професійного розвитку.

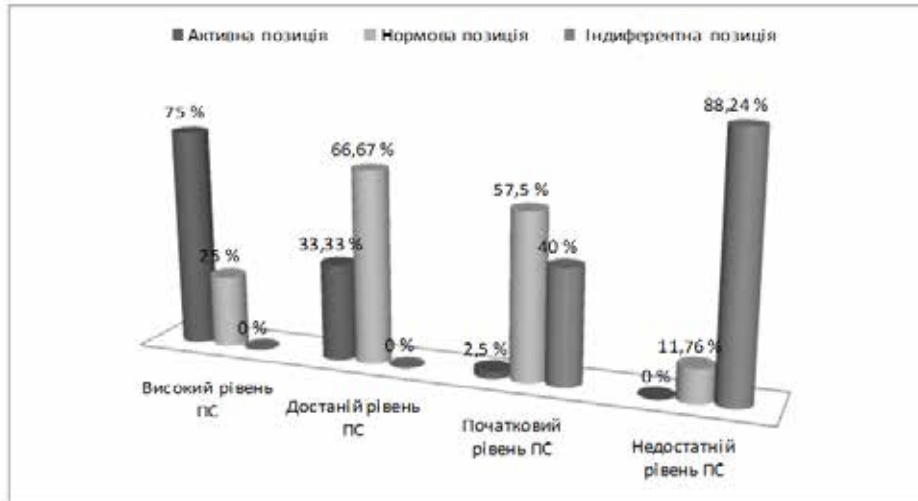


Рис. 2. Відповідність рівнів розвитку професійної свідомості (ПС) корекційних педагогів та їхніх позицій щодо професійного розвитку

При цьому слід зауважити, що у 88,24% досліджуваних із недостатнім рівнем ПС та у 40% досліджуваних із достатнім рівнем ПС націленість на підвищення рівня профе-

сійного розвитку взагалі не спостерігається. Серед корекційних педагогів із достатнім та високим рівнем ПС таких результатів не виявилось (Табл. 1).

Таблиця 1

Таблиця відповідності рівнів розвитку професійної свідомості корекційних педагогів та їхніх позицій щодо готовності до професійного розвитку (%)

Рівні розвитку професійної свідомості	Позиції щодо готовності до професійного розвитку		
	Індиферентна	Нормова	Активна
Високий	–	25	75
Достатній	–	66,67	33,33
Початковий	40	57,5	2,5
Недостатній	88,24	11,76	–

Висновки

Професійний розвиток нерозривно пов'язаний із становленням особистості корекційного педагога і здебільшого залежить від стану і особливостей професійної позиції, самооцінки, мотивації, системи професійних цінностей, емоцій, які є складовими компонентами професійної свідомості фахівця. Стреси, емоційні перевантаження, розгубленість, неадаптованість до умов професійної діяльності призводять до того, що молоді педагоги не мають належної зорієнтованості на професійний розвиток та підвищення якості педагогічної праці.

Дослідження, організоване і проведене з корекційними педагогами (0–5 років стажу), показало прямий взаємозв'язок між рівнями розвитку професійної свідомості та готовністю до професійного розвитку. На малюнку 2 можна побачити, що готовність корекційних педагогів до професійно-

го розвитку зростає разом із підвищенням рівня професійної свідомості. При цьому у більшості фахівців з недостатнім рівнем професійної свідомості (88,24%) та у 40% досліджуваних із достатнім рівнем професійної свідомості націленість на підвищення рівня професійного розвитку взагалі не спостерігається.

Такі результати свідчать про необхідність розроблення та активного впровадження спеціальних програм для професійних тренінгів і курсів підвищення кваліфікації, які б мали на меті формування у корекційних педагогів готовності до професійного розвитку.

Особливої уваги вимагає проблема невідповідності серед корекційних педагогів з активною позицією ідеального та реального образу Я, виникнення «кризи розчарування» у собі як у фахівці, що можна також розглядати як фактор професійного розвитку у подальших дослідженнях.



ЛІТЕРАТУРА:

1. Александров Ю.В. Психологія розвитку. Харків : Панов А. М., 2015. 335 с.
2. Каламаж Р.В. Психологія професійної самосвідомості студентів. Остроз : Вид-во Нац. ун-ту «Остроз. акад.», 2015. 199 с.
3. Макарова Г.Г. Професійний розвиток майбутнього вчителя в умовах інформаційно-освітнього середовища наукової бібліотеки. Чернігів : Десна, 2016. 215 с.
4. Яремко Г.В. Професійний розвиток учителів: досвід Австралії. Львів : Вид-во Львів. політехніки, 2017. 138 с.
5. Santrock J.W. Educational psychology. Boston [etc.] : McGraw-Hill, 2004. XXIV, 551, P. 1–8.
6. Tomasello M. Origins of Human Communication. MIT Press, 2008. URL: <https://www.livelib.ru/author/325364-majkl-tomasello> (дата звернення: 29.05.2019).

REFERENCES:

1. Aleksandrov Yu.V. (2015). *Psychologiia rozvytku [Developmental psychology]*. Kharkiv : Panov A. M. [in Ukrainian].
2. Kalamazh R.V. (2015). *Psychologiia profesiinoi samosvidomosti studentiv [Psychology of professional self-consciousness of students]*. Ostroh: Vyd-vo Nats. un-tu "Ostroz. Akad" [in Ukrainian].
3. Makarova H.H. (2016). *Profesiinyi rozvytok maibutnoho vchytelia v umovakh informatsiino-osvitnoho sere-dovyshcha naukovoї biblioteki [Professional development of the future teacher in the conditions of the information and educational environment of the scientific library]*. Chernihiv : Desna [in Ukrainian].
4. Iaremko H.V. (2017) *Profesiinyi rozvytok uchyteliv: dosvid Avstralii. [Professional development of teachers: the experience of Australia]*. Lviv : Vyd-vo Lviv. politekhniki [in Ukrainian].
5. Santrock J.W. (2004) *Educational psychology*. Boston [etc.] : McGraw-Hill [in English].
6. Tomasello M. (2008) *Origins of Human Communication*. MIT Press [in English]. URL <https://www.livelib.ru/author/325364-majkl-tomasello>

Стаття надійшла до редакції 04.06.2019.
The article was received 04 June 2019.

УДК 159:364.2
DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-3-6

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО ВПЛИВУ МУЗИКИ ЕПОХИ БАРОКО

Шевяков Олексій Володимирович,

доктор психологічних наук, завідувач кафедри загальної психології
Дніпровський гуманітарний університет

shevyakovy0@gmail.com
ORCID 0000-0001-8348-1935

Славська Валерія Анатоліївна,

студентка 3 курсу

Дніпропетровська академія музики імені Миколи Глінки

Мета. Метою статті є з'ясування особливостей соціально-психологічного впливу музики епохи бароко.

Методи. За допомогою методу контент-аналізу виявлено умови, котрі ініціювали появу і розвиток соціально-психологічного впливу музики епохи бароко. За допомогою методик психодіагностики визначено особливості соціально-психологічного впливу скрипкових сонат.

Результати. Охарактеризовано бароко з точки зору понять і стилю епохи, її музичної культури, соціально-психологічних особливостей становлення музики. Здійснено соціально-психологічний аналіз тенденцій розвитку скрипкової музики, визначено його основні характеристики. Здійснено науково-теоретичне обґрунтування становлення жанру скрипкової сонати епохи бароко. На основі системного аналізу виявлено генезис жанру скрипкової сонати. В емпіричному дослідженні визначено жанрові особливості та особливості психологічного впливу скрипкових сонат Й.С. Баха та Г.Ф. Генделя.

Висновки. Мистецтво музики розвивається та трансформується у нерозривному зв'язку з історичними подіями, відображає їх відповіддю на соціальні катаклізми, які відбуваються у житті суспільства. В естетиці бароко музика визначалася через точні науки з метою служіння Богу (кантати Баха) та краси людського життя (сонати Г.Ф. Генделя). Стиль бароко відрізняється вільним пошуком художніх форм, декоративністю, схильністю до зовнішніх ефектів та взаємодії різних видів мистецтв.

Ключові слова: естетичне виховання, музична культура, чинники соціального впливу, духовність, барокова музика.

FEATURES OF PSYCHOLOGICAL INFLUENCE OF MUSIC OF EPOCH BAROQUE

Sheviakov Olexiy Volodimirovich

Doctor of Psychological Sciences, Head of the Department of General Psychology
Dnipro Humanitarian University
shevyakovy0@gmail.com
ORCID 0000-0001-8348-1935

Slavskaya Valery Anatolievna

3rd year Student
Dnipropetrovsk Academy of Music named after Mykola Glinka

The purpose of the article is to elucidate the peculiarities of the socio-psychological influence of Baroque music. Using the method of content analysis revealed conditions that triggered the emergence and development of socio-psychological effects of Baroque music. With the help of psychodiagnostic techniques, features of the socio-psychological influence of violin sonatas are determined.

Results. Baroque is described in terms of concepts and style of the era, its musical culture, socio-psychological features of the formation of music. A socio-psychological analysis of the trends in the development of violin music was performed, its main characteristics were determined. Scientific and theoretical substantiation of the formation of the genre of violin sonatas of the Baroque era was made. On the basis of system analysis, the genesis of the genre of violin sonatas was discovered. In the empirical research the genre features and features of psychological influence of violin sonatas of I.S. Bach and G.F. Handel.

Conclusions. Music, as well as other types of art, actively developed during the Baroque era. At that time there was a significant breakthrough in musical thinking – polyphonic polyphony changed by a homophonic-harmonic system, which led to the flowering of the culture of improvisation. Its peaks are usually considered by the creative geniuses of musical art of I.S. Bach and G.F. Handel. The art of music develops and transforms in an inextricable connection with historical events, reflects their response to the social cataclysms that occur in the life of society. In the aesthetics of baroque music was determined through precise science in order to serve God (cantatas of the Bach) and ornaments of human life (sonatas G.F. Handel). Baroque style is distinguished by the free search for artistic forms, decorative, inclination to external effects and interaction of various arts. The revealed laws of the influence of Baroque music, on the psychophysiological state of the listeners, can be used to reduce fatigue, increase work capacity, improve the state of health, reduce internal stress, to get a good rest in a short time, etc.

Key words: *aesthetic education, musical culture, factors of social influence, spirituality, baroque music.*

Вступ

Історичний період XVI – XVII століть позначений суттєвими відкриттями в галузі математики, астрономії, природознавства та психофізіології. Нова державна влада в Європі сприяла появі нового типу людини, що володіє передовим світоглядом, прогресивною ідеологією та ціннісними орієнтаціями (Булатов, 1990).

Ці соціально-психологічні процеси не могли не знайти відображення в мистецтві. Культура бароко (в тому числі і музика) пройшла тривалий шлях свого розвитку, часто-густо об'єднуючи в собі протилежні естетичні погляди. Проблематика духовної спадщини музичної культури епохи бароко є натеper нагальною, бо має безпосередній генетичний зв'язок із важливими науковими і практичними завданнями розвитку сучасного музикознавства.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Л. Виготський писав про те, що картина світу епохи бароко поставала як християнський космос; світ-макрокосм був у ньому театром, на сцені якого виступала людина як деякий мікрокосм, що живе у безмежному світі і повторює його будову (Виготський,

1986). Серед видатних представників мистецтва періоду бароко виділяють К. Монтеверді, Г. Персела, А. Вівальді. Цей історичний період відкрив таких геніїв музичного мистецтва, як Й.С. Бах та Г.Ф. Гендель.

У сучасній культурі доробок епохи бароко посідає одне з важливих місць не випадково, оскільки багато з музики цього періоду стало основою подальших етапів розвитку музичного мистецтва, велика кількість музичних термінів і понять, що з'явилися в епоху бароко, використовуються і дотепер. Часто інтерпретація музики цієї епохи стає невиразною, тому що виконавець не звертає уваги на психологічні особливості стилю, традиції, естетичні погляди, а також унікальний характер звуковидобування (Гінзбург, Григор'єв, 2010).

Виконавська майстерність нерозривно пов'язана з музичною культурою. Для того щоб бути компетентним виконавцем давньої музики, потрібна відповідна професійна підготовка. У різних країнах, зокрема в Німеччині, Італії та Франції, побудовано педагогічну систему навчання виконання барокової музики. За останні роки українські виконавці виявили інтерес до методів



реконструкції. Музична мова епохи бароко багата на виразні засоби виконання і розвиває можливості інтерпретації. Отже, зазначена проблема потребує науково-теоретичного обґрунтування, осмислення та аналізу.

В останніх дослідженнях і публікаціях розглядаються загальноестетичні принципи і педагогічні проблеми музичної культури західноєвропейського бароко (Єрошенко, 2018), окремі аспекти автентичного виконавства (Друскін, 1982), традиції барокового виконавського мистецтва (Шестаков, 2015), розшифровки і редагування музичних трактатів XVII – XVIII століть (Віппер, Ливанова 1963). Не досить, на наш погляд, розкрито особливості виконання скрипкової музики бароко (Славська, 2019).

2. Методологія та методи

Мета статті полягає у виявленні соціально-психологічного впливу музичної культури епохи бароко.

Завдання дослідження:

1. Надати загальну соціально-психологічну характеристику епохи бароко, включаючи поняття і стиль епохи, а також її музичну культуру.

2. Охарактеризувати соціально-психологічні особливості становлення музики епохи бароко.

3. Провести емпіричні дослідження стосовно впливу барокової музики.

Об'єкт дослідження – музична культура епохи бароко, предмет – соціально-психологічні особливості її трактування. Для проведення емпіричного дослідження були використані такі методики: методика «Вільний малюнок», восьмиколірний тест Люшера, методика САН і метод вільних описів (модифікована нами методика САН), досліджуваним було запропоновано діагностувати себе за критеріями тесту САН: настрої, самопочуття, активність (Славська, 2019).

3. Результати та дискусії

Відомо, що у мистецтві як такому найглибшим чином розкриваються унікальність і неповторність людської особистості; завдяки мистецтву досягається розуміння людиною себе та інших (Каган, 1996). Провідною тут є особлива роль емоційного складника, що представлений і у самому творі (насамперед у його образах) та у психологічному впливі на слухача. Надзвичайною ознакою мистецтва є його унікальна здатність до перетворень емоцій та почуттів. Найвлучніше, на нашу думку, про це говорив Л. Виготський: «Мистецтво відноситься до життя, як вино до винограду... вказуючи, що воно бере зміст з життя, але дає, окрім цього, дещо таке, що у самому матеріалі не міститься» (Виготський, 1986).

Вершина художності мистецьких творів полягає у їх зверненні до людських почуттів. Люди емоційно залучаються до світу художніх образів, що забезпечує інтерес до мистецтва та разом з цим надає насолоди.

Своє обґрунтування вчення про афекти отримало в творіннях раціоналістичного філософа Р. Декарта. Воно стало естетичною основою, впливало на музичну теорію. Теорія афектів була викладена Декартом у творі «Пристрасті душі», де філософ стверджує провідну роль почуттів у житті людини. Перша спроба використання теорії афектів у царині музики міститься в одному з ранніх трактатів Р. Декарта, де присутні міркування про звук, інтервали й тони з математичної точки зору. Окрім вивчення математичних закономірностей у музиці, філософа цікавить музичне мистецтво як явище психофізіологічне. Призначення музики, на думку вченого, полягає у тому, щоб викликати високі почуття в душі людини. Мета музики – завдавати насолоди й збуджувати різноманітні афекти. Це афекти гніву, жалю, кохання, властивості, які притаманні великодушності, справедливості, безневинності і самотності. Барокова музика зображує їх правдиво, захоплюючи своєю силою і немов би змушуючи серця до пристрасті, подібно до каменю, що займається за допомогою відшліфованого дзеркала. Такий фундаментальний концепт як вчення про афекти став яскравим віддзеркаленням роздумів про характер емоційно-психологічних властивостей музики. Протягом двохсот років учення про афекти в музиці зазнало суттєвих змін, відходячи від традиційного метафізичного підходу до музики і прямує до нових вимог часу.

Роль емоційного складника музичного мистецтва виходить з самої його природи, пов'язаної саме з психоемоційною сферою людини. Роздуми видатних учених, музикантів доби бароко з приводу проблематики емоційного складника музики знайшли своє відтворення в різних музичних концепціях, що ґрунтувалися на естетичній доктрині. Знання історичного розвитку музикознавчої думки щодо емоцій допоможуть у визначенні їх провідної ролі у життєдіяльності людини та дадуть розуміння самого феномена бароко (Друскін, 1982).

В історичному контексті його вперше використали німецькі музикознавці у 1919 році. До середини XX століття правомірність використання такого поняття для творчості різних митців була предметом дискусій. Вітчизняні музикознавці розглядають бароко у співіснуванні та взаємодії з класицизмом (Лобанова, 1994).

Витоки бароко кінця XVI століття змінюють гуманізм епохи Відродження на трагічне світосприйняття, пов'язане з усвідомленням глибини суспільних проблем. Музика вперше почала виявляти можливість віддзеркалення світу внутрішніх переживань (Шестакова, 2017).

Аналіз сучасної української навчально-методичної та наукової літератури свідчить, що в полі досліджень деяких авторів є питання жанрових та стилістичних особливостей творів. Однак актуальність такого дослідження ми вбачаємо не лише в аналітично-структурному аспекті дослідження; висвітлення передісторії виникнення та становлення жанру сонат для скрипки соло, виявлення його особливостей, експонування контексту епохи – усе це слугуватиме розширенню та усвідомленню стильово-семантичної наповненості сольних сонат Й.С. Баха, його попередників та сучасників. Таким чином, тема наукової розвідки охоплюватиме сольну скрипкову музику епохи бароко з локалізацією творчості Й.С. Баха, розкриватиме її джерела та витoki з перспективою майбутнього розвитку у подальших музично-історичних періодах.

Ракурс розгляду проблематики жанру сольної сонати здійснюється у двох напрямках: становлення певного типу сонати як композиційної структури та специфічні особливості сольної гри на інструменті, які долучаючись, дають неповторний симбіоз жанрового різновиду.

Жанр сонати (від італ. – звучати), який насправді став «продуктом» епохи бароко, вперше вийшов на арену як термін у творчості Дж. Габріеллі та інших музикантів венеційської школи. Сонати були за змістом інструментальними творами, шлях становлення їх як жанру надзвичайно цікавий. Інтенсивний розвиток музичного інструментарію в епоху Ренесансу та подальшого бароко дав багато різновидів ансамблевого виконання (Рабей, 1985).

Найхарактернішим стала тріо-соната (назва жанру має на увазі власне участь трьох інструментів), тоді, коли сама форма сонатного циклу утворювалася з багатьох джерел:

- танцювальних сюїт-в'язанок за контрастним типом побудови;
- церковної музики, адаптуючи інструментальні форми (наприклад, фуги), насамперед традиції органного виконання;
- принципів оркестрового музикування;
- пісенних і танцювальних джерел.

Тип виконання поступово формували принципи сонатності (оркестрової, камерної і, нарешті, сольної), а також про-

ходив відбір формотворчих засад жанру. Різні жанри співіснували впродовж XVI – XVII століть, поступово взаємопроникаючи, що спостерігається в мистецтві високого бароко (Г.Ф. Гендель, Й.С. Бах, Г.Ф. Телеман). Дотримання індивідуальної чистоти та оригінальності вирішень окремого творіння дуже характерне для бароко, як і типологічні риси церковної та камерної сонат, оскільки навіть такий великий експериментатор, як Й.С. Бах, дотримується основних засад кожного типу сонати (Роллан, 2016).

Безперечно, що музика для народних танців виконувалася різноманітними ансамблями і не була самостійною. Згодом танцювальна музика стає «музикою для слухання», не пов'язаною з танцем. Музика змінювала свій характер, вона ставала більш узагальненою, але зберігала типову для народно-танцювальної практики основу – короткі мелодичні поспівки з повторенням та їх варіюванням. Став популярним жанр варіацій для лютні на різноманітні танцювальні теми із використанням мелізмів. Створення єдиного цілого могло відбуватися двома шляхами:

1) продовження народних традицій, які склалися (створення циклу залежно від об'єкту), тобто у зв'язку з тематичним об'єднанням;

2) самостійна цілісність як контраст частин.

Одночасно із сюїтою формувалася камерна тріо-соната. Був встановлений ансамбль з трьох музикантів та ще й інструментів скрипкової родини. Створення камерної сонати проходило як результат узагальнення жанру сюїти, відходу від замкнутості, створення принципів репризності, варіювання, модуляцій, що є ознакою старовинної сонати.

Церковні сонати формувались поряд із камерними. Вони не були призначені лише для церкви, широко звучали в побуті, на святах. Церковні сонати виникли як своєрідний цикл поліфонічних частин, які утворилися завдяки специфічним скрипковим якостям. Остаточо відходячи від поліфонічних традицій, соната розвинула прив'язаність до кантילени завдяки співучій природі скрипки, її можливості передавати інтонації людської мови. Саме скрипці соната зобов'язана своїм розвитком. І лиш пізня соната як жанр стала використовуватися і для інших інструментів.

У рамках церковної сонати відбувається поєднання традиційного смичкового та клавірного стилів виконання. Ця тенденція прослідковується й у С. Россі, в творчості якого відбувається трансформація жанру канцони у тріо-сонату з притаманними їй



рівноправними верхніми голосами й підтримуючим басом. Не випадково в нього одна з канцон носить назву «Соната у формі діалогу», де скрипки імітують одну, що сприяє диференціації верхніх голосів. Відбувається процес поринання у характери образів, збагачуються виразові прийоми. У сонатах Ф. Туріні для скрипок використовуються народні інтонації та ритми (уперше в тріо-сонату вводяться польські та угорські мелодії), використовуються традиції сюїти.

Важливими на шляху формування церковної сонати були такі моменти: відокремлення частин за принципом їх самостійності й характерності; поліфонізація окремих частин; відхід від танцювальності; концертний стиль, яскравість та багатство фактурного викладу. Усі частини виконуються єдиним штрихом деташе, кантілена відсутня. Діапазон – до третьої позиції.

Отже, у музиці бароко тісно, часом суперечливо взаємодіяли традиційне та новаторське. Так, у ній досягла своєї вершини пануюча протягом століть поліфонія. З іншого боку, прагнення глибше розкрити багатство внутрішнього світу людини зумовило поширення зовсім іншого типу письма – гомофонії.

Важливою рисою жанру сонати для скрипки соло в епоху бароко є внутрішня свобода. Вона часто межувала з імпровізаційністю жанру.

У своїх трактатах філософи й композитори намагаються осмислити виразові можливості, систематизувати, сформулювати педагогічні та виконавські принципи, опрацювати вчення про елементи сучасної музичної мови. Таким чином, мистецтво бароко, яке досягнуло найвищих художніх вершин у творчості К. Монтеверді, Г. Перселла, А. Кореллі, А. Вівальді, Г.Ф. Генделя і особливо Й.С. Баха, підготувало родючий ґрунт для музики майбутніх поколінь.

Нами було проведено емпіричне дослідження, метою якого є виявлення особливостей впливу музики, створеної композиторами епохи бароко, на психологічний стан людини.

В експерименті взяли участь такі групи випробуваних:

1. Слухачі з художньою освітою: 3 групи по 10–15 осіб таких вікових категорій: 5–7 років; 10–13 років; 18–32 роки.

2. Слухачі без художньої освіти: 3 групи: вікова категорія 8–11 років (16 осіб); 12–14 років (13 осіб); 18–65 років (21 особа).

Всього в дослідженні взяло участь 80–95 осіб (з огляду на непостійну присутність членів першої експериментальної групи).

Треба було описати свій стан, які дії зараз хочеться виконувати, які виникають образи і бажання. Далі пропонувалося прослухати невеликий уривок музики (2–3 хв.) і потім знову повторити діагностику.

Для прослуховування досліджуваним були запропоновані п'ять музичних фрагментів: двох сонат Й.С. Баха та трьох сонат Г.Ф. Генделя для скрипки.

На підставі отриманих результатів, були виявлені закономірності:

– музика Й.С. Баха викликає позитивні емоції, але у 45% – з почуттям настороженості, у 35% досліджуваних викликала змішані почуття – від розслаблення, стану спокою, повної пасивності до напруги, з почуттям тривоги. У 68% така музика знижує активність, але при цьому в 62% покращує самопочуття;

– музика Г.Ф. Генделя в 85% призводить до врівноваженого, гармонійного, здорового стану, в 70% покращує настрій, знижує почуття тривожності, в 64% виникає прагнення до активності, оптимізм, підвищує почуття свободи і впевненості в собі. Динаміка змін, викликаних впливом скрипкової музики бароко, представлена на рис. 1–3.

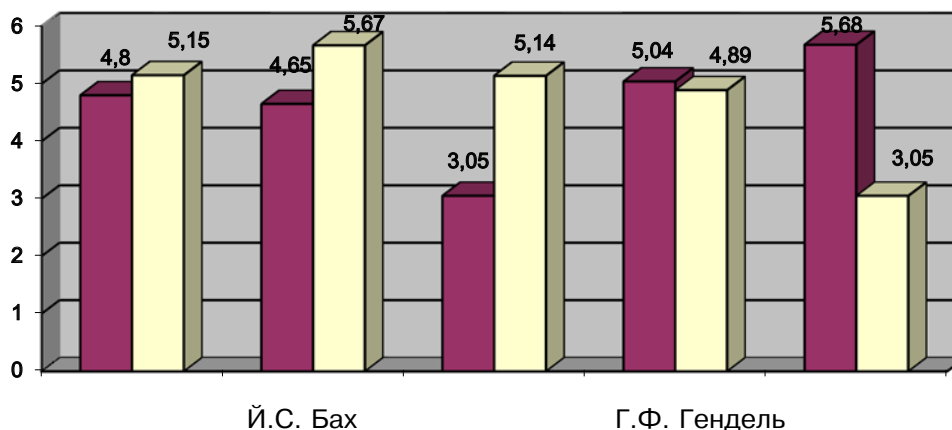


Рис. 1. Діаграма самопочуття

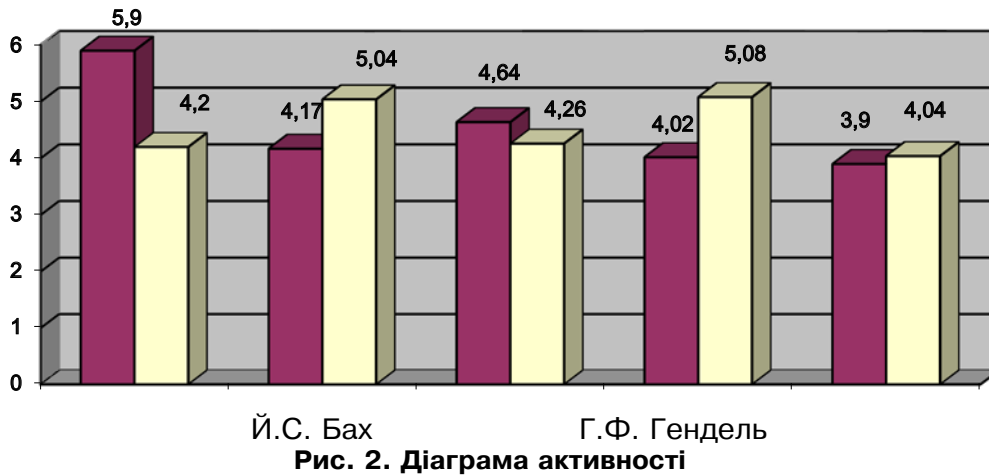


Рис. 2. Діаграма активності

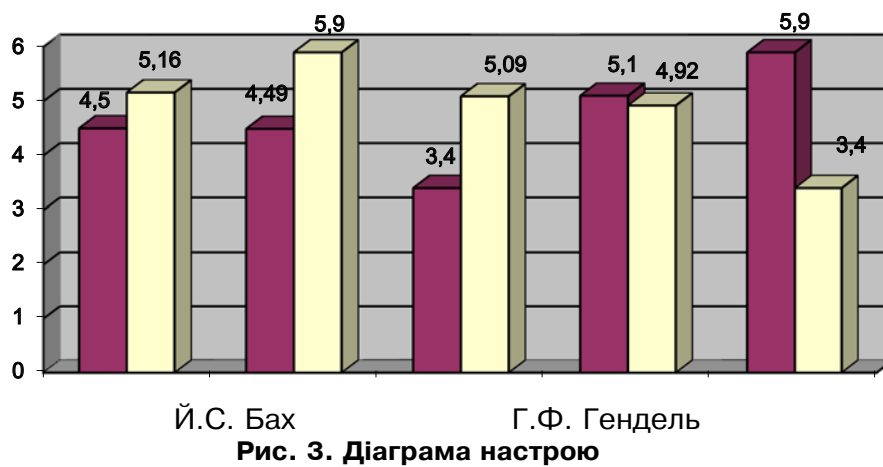


Рис. 3. Діаграма настрою

Висновки

Музика, як і інші види мистецтва, активно розвивалася у добу бароко. У цей час відбувався знаменний перелом у музичному мисленні –поліфонічне багатоголосся змінилося гомофонно-гармонійною системою, що призвело до розквіту культури імпровізації. Її вершинами зазвичай вважають творчість геніїв музичного мистецтва Й.С. Баха та Г.Ф. Генделя. Мистецтво музики розвивається та трансформується у нерозривному зв'язку з історичними подіями, відображає їх відповіддю на різні катаклізми, які відбуваються у житті суспільства.

В естетиці бароко музика визначалася через точні науки з метою служіння Богу (кантати Баха) та прикраси людського життя (сонати Г.Ф. Генделя). Стиль бароко відрізняється вільним пошуком художніх форм, декоративністю, схильністю до зовнішніх ефектів та взаємодією різних видів мистецтв.

Виявлені закономірності впливу музики епохи бароко на психофізіологічний стан слухачів можуть бути використані для зни-

ження стомлюваності, підвищення працездатності, поліпшення самопочуття, зниження внутрішньої напруги, для отримання повноцінного відпочинку за короткий час тощо. Пропонується на початку робочого дня з метою підвищення продуктивності праці використовувати музику Г.Ф. Генделя, тому що вона підвищує активність, при цьому нейтрально діючи на самопочуття і настрої (див. рис. 1–3). Музику Й.С. Баха не рекомендується використовувати протягом робочого дня, тому що у 45% досліджуваних вона викликала почуття тривожності, що може негативно позначитися на самопочутті слухачів. Враховуючи результати досліджень, її рекомендується слухати в індивідуальному порядку або на концертах, тому що на них приходять слухач підготовлений і налаштований на стиль цієї музики.

У перспективі слід дослідити соціально-психологічний вплив головних соціальних напрямів барокового стилю. При цьому музичну творчість Г.Ф. Генделя та Й.С. Баха слід розглядати як вершини музичної творчості цього історичного періоду.



ЛІТЕРАТУРА:

1. Булатов Л.П. Скрипичные сонаты Г.Ф. Генделя : автореф. дис. ... канд. искусствоведения. Ленинград : Ленингр. консерватория им. Н.А. Римского-Корсакова, 1990. 24 с.
2. Выготский Л.С. Психология искусства. 3-е изд. Москва : Искусство, 1986. 573 с.
3. Гинзбург Л., Григорьев В. История скрипичного искусства. Москва : Музыка, 2010. Вып. 1. 285 с.
4. Друскин М. Иоганн Себастьян Бах. Москва : Музыка, 1982. 381 с.
5. Єрошенко О.В. Вокальне виконавство доби бароко в світлі теорії афектів. *Вісник Харківської державної академії культури*, 2018. № 1. С. 49–56.
6. История европейского искусствознания. От античности до конца XVIII века / Под ред. Б. Виппер, Т. Ливанова. Москва : Изд-во АН СССР, 1963. 436 с.
7. Каган М. Музыка в мире искусств. Санкт-Петербург : Ut, 1996. 232 с.
8. Лобанова М. Западноевропейское музыкальное барокко: проблемы эстетики и поэтики. Москва : Музыка, 1994. 250 с.
9. Музыкальная эстетика Западной Европы XVII – XVIII веков / Сост. В.П. Шестакова. Москва : Музыка, 2017. 688 с.
10. Рабей В. Сонаты и партиты Баха для скрипки соло. Москва : Музыка, 1985. 210 с.
11. Роллан Р. Музыкально-историческое наследие. Вып. 1. Москва : Музыка, 2016. 311 с.
12. Славська В.А. Психологічні особливості впливу барокової музики. *Вектори психології-2019* : матер. міжнар. молодіжної науково-практ. конф. 24 квітня 2019 р. Харків : ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2019. С. 189–192.
13. Славська В.А. Особливості соціально-психологічного впливу музики в епоху бароко: постановка проблеми та перспективи досліджень. *Інсайт : Психологічні виміри суспільства* : матер. IV Міжнар. науково-практ. конф. молодих вчених, аспірантів та студентів. 16 травня 2019 р. Херсон : ХДУ, 2019. С. 258–260.
14. Шестаков В. От этоса к аффекту. История музыкальной эстетики от античности до XVIII века. Москва : Музыка, 2015. 351 с.

REFERENCES:

1. Bulatov, L.P.(1990). Skripichnie sonaty G.F. Handelya [Violin Sonatas G.F. Handel] : avtoreferat dis. kand. iskusstvovedeniya. Leningrad : Leningrad. konservatoriya im. N.A. Rimskogo-Korsakova [in Russian].
2. Vygot'skiy, L.S. (1986). *Psikhologiya iskusstva* [Psychology of art]. Moskva : Iskusstvo [in Russian].
3. Ginsburg, L., Grigoriev, V. (2010). Istoria skripichnogo iskusstva [History of violin art]. Moskva : Muzyka, 1 [in Russian].
4. Druskin, M. (1982). Johann Sebastian Bach. Moskva : Muzyka [in Russian].
5. Yeroshenko, O.V. (2018). Vokalne vykonavstvo doby baroko v svitli teorii afektiv [The vocal performance of the baroque era in the light of the theory of affections]. *Visnyk Kharkivskoi derzhavnoi akademii kultury*. 1, 49–56 [in Ukrainian].
6. Vipper, B. (1963). Istoriya yevropeiskogo iskusstvovznaniya. Ot antichnosti do kontsa XVIII veka [History of European Art Studies. From antiquity to the end of the eighteenth century]. Moskva : Izd-vo AN SSSR [in Russian].
7. Kagan, M. (1996). Muzyka v mire iskusstv [Music in the art world]. Sankt-Peterburg : Ut. [in Russian].
8. Lobanova, M. (1994). Zapadnoyevropeiskoe muzykalnoe barokko : problem estetiki i poetiki [Western European musical baroque: problems of aesthetics and poetics]. Moskva : Muzyka [in Russian].
9. Shestakova, V.P. (2017). Muzykalnaya estetika Zapadnoi Yevropy XVII – XVIII vekov [Musical aesthetics of Western Europe of the XVII – XVIII centuries]. Moskva : Muzyka, 2017 [in Russian].
10. Rabei, V. (1985). Sonaty i partity Bacha dlya skripki solo [Bach's Sonatas and Partitas for Solo Violin]. Moskva : Muzyka [in Russian].
11. Rollan, R. (2016). Muzykalno-istoricheskoe nasledije [Musical and historical heritage]. No 1. Moskva : Muzyka [in Russian].
12. Slavska, V.A. (2019). Psyhologichni osoblyvosti vplyvu barokovoi muzyky [Psychological features of the influence of baroque music]. *Vektory psyhologii-2019* : Mater. mizhnar. molodizhnoi naukovo-prakt. konf. 24 kvitnia 2019 r. Kharkiv : KhNU im. V.N. Karazina, 189–192 [in Ukrainian].
13. Slavska, V.A. (2019). Osoblyvosti sotsialno-psyhologichnogo vplyvu muzyky v epohu baroko : postanovka problem ta perspektivy doslidzhen [Features of socio-psychological influence of music in the Baroque era: problem statement and prospect of research]. *Insait : Psyhologichni vymiri suspilstva*: Mater. IV Mizhnar. naukovo-pract. konf. molodykh vchenych, aspirantiv ta studentiv 16 travnia 2019 r. Kherson : KhDU, 2019, 258–260 [in Ukrainian].
14. Shestakov, V. Ot etosa k affectu. Istoriya muzykalnoi estetiki ot antichnosti do XVIII veka [From ethos to affection. History of musical aesthetics from antiquity to the eighteenth century]. Moskva : Muzyka, 2015 [in Russian].

Стаття надійшла до редакції 31.05.2019.

The article was received 31 May 2019.

СЕКЦІЯ 2. ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.9.016.4: 37.013.77
DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-3-7

ПСИХОСОМАТИЧНІ РЕАКЦІЇ ОРГАНІЗМУ НА ПРОЦЕС АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Видолоб Наталія Олексіївна,
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології

*ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди»*

vydylob@ukr.net

orcid.org/0000-0003-3564-9179

Процес соціалізації охоплює адаптаційний та інтеріоризаційний етапи у процесі будь-якої мобільності особистості. У дітей мобільність значно інтенсивніша, ніж у дорослого. Організм відповідає на ці адаптаційні процеси фізіологічними та психологічними реакціями, що проявляється в поведінці першокласників. У шестирічному віці, окрім соціальних змін (початок навчання у школі зумовлює нове соціальне середовище зі своїми правилами), відбуваються ще й значні зміни в центральній нервовій системі: збільшується маса мозку, що спонукає інтенсивність сили і росту гальмівних процесів, ускладнюється аналітико-синтетична діяльність. Тому адаптація дитини до шкільного середовища і початку довготривалої навчальної діяльності повинна відбуватися під впливом дорослих, урахувавши вразливість нервової системи цього вікового періоду.

Мета статті – виявити психосоматичні аспекти у процесі адаптації молодших школярів.

Методологія базується на емпіричних методах пізнання, що виробленні галузями гуманітарного знання, з використанням функціонального підходу, що розкриває активну роль дорослих (педагоги, батьки) у процесі адаптації дитини у школі, аналітичного – дозволяє побачити адаптаційний процес у комплексі соціального, фізіологічного та психологічного, синтезу – знаходження дієвих комунікаційних технік для успішної адаптації молодших школярів в освітньому просторі.

Результати та висновки. Психосоматичні прояви організму дитини є адекватною реакцією на нові соціальні умови, оскільки вимоги нового соціального середовища і задоволення власних потреб шукають спільні точки дотику. Психіка і тіло в результаті рефлексії навколишнього світу та саморефлексії намагаються показати у вигляді зовнішніх проявів, що організм щось не задовольняє. Учителі і батьки як агенти первинної соціалізації повинні застосувати такі комунікативні техніки, які б позитивно впливали на психологічний стан дитини та сприяли швидкій адаптації дитини до школи. Зокрема, дієвими є техніки на усвідомлення інакшої природи кожного і цілісності людського буття – «Я і ти – ми» та «Комплімент».

Ключові слова: соціалізація, фізіологічна адаптація, психологічна адаптація, соціальна адаптація, комунікативні техніки.

PSYCHOSOMATIC REACTIONS OF THE HUMAN ORGANISM TO THE PROCESS OF THE CHILD'S ADAPTATION IN THE PRIMARY SCHOOL

Vydolob Nataliia Oleksiivna,

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Psychology

SHEI "Pereyaslav-Khmelnytsky Grygory Skovoroda State Pedagogical University"

vydylob@ukr.net

orcid.org/0000-0003-3564-9179

The process of socialization covers the adaptation and internalization stages in the process of any individual mobility. Children have much more intense mobility than adults. The human body reacts to these processes of adaptation in the form of physiological and psychological reactions and manifests itself in the behavior of primary students. At the age of six, in addition to social changes (the beginning of schooling leads to a new social environment with its own rules), there are also significant changes in the central nervous system, the mass of the brain is increasing, which prompts the intensity of force and the growth of inhibitory processes and also analytical and synthetic activity becomes more complicated. Therefore, adaptation of the child to the school



environment and the initiation of long-term educational activities should be under the adults influence, taking into account the vulnerability of the nervous system at this age.

The purpose of the article is to identify the psychosomatic aspects in the socialization process of primary school students.

The **methodology** is based on the empirical methods of cognition developed by the branches of humanitarian knowledge, using a functional approach that reveals the active role of adults (teachers, parents) in the process of child adaptation to school. Also analytic approach allows seeing the adaptation process in the complex of social, physiological, psychological and synthesis – finding effective communication techniques for a successful primary student's adaptation in an educational environment.

Results and conclusions. Psychosomatic manifestations of the child's body are normal reaction to new social conditions as the requirements of the new social environment and the requirements for satisfying their own needs seek for the common points of contact. As a result of reflection and self-reflection, the psyche and the body try to show that the human body is not comfortable in the form of external manifestations. Teachers and parents, as agents of primary socialization, should apply such communication techniques that would allow a rapid adaptation child to school. In particular, it is important to understand the difference of each personality and the integrity of human existence – “I and you – we” and “Compliment”.

Key words: *socialization, physiological adaptation, psychological adaptation, social adaptation, communicative techniques.*

Вступ

Актуальність теми зумовлена змінами в освітній сфері соціального в сучасному українському суспільстві. Ми стали свідками першого року навчання у Новій українській школі (далі – НУШ), яка зорієнтована не на нагромадження знань про світ, а на застосування дитиною цих знань у буденному житті. Новий підхід в освіті передбачає виховання відповідального громадянина, вільної особистості, розвиток творчості, критичного мислення й емоційного інтелекту. Цей рік став випробувальним як для вчителів, так і для батьків першокласників. Зміна будь-чого старого в житті людини на нове приводить до очікування кращого в майбутньому, проте і результати змін не завжди адекватно сприймаються у свідомості особистості. Процес реформування шкільної освіти довготривалий, очевидно, що визначати його результативність ще завчасно. Але ми можемо підбити попередні підсумки щодо адаптації дітей до нового для них шкільного середовища, психосоматичних реакцій їхнього організму на зміни та використання комунікативних технік для полегшення адаптації. Тому актуальні дослідження, націлені на систему «дитина – шкільне середовище», де вона (дитина першого року навчання, у даному випадку) розглядається в контексті не тільки адаптації до соціального середовища, а й зворотних реакцій її психіки і фізіології на соціальні зміни. Ці реакції спостерігаються у вигляді психосоматичних проявів.

Мета статті – дослідити причини психосоматичних аспектів у процесі адаптації дітей до школи, виявити дієві комунікативні техніки, що використовуються вчителем для прискорення адаптації та зниження психосоматичних реакцій дитини на нове середовище. Завдання полягає в комплекс-

сному дослідженні першого етапу соціалізації дитини у школі, спираючись на конкретні дані спостережень.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Вікові характеристики психологічного стану особистості зумовлюють і поведінкові реакції на навколишній світ. Зокрема, для дитини раннього періоду соціалізації характерні кризи трьох і семи років. У ці періоди актуалізуються соціальні зв'язки і взаємодії, нехарактерні для усталеного попереднього життя.

«Період із 6–9 років характеризується повторним прискоренням темпів росту, розширенням резервних можливостей більшої функціональних систем, чутливістю щодо формування рухових функцій, інтенсифікацією розвитку дрібних м'язів верхніх кінцівок. Відбувається істотна зміна механізмів регуляції рухами – перехід від домінуючого наслідкового механізму управління до управління за попередньо сформованою моторною програмою», – зазначає І. Білоус у дослідженні психосоматичних аспектів біологічного дозрівання дітей молодшого шкільного віку (Білоус, 2011: 152).

Увагу в заданому проблемному полі привертають дослідження, присвячені кризі 6–7-річного віку, що і призводить до психосоматичних реакцій, які візуалізуються через поведінку та фізичний стан організму дитини в педагогічній і психологічній інтерпретаціях, хоча і не зосереджені на психосоматиці організму.

Л. Березовська, М. Смоляк розглядають етапи, стадії, рівні адаптації й основні чинники, що впливають на процес адаптації першокласників, а також виокремлюють причини, наслідки і локус скарг шкільної дезадаптації (Березовська, 2014). Г. Крупник акцентує увагу на роботі практичного психолога щодо створення позитивного

досвіду з подолання труднощів молодших школярів із перших днів навчання (Крупник, 2014). О. Віщак наголошує на важливості в цей період «налагодження продуктивної співпраці вчителя, дітей та батьків. Правильний вибір вчителем стилю спілкування, вміння налагодити контакт із школярами, створити водночас і вільну, і ділову атмосферу у класі сприяє високому рівню адаптації першокласників. Велике значення для успішної адаптації мають стосунки «учень – учитель». Адже дитина перебуває у великій емоційній залежності від вчителя» (Віщак, 2016: 29). С. Бондаренко концентрується на біологічній адаптації організму дітей шестирічного віку до навчальних навантажень крізь призму рухової функції дитини до статичного компонента навчальної праці (Бондаренко, 2017).

Проблемі адаптації дітей раннього шкільного віку присвячені низка праць сучасних науковців, проте варто зазначити, що психосоматична складова частина адаптаційного процесу неналежним чином досліджена сучасною вітчизняною наукою.

2. Методологія та методи

Методологія дослідження адаптації молодших школярів до школи полягає у функціональному підході, що дозволяє розкрити роль учителя не просто як первинного агента соціалізації, а як ключової фігури, від якої залежить як сам процес навчання, так і психологічний стан дитини, що надалі вплине на соціальну позицію особистості, проявиться в адаптованості до різноманітних життєвих ситуацій. Методи аналізу, який дозволяє побачити адаптаційний процес у комплексі соціального, фізіологічного та психологічного, порівняння – побачити у відсотковому відношенні зміну психічних і фізіологічних реакцій на життєві шкільні будні у процесі першого шкільного життя дитини, синтезу – знаходити дієві комунікаційні техніки для успішної адаптації молодших школярів в освітньому просторі. У дослідженні використанні дані спостереження за першокласниками у школах різних регіонів: 1 клас Новомартиновицької загальноосвітньої школи (далі – ЗОШ) I–III ступенів Пирятинського району Полтавської області та ЗОШ I–III ступенів Варвинського ліцею № 2. Причому різнорегіональність є тут важливим критерієм. Хоча охоплено лише невелику частину об'єктивної реальності, проте отримані результати у природних умовах дають можливість зробити попередні висновки та спроектувати вектор подальших розвідок у цьому контексті.

3. Результати та дискусії

Період входження дитини до школи є перехідним не лише в контексті появи но-

вого соціального інституту, але й з огляду на психолого-фізіологічні зміни в організмі людини. Соціум вимагає від дитини бути самостійною, відповідальною і керуватися новими правилами, дотримуватися норм, сприйняття іншого колективу як свого. Нагромадження зовнішніх імперативів щодо особистісного існування супроводжується емоційною нестійкістю весь період адаптації дитини до школи.

Усталений і звичний спосіб життя змінюється на вимогливий, сповнений обмеженнями. Часові обмеження виконання тих чи інших дій відтепер стають нормою, стан тривожності за те, що чогось не знає чи не вміє (ще не сформовані навички письма, читання) стимулює біологічну складову частину організму включити захисні механізми: знижується опірність організму, порушується сон, апетит, підвищується температура, загострюються хронічні захворювання. Комфортним для дитини є лише той вузький світ рідних людей, де від неї не очікують певних поведінкових правил.

Статистичні дані (таблиця 1) проведеного дослідження на двох соціальних групах, що перебувають у різних площинах, як територіальних, так і групових (для уникнення конфлікту інтересів), дозволили зробити деякі наукові припущення про психосоматичні реакції організму дитини на нове шкільне середовище. Спостереження відбувалося у двох соціальних групах першокласників із фіксацією кількісних показників у відсотковому еквіваленті: фізіологічний стан здоров'я дитини, мінливість емоційного стану, наявність конфліктних ситуацій між однокласниками, однорідність мобільності групи. Група А – 17 осіб, група В – 18 осіб. Обидві групи першокласників є представниками шкіл, які мають лише один перший клас, і навчаються за програмою НУШ, а також учителі використовували зазначені нижче комунікативні техніки для успішної адаптації дитини у школі. Показники, наведені в таблиці 1, є середніми, виведеними на кінець I і II півріч.

Проведене спостереження націлює на такі роздуми та дискусії. Людський організм, потрапляючи в ситуацію виконання небажаних або примусових дій, має здатність включати захисні функції у вигляді проявів захворювань тіла чи психіки.

Часті перепади настрою, роздратування, сльози – така реакція першокласників на нове середовище, яке претендує на звання референтної групи. Референтні групи виступають носієм норм і цінностей, ідеалів та взірців для наслідування, психологічним ідентифікатором. Складність полягає в



Таблиця 1

Психосоматичні реакції організму дитини на нове шкільне середовище

Показник	Одиниця виміру	I півріччя		II півріччя		Примітка
		Група А	Група В	Група А	Група В	
Зміни фізіологічного стану здоров'я дитини (захворювання)	%	20	18	4	3	У вересні спостерігається відносно стійка ситуація щодо погіршення стану здоров'я першокласників. Показник захворюваності зростає із жовтня і відносно стабільний до завершення півріччя. На початок травня – у червні спостерігаються поодинокі випадки захворювань типу респіраторних і хронічних або ж травматичних. Процес адаптації дитини до нових соціальних реалій, що супроводжується соматичними змінами, успішний для 98% першокласників.
Мінливість емоційного стану	%	64	71	2	3	Емоційні реакції на соціальні зміни проявляються у вигляді нестійкого емоційного стану, роздратувань, швидких змін настрою, сліз тощо. Ці реакції інтенсивніші, ніж соматичні, проте, починаючи з кінця квітня, зводяться до мінімального показника.
Наявність конфліктних ситуацій	%	24	24	1,5	2	До середини року спостерігаються міжособистісні видимі конфлікти між учнями частіше, ніж у травні – червні. Конфліктні ситуації наприкінці року одиничні, проте яскраво виражені.
Однорідність мобільності групи	%	86	79	99	99	На початок року всі учні потребують до себе уваги як особистості й індивідуальності, лише із середини квітня спостерігається чітка тенденція до однорідності соціальної групи.

тому, що у шкільний колектив (першокласників) потраплять за однією спільною ознакою – віковою, а також потребою в навчанні, і це різноманітне середовище однолітків потрібно інтегрувати так, щоби кожен відчував себе своїм. Наприклад, дитині, яка читає по складах, не можна ставити у взірці однокласника з технікою читання сімдесят слів на хвилину. У такому разі простежується дуже великий розрив, школяр відчуватиме неподолану дистанцію, унаслідок чого ми отримуємо провокаційну поведінку, роздратування тощо. Якщо ж класний колектив не зможе стати для дитини референтною групою, зі своїми правилами, поглядами, то її очікування від процесу навчання ввійдуть у суперечність із реаліями та в комплексі з нестійким емоційним станом призведуть до роздратування або ж до протесту у вигляді психосоматичних провів.

Нестійкий емоційний стан дитини раннього шкільного віку зумовлений психолого-

фізіологічними особливостями її розвитку. Зокрема, це неможливість контролювати свої емоції самостійно, вимога до постійних змін, неспроможність довготривалої концентрації на одному виді діяльності, бажання проявити самостійність і потреба у схваленні від дорослих. Діти цього віку залежні від дорослих в організації свого простору та заохоченнях і похвалі, вони ще не здатні самостійно відповідати за свої вчинки, їм необхідні взірці для наслідування. У цей період формуються когнітивні навички (Піаже, 2001), що надалі дозволять адекватно оцінювати життєві ситуації, сформулюють уявлення про імперативно-оцінні ставлення до дійсності в контексті дихотомності: добра і зла, справедливості та несправедливості, трагічності та комічності тощо.

Очевидно, що від процесу адаптації до шкільного середовища першокласників залежить і їхнє подальше бажання навчатися, сформованість компетенцій для успішної їх життєдіяльності. Якщо ж адаптація відбу-

деться на низькому рівні, то ми отримаємо роздратовану, розчаровану особистість зі страхом перед невідомим і сприйняттям нового як негативного. Ключовою особистістю тут виступає учитель, від якого залежить швидкість процесу адаптації дитини до школи. Від його здатності ставити перед новосформованими школярами такі цілі, щоби вони повірили в можливість їх досягнення, залежить сформованість цілісного колективу з усвідомленням важливості процесу навчання, соціальної активності та толерантним сприйняттям наповненості світу.

Перший учитель повинен бути і наставником, і другом, і напарником, водночас не втративши позицій лідерства. Важливо, щоби, потрапивши в незнайоме середовище (школа), дитина не закрилася, а змогла вільно висловитися стосовно своїх потреб і водночас не стати об'єктом насмішок. Важливу роль у цьому відіграють і батьки, хоча і віддалені від своєї дитини під час навчання. Їм важливо донести позитивний образ учителя.

Від майстерності вчителя та підбору ним комунікативних технік залежить згуртованість колективу, створення групи з комфортним існуванням усіх, незалежно від статі, соціального становища сім'ї, з якої походить дитина, її знань тощо. У школі відбувається формування тих компетенцій, які суспільство вважає за потрібне, і не тільки в теперішній момент, а ще й прогнозує на майбутнє. Отже, місія першого педагога не перебільшена.

Сучасна нова українська школа звертає увагу на дитину як цінність, незалежно від умінь і навичок, сформованих до цього періоду. Формалізована система оцінювання відстрочена з метою успішної адаптації дитини. Оскільки в сімейному середовищі дитина перебуває у «світі своїх», а із приходом до закладу освіти стикається зі «світом чужих», то з метою збереження її психічного здоров'я, ураховуючи психологічні, фізіологічні та соціальні чинники розвитку особистості, учитель застосовує такі техніки у спілкуванні, які б допомогли усвідомити важливість і цінність кожного і водночас навчити працювати у групі, виконувати маленькі дії та розуміти їхню значущість для всього колективу.

Психологічна адаптація дитини до школи зумовлена такими чинниками: зміни в роботі центральної нервової системи, перехід від образного символічного стилю мислення до логічного, першими спробами формування понять, збільшенням словникового запасу до семи тисяч слів, інтенсивністю когнітивного й емоційно-вольового розвитку тощо.

Соціальна адаптація передбачає зміну соціального середовища. Дитина виходить із малої соціальної групи (сім'я), середньої (група в дошкільному закладі) і потрапляє до нової середньої і великої (шкільне середовище передбачає вільне спілкування із представниками різних груп), зі своїми правилами і вимогами. Тут уперше проявляється соціальна позиція зі зміною соціальних ролей.

Фізіологічна адаптація передбачає зміну розпорядку дня, зменшення тілесної активності й активування розумової. У класі формується однорідність мобільності за часовими і просторовими показниками.

Психологічна, фізіологічна і соціальна адаптація дитини до школи відбувається в єдності, будь-який вихід хоча б з одного усталеного виміру призводить до порушень всього організму. Соціальні вимоги до життєдіяльності особистості у шкільному середовищі зумовлюють адаптацію до оточення та сприйняття його імперативів. У свою чергу, фізіологія намагається заперечити будь-які зміни і дисонує між зоною комфорту та новим невідомим майбутнім. Це і спричиняє психосоматичні реакції організму на соціальні виклики. Так, переживання відчаю, страху, самотності тощо завжди відображаються на фізіологічному стані людини: від сорому – червоніє, від страху – тремтить, плаче тощо, від фізичного болю і недуг індивід схильний до психічних розладів. Наприклад, звичайне респіраторне захворювання супроводжує майже кожну дитину під час виконання складних і невідомих для неї дій. Несприятливий психологічний клімат у сім'ї спричиняє небажання вчитися, роздратування, байдужість, головний біль, а у школі – плаксивість, роздратування, різкі зміни емоційного стану. Імунна система втрачає частку захисних бар'єрів за будь-яких змін, соціальних, фізіологічних чи психічних. Усі адаптаційні процеси перших днів дитини у школі відбуваються на стані її здоров'я.

Адаптаційний процес дуже важливий для психічного та фізіологічного розвитку особистості, від швидкості його протікання та майстерності педагога залежить не лише успішність навчання, а й стан здоров'я дитини. Про швидку й успішну адаптацію свідчить бажання дитини навчатися, не лише самостійно виконувати завдання на заняттях, а й брати на себе обов'язки, ухвалювати рішення і нести відповідальність за них. Про високий рівень адаптації свідчать часті розповіді про вчителя як авторитетну особу, а пізніше і про однокласників. Дитина перебуває в гарному настрої, задоволена собою, майже не скаржиться на стан здоров'я.



Проте не всі діти однаково проходять цей перший етап соціалізації в новій якості школяра. Досить значна частка дітей потребують більше часу на адаптацію. Ще до півроку навчання у школі такі діти не усвідомлюють себе у статусі учня, вони потребують індивідуального підходу. Отже, і стан їхнього здоров'я буде мінливим, успіхи в навчанні – непостійними, а настрої – суперечливим. У таких дітей часто спостерігаються респіраторні захворювання та збір у системі шлунково-кишкового тракту, вранішні головні болі. До кінця ці симптоми проходять, дитина включається у процес навчання, однак їй більше цікавить спілкування з однолітками і проведення дозвілля.

У невеликої кількості дітей процес адаптації триває до року, у психології це називають низьким рівнем адаптації. Саме в таких ситуаціях найяскравіше простежуються психосоматичні реакції на небажане соціальне середовище. Для таких дітей як сам процес навчання, так і школа загалом викликають негативні емоції. Небажання цього нового середовища, несприйняття правил і норм, диктованих новою системою соціальних зв'язків, зумовлюють загальний негативізм, поганий настрій і самопочуття, примхливість, роздратування. Від небажання йти до школи, виконувати завдання чи спілкуватися з однолітками дитина часто симулює, що потім призводить до хронічних захворювань. Ці діти спочатку не хочуть сприймати нову соціальну імперативність, а згодом, коли помічають, що відстають у процесі засвоєння знань, висловлюють свій протест проти навчання загалом і проти групи однолітків, яка так і не стала для них референтною групою.

Часткове або цілковите несприйняття нових соціальних умов призводить до змін у психосоматичній структурі організму дитини. Зовнішні соціальні подразники впливають на чуття, які формують відповідні відчуття. Саме чуттєве пізнання можливе за наявності тілесного і навпаки. Оскільки тіло виконує функцію захисту психіки, то, реагуючи на всі напруги душевного стану, воно протестує у вигляді хронічних захворювань чи підвищеної травматичності. Чим більше страждає психіка, тим більше тіло напружується і змикається, намагаючись зберегти її.

З метою вивільнення від страждань, непотрібних емоцій, для відчуття радості і гармонії життя, сприйняття закладу освіти як нормального, потрібного й очевидного, усвідомлення кожної дитиною своєї причетності до нового колективу вчителі щодня використовують такі комунікативні техніки, які б дозволили дитині першого року навчання легше адаптуватися у школі.

Для успішної психологічної, соціальної та фізіологічної адаптації дитини вчитель застосовує такі комунікативні техніки: «Ранкове коло», «Щоденник вражень», «Я і ти – ми», «Комплімент» тощо. Кожна з них має свою специфіку і спрямована на результат – успішну адаптацію. Чим швидше пройде цей етап, тим менше дитина хворіє й успішніше соціалізується.

«Ранкове коло». Ця техніка використовується з метою знайомства та знаходження емоційного контакту між учнями та вчителем. Специфіка дитячої пам'яті така, що вони довго не можуть запам'ятати імена у великому колективі. «Ранкове коло» передбачає швидше знайомство, отже, і сприйняття приналежності до однієї групи всіх дітей, які із часом стають своїми, з якими затишно.

«Щоденник вражень» допомагає учневі висловитися щодо почутого, побаченого, прожитого за день у будь-який зручний спосіб: написати, намалювати, поставити символи тощо. Тут зосереджуються всі негативні та позитивні емоції, які він не може висловити словами з різних причин: від індивідуального психологічного стану до часових, поведінкових чи лексичних обмежень.

«Я і ти – ми». Ця техніка якнайбільше дозволяє відчуті інших дітей і зрозуміти, що всі вони, хоча і різні, але мають багато спільного. Для цього всі стають у коло, і вчитель пропонує вийти в центр тих, хто погоджується з тим чи іншим твердженням на кшталт: «Я не люблю рано прокидатися!», «Я люблю свою сім'ю!», «У мене є домашня тваринка!» тощо. Ця техніка у формі простої гри сприяє швидшій ідентифікації дитини з новою соціальною групою, вихованню толерантного ставлення до інших тощо.

«Комплімент». Своєрідна гра, що дозволяє побачити в іншому щось прекрасне і водночас сформувати позитивне ставлення до цієї людини, підняти її самооцінку. Важливо навчити дітей відповідати компліментом на комплімент.

Вчителі-практики зазначають, що адаптація дитини у школі залежить від позитивного емоційного стану, який «створюється на початку уроку використанням таких комунікативних технік: «Посміхніться один одному, подаруйте найкращу усмішку! Посміхніться мені. Якщо хтось зранку прокинувся в поганому настрої, забудьмо про це. У нас сьогодні все вийде якнайкраще!». Доброзичливе ставлення знімає бар'єр напруженості, допомагає зберегти позитивні враження від навчання у школі, підтримує інтерес. Лагідний дотик до голівки або плеча учня, підбадьорлива усмішка чи добро-

зичливий погляд учителя допоможуть дитині» (Гончарук, 2013: 43).

Окрім застосування таких групових технік-ігор, учитель для швидшого процесу психологічної адаптації у професійному спілкуванні з дітьми повинен дотримуватися деяких правил, щоби позитивно впливати на психологічний стан учнів. Зокрема, використовуючи диференціальний підхід, проявляти рівність у спілкуванні до всіх учнів без винятку. Позитивним аспектом у новій українській школі є зняття неуспішних оцінок виконаного учнем завдання. Учитель повинен мотивувати і стимулювати до кращого, а не зосереджувати увагу на невдачах дитини. Важливо звертати увагу на успіхи учнів, підвищувати їхній статус у класі, а також підтримувати прояви активності сором'язливих, тривожних дітей. Це сприяє підвищенню їхньої самооцінки й успішній адаптації дитини у школі.

Висновки

Психосоматичні прояви організму дитини – адекватна реакція на нові соціальні умови, оскільки вимоги нового соціального середовища і вимоги задоволення власних потреб шукають спільні точки дотику. Психіка і тіло в результаті рефлексії навколишнього світу та саморефлексії намагаються показати у вигляді зовнішніх проявів, що організм щось не задовольняє. Учитель як агент первинної соціалізації повинен застосовувати такі комунікативні техніки, які б позитивно впливали на психологічний стан дитини та сприяли швидкій адаптації її до школи. Зокрема, дієвими є техніки на

усвідомлення інакшої природи кожного і цілісності людського буття – «Ранкове коло», «Я і ти – ми» та «Комплімент». За умови швидкої адаптації психосоматичні прояви дитячого організму незначні та не викликають занепокоєнь. Проте вчитель і шкільний психолог повинні постійно моніторити адаптаційний стан учнів, щоби максимально скоротити рівень низької адаптації школярів першого року навчання та запобігти низці психосоматичних захворювань, які із часом набувають якості хронічних. Оскільки внаслідок пригнічення небажаних почуттів і переживань тіло включає захисну функцію, дитина поступово втрачає інтерес до навчання зокрема та базових життєвих цінностей загалом.

Варто зазначити, що дослідження адаптації школярів у вітчизняній науці рідко стосуються психосоматичного контексту або дотично, окрім вищезазначених, тому перспектива подальших досліджень полягає в охопленні більшої частини об'єктивної реальності із заданої проблематики як у кількісному, так і в територіальному значенні, глибшому проникненні в якісний зміст психосоматичних реакцій дітей-першокласників на нове соціальне середовище, застосувавши методи анкетування й опитування, а також узявши до уваги їхні позашкільні соціальні зв'язки, з метою всебічного дослідження. Окрім цього, варто зосередитися на дослідженні у сфері медицини та біофілософії, що дозволить адекватно оцінити процес адаптації дітей віком шести – семи років.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Березовська Л., Смоляк М. Психологічні особливості адаптації школярів до навчання. *Вісник Національного університету оборони України*. 2014. Вип. 4 (41). С. 162–167.
2. Білоус І. Психосоматичні аспекти біологічного дозрівання дітей молодшого шкільного віку в нормі та при аномальному розвитку. *Вісник Прикарпатського університету. Фізична культура*. 2011. Вип. 13. С. 147–154.
3. Бондаренко С. Особливості адаптації рухової функції дітей-першокласників до статичного компонента навчальних навантажень. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 15 «Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт)»*. 2017. Вип. 3. С. 80–84.
4. Віщак О. Можливості забезпечення адаптації першокласника у сучасному загальноосвітньому навчальному закладі. Чернігів : Вид-во ЧДПУ, 2016. С. 27–30.
5. Гончарук І. Створення вчителем комфортних умов для адаптації першокласників до навчання у школі. *Початкова школа*. 2013. № 7. С. 42–44.
6. Крупник Г. Особливості психологічного супроводу адаптації першокласників до навчального процесу. *Таврійський вісник освіти*. 2014. № 2. С. 251–257.
7. Пиаже Ж. Теория, эксперименты, дискуссии : сборник статей / сост. и общ. ред. Л. Обуховой, Г. Бурменской. Москва : Гардарики, 2001. 622 с.
8. Рагозіна В. Раннє дитинство у світі. *Вісник Інституту розвитку дитини. Серія «Філософія, педагогіка, психологія»*. Київ : Видавництво Національного педагогічного університету ім. М.П. Драгоманова. 2015. Вип. 37. С. 83–95.
9. Piaget Jean. The Child's Conception of Physical Causality. Trans. by M. Gabain. London : Kegan Paul ; New York : Harcourt, Brace, 1930. 309 p.

REFERENCES:

1. Berezovska L., Smoliak M. (2014). Psykholohichni osoblyvosti adaptatsii shkoliariv do navchannia [Psychological peculiarities of adaptation of pupils to studying]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu obrony Ukrainy – Bulletin of the National University of Defense of Ukraine*, 4 (41), 162–167 [in Ukrainian].



2. Bilous I. (2011). Psykosomatychni aspekty biolohichnoho dozrivannia ditei molodshoho shkilnoho viku v normi ta pry anomalnomu rozvytku [Psychosomatic aspects of biological maturation of primary school children in normal and abnormal development]. *Visnyk Prykarpatskoho universytetu. Fizychna kultura – Bulletin of the Carpathian University. Physical Education*, 13, 147–154 [in Ukrainian].
3. Bondarenko S. (2017). Osoblyvosti adaptatsii rukhovoї funktsii ditei-pershoklasnykiv do statychnoho komponenta navchalnykh navantazhen [Features of the adaptation of the motor function of children-first-graders to the static component of the training load]. *Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M.P. Drahomanova. Seriya 15: Naukovo-pedahohichni problemy fizychnoi kultury (fizychna kultura i sport) – Scientific journal of the National Pedagogical University named after M.P. Drahomanov. Series 15: Scientific and pedagogical problems of physical culture (physical culture and sport)*, 3, 80–84 [in Ukrainian].
4. Vishchak O. (2016). Mozhlyvosti zabezpechennia adaptatsii pershoklasnyka u suchasnomu zahalnoosvitnomu navchalnomu zakladi [Opportunities for adapting the first-graders in a modern general educational institution]. Chernihiv: Vyd-vo ChDPU [in Ukrainian].
5. Honcharuk I. (2013). Stvorennia vchytalem komfortnykh umov dlia adaptatsii pershoklasnykiv do navchannia u shkoli [Creating a comfortable environment for a teacher to adapt first-graders to school]. *Pochatkova shkola – Elementary School*, 7, 42–44 [in Ukrainian].
6. Krupnyk H. (2014). Osoblyvosti psykholohichnoho suprovodu adaptatsii pershoklasnykiv do navchalnoho protse-su [Features of psychological support of adaptation of first-graders to the educational process]. *Tavriiskyi visnyk osvity – The Taurian Herald of Education*, 2, 251–257 [in Ukrainian].
7. Pyazhe Zh. (2001). Teoryia, eksperymenty, dyskusyy [Theory, Experiments, Discussions]. Moskva: Hardaryky [in Russian].
8. Rahoziina V. (2015). Rannie dytynstvo u sviti [Early childhood in the world]. *Visnyk Instytutu rozvytku dytyny. Seriya: Filosofiia, pedahohika, psykholohiia – Bulletin of the Institute for Child Development. Philosophy, Pedagogy, Psychology Series*, 37, 83–95. Kyiv: Vydavnytstvo Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. M.P. Drahomanova [in Ukrainian].
9. Piaget J. (1930). Piaget Jean. The Child's Conception of Physical Causality. (Trans. by M. Gabain.) London: Kegan Paul; New York: Harcourt, Brace.

*Стаття надійшла до редакції 03.06.2019.
The article was received 03 June 2019.*

УДК 159.955–053.4: 004
DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-3-8

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У РОЗВИТКУ МИСЛЕННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ

Клак Віталій Олександрович,
аспірант кафедри психології

*ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди»*

king24@ukr.net

orcid.org/0000-0003-0978-1520

У статті подано теоретико-методологічний аналіз проблеми використання комп'ютерних технологій у розвитку мислення дітей дошкільного віку, представлено аналіз останніх вітчизняних і закордонних наукових джерел розвитку мислення в дошкільників, дістали подальший розвиток дефініції «інформаційно-комунікаційні технології», «комп'ютерні технології» та їх варіанти існування. Розкрито значення комп'ютера як потужного технічного засобу навчання, як «інтелектуального знаряддя» у розвитку наочно-образного, логічного мислення, що дає дитині змогу вийти на новий інформаційний рівень.

Мета статті – проаналізувати використання інформаційно-комунікаційних технологій у розвитку мислення дітей дошкільного віку, представити програму навчання дошкільників основам комп'ютерної грамотності для розвитку їх мислення.

Методи дослідження – теоретичний аналіз вітчизняних і закордонних наукових джерел, який дозволив виявити, узагальнити і систематизувати матеріали із проблеми дослідження.

Результати теоретичного аналізу заявленої проблеми показали недостатність вивчення використання комп'ютерних технологій у розвитку логічного мислення дітей дошкільного віку. Розкрита сутність інформаційно-комунікаційних і комп'ютерних технологій. Розроблена й охарактеризована багатofункціональна структура компонентів значущості використання дітьми дошкільного віку комп'ютерних технологій, яка включає: розвиток вольових якостей, формування мотивації, активну діяльність, індиві-

дуальний підхід, варіативність навчального матеріалу, дидактичні можливості, розвиток інтересів, розвиток моторики, розвиток інтелекту, розвиток логічного мислення, вікові особливості. Запропоновано програму навчання дошкільників основам комп'ютерної грамотності й розвитку логічного мислення, яка включає 25 занять, кожне з яких складається із трьох частин: підготовчої, основної та заключної. Охарактеризовано сутність кожної частини, вказані основні форми роботи. Представлено підготовчу частину плану роботи навчання старших дошкільників основам комп'ютерної грамотності.

Ключові слова: розвиток мислення, інформаційно-комунікаційні технології, комп'ютерні технології, багатофункціональна структура, програма розвитку.

THE USE OF INFORMATION AND COMMUNICATION TECHNOLOGIES IN DEVELOPMENT OF PRESCHOOLERS THINKING

Klak Vitaly Alexandrovich,

Post-graduate Student of Psychology Department

Grigory Skovoroda Pereyaslav-Khmelnytsky State Pedagogical University

king24@ukr.net

orcid.org/0000-0003-0978-1520

In the article a theoretical and methodological analysis of the problem of using computer technology in the development of preschool children thinking is given, an analysis of the latest domestic and foreign scientific sources of thinking in preschoolers, have further developed the definition of “information and communication technologies”, “computer technology” and their variants of existence is presented. The computer as a powerful technical means of training, as an “intellectual tool” in the development of visual-figurative, logical thinking, which gives child the opportunity to reach a new information level is revealed.

The **purpose** of the article is to analyze the use of information and communication technologies in the development of preschool children thinking, to present a program of teaching preschoolers the basics of computer literacy for the development of their thinking.

Research methods – theoretical analysis of domestic and foreign scientific sources, which allowed to identify, summarize and organize the materials on the research problem.

The **results** of the theoretical analysis of the stated problem showed the lack of development of the computer technology using in the development of preschool children logical thinking. The essence of information and communication and computer technologies is revealed. A multifunctional structure of the components of the importance of the use of preschool children of computer technology, which includes: the development of volitional qualities, formation of motivation, activity, individual approach, variability of educational material, didactic opportunities, development of interests, development of motor skills, development of intelligence, development of logical thinking, age characteristics is developed and characterized. The program of teaching preschool children the basics of computer literacy and the development of logical thinking, which includes 25 classes, each of which consists of three parts: preparatory, basic and final is suggested. The essence of each part is characterized; the basic forms of work are specified. The preparatory part of the work plan of teaching computer literacy to senior preschool children is presented.

Key words: *thinking development, information and communication technologies, computer technologies, multifunctional structure, and development program.*

Вступ

Сьогодні прогресивні зміни у стратегії розвитку національної системи дошкільної освіти підкреслюють необхідність удосконалення освітнього процесу в дошкільних закладах. Оптимізація й інтенсифікація навчання дітей дошкільного віку потребує високого рівня розвитку пізнавальної сфери, особливо це стосується мислення – найвищого ступеня пізнання дитиною навколишнього світу, де дошкільник використовує логічні конструкції та логічні операції. У процесі вирішення розумових завдань у дошкільників з'являється і низка негативних мисленневих чинників (експресивна жестикуляція, загальмованість, нестійка увага, нестійкий спосіб виконання завдання, несприятливі соціально-побутові умови життя й ін.), що призво-

дять до порушення динаміки мислення та провокують його прискорення (стрибок ідей) або інертність мислення (бідність асоціацій), непослідовність суджень, що часто стають причиною порушення мотиваційного компонента мислення (різноплановість мислення, резонерство, порушення критичності) й ін.

Мета статті – проаналізувати використання інформаційно-комунікаційних технологій у розвитку мислення дітей дошкільного віку, представити програму навчання дошкільників основам комп'ютерної грамотності для розвитку їхнього мислення.

Основні завдання – проаналізувати вітчизняні і закордонні наукові підходи у віковій і педагогічній психології щодо розвитку мислення дошкільників, обґрунтувати доцільність використання інформаційно-



комунікаційних технологій із розвитку мислення дітей у дошкільному закладі, представити загальну комплексну структуру значущості використання комп'ютера в розвитку дітей дошкільного віку.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Проблема розвитку мислення в дітей і різні його прояви досліджуються в різних напрямках. Так, І. Товкач (Товкач, 2017) розкрила особливості прояву пізнавальної активності старших дошкільників; І. Любченко (Любченко, 2014) розглядає розвиток логічного мислення у старших дошкільників як запоруку успішного навчання і виховання; Н. Пасічник (Пасічник, 2015) розглядала особливості взаємозв'язку образного і понятійного мислення; К. Левшунова (Левшунова, 2015) представила рухову активність як чинник психічного благополуччя дошкільника; Т. Кривошея (Кривошея, 2015) проаналізувала взаємозв'язок образного і логічного мислення як шлях до гармонізації розумової діяльності дошкільників; Н. Кудикіна (Кудикіна, 2012) пропонує розвиток мислення засобами ігрової діяльності. Закордонні автори Манді Войцеховський (Wojciehowski, 2017) і Джулі Ернст (Ernst, 2017) провели експериментальне дослідження розвитку мислення у природних і традиційних дошкільних установах; Елена Хронопулоу (Chronopoulou, 2012) і Василики Рига (Riga, 2012) пропонують використовувати музично-рухову активність для розвитку творчого мислення; малазійські вчені Зальцуриавані Бінті Рідзван (Ridzwan, 2017) і Сіті Еша Бінті Мохсейн (Mokhsein, 2017) підкреслюють необхідність введення розвитку творчого мислення в дошкільній освіті.

Багато науковців цікавилися питаннями розвитку мислення дітей, проте аналіз останніх досліджень показав, що засоби, що впливають на розвиток мислення дітей дошкільного віку, їхні індивідуальні особливості ще недостатньо вивчені. Дослідження цих питань є актуальним завданням педагогічної та вікової психології, оскільки від їх рішення багато в чому залежить ефективність навчальної діяльності дітей дошкільного віку. Зокрема, важливе вивчення особливостей використання інформаційно-комунікаційних технологій у розвитку мислення дошкільників, оскільки необхідність застосування комп'ютерної техніки в освітньому процесі регламентовано нормативно-правовою базою. Так, у розділі «Дошкільне виховання» Державної національної програми «Освіта України XXI ст.» (Базовий компонент дошкільної освіти, 2012) визначено основні положення, де підкреслено необхідність забезпечення розвитку осві-

ти на основі нових прогресивних концепцій, запровадження в навчально-виховний процес сучасних педагогічних технологій і науково-методичних досягнень.

Як відомо, інформаційно-комунікаційні технології сприяють підвищенню інтересу дітей до навчання, активізують пізнавальну діяльність, підвищують якість засвоєння програмного матеріалу дитиною. Водночас застосування інформаційно-комунікаційних технологій як розвивальної засоби в навчальному процесі дошкільних закладів, зокрема виявлення умов і чинників ефективного впливу на розвиток мислення дітей дошкільного віку, поки не стало предметом спеціальних досліджень.

2. Методологія та методи

Методологічними засадами дослідження є системний (Максименко, 2000) та онтогенетичний підходи (Виготський, 1983), а також принцип урахування вікових та індивідуально-особистісних особливостей (Ананьєв, 1996; Абульханова-Славська, 1981); інформаційна теорія мислення (Вертхаймер, 1987); теорія планомірного формування розумових дій і понять (Гальперін, 1985); теорія мислення як системи опрацювання інформації (Ньюелл, 2008). Методи дослідження – теоретичний аналіз вітчизняних і закордонних наукових джерел, який дозволив виявити, узагальнити і систематизувати матеріали із проблеми дослідження.

У науковій літературі розглядаються різні підходи до розвитку мислення дитини дошкільного віку. Так, Зальцуриавані Бінті Рідзван (Ridzwan, 2017) і Сіті Еша Бінті Мохсейн (Mokhsein, 2017) для розвитку в дітей дошкільного віку винахідливості, оригінальності, гнучкості, побіжності мислення й уяви пропонують увести в дошкільну освіту цілеспрямований розвиток творчого мислення.

Елена Хронопулоу (Chronopoulou, 2012) і Василики Рига (Riga, 2012) виявили позитивний вплив музики і рухової активності на розвиток мислення 5-річних дітей. Науковцями експериментально доказано позитивний вплив запропонованої музично-рухової програми на побіжність, гнучкість, оригінальність мислення, а також на прояв таких форм поведінки, як розширення свободи самовираження, тенденція до дослідження й експериментування.

Інший підхід демонструють Манді Войцеховський (Wojciehowski, 2017) і Джулі Ернст (Ernst, 2017), які пропонують використовувати природу для проведення ігор у контексті розвитку мислення. Порівняльний аналіз природних і традиційних дошкільних закладів показав, що природа і пов'язані з

нею емоції позитивно впливають на творче мислення дошкільників, на розвиток таких їхніх індивідуальних особливостей, як побіжність і оригінальність. Також авторами відзначається, що велике значення для розвитку мислення під час гри на природі має сама природа, яка, на додаток до будь-яких ефектів, сама може впливати на розвиток творчого мислення.

Більшість вітчизняних науковців, як-от Т. Піроженко (Піроженко, 2016), Н. Гавриш (Гавриш, 2012), Т. Завязун (Завязун, 2016), Н. Кудикіна (Кудикіна, 2012), І. Карабаєва (Карабаєва, 2016), А. Бурова (Бурова, 2013), Л. Соловійова (Соловійова, 2015), К. Карасьова (Карасьова, 2016), О. Сахно (Сахно, 2016), пропонують розвиток мислення засобами ігрової діяльності, оскільки саме гра є провідною діяльністю в житті дитини дошкільного віку і нерозривно пов'язана зі становленням форм спілкування дитини з дорослими й однолітками.

Серед основних проблем недостатність вивчення розвитку логічного мислення дітьми дошкільного віку засобами комп'ютерних ігор зумовила наявні прогалини в обґрунтуванні і використанні комп'ютерних технологій у дошкільних закладах.

«Інформаційно-комунікаційні технології» (далі – ІКТ) – це загальніший термін, який охоплює використання комп'ютерів, мультимедіа, інформаційних технологій як дидактичних засобів для підвищення мотивації навчання дітей та індивідуалізації використання технічних засобів у створенні позитивного емоційного фону дошкільників.

Комп'ютер (від англ. *to compute, computer* – «обчислювати», «обчислювач») – універсальна технічна система, спроможна чітко виконувати визначену послідовність операцій певної програми. Взаємодія з користувачем відбувається через багато середовищ, від алфавітно-цифрового або графічного діалогу за допомогою дисплея, клавіатури та мишки до пристроїв віртуальної реальності. Сьогодні комп'ютери випускаються і в портативному варіанті (ноутбуки, нетбуки, планшети, iPad, смартфони, пристрої для читання електронних книг e-Book та ін.), що робить їх зручними в обробці різної інформації.

У сучасному світі комп'ютер є своєрідним «інтелектуальним знаряддям», що дає людині змогу вийти на новий інформаційний рівень. Комп'ютер є найсучаснішим інструментом оброблення інформації, служить потужним технічним засобом навчання, він виконує функцію помічника загального психічного розвитку дошкільників, оскільки привабливий для дітей, як і будь-яка нова

іграшка. Спілкування дітей дошкільного віку з комп'ютером починається з ігор, ретельно підібраних з урахуванням віку та їхньої навчальної спрямованості.

Його можна розглядати і як сучасний засіб діяльності старшого дошкільника: п'ятирічна дитина цікавиться комп'ютером – його будовою, функціями, можливостями, різноманітними комп'ютерними іграми. На цьому етапі дуже важливо надати дитині правильну інформацію про комп'ютер і його використання. У п'ятирічному віці дитина здатна свідомо обирати спосіб дії, приймати особливі умови, які пропонує комп'ютерна технологія. Це стає можливим завдяки розвитку в дошкільника символічної функції *наочно-образного мислення*.

Працюючи на комп'ютері, дитина діє з *наочними екранними образами*, яким надає ігрового значення, переходить від звичних практичних дій із предметами до дії з ними в *образному плані* (уявному, модельному, символічному). Освоєння комп'ютерних засобів формує в дітей передумови *теоретичного мислення*, здатність свідомо обирати спосіб дії, спрямований на розв'язання завдання, а також особистісні якості, здатність працювати в індивідуальному темпі.

Під час комп'ютерних занять у дітей поліпшуються пам'ять і увага. Діти в дошкільному віці мають мимовільну увагу, тобто вони не можуть усвідомлено намагатися запам'ятати той або інший матеріал. Дитина мимоволі звертає увагу на навчальний матеріал, якщо він яскравий і цікавий. І тут комп'ютер просто незамінний, тому що передає інформацію у привабливій для дитини формі, а це не тільки прискорює запам'ятовування матеріалу, але й робить його осмисленим і довгостроковим. Т. Павлюк підкреслює, що дитина, яка оволоділа елементарною комп'ютерною технологією, краще за інших здатна розміщувати, розв'язувати задачі у *внутрішньому плані*, почуватися компетентною.

Заняття дітей на комп'ютері мають велике значення не тільки для розвитку інтелекту, але й для розвитку їхньої моторики. У будь-яких іграх, від найпростіших до складних, дітям необхідно вчитися натискати пальцями на певні клавіші, що розвиває дрібну моторику. Учені зазначають, що чим більше ми робимо дрібних і складних рухів пальцями, тим більше ділянок мозку включається в роботу. Як і руки, очі також широко представлені в корі головного мозку. Чим уважніше ми вдивляємося в те, над чим працюємо, тим ефективнішим буде процес запам'ятовування. Ось чому так важливо формувати моторну координацію і координацію спільної діяльності зорового



й моторного аналізаторів, що з успіхом досягається на заняттях, де діти працюють із комп'ютером.

Іншу сторону щодо використання комп'ютера представляє Н. Лавриченко, який підкреслює, що комп'ютерні ігри вчать дітей переборювати труднощі, контролювати виконання дій, оцінювати результати. Завдяки комп'ютеру стає ефективним навчання цілеспрямованості, планування, контролю й оцінювання результатів самостійної діяльності дитини через поєднання ігрових і неігрових моментів. Дитина входить у сюжет ігор, засвоює правила, відповідно діє і прагне досягнення результатів. Крім того, практично в усіх іграх є свої герої, яким потрібно допомогти виконати завдання.

Завдяки взаємозв'язку різних видів ігор, зокрема й комп'ютерних, дитина оволодіє вмінням самостійно й ініціативно вирішувати ігрові завдання, що поступово ускладнюються за змістом знань і ступенем узагальненості дій, піднімаючись у своєму розвитку на більш високий рівень. До того ж діти, які володіють комп'ютерною технологією, більше підготовлені до *мисленнєвої діяльності*, розвиток якої є запорукою успішного навчання у школі.

Для того, щоб упровадження комп'ютерних засобів було оптимальним для розвитку мислення, необхідно враховувати вікові особливості. Одна з важливих ліній розумового розвитку дітей дошкільного віку полягає в послідовному переході від елементарних форм мислення до більш складних. Так, розвиток наочно-дієвих форм мислення становить основу для переходу до наочно-образного мислення, яке, у свою чергу, є необхідною сходинкою у розвитку логічного (понятійного) мислення, яке починає зароджуватись у молодшому шкільному віці.

Саме комп'ютерні ігри створені так, що дитина може собі уявити окреме поняття або конкретну ситуацію, навчитися узагальненому розумінню всіх схожих предметів або ситуацій, у дитини розвиваються такі важливі операції мислення, як узагальнення і класифікація. Під час гри на комп'ютері дитина рано починає розуміти, що предмети на екрані – це не реальні речі, а тільки знаки цих реальних речей. Отже, у дітей починає розвиватися так звана знакова функція свідомості, тобто розуміння того, що є кілька рівнів навколишнього середовища, з одного боку – це реальні речі, а з іншого – картинки, схеми, слова, числа й ін.

Спілкування з комп'ютером викликає в дітей жвавий інтерес, спочатку як ігрова діяльність, а потім і як навчальна. Цей інте-

рес лежить в основі формування таких важливих структур, як пізнавальна мотивація, довільні пам'ять і увага, адже саме ці процеси забезпечують психологічну готовність дитини до навчання у школі.

У зв'язку з тим, що комп'ютер комплексно, інтегровано впливає на розвиток дитини, ми пропонуємо багатофункціональну структуру компонентів значущості використання комп'ютерних технологій у розвитку дітей дошкільного віку, яка включає: розвиток вольових якостей, формування мотивації, активну діяльність, індивідуальний підхід, варіативність навчального матеріалу, дидактичні можливості, розвиток інтересів, розвиток моторики, розвиток інтелекту, логічного мислення, вікові особливості (див. рис. 1).

Для навчання дошкільників основам комп'ютерної грамотності й розвитку мислення розроблено програму, яка включає 25 спеціальних занять тривалістю 10–15 хвилин, які проводилися 2 рази на тиждень.

Використання комп'ютерних технологій було запропоновано 141 дитині (63 хлопчика і 78 дівчаток) старших груп трьох комунальних закладів: «Заклад дошкільної освіти (ясла-садок) № 7 «Волиняночка», ЗДО № 1 «Дзвіночок», ЗДО № 2 «Казка», м. Володимир-Волинський Волинської області. Заняття організовувалися з невеликими підгрупами дітей, що забезпечувало можливість персональної роботи дошкільників із комп'ютером і забезпечення індивідуального та диференційованого підходів до кожного вихованця. Заняття будувалися на основі бесід і практичних дій (спеціальні вправи, ігри дидактичного характеру з розвитку мислення), із чітким дотриманням установлених санітарно-гігієнічних норм.

Кожне заняття складається із трьох частин: підготовчої, основної та заключної.

Підготовча частина включає в себе привітання, питання про стан дитини та введення її в сюжет заняття. Питання дозволяють ведучому відчувати групу, діагностувати стан учасників. Розминочні вправи дозволяють перейти від своїх турбот до роботи у групі, активізуватися, налаштуватися на певну тему. У цій частині проводилися розвиваючі ігри, бесіди, змагання, які мають на меті підготовку дитини до роботи з комп'ютером, допомагають їй впоратися з поставленим завданням, містять матеріал щодо будови комп'ютера. Також проводилися гімнастика для підготовки зорового, моторного апарату до роботи з комп'ютером. Друга, *основна частина* заняття триває, за планом, 10–15 хвилин, містить завдання, спрямовані на розвиток мислення дошкільників, їх самостійну роботу з комп'ютером.



Рис. 1. Багатофункціональна структура компонентів значущості використання дітьми дошкільного віку комп'ютерних технологій



Третя, *заклучна частина заняття* включає рефлексію щодо питань змістовної частини зустрічі, з'ясування, що дітям сподобалось, а що давалось важче. Виявлена інформація допомагала ведучому проаналізувати результати заняття, закріпити з дітьми новий матеріал, назви, які необхідно запам'ятати, а також виявити емоції, думки і поведінку дошкільників. Ці питання стосуються внутрішньоособистісних процесів, міжособистісної взаємодії, нових почуттів, думок або поведінки дітей і можливості застосування нових знань. Також у заключній частині пропонувалися фізкультурні хвилини, комплекси вправ для профілактики зорової втоми та релаксаційна музика. Тривалість цієї частини – до 5 хвилин (3 хв. – гімнастика, 2 – підсумок). Для успішної й ефективної роботи проводилось послідовне закріплення тем програми, яка враховувала вікові особливості дітей, забезпечила розвиток їхніх пізнавальних здібностей і системне засвоєння дітьми програмних знань (див. табл. 1).

У підготовчій частині програми відбита взаємодія дитини з комп'ютером, яка допомогла дошкільнику освоїти основи

комп'ютерної грамотності для подальшого розвитку логічного мислення й загального розвитку дитини.

Висновки

Отже, аналіз вітчизняних і закордонних наукових підходів у віковій та педагогічній психології показав, що «інформаційно-комунікаційні технології» – це загальніший термін, який охоплює використання комп'ютерів, мультимедіа, інформаційних технологій як дидактичних засобів для підвищення мотивації до навчання дітей та індивідуалізації використання у створенні позитивного емоційного фону дошкільників. Підкреслено значущість комп'ютера як потужного технічного засобу, який позитивно впливає на методи й організаційні форми навчання дитини, що дозволяє вирішувати складні й актуальні завдання вікової та педагогічної психології в забезпеченні розвитку інтелектуального, творчого потенціалу дошкільників.

Охарактеризовано позитивний ефект від комп'ютерних ігор щодо уявлення окремих понять або конкретних ситуацій, узагальнення поняття про всі схожі предмети або

Таблиця 1

План роботи з навчання старших дошкільників основ комп'ютерної грамотності (Підготовча частина)

Мета	Зміст	Назва гри	Кіл-ть занять
Підготовка для вивчення основ комп'ютерної грамотності	– ознайомлення та робота з ігровими ноутбуками «Мультилект» та «Мультибук».	«Комп'ютер і жачка» «Історія комп'ютера»	2
Інформаційні технології	ознайомлення з комп'ютером; правила техніки безпеки; техніка правильної експлуатації комп'ютера; поняття «інформація». Бесіди про інформацію.	«Із чого складається комп'ютер» «Учимося друкувати»	5
Опрацювання тексту	ознайомлення із клавіатурою: розміщення клавіш на клавіатурі; основне призначення груп клавіш; правильне використання клавіш «Backspace» та «Enter».	«Інформація та файли: як зберегти інформацію» «Дискети та диски»	5
Елементи апаратного управління	управління комп'ютером. Клавіатура. Клавіші навігації; ознайомлення з маніпулятором «миша»; використання лівої клавіші маніпулятора «миша» (одинарне натискання); «Esc» – вихід із комп'ютерної програми.	«Малюнки на комп'ютері» «Музика, кіно та мультфільми»	5
Графіка та мультимедіа	ознайомлення із клавішею «Backspace» та її функціями; значення і роль графічних і мультимедійних комп'ютерних програм; ознайомлення з комп'ютерною програмою Microsoft Paint; робота у програмі Microsoft Paint	«Мій комп'ютер», «Цифрові кільця», «Віджени хакера», «Зіпсована мережа», «Атака вірусів», «Продавець дисків», «Чарівний квадрат», «Шаховий кінь».	8
Разом:			25

ситуації, розвитку таких важливих операцій мислення, як узагальнення і класифікація, а також розвитку знакових функцій свідомості, тобто розуміння того, що є кілька рівнів навколишнього середовища – це реальні речі та картинки, схеми, слова, числа й ін. Запропоновано багатofункціональну структуру компонентів значущості використання комп'ютерних технологій у розвитку дітей дошкільного віку, яка включає: розвиток вольових якостей, формування мотивації, активну діяльність, індивідуальний підхід, варіативність навчального матеріалу, дидактичні можливості, розвиток інтересів, розвиток моторики, розвиток інтелекту, логічного мислення, вікові особливості. За-

пропоновано програму навчання дошкільників основам комп'ютерної грамотності й розвитку логічного мислення, її складові елементи та сутність кожної частини, вказані основні форми роботи. Представлено підготовчу частину плану роботи навчання старших дошкільників основ комп'ютерної грамотності, яка включає такі напрями: підготовка для вивчення основ комп'ютерної грамотності; інформаційні технології; опрацювання тексту; елементи апаратного управління; графіка та мультимедіа. Водночас *перспективно* розроблення методичних рекомендацій і програми для впровадження та поширення інформаційно-комунікаційних технологій у роботі з батьками.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Абульханова-Славская К. Развитие личности в процессе жизнедеятельности. *Психология формирования и развития личности*. Москва : Наука, 1981. С. 19–44.
2. Ананьев Б. Психологическая структура личности и ее становление в процессе индивидуального развития человека. *Психология и проблемы человекознания : избранные психологические труды* / Москва ; Воронеж, 1996. С. 196–280.
3. Базовий компонент дошкільної освіти України. Київ, 2012. 26 с.
4. Бурова А. Організація ігрової діяльності дітей дошкільного віку. 2-е вид. Тернопіль : Мандрівець, 2013. 296 с.
5. Вертгеймер Макс. Продуктивное мышление / под общ. ред. С. Горбова, В. Зинченко. Пер. с англ. С. Латушкина ; ред. Э. Пчелкина. Москва : Прогресс, 1987. 336 с.
6. Выготский Л. Собрание сочинений : в 6 т. Т. 3 : Проблемы развития психики. Москва : Педагогика, 1983. 368 с.
7. Гавриш Н. Формування в дітей готовності до шкільного навчання в інтегрованому просторі дошкільного закладу. *Освіта та педагогічні науки*. 2012. № 1 (150). С. 7–12.
8. Гальперин П. Методы обучения и умственное развитие ребенка. Москва, 1985. С. 8.
9. Кривошея Т. Взаємозв'язок образного і логічного мислення як шлях до гармонізації розумової діяльності дошкільників. *Імідж сучасного педагога : науково-практичний освітньо-популярний журнал*. 2015. № 6. С. 25–27.
10. Кудикіна Н. Теорія ігрової діяльності дітей : монографія. Київ, 2012. 235 с.
11. Лавриченко Н. Педагогіка соціалізації : європейські обриси. Київ, 2000. 444 с.
12. Левшунюк К. Психічне благополуччя старших дошкільників під впливом програми підвищення їх рухової активності. *Актуальні проблеми психології* : збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Харків : КЦ ФОП Іванової М.А., 2015. Т. IV : Психологія розвитку дошкільника. Вип. 11. С. 126–134.
13. Любченко І. Розвиток логічного мислення у старших дошкільників як запорука успішного навчання і виховання. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету*. 2014. Ч. 3. С. 209–214.
14. Максименко С. Генетическая психология. Методологическая рефлексия проблем развития в психологии : монография. Киев : Рефл-Бук Ваклер, 2000. 320 с.
15. Ньюэлл А., Шоу Дж., Саймон Г. Моделирование мышления человека с помощью электронно-вычислительной машины. *Психология мышления* / под ред. Ю. Гиппенрейтер и др. Москва : Астрель, 2008. С. 133–134.
16. Павлюк Т. Використання інформаційних технологій у системі неперервної освіти дітей дошкільного і молодшого шкільного віку. *Реалізація наступності дошкільної і початкової освіти* : збірник матеріалів. Київ : КМПУ ім. Б.Д. Грінченка, 2009. С. 80–82.
17. Пасічник Н. Особливості взаємозв'язку образного і понятійного мислення в учнів молодшого шкільного віку : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2015. 24 с.
18. Ігрова діяльність дошкільника: молодший дошкільний вік / Т. Піроженко та ін. Київ : Генеза, 2016. 88 с.
19. Соловійова Л. Вивчаємо довільну поведінку дітей дошкільного віку *Практичний психолог: дитячий садок*. 2015. № 9. С. 12–21.
20. Товкач І. Аналіз індивідуальних характеристик структури прояву пізнавальної активності старших дошкільників. *Актуальні проблеми психології* : збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. Київ : ТОВ «Срібна Хвиля», 2016. Т. IV. Вип. 12. С. 145–155.
21. Ridzwan Salzurawani Binti, Mokhsin Siti Eshah Binti. Creativity in Preschool Assessment. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*. 2017. Vol. 7. № 2. P. 543–560.
22. Chronopoulou Elena, Riga Vassiliki. The Contribution of Music and Movement Activities to Creative Thinking in Pre-School Children. *Creative Education*. 2012. Vol. 3. № 2. P. 196–204.



23. Wojciehowski Mandi, Ernst Julie. Creative by Nature: Investigating the Impact of Nature Preschools on Young Children's Creative Thinking. *The International Journal of Early Childhood Environmental Education*. 2017. № 6 (1). P. 3–20.

REFERENCES:

1. Abulkhanova-Slavskaia K. (1981) Razvitie lichnosti v protsesse zhiznedeiatelnosti [Personality development in the process of life]. *Psikhologiya formirovaniia i razvitiia lichnosti – Psychology of formation and development of personality*. Moscow : Nauka. 19 – 44 [in Russian].
2. Anan'ev B. (1996) Psikhologiya i problemy chelovekozaniia [Psychology and problems of anthropology]. *Izbrannye psikhologicheskie trudy. Psikhologicheskaia struktura lichnosti i ee stanovlenie v protsesse individualnogo razvitiia cheloveka – Selected psychological works. Psychological structure of personality and its formation in the process of individual human development*. Moscow. 196–280 [in Russian].
3. Bazovyi komponent doshkilnoi osvity Ukrainy (2012) [Basic component of preschool education in Ukraine] : Naukovyi kerivnyk: A. M. Bohush. Kyiv : Vydavnytstvo. 26 s [in Ukrainian].
4. Burova A. (2013) Orhanizatsiia ihrovoi diialnosti ditei doshkilnogo viku [The game activity organization of preschool children]. 2-e vyd. zi zmin. ta dop. Ternopil : Mandrivets. 296 s. [in Ukrainian].
5. Halperin P. (1985) Metody navchannia i rozumovyi rozvytok dytyny [Teaching methods and mental development of the child]. Moscow [in Russian].
6. Vertgeimer Maks (1987) Produktivnoe myshlenie [Productive thinking]: Per. s angl. S. Latushkina; red. E. Pchelkina / Obshch. red. S. Gorbova i V. Zinchenko. Moscow: Progress. 336 s. [in Russian].
7. Havrysh N. (2012) Formuvannia v ditei hotovnosti do shkilnogo navchannia v intehrovanomu prostori doshkilnogo zakladu [Formation of children's readiness for school education in the integrated area of preschool]. *Osvita ta pedahohichni nauky – Education and pedagogical Sciences*, 1 (150). 7–12 [in Ukrainian].
8. Vygotskii L. (1983) *Sobranie sochinenii* [Collected works] : V 6-ti t. T. 3. *Problemy razvitiia psikhiki* [Problems of development of mentality] Moscow : Pedagogika. 368 s. [in Russian].
9. Kryvosheja T. (2015) Vzajemozv'jazok obraznogo i lohichnogo myslennja jak shljakh do gharmonizaciji rozumovoi dijajnosti doshkilnykiv [Interrelation of figurative and logical thinking as a way to harmonization of mental activity of preschool children] *Imidzh suchasnogo pedahogha Naukovo-praktychnyj osvityjno-populjarnyj zhurnal – Image of the modern teacher. Scientific and practical educational and popular magazine*, 6. 25–27 [in Ukrainian].
10. Kudykina N. (2012) Teorija ighrovoi dijajnosti ditej [Theory of children's plays activities] : monohrafiya. un-t im. B. Ghrinchenka. Kyiv [in Ukrainian].
11. Levshunova K. (2015) Psykhichne blaghopoluchchja starshykh doshkilnykiv pid vplyvom programy pidvyshhennja jikh rukhovoji aktyvnosti [Mental well-being of older preschoolers under the influence of the program to increase their physical activity]. *Aktualni problemy psykholohiji. Zbirnyk naukovykh prac Instytutu psykholohiji imeni Gh.S. Kostjuka NAPN Ukrainy – Actual problems of psychology. Collection of scientific works of the Institute of psychology named by G.S. Kostyuk of NAPN of Ukraine*. Kharkov : KC FOP Ivanovoi M.A. Tom IV. Psykhologhija rozvytku doshkilnyka [Developmental psychology of the preschool child]. Vypusk 11. 126 – 134 [in Ukrainian].
12. Lavrychenko N. (2000) Pedahohika sotsializatsii : Yevropeiski abrysy [Pedagogy of socialization: European outlines]. Kyiv: Vira INSAIT. 444 s. [in Ukrainian].
13. Liubchenko I. (2014) Rozvytok lohichnogo myslennia u starshykh doshkilnykiv yak zaporuka uspishnogo navchannia i vykhovannia [The development of logical thinking in older preschoolers as the key to successful learning and education]. *Zbirnyk naukovykh prac Umanskoho derzhavnogo pedahohichnogo universytetu – Collection of scientific works state pedagogical University of Uman*. Kyiv: ch. 3. 209–214 [in Ukrainian].
14. Maksymenko S. (2000) Ghenetycheskaja psykholohija [Genetic psychology]. Metodologhycheskaja refleksyja problem razvytyja v psykholohii [Methodological reflection of the problems of development in psychology] : Monohrafiya. Kyiv : Refl-Buk Vakler. 320 s. [in Ukrainian].
15. Niuell A., Shou Dzh., Saimon G. (2008) Modelirovanie myshleniia cheloveka s pomoshchiu elektronno-vychislitelnoi mashiny [Modeling of human thinking with the help of electronic computer]. *Psikhologiya myshleniia – Psychology of thinking / Pod red. Iu. Gippenreiter*. Moscow : Astrel. 133–134 [in Russian].
16. Pavliuk T. (2009) Vykorystannia informatsiinykh tekhnolohii u systemi neperervnoi osvity ditei doshkilnogo i molodshoho shkilnogo viku [The use of information technologies in the system of continuous education of preschool and primary school children]. *Realizatsiia nastupnosti doshkilnoi i pochatkovoї osvity – Implementation of further pre-school and primary education* : zb. materialiv. Kyiv : KMPU im. B.D. Hrinchenka. 80–82 [in Ukrainian].
17. Pasichnyk N. (2015) Osoblyvosti vzajemozv'jazku obraznogo i ponjatijnogo myslennja v uchniv molodshogo shkilnogo viku [Features of interrelation of figurative and conceptual thinking at pupils of younger school age] “Pedahoghichna ta vikova psykholohija” [“Pedagogical and age psychology”]. Kyiv. 24 s. [in Ukrainian].
18. Pirozhenko T., Zaviiazun T., Karabaieva I., Soloviova L., Sakhno O. (2016). Ihrova diialnist doshkilnyka : molodshyi doshkilnyi vik [Play activity of preschool: younger preschool age]. Kyiv : Heneza. 88 s. [in Ukrainian].
19. Soloviova L. (2015) Vyvchajemo dovilnu povedinku ditei doshkilnogo viku [We study the arbitrary behavior of preschool children]. *Praktychnyi psykholoh* : Dytiachyi sadok. Kyiv. № 9. 12–21 [in Ukrainian].
20. Tovkach I. (2017) Indyvidualni osoblyvosti piznavalnoji aktyvnosti starshykh doshkilnykiv [Individual features of cognitive activity of senior preschoolers] : “Pedahoghichna ta vikova psykholohija” [“Pedagogical and age psychology”]. Kyiv. 23 s. [in Ukrainian].



21. Ridzwan Salzuriawani Binti, Mokhsein Siti Eshah Binti (2017). Creativity in Preschool Assessment International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences. Vol. 7, № 2. P. 543 – 560 [in English].
22. Chronopoulou Elena, Riga Vassiliki (2012). The Contribution of Music and Movement Activities to Creative Thinking in Pre-School Children. *Creative Education*. Vol.3, № 2, 196–204 [in English].
23. Wojciehowski Mandi, Ernst Julie (2017). Creative by Nature: Investigating the Impact of Nature Preschools on Young Children's Creative Thinking. *The International Journal of Early Childhood Environmental Education*, 6(1). 3–20 [in English].

*Стаття надійшла до редакції 04.06.2019.
The article was received 04 June 2019.*

УДК 159.923.6
DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-3-9

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ДЕЦЕНТРАЦІЇ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Кузікова Світлана Борисівна,
доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри психології

Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

kuzikova_svetlana@ukr.net
orcid.org/0000-0003-2574-9985

Щербак Тетяна Іванівна,
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології

Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

shcherbak.tetiana1325@gmail.com
orcid.org/0000-0002-7701-9450

Мета. Здійснити теоретичний аналіз феномену децентрації, описати детермінанти її розвитку на різних вікових етапах життєвого шляху особистості. Проаналізувати результати експериментального дослідження психологічних особливостей децентрації в осіб юнацького віку.

Методи. Із групи емпіричних методів: психодіагностичний метод (тести); із групи методів аналізу (обробки) даних: якісний і кількісний аналіз отриманих результатів, методи комп'ютерної обробки експериментальних даних. Методичний інструментарій: «Діагностика рівня емпатії» (І. Юсупов), «Типи поведінки в конфлікті» (К. Томас), «Егоцентричні асоціації» (Т. Спутрова). У дослідженні взяли участь 80 респондентів, з них 40 осіб чоловічої та 40 осіб жіночої статі. Вік досліджуваних – 18–21 рік.

Результати. Представлено теоретичний аналіз феномену децентрації в контексті психології, висвітлено її особливості з погляду різних наукових тлумачень. Розкрито погляд на поняття децентрації як механізм подолання егоцентризму. Проаналізовано такі компоненти даного феномену, як емпатія, ідентифікація та рефлексія. У роботі описано основні детермінанти розвитку децентрації на різних вікових етапах життєвого шляху особистості. Особлива увага приділяється становленню децентрації як особистісної якості в юнацькому віці. Проаналізовано результати емпіричного дослідження особливостей даного феномену в осіб юнацького віку.

Висновки. У результаті проведеного дослідження здійснено емпіричний аналіз психологічних особливостей децентрації в осіб юнацького віку. Досліджено рівень емпатії респондентів, рівень егоцентризму та преференції поведінки в конфлікті. Установлено, що більшості представників юнацького віку притаманний середній рівень децентрації, який приписується респондентам, готовим подивитися на себе збоку й інтегрувати різні погляди. З'ясовано, що процес розвитку децентрації відбувається нерівномірно. За результатами дослідження вироблено практичні рекомендації щодо підвищення рівня децентрації у представників юнацького віку.

Ключові слова: децентрація, егоцентризм, юнацький вік, емпатія, рефлексія.



PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF DECENTRALIZATION IN ADOLESCENCE

Kuzikova Svitlana Borysivna,

Doctor of Psychological Sciences, Professor,
Head of the Department of Psychology

Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko

kuzikova_svetlana@ukr.net

orcid.org/0000-0003-2574-9985

Shcherbak Tetiana Ivanivna,

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Psychology

Sumy State Pedagogical University named after A.S. Makarenko

shcherbak.tetiana1325@gmail.com

orcid.org/0000-0002-7701-9450

Purpose of the article is to carry out a theoretical analysis of the phenomenon of decentralization, to describe its determinants of development at different age stages of the life path of the individual; to analyze the results of an experimental study of psychological peculiarities of decentralization of juvenile age persons.

Methods. Psychodiagnostic method (tests) has been used from the group of empirical methods; qualitative and quantitative analysis of obtained results, methods of computer processing of experimental data have been used from the group of methods of analysis (processing) of data.

The methodical tools were: “Diagnostics of the level of empathy” (I. Yusupov), “Types of behavior in conflict” (K. Thomas), “Egocentric Associations” (T. Stutrova). The study has been attended by 80 respondents, 40 of them male and 40 female. Age of studied is 18–21 years.

Results. Theoretical analysis of the phenomenon of decentralization in the context of psychology has been presented; its features from the point of view of various scientific interpretations have been highlighted. A view on the concept of decentralization as a mechanism for overcoming egocentrism has been outlined. The following components of the phenomenon such as empathy, identification and reflection have been analyzed. The main determinants of the development of decentralization at different age stages of the person’s life path have been described in the paper. Particular attention has been paid to the development of decentralization as a personal quality in adolescence. The results of the empirical study of the peculiarities of this phenomenon in juvenile persons have been analyzed.

Conclusions. As a result of the study an empirical analysis of the psychological peculiarities of decentralization in juvenile persons has been carried out. Levels of respondents’ empathy, the level of egocentrism and preferences of behavior in conflict have been researched. It has been established that the majority of representatives of youth are characterized by an average level of decentralization attributed to respondents, ready to look at themselves from one side and integrate different points of view. It has been revealed that the process of decentralization is uneven. Practical recommendations for raising the level of decentralization in the youth have been developed according to the results of the study.

Key words: *decentralization, egocentrism, adolescence, empathy, reflection.*

Вступ

Сучасне суспільство перебуває в безупинному розвитку, постійно змінюється та модернізується, у зв’язку із чим потребує нового типу взаємин між людьми, основними елементами яких є взаємоповага, взаєморозуміння та здатність дивитися на порядок речей очима іншої людини. Психологічно зріла особистість має навички налагоджувати ділову та міжособистісну взаємодію з оточенням, поважає чужий вибір, адекватно і з повагою сприймає інші погляди та реально оцінює ставлення людей до своєї персони. Основною складовою частиною успішної й ефективної взаємодії є така властивість і механізм спілкування, як децентрація, що являє собою здатність змінювати власні життєві позиції, можливість поставити себе на місце іншої людини та подивитися на той самий фено-

мен або проблему з різних позицій. Розвиток децентрації впливає на рівень зрілості особистості, відбувається вдосконалення навичок спілкування.

Особливо важливим періодом для розвитку вищезазначеної властивості є юнацький вік. Адже сучасне життя потребує від молодого покоління сформованих умінь децентрації, яка забезпечує успішну взаємодію з оточенням і розвиває вміння конструктивно врегульовувати конфлікти, робить людину ініціативною, відкритою до нових ідей і цікавою для спілкування особистістю. Саме ці якості та вміння необхідні для успішного переходу юнака до дорослого життя, що є надзвичайно важливим та деякою мірою вирішальним процесом. Тому ми вважаємо за необхідне проаналізувати психологічні особливості становлення децентрації в даному віковому періоді.

Мета – здійснити теоретичний аналіз феномену децентрації, розкрити зміст основних її компонентів, простежити розвиток децентрації як якості у процесі онтогенезу людини. Експериментально дослідити її психологічні особливості у представників юнацького віку. Розробити рекомендації щодо розвитку децентрації у процесі навчальної діяльності юнаків.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Поняття децентрації вперше було запропоновано під час дослідження мислення і мовлення людини Женевською школою як протилежне поняття центрації. Центрація – один із фундаментальних механізмів психіки, який забезпечує автономний і стабільний стан індивіда. На особистісному рівні центрація призводить до появи егоцентризму, а в міжособистісній взаємодії може стати основою розвитку механізмів проєкції та стереотипізації, що погіршує процес взаєморозуміння (Коваленко, 2013). Т. Гура вказує на те, що егоцентризм є специфічним видом центрації, адже егоцентризм – це центрація на власному «Я».

К. Васюк стверджує, що надмірна центрація призводить до односторонності в аналізі, виникнення помилок у соціальній перцепції, а з іншого боку, недостатній її рівень спричиняє появу конформності та відсутності власної думки. Тому в такому разі децентрація виступає проміжним ступенем між егоцентризмом і конформністю, коли особистість може адекватно сприймати й аналізувати інші думки, але водночас здатна обстоювати і свою власну (Васюк, 2014: 14–16).

Б. Паригін та І. Кон розглядають децентрацію як здатність індивіда до прийняття своєї соціальної ролі і ролі іншої людини. В. Франкл підтримує думку Ж. Піаже, що децентрація – це механізм розвитку особистості у процесі перетворення смислу образів, уявлень і понять людини з урахуванням можливих поглядів інших людей. Характеризуючи інтелектуальні передумови подолання егоцентризму, Т. Пашукова відзначає, що головні умови формування децентрації у сфері інтелекту – формування операцій угруповання та зворотності, а у сфері соціальних відносин – становлення спроможності до кооперації й координації (Пашукова, 2001: 367–374).

Багато науковців розглядають децентрацію як механізм подолання егоцентризму. Із цього боку найбільш досконало описано феномен децентрації в контексті аналізу процесів соціалізації, когнітивного і морального розвитку особистості. Жаном Піаже обґрунтована вторинна природа децентрації стосовно егоцентризму: знижен-

ня егоцентризму пояснюється не додаванням знання, а трансформацією вихідної позиції, коли суб'єкт співвідносить свою думку з іншими можливими; звільнитися від егоцентризму і його наслідків означає децентруватися. Егоцентризм стосовно децентрації є менш досконалою, але базовою позицією. Перехід від егоцентризму до децентрації характеризує пізнання на всіх рівнях розвитку. Загальність і неминучість цього процесу дозволили Ж. Піаже назвати його законом розвитку: з розвитком інтелекту поступово когнітивний егоцентризм змінюється на когнітивну децентрацію – здатність вільно здійснювати перехід від одного погляду до іншого як у буквальному, так і в переносному сенсі (Виготський, 2015).

Децентрація – це важливий механізм і компонент спілкування, який пов'язаний із розвитком мислення й уявлення, які забезпечують здатність уявляти себе на місці іншого та координувати різні позиції.

Децентрація є механізмом сприйняття людини в її стосунках з іншими людьми. Тому феномен децентрації тісно переплітається з поняттями ідентифікації, рефлексії й емпатії.

Феномен ідентифікації неможливо уявити без механізму децентрації. Оскільки для того, щоб ототожнити власне «Я» з «Я» іншої людини, її особистісними та поведінковими характеристиками, необхідно змінити власну первинну позицію на позицію іншої людини. Отже, виявляється тісний взаємозв'язок децентрації й ідентифікації. Ідентифікація як один із механізмів міжособистісного сприйняття, на думку В. Зликова, забезпечує процес взаєморозуміння й адекватну поведінку. Ідентифікація в соціальній перцепції – це ототожнення індивідом своєї особистості з особистістю іншого. Зв'язок децентрації з ідентифікацією полягає в тому, що в онтогенезі оволодіння ідентифікацією як здібністю приписувати свої особливості, схильності та почуття іншим, а також переживати їх як власні, веде до формування механізмів соціальної поведінки, до встановлення відносин з іншою людиною (Мухіна, 2000: 298–301). Тому можемо стверджувати, що ідентифікація є обов'язковим компонентом поняття децентрації.

Провідну роль у формуванні децентрації відіграє і рефлексія. Рефлексія – це принцип людського мислення, що спрямовує його на осмислення й усвідомлення власних дій. Вона є тим механізмом, який переводить зовнішній діалог у внутрішній. Здійснюючи особистісну рефлексію, людина досліджує себе як суб'єкта спілкування



й отримує про себе як про особистість нове знання. О. Крюкова вказує на зв'язок рефлексії та децентрації, наголошуючи на ролі координації індивідуальних дій. Зв'язок децентрації та рефлексії забезпечує усвідомлення своїх слів, учинків.

Що ж до питання зв'язку феномену децентрації з емпатією, то під емпатією мають на увазі розуміння емоційних станів іншої людини у формі співпереживання, що, безперечно, також є необхідною складовою частиною децентрації. Емпатія не тільки підвищує адекватність сприйняття «іншого», але і сприяє становленню ефективних, позитивних взаємин з оточенням. Емпатію розуміють як емоційний стан, або особливого роду емоцію. Тобто можна стверджувати, що емпатія тим чи іншим чином відображає емоційний бік феномену децентрації, отже, також є важливим із компонентів, що складають це поняття (Hoffman, 2015).

Децентрація як механізм подолання егоцентризму особистості в когнітивній та психодинамічній психологічних парадигмах розглядається на всіх стадіях онтогенезу особистості, на різних вікових етапах життєвого шляху має свої особливості.

На думку Л. Журавльової, свідомість дитини із самого початку є діалогічною, і в ній завжди має місце присутність іншого (Журавльова, 2007: 185–189). На межі першого і другого років життя інша особа стає об'єктом пізнання і розуміння. На другому році життя в дитини розвивається егоцентризм, що пов'язано з відсутністю автономності. Діти 3–4-х років не відрізняють свого психічного від психічного Іншого та не можуть зіставити свій спосіб розуміння зі способом розуміння інших. Близько 4 років відбуваються зміни: своє психічне відділяється від психічного Іншого, стає можливий прогноз поведінки інших людей на основі знань і уявлень про наслідки власної поведінки. У старшому дошкільному віці відбувається істотне зрушення в розвитку розуміння Іншого. Зростає здатність дитини зіставляти різні аспекти ситуацій, розуміти їхнє значення для себе та для інших. На 5–6-му році життя в дітей рівень егоцентризму значно знижується, вони усвідомлюють, що їхнє оточення, а саме батьки, друзі, вчителі – це люди, які мають власні переживання, цілі та думки, які можуть відрізнятись від їхніх власних. З ослабленням егоцентризму в 6–7 років і ускладненням пізнавальної сфери в дітей розвивається здатність до децентрації, основною умовою формування якої є взаємодія з іншими представниками суспільства (Виготський, 2015).

У процесі спільної діяльності внаслідок необхідності врахування позиції іншої

людини в молодшому шкільному віці егоцентризм поступається децентрації, але цілком не зникає. Специфічний сплеск егоцентризму можна спостерігати в підлітковому віці. Молодший підліток дивиться на себе очима оточення, а найбільше очима референтної групи однолітків. Та у старшому підлітковому віці посилюються процеси індивідуалізації особистості. Егоцентризм виступає захисним механізмом цілісності внутрішнього світу. Старший підлітковий вік – пік егоцентризму. Ми можемо спостерігати заперечення будь-яких поглядів, окрім власного, а також різноманітні форми негативізму та бунту. Але наявність егоцентризму та його складників в даному віковому періоді також є необхідним шаблоном розвитку, тому що за центрування на власних внутрішніх почуттях і відчуттях з'являється можливість усвідомити та сприймати себе як унікальну та цілісну особистість (Chambers, 2015).

Наступним періодом онтогенезу людини є юність. Цьому періоду відводиться особлива роль у формуванні децентрації як властивості індивіда. Юність вважається важливим і вирішальним етапом розвитку децентрації. Для представника юнацького віку децентрація є необхідною умовою для успішної взаємодії із соціумом та для інтеграції в доросле життя. Саме в цьому віці активно розвивається логічне мислення, яке стає соціалізованим. Підлітковий егоцентризм іде на спад, юнаки починають приймати на себе дорослі ролі, міркують про своє майбутнє і природу суспільства, до якого мають влитися.

Для цього вікового періоду характерне становлення формального мислення. Юнаки в умовах спілкування та взаємодії змушені доводити власну думку і співвідносити її з поглядами інших осіб. Самопрезентація власних поглядів забезпечує успішність передачі інформації про своє «Я» оточенню, що в результаті сприяє ефективному спілкуванню із соціумом, самореалізації, сприятливій інтеграції й адаптації до нового типу взаємин на новому етапі життя (Кон, 1979).

2. Методологія та методи

Нами проведено дослідження, метою якого було дослідити психологічні особливості децентрації у представників юнацького віку. Об'єктом дослідження став феномен децентрації як психологічне явище, предметом – психологічні особливості децентрації в юнацькому віці.

Учасники. Для проведення даного дослідження нами була підібрана вибірка, яка включила в себе 80 респондентів, з них 40 осіб чоловічої та 40 осіб жіночої статі. Вік досліджуваних – 18–21 рік.

Організація дослідження. Дослідження проводилося в декілька етапів:

1. Аналіз літератури й інформаційних джерел із питання особистісної децентрації та її становлення в онтогенезі.

2. Здійснення експериментального дослідження особливостей децентрації юнаків за допомогою психодіагностичного інструментарію.

3. Узагальнення результатів експериментальної роботи, підбиття підсумків.

Статистичний аналіз. Для досягнення мети дослідження застосовано комплекс взаємодоповнюючих методів дослідження: методи системного аналізу, методи причинно-наслідкового аналізу, методи порівняльного аналізу, методи прямого структурного аналізу. Із групи емпіричних методів: психодіагностичний метод (тести); із групи методів аналізу (обробки) даних: якісний і кількісний аналіз отриманих результатів, методи комп'ютерної обробки експериментальних даних.

Був підібраний такий методичний інструментарій: «Діагностика рівня емпатії» (І. Юсупов), «Типи поведінки в конфлікті» (К. Томас), «Егоцентричні асоціації» (Т. Сцутрова).

Отже, в емпіричному дослідженні використано три методики. Першою з них стала методика «Діагностика рівня емпатії», розроблена І. Юсуповим. У процесі дослідження респонденту запропоновано 36 тверджень і 6 варіантів відповідей: «не знаю», «ніколи, або ні», «іноколи», «часто», «майже завжди», «завжди, або так». У результаті застосування даної методики ми отримали можливість діагностувати такі рівні емпатії у представників юнацького віку: високий, вище середнього, середній, нижче середнього, низький.

Наступною використаною нами методикою був тест «Типи поведінки в конфлікті», автором якої є К. Томас. Мета даного опитувальника – визначення способів урегулювання конфліктів особистістю. Для опису типів поведінки людей в конфліктах К. Томас визначає двомірну модель регулювання конфліктів, основними категоріями в якій є кооперація, що пов'язана з увагою людини до інтересів інших людей, залучених у ситуацію, і напористість, для якої характерний акцент на власних інтересах. У процесі дослідження випробуваному було запропоновано 30 тверджень, у кожному з яких респондент мав обрати один із двох варіантів, який є більш характерним для його поведінки в конфлікті. За допомогою даного опитувальника ми мали можливість визначити 5 типів регулювання конфліктів, позначені відповідно до двох основних ви-

мірів (кооперація і напористість), як-от: суперництво, співпраця, компроміс, уникнення та пристосування.

У наступній частині нашого дослідження ми задіяли проєктивну методику «Егоцентричні асоціації» з метою діагностики рівня егоцентризму. У процесі дослідження випробуваному запропоновано 40 незакінчених речень, які треба було завершити першим, що спало на думку так, щоб вийшло повне речення. За допомогою даної методики ми мали можливість діагностувати в осіб юнацького віку такі рівні егоцентризму, як високий, середній та низький.

3. Результати та дискусії

Як уже зазначалося вище, значна кількість учених розглядають децентрацію як механізм подолання егоцентризму. Ці два поняття у працях деяких науковців виступають як протилежні. Егоцентризм – нездатність чи невміння індивіда сприймати думку іншого, сприйняття власної думки як єдиної, що існує. Натомість децентрація – здатність адекватно сприймати, розглядати й оцінювати інші можливі погляди. Тому ми вважаємо за необхідне дослідити рівень прояву егоцентризму у представників юнацького віку.

Результати емпіричного дослідження егоцентризму свідчать, що найбільшій кількості респондентів притаманний середній рівень егоцентризму (40,9%). Високий рівень мають 36,4% усіх досліджуваних. І найменше респондентів із низьким рівнем (22,7%).

Ми вважаємо, що оптимальним рівнем розвитку егоцентризму є саме середній його рівень. Адже особи із завищеним егоцентризмом практично не здатні зважати на інші погляди на речі, сприймають власні погляди за істинні, що значно ускладнює процес комунікації з оточенням і уповільнює процес розвитку особистості. Натомість занадто низький рівень егоцентризму призводить до конформної поведінки, схильності ставити свої потреби на останнє місце та до послабленого усвідомлення себе як унікальної, індивідуальної особистості. Середній же рівень егоцентризму, на нашу думку, найбільше відповідає поняттю децентрації, коли думки оточення беруться до уваги, але і своїм поглядам відводиться належна роль, наявна спроможність відстояти свою позицію. Саме такий спосіб взаємодії із соціумом є найбільш ефективним та веде до постійного, безупинного й якісного розвитку особистості.

У даній частині емпіричного дослідження ми простежили гендерні відмінності отриманих результатів. У представниць жіночої статі здебільшого наявний високий



рівень егоцентризму (42,9%). Середній рівень притаманний 35,7% дівчат, низький рівень – 22,7%. Що ж до чоловіків, то в більшості респондентів діагностовано середній рівень егоцентризму (50%.) Високий і низький показники розділилися навпіл (по 25%). Отже, можемо стверджувати, що більшості представників юнацького віку чоловічої статі притаманний оптимальний рівень егоцентризму, що сприяє успішному розвитку децентрації й ефективній міжособистісній взаємодії, натомість більшість жінок схильні до егоцентричної поведінки. Даний результат можна пояснити тим, що для частини досліджуваних, які з підліткового періоду і досі керуються егоцентричною поведінкою, основною потребою є самовираження, потреба заявити про себе та захист своєї індивідуальності, а не інтеграція в соціум і ефективна міжособистісна комунікація. Можливо, це також пов'язано з тим, що у представників чоловічої та жіночої статі процеси переходу від егоцентризму до децентрації проходять в різному темпі та мають відмінності в розвитку окремих її компонентів, що, у свою чергу, може залежати від різних чинників.

Одним із важливих компонентів децентрації вважається емпатія. Адже саме емпатія відображає емоційний бік феномену децентрації. Ми дослідили названий компонент в осіб юнацького віку за допомогою методики «Діагностика рівня емпатії». За отриманими даними респондентів було розподілено на п'ять груп відповідно до рівнів емпатійності. У результаті проведення емпіричного дослідження виявлено, що для осіб даного віку характерний здебільшого середній рівень вищеназваної складової частини децентрації (ця група виявилася найбільшою й об'єднала 50% досліджуваних). Рівень вище середнього притаманний 18,2% респондентів. Високий рівень емпатійності характерний лише 14,6% від усіх досліджуваних. Рівень нижче середнього продемонстрували 18,2% випробуваних. Низький рівень емпатійності не виявлено взагалі. Отримані результати пояснюються тим, що в юнацькому віці відбувається плавна позитивна динаміка в розвитку емпатії, що свідчить про становлення емпатійності як особистісної якості в цей період, у свою чергу, відбувається і підвищення рівня децентрації та послаблення егоцентричних проявів особистості, які в підлітковому віці були основною стратегією поведінки.

У процесі емпіричного дослідження емпатії у представників юнацького віку нами також виявлено деякі розбіжності в результатах чоловіків і жінок. У представників чоловічої статі найбільший відсоток набрав

рівень нижче середнього (62,5%), середній рівень склав 37,5%, рівня вище середнього та високий у чоловіків виявлено не було. Натомість представницям жіночої статі найбільш притаманний рівень середній (57,2%) та вище середнього (28,6%).

Отримані у процесі дослідження гендерні розбіжності можна пояснити тим, що в чоловіків і жінок здібність до емпатії різна. Вищий рівень емпатії в жінок говорить про вищий рівень їхньої емоційності порівняно із чоловіками. Жінки проявляють більший інтерес до інших людей і прагнуть взаємодіяти саме на емоційному рівні. Тому можемо стверджувати, що емоційний компонент децентрації в респондентів жіночої статі перебуває на більш високому рівні, ніж у чоловіків. Та, згадуючи вище описане дослідження егоцентризму, у якому ми дійшли висновку, що хлопці менш егоцентрично спрямовані, ніж дівчата, можемо стверджувати, що розвиток децентрації в дівчат і хлопців проходить дещо по-різному, а компоненти децентрації розвиваються нерівномірно. Дівчата більше схильні проявляти емоційний бік децентрації, прагнучи до емоційної взаємодії, але водночас вони зберігають егоцентричні прояви через потребу в самоствердженні та обстоюванні власної індивідуальності.

Вивчаючи поведінковий компонент децентрації, ми вирішили, що доцільним буде дослідити типи поведінки в конфліктах, що є найбільш характерними для представників юнацького віку. Результати емпіричного дослідження показали, що 30% осіб юнацького віку в конфлікті обирають стиль поведінки суперництво (змагання), що являє собою прагнення задовольнити лише свої власні інтереси. Трохи менший відсоток (25%) припадає на такий тип поведінки в конфлікті, як співпраця, що передбачає повне задоволення інтересів і потреб обох сторін конфлікту. 20% юнаків віддають перевагу уникненню в конфліктних ситуаціях, що передбачає відсутність прагнення до співпраці та прагнення до вирішення конфлікту загалом. 15% досліджуваних готові йти на компроміс – урегулювання конфлікту завдяки взаємному врахуванню як своєї позиції, так і позиції іншого. І лише для 10% випробуваних характерне пристосування в конфліктних ситуаціях, що являє собою готовність жертвувати своїми власними інтересами та потребами заради іншого.

Якщо враховувати гендерний аспект, то помітно, що стиль поведінки суперництво досить поширений саме в дівчат (33,3%). Також великою мірою дівчатам притаманний такий тип стратегій у конфліктах, як уникнення (25%). Співпраця та при-

стосування набрали однаковий відсоток (по 16,7%). І найменша кількість дівчат використовує в конфліктних ситуаціях такий стиль поведінки, як компроміс. Що ж стосується результатів дослідження чоловічої статі, то найбільша кількість хлопців обирає такий тип поведінки, як співпраця (37%). Суперництво та компроміс обрали по 25% досліджуваних. Уникнення в конфліктних ситуаціях притаманне 12,5% випробуваних. Стиль поведінки пристосування у представників чоловічої статі не виявлено взагалі.

На нашу думку, з вищеописаних стратегій найбільше відповідають поняттю децентралізації стратегії співпраці та компромісу. Адже ці дві стратегії дають можливість урахувати всі можливі погляди сторін і прийти до спільного вирішення проблеми, що максимально задовільнить потреби всіх учасників конфлікту. Отже, за результатами дослідження, представники чоловічої статі мають навички більш конструктивно врегулювати конфліктні ситуації, ніж дівчата, які обирають егоцентричний тип поведінки та здебільшого таку стратегію, як суперництво, що неефективне для врегулювання конфлікту.

На наступному етапі нашого дослідження спробуємо простежити, які преференції в конфлікті обирають особи юнацького віку, яким притаманний високий рівень егоцентризму, низький рівень егоцентризму та високий рівень емпатії.

Особам із високим рівнем егоцентризму притаманні дві стратегії поведінки в конфліктах – суперництво (75%) і співпраця (25%). Як ми бачимо, суперництво обирають більшість егоцентрично спрямованих осіб. Даний результат пояснюється тим, що егоцентричні особи не можуть прийняти до розгляду чужу думку, тому в конфліктних ситуаціях вони обстоюють лише свої інтереси, вступають у відверту боротьбу, досягаючи суто своїх цілей. Цей результат говорить про низький рівень децентралізації осіб із високим рівнем егоцентризму. Представники юнацького віку з низьким рівнем егоцентризму обирають три стратегії з п'яти можливих, а саме: компроміс (16,7%), уникнення (33,3%) та пристосування (50%). Переважаючим стилем поведінки є пристосування. Даний результат пояснюється тим, що особи з низьким рівнем егоцентризму невпевнені в собі та легко піддаються впливу оточення, тому в конфліктних ситуаціях готові поступитися і підкоритися, усупереч своїм інтересам, що буде свідчити про високий рівень конформізму та низький рівень децентралізації. Тому оптимальним є середній рівень егоцентризму, адже особи із середнім його

рівнем обирають здебільшого співпрацю (55%) і компроміс (30%). Це свідчить про легкість у переключенні, уміння інтегрувати різні думки, урахувати інтереси як свої, так і іншої людини.

Що ж до осіб із високим рівнем емпатії, то вони керуються трьома стратегіями, як-от: суперництво (25%), співпраця (50%), пристосування (25%). Провідною стратегією в респондентів даної категорії, як ми простежили, є співпраця. Високий рівень емпатії свідчить про емоційну чуйність, комунікабельність і вміння налагоджувати контакти з оточенням, саме тому емпатійним особам властива така стратегія поведінки в конфліктах, як співпраця, що, безсумнівно, говорить про достатній рівень сформованості децентралізації в емпатійних юнаків.

Розвиток децентралізації в юнацькому віці – це без перебільшення важливий процес, адже саме децентралізація сприяє успішній комунікації із соціумом і вдалій інтеграції в доросле життя. Механізм децентралізації базується на інтелектуальній операції зворотності, що надзвичайно важлива для управління просторовими предметами та соціально-психологічними явленнями. На його базі розвивається здатність людини уявляти себе на місці іншого, яка відіграє важливу роль у набутті соціально-психологічної компетентності.

Розвиток децентралізації відбувається завдяки пізнавальним процесам за розвиненості дивергентного мислення, коли здійснюється пошук і порівняння альтернатив. Формування децентралізації відбувається під дією освітніх впливів. Спеціально організоване навчання має сприяти підвищенню рівня децентралізації.

Для рівномірного розвитку децентралізації та її складників в осіб юнацького віку було б доцільним застосовувати деякі заходи. Спеціально організоване навчання повинно сприяти підвищенню рівня децентралізації. Постає необхідність у тренуванні гнучкості мислення за допомогою завдань, що мають різні способи вирішення, що є одним із важливих засобів і в розвитку особистості. У такому разі було б доцільним використання різноманітних дискусій за найрізноманітнішими проблемами з метою вироблення гіпотетико-теоретичного мислення. Варто звернути увагу і на мистецтво ведення суперечки. Тренування аргументованого викладу власної думки допомагає юнакам у розвитку рефлексії. Важливим моментом у формуванні децентралізації є розвиток діалогічності й уміння зрозуміло для співбесідника говорити, з одного боку, та уважно слухати – з іншого. У такому разі



доцільне використання рольових і ділових ігор, під час яких в учасників активізується орієнтування на думки товаришів, розвиваються здібності координації думок і кооперації спільних зусиль.

Висновки

Отже, важливою складовою частиною у становленні та підтримці взаємин з іншими людьми є децентрація, яка має забезпечити успішну взаємодію із зовнішнім світом. Децентрацією називають механізм подолання егоцентризму особистості, що несе із собою зміну позицій суб'єкта в результаті зіткнення, зіставлення й інтеграції з позиціями, що відрізняються від власної. Децентрація у своєму розвитку проходить декілька етапів відповідно до етапів розвитку особистості, що характеризує даний феномен як стадіальний процес. Розвиток децентрації відбувається завдяки розвитку мислення, уявлення, соціалізації й оволодіння техніками спілкування у взаємодії з іншими. Сприятливим для розвитку децентрації є юнацький вік, у зв'язку з розвитком логічного мислення, яке стає соціалізованим.

Нами проведено дослідження з метою визначення психологічних особливостей децентрації та її складників в осіб юнацького віку. У результаті дослідження ми виявили, що більшості представників юнацького віку притаманний середній рівень децен-

трації, який приписується респондентам, готовим подивитися на себе збоку й інтегрувати різні погляди. Виявлено значні гендерні відмінності в результатах. Така складова частина децентрації, як емпатія, більше розвинена в жінок, однак вони є більш егоцентрично спрямованими, ніж чоловіки, та обирають таку стратегію врегулювання конфлікту, як суперництво, яка свідчить про низьку децентрацію, тоді як чоловіки керуються співпрацею, що, навпаки, говорить про високий рівень досліджуваного нами феномену. Отримані результати свідчать про нерівномірність розвитку складових частин децентрації, у чоловіків і жінок цей розвиток відбувається по-різному.

Вчасно розвинена децентрація сприяє встановленню дружніх, доброзичливих стосунків з іншими, а це, у свою чергу, сприяє адекватному суб'єктивному відображенню різних ситуацій, взаємодій у навчанні, спілкуванні та поведінці. Тому доцільним буде застосування деяких заходів у навчальній діяльності юнаків для більш ефективного розвитку децентрації, серед яких рольові та ділові ігри, заняття риторикою, використання завдань, що мають різні способи вирішення, ведення різноманітних дискусій для вироблення гіпотетико-теоретичного мислення, курси з майстерності прилюдного виступу тощо.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Васюк К. Форми прояву егоцентризму в період переживання особистістю вікових криз. *Методологія досліджень та сучасні соціальні, економічні і психологічні проблеми розвитку суспільства* : збірник наукових праць. Донецьк : Донецький інститут ринку та соціальної політики, 2014. С. 12–22.
2. Выготский Л. Психология развития человека. Москва : Смысл, 2015. 1136 с.
3. Журавльова Л. Психологія емпатії : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. Івана Франка, 2007. 328 с.
4. Коваленко А. Психологія міжособистісного взаєморозуміння. Київ : КНУ імені Тараса Шевченка, 2013. 208 с.
5. Кон И. Психология ранней юности. Москва : Просвещение, 1989. 255 с.
6. Мухина В. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. Москва : Издательский центр «Академия», 2000. 456 с.
7. Пашукова Т. Эгоцентризм: феноменология закономерности формирования и коррекции : монография. Кировоград, 2001. 338 с.
8. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. Москва : Международная педагогическая академия, 1994. 680 с.
9. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. Санкт-Петербург : Питер, 2013. 624 с.
10. Ремшмидт Х. Подростковый и юношеский возраст: проблемы становления личности. Москва : Мир, 1994. 320 с.
11. Chambers J.R., Suls J. The role of egocentrism and focalism in the emotional intensity bias. *Journal of Experimental Social Psychology*. 2015. P. 124–142.
12. Enright R.D., Lapsley D.K., Shukla D.C. Adolescent egocentrism in early and late adolescence. *Adolescence*. 2010. P. 211–221.
13. Hoffman H.L. Interaction, affect and cognition in empathy. *Emotions, cognition's and behavior*. Cambridge, 2015. P. 103–131.

REFERENCES:

1. Vasiuk K. M. (2014) Formy proiavu ehotsentryzmu v period perezhivannia osobystistiu vikovykh kryz [Forms of manifestation of egocentrism in the period experienced of personality age crises]. *Metodolohiia doslidzhen ta suchasnisotsialni, ekonomichnii psikhologichni problem rozvytku suspilstva: [zb. nauk. pr.]*. Donetsk: Donetskyi instytut rynku ta sotsialnoi polityky. Methodology of research and modern social, economic and psychological problems of the development of society. S. 12–22 [in Ukrainian].

2. Vyigotskiy L. S. (2015) *Psihologiya razvitiya cheloveka [Psychology of human development]*. Moskva : Smyisl [in Russian].
3. Zhuravlova L. P. (2007) *Psikhologhiia empatii: [monohraf.]. [Psychology of empathy]*. Zhytomyr : Vyd-vo ZhDUim. I. Franka [in Ukrainian].
4. Kovalenko A. (2013) *Psikhologhiia mizhosobystisnoho vzaiemorozuminnia [Psychology of interpersonal understanding]*. Kyiv : KNUimeni T. Shevchenka [in Ukrainian].
5. Kon I. (1989) *Psihologiya ranney yunosti [Psychology of early adolescence]*. Moskva : Prosveschenie [in Russian].
6. Muhina V. (2000) *Vozrastnaya psihologiya: fenomenologiya razvitiya, detstvo, otrochestvo [Developmental psychology: phenomenology of development, childhood, adolescence]*. Moskva : Izdatelskiytsentr "Akademiya" [in Russian].
7. Pashukova T. (2001) *Egotsentrizm: fenomenologiya zakonmernosti formirovaniya i korrektsii : [monograf.] [Egocentrism: the phenomenology of the formation and correction patterns]* Kirovograd : Tsentralno-Ukrainskoe izdatelstvo [in Russian].
8. Piaje J. (1994) *Izbrannyye psihologicheskie trudy [Selected psychological works]*. Moskva : Mejdunarodnaya pedagogicheskaya akademiya [in Russian].
9. Rays F. (2013) *Psihologiya podrostkovogo i yunosheskogo vozrasta [Psychology of adolescents and young men age]* SPb. : Piter [in Russian].
10. Remshmidt H. (1994) *Podrostkovyy i yunosheskiy vozrast: Problemy stanovleniya lichnosti [Teenage and youthful age: Problems of personal development]* Moskva : Mir [in Russian].
11. Chambers J.R., Suls J. (2015) The role of egocentrism and focalism in the emotional intensity bias. *Journal of Experimental Social Psychology*. 124–142.
12. Enright R.D., Lapsley D.K., Shukla D.C. (2010) *Adolescent egocentrism in early and late adolescence. Adolescence*. 211–221.
13. Hoffman H.L. (2015) *Interaction, affect and cognition in empathy. Emotions, cognition's and behavior / Lizard G.E., Kaman J., Zajonc R.B. (Eds)*. Cambridge. 103– 131.

Стаття надійшла до редакції 05.06.2019.
The article was received 05 June 2019.

УДК 159.942.22
DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-3-10

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК АГРЕСИВНОСТІ ТА СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ У ПІДЛІТКІВ

Лисенко Людмила Миколаївна,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри практичної психології

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

Lyudmilalysenko74@gmail.com
ORCID 0000-0003-1395-9715

Мета статті – представити аналіз наукових поглядів і результатів дослідження взаємозв'язку агресивності та соціально-психологічної адаптації у підлітків.

Методи дослідження для вивчення вказаної проблематики – це опитувальник А. Басса і А. Дарки, призначений для діагностики агресивних і ворожих реакцій. Для дослідження соціально-психологічної адаптації обрано методикю А.В. Фурмана, спрямовану на вивчення особливостей адаптації у таких життєвих сферах, як школа, сім'я, вулиця, та визначення ставлення до навколишнього світу, оточуючих людей і самого себе.

Результати дослідження за психодіагностичною методикою А. Басса і А. Дарки свідчать, що більшість учасників дослідження мають середній рівень агресивності, у дівчат показники нижчі, ніж у хлопців, тобто схильність до прояву агресії має помірний характер і зумовлена ситуативно. Рівень ворожості у межах норми, підлітки схильні проявляти негативні емоції та критичність в соціальних контактах. Результати аналізу за методикою соціально-психологічної адаптації А.В. Фурмана свідчать про середню та низьку міру адаптованості підлітків, що збільшує ризик дезадаптації. Такі психологічні проблеми ускладнюють процес соціалізації. У процесі емпіричного дослідження виявлено – чим вище рівень агресивності, тим нижче рівень соціально-психологічної адаптації та навпаки, що підтверджується результатами кореляційного аналізу.



Висновки за результатами дослідження. Проблема проявів агресивних форм поведінки та соціально-психологічної адаптації у підлітків має особливу актуальність як у соціальному, так і у віковому аспектах; одержано показники, що свідчать про середній рівень прояву агресії та адаптованості, що зумовлює необхідність проведення корекційно-розвивальної роботи. Перспективи подальшої роботи вбачаємо у вивченні взаємозв'язку різних структурних компонентів особистості з успішністю соціальної адаптації у підлітковому віці та пошуку методів, що сприяють розвитку адаптаційних механізмів.

Ключові слова: агресія, адаптація, підлітковий вік, почуття дорослості, самоствердження.

THE CORRELATION OF AGGRESSIVENESS AND SOCIAL-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION IN TEENAGERS

Lysenko Lyudmyla Mykolaivna,

Candidate of Psychological Sciences,

Associate Professor of the Department of Practical Psychology

G.S. Scovoroda Kharkiv National Pedagogical University

Lyudmilalysenko74@gmail.com

ORCID 0000-0003-1395-9715

The **purpose** of this article is to present an analysis of the results of the study of the correlation of aggressiveness and social-psychological adaptation in teenagers.

The research **methods** for studying this problem were selected by the questionnaire A. Bass and A. Darks, designed to diagnose aggressive and hostile reactions. Diagnostics socio-psychological adaptation, carried out the method of A.V. Furman, which seeks to study the peculiarities of adaptation in such spheres of life as school, family, street and determines the attitude towards the surrounding world, people around them and themselves. The **results** of the research on designed to diagnose aggressive indicate that most participants in the study have a moderate level of aggressiveness, in girls the rates are lower than in the boys, that is, the tendency to manifestation of aggression is moderate in nature and conditional. The level of hostility within the norm, adolescents tend to exhibit negative emotions and criticality in social contacts. Results of the analysis on the method of socio-psychological adaptation testify to the average and low degree of adaptability of adolescents, which increases the risk of maladaptation and psychological problems complicate the process of socialization. In the course of an experimental study, it was found that the higher the level of aggressiveness, the lower the level of socio-psychological adaptation and vice versa, which is confirmed by the results of correlation analysis.

Conclusions on the results of the study: the problem of manifestations of aggressive forms behavior and adaptation in adolescents has a special relevance in social and age aspects; the obtained indicators testifying to the average level of manifestation of aggression and adaptability are a necessity for carrying out corrective and development work. Prospects for further work we see in the study of the interconnection of various structural components of the individual with the success of social adaptation and the search for methods that promote development of adaptation mechanisms.

Key words: aggression, adaptation, teenage, sense of adulthood, self-assertion.

Вступ

З розвитком суспільства певні форми деструктивної поведінки, зокрема агресивної, стали знаходити нові форми прояву. Це пов'язано передусім із загальною соціальною напруженістю, психологічною неврівноваженістю суспільства, зростаючою кризою соціальної системи. Сучасні наукові знання демонструють зростаючий інтерес до проблеми проявів агресивної поведінки у підлітковому середовищі. Наукова новизна проблеми дослідження полягає у пошуку факторів, що спонукають до різних форм агресивної поведінки, зокрема, визначення того, чи є взаємозв'язок між успішністю соціально-психологічної адаптації та проявами агресії у підлітків. Спілкування у підлітковому віці як провідний вид діяльності є важливим механізмом соціальної адаптації

та впливовим чинником розвитку емоційної сфери. Формування особистості у підлітковому віці багато в чому залежить від того, як складаються взаємовідносини з близьким оточенням, друзями, членами сім'ї, значущими дорослими. Якщо стосунки складаються невдало, відсутнє взаєморозуміння, недостатньо розвинені механізми адаптації, це може призводити до проявів агресії у підлітковому середовищі. Тому зацікавленість питанням щодо взаємозв'язку між проявами агресії у поведінці підлітків та розвитком механізмів адаптації на цьому віковому етапі є надзвичайно актуальним.

Мета статті – представити аналіз результатів дослідження взаємозв'язку агресивності та соціально-психологічної адаптації у підлітків. Завдання полягають у проведенні кількісного аналізу одержаних даних, обго-

воренні результатів дослідження, розробці рекомендацій щодо зниження проявів агресії у поведінці та кращої адаптованості підлітків.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Підлітковий вік є складним періодом, пов'язаним зі становленням особистості. Він характеризується різкою зміною поглядів, смаків, потреб, а також змін у Я-концепції (Бернс, 1986). Тому прояви агресії у підлітків можуть бути необґрунтованими та являтися наслідком особистісної кризи. Агресія є неоднорідним феноменом, має вікові, індивідуальні особливості. Як зазначається в результатах дослідження Л.М. Семенюк, у підлітковому віці є періоди більшого чи меншого прояву агресивної поведінки. Так, у хлопців це 12 та 14–15 років, у дівчат найбільший рівень прояву агресивної поведінки припадає на 11 та 13 років (Семенюк, 1996).

За результатами сучасних досліджень кафедри соціології ХНУ імені В.Н. Каразіна щодо прояву агресії у підлітків, які проживають у великих містах, здійснено порівняння за показниками 1999 та 2013 років та визначено такі тенденції: рівень агресивності та проявів агресії у підлітків знизився, кількість схильних до прояву неконструктивної спонтанної агресії є незмінною; найчастіше стан агресивності відчувають дівчата, ніж юнаки. При цьому агресія (дія) частіше властива юнакам, ніж дівчатам; чим старші підлітки, тим вищий їх рівень агресивності. За результатами дослідження відзначається, що агресивна поведінка пов'язана з соціальною адаптацією і виступає як один з її соціально-психологічних факторів (Волянська, 2016). У поведінці підлітків вона є необхідною в творчій діяльності, відстоюванні власної точки зору, усуненні перешкод по досягненню поставлених цілей.

Як зазначається у працях О.Є. Мойсеєвої головними чинниками, що сприяють виникненню агресивних реакцій у підлітків, є психологічні та соціально психологічні характеристики спрямованості та самосвідомості особистості. До психологічних відносять: неадекватність самооцінки та рівня домагань, емоційну нестабільність, підвищену тривожність та низький розвиток інтелекту, недостатню сформованість навичок самоконтролю, соціально психологічних: низький статус у колективі однолітків, низький рівень соціальної адаптації, несприятливий емоційний клімат у родині. Особливий акцент автор робить на тому, що зміст агресивної поведінки полягає в особистісному самозахисті та самоствердженні (Мойсеєва, 2015).

У дослідженнях О.О. Мізерної розкрито психологічні особливості прояву агресивної

поведінки відповідно до рівневої структури, визначені умови та засоби психокорекційного впливу, спрямованого на зниження інтенсивності агресивних проявів у дітей підліткового віку. Стимулами, що провокують агресію підлітка, є: порушення базової потреби у визнанні, повазі, любові; заборона бажаного, перешкоди на шляху досягнення мети; образи, обман; невміння або небажання підлітка брати відповідальність за свої слова, дії, вчинки (Мізерна, 2005).

У дослідженнях К.В. Ольшанської встановлено, що агресивна поведінка пов'язана з соціальною адаптацією та виступає як один із соціально-психологічних факторів. Експериментально-психологічне дослідження 150 агресивних підлітків показало, що агресія виступає як фактор-ознака соціальної дезадаптації і одночасно як фактор-механізм її компенсації. Також зазначається, що відкрита «деструктивна» агресія супроводжується особистісною ворожістю, фіксує та посилює дезадаптацію, тоді як «конструктивна» агресія є не тільки індикатором дезадаптації, а і фактором соціальної адаптації (Ольшанська, 2000).

У зарубіжній психології агресивність розглядається як рушійна сила, що керує людською поведінкою і допомагає подолати природжене відчуття неповноцінності, як зазначає А. Адлер. На думку Дж. Долларда, агресія є наслідком фрустрації, яка виникає, коли з'являється перешкода здійсненню умовної реакції, та залежить від сили мотивації, значущості перешкоди до досягнення мети та кількості здійснених дій (Бандура, 2000). А. Басс визначав провідні фактори, що впливають на агресивні прояви: частота ситуацій фрустрації, досягнення успіху шляхом агресії, норми культури поведінки. У роботах А. Басса і А. Дарки представлений підхід, згідно з яким висока агресивність поєднується з низьким ступенем адаптивної поведінки, а низька агресивність, навпаки, з високим ступенем адаптивної поведінки (Платонова, 2006).

У дослідженнях зарубіжних вчених (Rubin, Bukowski, & Parker, 2006), визначено різні підтипи агресивної молоді, що відзначаються високим соціальним статусом чи соціальною маргіналізацією, а показники статусу по-різному пов'язані з агресією. Так, деякі агресивні діти «відштовхуються» однолітками, деякі є центральними членами в соціальних мережах (Rodkin, Farmer, Pearl & Van Acker, 2000). Окрім того, популярні агресивні діти, ймовірно, мають соціальні навички та позитивні характеристики, які допомагають їм ефективно досягати та підтримувати статус популярності (Estell D. B., Farmer Th., 2007).



Як зазначається у роботах більшості психологів, позитивна роль агресивності як вродженої властивості живої істоти проявляється у здатності до активності, спрямованої на задоволення потреб. Тоді як негативна сторона має прояв через недоліки соціальної адаптації. Саме завдяки механізмам соціальної адаптації здійснюється досягнення в кожному віці певної міри самопізнання, самоприйняття, наявність відносно цілісної Я-концепції, усвідомлення своєї спорідненості з іншими людьми і відмінності від них.

2. Методологія та методи

Для вивчення даної проблематики обрано опитувальник А. Басса і А. Дарки, призначений для діагностики агресивних і ворожих реакцій. Авторами встановлено міру двох видів ворожості (обурення та підозра) та п'яти видів агресії (напад, непряма агресія, роздратування, негативізм та вербальна агресія). Для діагностики соціально-психологічної адаптації обрано методику А.В. Фурмана. Дана методика спрямована на вивчення особливостей адаптації. При цьому все поле життєдіяльності школяра розділено на такі чотири сфери, як «школа», «сім'я», «вулиця», «власне Я», і досліджувани визначають своє ставлення до навколишнього світу, оточуючих людей і самого себе (Фурман, 2000). Психологічне дослідження було проведено на базі Харківської гімназії № 172 м. Харкова з підлітками 14–15 років загальною чисельністю 48 осіб, серед них 25 хлопців і 23 дівчат.

3. Результати та дискусії

За результатами проведеної психодіагностичної методики А. Басса і А. Дарки

було виявлено, що більшість учасників дослідження мають середній рівень агресивності в межах (21 ± 4), що склало 19,37, рівень агресивності у дівчат менше (18,52), ніж у хлопців (21,92), тобто схильність до прояву агресії у них має помірний характер і зумовлена ситуативно. Ймовірність того, що в критичній, складній ситуації вони будуть вести себе і діяти агресивно, є великою. Дані за методикою також представлені в таблиці 1.

Рівень ворожості у межах норми склав 10,84, але у хлопців показники вищі – 12,44, тобто вони схильні проявляти негативні емоції, характерна недовіра у ставленні до оточуючих. Взаємозв'язок між ворожістю і неприйняттям себе є одним із проявів дезадаптації, і, на нашу думку, це пов'язано з роботою захисного психологічного механізму проєкції, коли неприйняття своєї особистості переноситься на оточуючих людей і проявляється в недовірі, підозрілості, негативних проявах. Водночас відчуваючи і виявляючи ворожість по відношенню до оточуючих, ймовірно, підліток усвідомлює, що поводиться неправильно з точки зору соціальних норм, і його поведінка ускладнює побудову сприятливих взаємин з оточуючими – все це може призводити до зниження прийняття своєї поведінки і себе як особистості.

Високий рівень непрямой агресії мають 12,44% досліджуваних: притаманним для них є звичка говорити неправду, злобно жартувати про оточуючих, виявляти вибухи люті в крику. За шкалою «роздратування» було отримано високий результат досліджуваних – 13,87% тобто вони мають високий рівень готовності до прояву запаль-

Таблиця 1

Показники вираженості агресивності та ворожості у підлітків

Шкали	X сер. по групі	Показники у %	Дівчата X сер.	Хлопці X сер.
Фізична агресія	5,75	13,11	5,13	6,87
Непряма агресія	5,46	12,44	4,96	6,43
Роздратування	6,08	13,87	6,00	6,70
Негативізм	2,63	5,98	2,61	2,87
Образа	4,67	10,64	4,78	4,96
Підозра	6,17	14,06	5,39	7,48
Вербальна агресія	7,54	17,19	7,39	8,35
Почуття провини	5,58	12,73	5,57	6,09
Індекс агресивності	19,37		18,52	21,92
Індекс ворожості	10,84		10,17	12,44

ності, різкості, грубості за найменшого порушення: у хлопців – 6,70, у дівчат – 6,00.

Аналіз даних за шкалою «образ» показує, що 10,64% респондентів мають прояви заздрощів і ненависті до оточуючих, що зумовлено почуттям гіркоти, гніву на весь світ за дійсні або уявні страждання (високий рівень образи). Середній показник дорівнює 4,67.

Підлітки мають високий рівень підозрілості – 6,17 (у процентному відношенні 14,06%), характерними є прояви недовіри і обережності по відношенню до оточуючих. У хлопців цей показник вище (7,48), ніж у дівчат (5,39). Можна зробити висновок, що хлопці більш недовірливі і обережні у ставленні до людей, оскільки переконані, що оточуючі мають намір заподіяти їм шкоду.

За шкалою «вербальна агресія» були отримані найвищі результати. Показник на рівні 7,54, що у процентному відношенні – 17,19% досліджуваних. Випробовуваним властиві прояви у мові негативних почуттів і агресії в цілому. Характерно висловлення негативних почуттів як у формі (сварки, криків), так і через зміст словесних відповідей (докори, погрози, прокляття, лайка, глузування).

Середній рівень вираженості почуття провини, помірні прояви докорів сумління склав 5,58. Для 12,73% випробовуваних характерно відчувати почуття провини за свою поведінку, якщо вони здійснюють неправильні вчинки. Таким чином, велика ймовірність того, що в критичній, складній ситуації вони будуть поводити себе і діяти агресивно.

Отже, підлітки мають рівень показників агресивності та ворожості у межах норми. Найбільш високі показники підозрілості та роздратування, а також вербальної агресії, та низький рівень негативізму, провини і образ. Можна зазначити, що з ростом показників індексу ворожості як у дівчат, так і у хлопців автоматично зростає індекс агресивності (позитивний кореляційний зв'язок), що можна пояснити тим, що індивід відчуває негативні, ворожі почуття

по ставленню до оточуючих. Водночас високий рівень ворожості, яка визначається А. Бассом як «реакція, розвиваюча негативні почуття і негативні оцінки людей і подій», може сприяти підвищенню схильності підлітка до прояву агресії.

Результати дослідження за методикою А.В. Фурмана «Опитувальник соціально-психологічної адаптації». Проаналізувавши одержані показники, ми отримали наступні результати 4,2% підлітків мають середній ступінь адаптованості та 8,3% – низький ступінь адаптованості. Це свідчить, що підлітків не розуміють та не сприймають, недооцінюють. Рівень адаптованості вищий у дівчаток 6,2%. Низький рівень адаптованості може збільшувати ризик дезадаптації, коли внутрішні психологічні проблеми ускладнюють процес соціалізації. Дані також представлено в таблиці 2.

Неадаптованість неочевидна – 12,5%, очевидна у 33,4%. Тобто підлітки вміють частково адаптуватись. Спостерігається, що рівень неадаптованості також вищий у хлопців (неочевидна 8,3%, очевидна у 18,8% досліджуваних). Дезадаптованість виявилася у 41,6% підлітків. Таким чином, можна говорити про гендерні відмінності у процесах адаптованості підлітків, вони полягають у тому, що дівчатам притаманний переважно середній та низький рівні адаптованості, тоді як хлопцям – низький, та вище ситуативної дезадаптації виявилось вищим у дівчат. Результати значущі на рівні $p = 0,01$ за критерієм Манна – Уїтні ($U_{\text{емп}} = 1360$ ($U_{\text{кр.}}, 0,05 = 1489$, $U_{\text{кр.}}, 0,01 = 1356$). Неуспішність адаптації до умов навколишнього середовища може бути пов'язана з невпевненістю та відсутністю умов для їх успішної соціалізації.

Дезадаптація пов'язана з неможливістю знайти прийнятні способи пристосування в специфічних умовах під час вирішення проблем (в умовах професійної діяльності, у сфері сімейних відносин тощо). Ми можемо зробити висновки, що такі показники виникають у зв'язку з тим, що більшість підлітків «нейтрально» оцінили блок питань, які стосуються школи, вчителів, шкільних

Таблиця 2

Показники соціально-психологічної адаптованості у підлітків

Вид соціально-психологічної адаптації	Рівні функціонування особистісної адаптованості			
	максимальний	високий	середній	низький
Адаптованість	0	0	4,2	8,3
Неадаптованість (неочевидна, очевидна)	0	0	12,5	33,4
Дезадаптованість (суперкритична, критична, стійка, ситуативна)	2,1	6,2	14,5	18,8



предметів. Також спостерігався відсоток підлітків, які живуть у неповних сім'ях. Дівчинка, результати якої належать до шкали «супер критична дезадаптованість» на всі блоки питань відповіла «нейтрально», за винятком блоку «сім'я». Під час проведення бесіди, спостереження за нею, було встановлено, що дівчинка живе з бабусяю, в класі тримається поодинокі, успішність низька. Рівень ворожості також був підвищений.

За даними кореляційного аналізу з використанням коефіцієнту Пірсона підтвердилася гіпотеза, що чим вищі показники агресивності, тим більша ймовірність попадання в групу неадаптованих підлітків. Кореляція за коефіцієнтом Пірсона = - 0,5, що підтверджує статичну зворотну залежність.

Отримані результати свідчать про те, що чим більше агресивний підліток, тим менше він пристосований, адаптований у своїй родині, і тим більше, ймовірно, що він переживає свої сімейні взаємини як несприятливі. Навпаки, чим менш агресивний підліток, тим вище його рівень адаптації. Такі результати можуть бути зумовлені тим, що підвищена агресивність підлітка часто призводить до сварок, нерозуміння з іншими членами сім'ї та колективу. Підліток, з одного боку, прагне до незалежності та самоствердження, з іншого боку, потребує підтримки і уваги дорослих, тому розлад з ними переживається як несприятливий, дезадаптаційний стан. У той же час і переживання сімейних відносин як несприятливих, низький рівень пристосованості в сім'ї може стати причиною підвищеної агресивності у підлітковому віці. В такому разі агресивність може проявлятися як протест проти встановлених взаємин або як своєрідний крик про допомогу, тобто може виконувати сигнальну функцію.

Розроблена корекційно-розвивальна програма, яка спрямована на зниження рівня агресії в поведінці підлітків та має за мету розвиток комунікативних здатностей і засвоєння способів регуляції емоцій. Програма включає три етапи (ознайомчий, розвивальний та закріплюючий). Проведений аналіз різних напрямів психокорекційної роботи по зниженню агресії дозволяє виділити основні напрями і принципи профілактики та корекції агресивної поведінки підлітків.

Як зазначається в роботах О.Є. Мойсеевої, в процесі планування програми психологічної корекції агресії необхідно передусім ретельно дослідити, яку функцію вона виконує в кожній конкретній ситуації, які її пропорції серед інших проявів активності та динаміка її виникнення. Тактику психотерапевтичних впливів необхідно будувати

залежно від природи агресивної поведінки підлітка (Мойсеева, 2015).

Для отримання стійкого результату в роботі з агресивними підлітками профілактично-корекційний вплив повинен мати не епізодичний, а системний, комплексний характер, поєднувати в собі елементи прийомів і вправ з різних напрямів корекційної роботи. Профілактико-корекційну роботу доцільно проводити як індивідуально, так і в груповому варіанті та з участю сім'ї. Психолог не повинен нав'язувати власну думку підлітку та його батькам, а вести себе так, щоб підліток відчував власну відповідальність за вибір. Під час проведення корекційної та профілактичної роботи необхідно враховувати такі основні принципи. Перший, це принцип об'єктивності, сутність якого в тому, що орієнтуватися потрібно на зовнішні прояви: висловлювання, жести, міміку, фізіологічні прояви. Другий – принцип поведінкової оцінки, який полягає у зосередженні на поведінці підлітка, а також аналізі того, що передувало виникненню агресивної реакції. Третій – принцип системності – полягає в аналізі ролі агресивної поведінки підлітка в різних життєвих ситуаціях. Четвертий – принцип співробітництва – відповідає за встановлення довірливих відносин між неповнолітніми та психологом, де підліток повинен усвідомити необхідність змінити ситуацію і активно приймати участь у виборі цілей та методів роботи. Оскільки позбутися агресії повністю неможливо, тому можливими є способи профілактично-корекційної роботи, які спрямовані на емоційну регуляцію поведінки (вивільнення гніву, образи у соціально прийнятному вигляді) та розвиток комунікативних навичок, що буде сприяти успішній адаптації.

Висновки

Висновки за результатами дослідження доводять, що проблема проявів агресивних форм поведінки та соціально-психологічної адаптації у підлітків має особливу актуальність як у соціальному, так і віковому аспектах. Одержані показники свідчать про середній рівень прояву агресії та адаптованості у групі досліджуваних. У процесі експериментального дослідження виявлено, чим вище рівень агресивності, тим нижче рівень соціально-психологічної адаптації та навпаки, що підтверджується результатами кореляційного аналізу. Такі результати є передумовою до проведення корекційно-розвивальної роботи. Перспективи подальшої роботи вбачаємо у вивченні взаємозв'язку різних структурних компонентів особистості з успішністю соціальної адаптації у підлітковому віці та пошуку методів, що сприяють розвитку адаптаційних механізмів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бандура А., Уолтерс Р. Подростковая агрессия: изучение влияния воспитания и семейных отношений / Под ред. З. Римского, Москва : Апрель-Пресс ; ЭКСМО Пресс, 2000. 509 с.
2. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. Перевод с англ. Москва : Прогресс, 1986. 420 с.
3. Волянська О.В. Проблеми агресивної поведінки підлітків: фактори та механізми соціалізації. *Вісник Національного університету «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого»*. Серія: філософія, філософія права, політологія, соціологія. 2016. № 3 (30). С. 117–134.
4. Ольшанская Е.В. Подростковая агрессия как фактор социальной адаптации : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05. Москва, 2000. 18 с.
5. Мізерна О.О. Психологічні особливості прояву агресії у дітей підліткового віку : автореф. дис. ... канд. психол. наук. 19.00.07. Київ, 2005. 24 с.
6. Мойсеева О.С. Агресія підлітків: причини виникнення та можливості психокорекції. Психологічні проблеми роботи з делінквентами. *Юридична психологія*. 2015. № 1. С. 139–148.
7. Платонова Н.М. Агрессия у детей и подростков. Санкт-Петербург : Речь, 2006. 336 с.
8. Фурман А.В. Психодіагностика особистісної адаптованості. Тернопіль : Економічна думка, 2000. 197 с.
9. Estell D.B., Farmer Th.W. et al Social Status and aggressive and disruptive behavior in girls: Individual, group, and classroom influences. *Journal of School Psychology USA*: Bloomington, Chicago, 2007. P. 120.
10. Malatesta C.Z. The role of emotion in the development and organization of personality / R. Thompson (Ed.) Socio-emotional Development. Nebraska Symposium on Motivation, 1990, 1–56.

REFERENCES:

1. Bandura, A., & Uolters, R. (2000) *Podrostkovaia agressiia. izuchenie vliyaniya vospitaniya i semeynyih otnosheniy* [Adolescent aggression : study of the effects of parenting and family relationships] Moscow : Aprel – Press EKSMO Press [in Russian].
2. Berns, R. (1986) *Razvitie Ia-kontseptsii i vospitanie* [Self-Concept Development and Education] Moscow : Progress [in Russian]
3. Volianska, O.V. (2016) Problemy ahresyvnoi povedinky pidlitkiv: faktory ta mekhanizmy sotsializatsii [The problem of aggressive behavior of adolescents : factors and mechanisms of socialization] *Visnyk Natsionalnoho universytetu «Iurydychna akademiia Ukrainy imeni Yaroslava Mudroho» Serii: filosofiia, filosofiia prava, politolohiia, sotsiologhiia – The Bulletin of Yaroslav Mudryi National Law University. Series: philosophy, political science and sociology, 3 (30)*, 117–134 [in Ukrainian].
4. Olshanskaya, E.V. (2000) *Podrostkovaya agressiia kak faktor sotsialnoy adaptatsii*: [Socialis psychologia] [Adolescent aggression as a factor in social adaptation] *Extended abstract of candidate's thesis*. Moscow : Mosk. gos. lingvist. un-t [in Russian].
5. Mizerna, O.O. (2005) *Psykholohichni osoblyvosti proiavu ahresii u ditei pidlitkovoho viku* [Psychological particulars of adolescent aggression]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv : Natsional. ped. universytet imeni M.P. Drahomanova [in Ukrainian].
6. Moiseieva, O.Ie. (2015) *Ahresiia pidlitkiv: prychny vynyknennia ta mozhlyvosti psykhokorektsii* [Aggression adolescents: causes and possible psycho-correction]. *Psykholohichni problemy roboty z delinkventamy. Yurydychna psykhologhiia Kyiv. Nats. akad. vnutr. sprav.– Legal psychology 1, Kyiv*. 139 – 148 [in Ukrainian].
7. Platonova, N.M. (Eds.). (2006). *Agressiia u detei i podrostkov* [Aggression in children and adolescents]. Sankt-Peterburg : Rech [in Russian].
8. Furman A. V. (2000) *Psykhodiahnostyka osobystisnoi adaptovanosti. [Psychodiagnosis of personal adaptability]*. Ternopil : Ekonomichna dumka [in Ukrainian].
9. Estell, D.B., Farmer, Th.W. (2007) Social Status and aggressive and disruptive behavior in girls: Individual, group, and classroom influences // *Journal of School Psychology USA*: Bloomington, Chicago, 117 – 120.
10. Malatesta, C.Z. & Thompson, R. (1990) (Ed.) *The role of emotion in the development and organization of personality*. Socioemotional Development. Nebraska Symposium on Motivation, 1–56.

Стаття надійшла до редакції 04.06.2019.
The article was received 04 June 2019.



УДК 373.3.015.31: 159.942
DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-3-11

РОЗВИТОК ДОВІЛЬНОСТІ В УЧНІВ МОЛОДШИХ КЛАСІВ У КОНТЕКСТІ РОБОТИ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ СЛУЖБИ ОСВІТНІХ ЗАКЛАДІВ

Маляр Олена Іванівна,
кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри психолого-педагогічної освіти та соціальних наук
КВНЗ «Вінницька академія неперервної освіти»
malayryk@gmail.com
ORCID 0000-0001-5924-4120

Подкопаєва Юлія Валеріївна,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри авіаційної психології
Національний авіаційний університет
yuliya_v@nau.edu.ua
ORCID 0000-0002-2932-2471

Статтю присвячено вивченню розвитку довільності у дітей молодшого шкільного віку як формуванню успішної діяльності та регулятивних форм поведінки. **Метою статті** є теоретичне обґрунтування й емпіричне вивчення розвитку рівнів довільності молодших школярів у роботі соціально-психологічної служби освітніх закладів.

Методи дослідження: теоретичні (аналіз, узагальнення, систематизація наукової літератури); емпіричні (констатувальний та формувальний експеримент, метод математичної обробки).

Представлено емпіричне дослідження, де охарактеризовано рівні розвитку довільності у дітей молодшого шкільного віку: високий, середній, низький. Доведено, що високий рівень довільності проявляється у вмінні самостійно засвоювати матеріал, знаходженні способів вирішення важких завдань та ситуацій, успішній соціальній адаптації. Виявлено низький рівень довільності, який характеризується негативним ставленням до труднощів, низькою навчальною успішністю, неорганізованістю, дезадаптованістю у соціумі.

Описано програму розвитку довільності молодших школярів, яка включала тренінг з учнями, лекції, семінари-тренінги та рекомендації для батьків, учителів і психологів, соціальних працівників. Представлено корекційно-розвивальну програму, яка спрямована на розвиток довільності та соціальної адаптації у дітей молодшого шкільного віку. Ця програма поділяється на три блоки: «Розвиток довільності та емоційної регуляції молодших школярів»; «Розвиток позитивних взаємин молодших школярів з батьками та вчителями»; «Розвиток позитивних взаємин молодших школярів з однолітками». Покращився загальний рівень довільності молодших школярів під час формувального експерименту, що свідчить про ефективність запропонованої тренінгової програми як для дітей, так і для соціальних та психолого-педагогічних працівників.

Висновки. Розвиток довільності у молодшому шкільному віці є важливим у подальшому формуванні особистості дитини, її вмінні самоорганізовуватися, регулювати конфліктні ситуації, позитивному спілкуванні з навколишніми, тому таке новоутворення потрібно враховувати педагогам, психологам, соціальним працівникам у роботі з учнями початкових класів.

Ключові слова: довільність, рівні розвитку довільності, саморегуляція поведінки, соціальна адаптація, молодший школяр.

DEVELOPMENT OF ARBITRARINESS FOR JUNIOR PUPILS IN THE CONTEXT OF THE WORK OF THE SOCIO-PSYCHOLOGICAL SERVICE OF EDUCATIONAL INSTITUTIONS

Maliar Olena Ivanivna,
Candidate of Psychological Sciences,
Senior Lecturer of the Department of Psychology and Pedagogical Education and Social Sciences
Communal Higher Educational Institution «Vinnytsia Academy of Continuing Education»
malayryk@gmail.com
ORCID 0000-0001-5924-4120

Podkopaieva Yuliia Valeriivna,

Candidate of Psychological Sciences,

Associate Professor at the Department of Aviation Psychology

National Aviation University

yuliya_v@nau.edu.ua

ORCID 0000-0002-2932-2471

The article is devoted to the study of the development of arbitrariness in children of junior school age, as the formation of successful activities and regulatory forms of behavior.

The purpose of the article is theoretical substantiation and empirical study of the development of levels of arbitrariness of junior pupils in the work of the socio-psychological service of educational institutions.

Methods of research are theoretical (analysis, generalization, systematization of scientific literature); empirical (statement and forming experiment, method of mathematical processing).

The empirical study, which describes levels of the development of arbitrariness in children of elementary school age: high, medium, low, is presented. It is proved that the high level of arbitrariness manifests itself in the ability to independently master the material, control their misconduct and behavior, find ways to solve difficult tasks and situations, and succeed in social adaptation. The low level of arbitrariness in primary school children is characterized, which is characterized by negative attitude to difficulties, low academic achievement, frequent violation of rules of conduct, disorganization, social maladaptation in society.

Describes a program for the development of the arbitrariness of junior pupils, which included training with students, lectures, training seminars and recommendations for parents, teachers and psychologists, social workers. A correction-development program is presented, which aims at the development of arbitrariness and social adaptation in early school-age children. This program is divided into three blocks: "Development of arbitrariness and emotional regulation of junior pupils"; "Development of positive relationships of junior schoolchildren with parents and teachers"; "Development of positive relationships between junior pupils and peers". The general level of arbitrariness of junior pupils during the formative experiment has improved, which indicates the effectiveness of the proposed training program for both children and social and psychological and pedagogical workers.

The development of arbitrariness at the junior school age is important in the further formation of the child's personality, his ability to self-organize, to regulate conflict situations, to positive communication with others, so this tumor formation should be taken into account by teachers, psychologists, and social workers in working with elementary school students.

Key words: *arbitrariness, level of development of arbitrariness, self-regulation behavior, social adaptation, junior schoolboy.*

Вступ

У процесі реалізації сучасної державної освітньої реформи початкової школи змінилися підходи до навчання і організації освітнього процесу. Особливий акцент у початковій школі зроблено на індивідуальному розвитку дитини, формуванні у неї таких якостей: вміння самостійно мислити, вирішувати проблеми, самовдосконалюватися, здійснювати взаємодію з іншими людьми, які допоможуть їй не тільки в становленні особистості, але і в подальшому самовизначенні в житті. Вивчення проблеми розвитку довільності у дітей молодшого шкільного віку має важливе теоретичне і практичне значення. Найбільш чутливим у розвитку довільності вважається молодший шкільний вік. Здатність діяти довільно формується поступово, упродовж всього молодшого шкільного віку. Як і всі вищі форми психічної діяльності, довільність регулюється основним законом їх формування: нова поведінка виникає спочатку у спільній діяльності з дорослим, який надає дитині засоби організації такої поведінки, і тільки потім стає власним індивідуальним

засобом дій дитини. Формування успішної навчальної діяльності, її різних структурних компонентів, таких як довільність, тобто вміння самостійно здобувати знання, контролювати свої дії і вчинки, знаходити способи вирішення важких ситуацій, керувати своєю поведінкою, відбувається у дітей молодшого шкільного віку. Тому довільність усіх процесів психіки забезпечує успішне оволодіння регулятивними універсальними навчальними діями та соціальними адаптивними функціями поведінки дитини.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Довільність є новоутворенням молодшого шкільного віку та забезпечує розвиток ефективного спілкування, вміння діяти відповідно до встановлених правил, формування відповідальної поведінки, що є необхідною умовою для успішного навчання в школі і соціально-психологічної адаптації в соціумі. К.А. Колосов, Г.В. Пучкова вважають, що до розвитку довільності у молодшому шкільному віці належать такі вміння та дії, як цілепокладання, тобто вміння зберігати задану ціль; планування, яке проявляється у вмінні планувати свою дію



відповідно до конкретного завдання; вміння прогнозувати результат своєї діяльності; вміння контролювати свою діяльність; вміння бачити зазначену помилку і виправляти її за вказівкою дорослого; вміння оцінювати правильність обраної дії або вчинку, адекватно розуміти оцінку дорослого і однопітця; вольова, саморегулятивна оцінка (Колосов & Пучкова, 2012: 176).

На думку Н.І. Гуткіної, довільність включає в себе: вміння дитини контролювати свою рухову активність; високий рівень довільної уваги як когнітивного процесу; вміння працювати за зразком; домінування пізнавального мотиву над ігровим (Гуткіна, 2007: 98). Як відзначав Л.С. Виготський, довільність – це здатність володіти собою і керувати своєю поведінкою, поводити себе адекватно не тільки за наявності зовнішньої нагороди або покарання, але і на основі внутрішніх спонукань (обіцянки, норми поведінки, правила, цінності тощо), тобто це здатність керувати собою усвідомлено. Це якісна характеристика всіх психічних функцій людини і рівня її психічного розвитку (Виготський, 2005). Є.П. Ільїн переконаний, що довільність – це самоуправління власною поведінкою за допомогою свідомості, що формує самостійність людини не тільки у прийнятті рішень, а й в ініціативі прояву дій, їх здійснення та контролю (Ільїн, 2013: 59).

Також О.А. Карабанова визначає довільність молодшого школяра як вміння дитини будувати свою поведінку і діяльність відповідно до пропонувананих зразків і правил, здійснювати планування, контроль і корекцію виконуваних дій» (Карабанова, 2005). На думку Є.Ю. Кутиревої, довільність розглядається як психічні процеси або форми поведінки, що знаходяться під контролем (під управлінням) кори головного мозку, які є анатоомо-фізіологічними і пов'язаними з волею, свідомістю і мисленням людини (Кутирева, 2012 : 62), тобто відзначається зв'язок довільності дитини з її пізнавальними процесами. В узагальненій формі довільність можна розглядати як свідому активність особистості, приведення власних внутрішніх резервів у відповідність з умовами зовнішнього середовища для досягнення значимої цілі. Довільність розглядається як самостійне забезпечення дитиною адекватності власних дій і вчинків, їх відповідності до прийнятої програми, вимогам певних принципів і правил (Лебедецько, Киселева, 2016). Одним із показників успішності у навчанні та соціально-психологічній адаптації є вміння дитини довільно регулювати власну поведінку, дотримуватися правил та виконувати складну словесну інструк-

цію вчителя та його завдання. Л.І. Божович зазначає, що у дитини приблизно до 7–8 років формуються передумови успішного шкільного навчання, до яких належить вміння зіставляти мотиви власної поведінки та діяльності (Божович, 1968). Д.Б. Ельконін писав, що довільність формується та розвивається в соціально-колективній грі, що дозволяє дитині піднятися на вищий щабель розвитку. Як передумови, необхідні для успішного оволодіння навчальною діяльністю, розглядаються уміння дитини, які виникають на основі довільної регуляції дій (Ельконін, 2007).

Аналіз літературних джерел показав, що довільність розглядається у таких двох напрямках: мотиваційно-діяльнісний, що розглядає довільність як проблему постановки цілей та їх досягнення; поведінковий – в контексті проблем засвоєння норм і правил, які існують в соціумі. Таким чином, довільність – свідомо саморегуляція поведінки, опосередкування своєї діяльності (як зовнішньої, так і внутрішньої).

2. Методологія та методи

Метою є теоретичне обґрунтування й емпіричне вивчення розвитку рівнів довільності молодших школярів у роботі соціально-психологічної служби освітніх закладів. Для досягнення мети використано такі методи дослідження: теоретичні (аналіз, узагальнення, систематизація наукової літератури); емпіричні (констатувальний та формувальний експеримент, метод математичної обробки).

3. Результати та дискусії

Для дослідження розвитку довільності ми використали такі методики: «Графічний диктант» (авт. Д.Б. Ельконін), «Зразок і правило» (авт. Л.А. Венгер) для учнів початкових класів та метод експертної оцінки (представлений вчителями початкових класів, практичними психологами та соціальними педагогами школи). Аналіз отриманих результатів засвідчив, що високий рівень розвитку довільності мають 28% учнів початкових класів. Молодші школярі, які отримали високий рівень розвитку довільності, характеризуються вимогливим ставленням до навчання, вони є цілеспрямованими, успішно виконують шкільні завдання та вимоги вчителя. Такі учні дисципліновані, вони не порушують правил поведінки в школі. У дітей сформовані такі вольові ознаки: самостійність, наполегливість, відповідальність, витримка та впевненість. Вчителі початкових класів ними задволені, часто їх хвалять за успіхи у навчанні. Досліджувані діти з високим рівнем розвитку довільності здатні самостійно виконувати складні завдання. Вони добре контролюють свої

емоції, досягають поставленої мети, а у разі невдачі роблять нові спроби щодо вирішення проблеми. Високий рівень довільності у дитини характеризується актуалізацією внутрішнього локусу контролю. Середній рівень розвитку довірливої сфери виявлено у 43% дітей, що навчаються у початковій школі. Такі діти можуть інколи порушувати інструкцію під час виконання завдання, але вони намагаються сумлінно виконувати завдання та вимоги вчителя. Діти, які мають середній рівень розвитку довірливості, характеризуються достатнім вмінням контролювати свої емоції. У ситуації цікавої роботи вони проявляють впертість, цілеспрямованість у досягненні мети та нічим не відрізняються від представників високого рівня довірливості, а коли робота не є захоплюючою, але є необхідною, то вони пасують перед труднощами та перестають виконувати завдання або замінюють його на іншу діяльність. Такі діти можуть самостійно ставити цілі, але вони не вміють ними керувати у діяльності і не вміють стримувати свої миттєві бажання. У дитини спостерігається сформованість тільки деяких вольових ознак: самостійність, відповідальність.

Учні молодшого шкільного віку, які мають низький рівень розвитку довірливості (29%), характеризуються негативним ставленням до труднощів, вони не здатні мобілізувати свої емоції, емоційні стани та вольові зусилля. Діти з низьким рівнем не виконують завдання за інструкцією дорослого, завжди роблять помилки під час уроків, мають низьку успішність, часто порушують правила поведінки, неорганізовані. Такі учні мають позитивне ставлення до легкої та цікавої для них роботи. За необхідності виконувати важку, але посильну роботу вони часто не стримують та не контролюють своїх емоцій та емоційних станів, тому у таких дітей виникають конфлікти з дорослими й однолітками, і вони погано адаптуються до оточуючого середовища. Діти з низьким рівнем довірливості мають зовнішній локус контролю. Молодший школяр не вміє самостійно ставити мету, керуватися нею в діяльності, не вміє стримувати свої безпосередні бажання. У дитини не до кінця сформовані вольові ознаки.

Таким чином, діти з високим рівнем розвитку довірливості готові нести відповідальність за себе і свої вчинки, а діти з низьким рівнем довірливості не готові визнавати свою провину, часто вони шукають винних у тих ситуаціях, які відбуваються з ними, тому вони можуть бути дезадаптовані в суспільстві. Отримані дані дають підстави говорити про наявність тенденції зростан-

ня довірливості від низького до середнього рівня розвитку довірливості, що свідчить про засвоєння значною частиною дітей молодшого шкільного віку норм та правил поведінки як у навчальному закладі, так і в суспільстві. Проте майже третина досліджуваних учнів має низький рівень розвитку довірливості, що вимагає, на нашу думку, серйозної корекційної роботи і сім'ї, і школи в напрямку її підвищення.

Корекційно-розвивальна робота з розвитку довірливості у молодших школярів проводилася у таких напрямках: з дітьми, батьками та педагогічними працівниками. Під час роботи з батьками, учителями та психологом і соціальним працівником школи були прочитані лекції на тему: «Розвиток довірливості молодших школярів», «Позитивні стосунки батьків та вчителів з дітьми». Проведено навчання щодо розуміння навиків формування довірливості дитини у дорослих за допомогою семінарів-тренінгів, бесід, дискусій та індивідуальних консультацій. Акцентовано увагу батьків на тому, що у дітей було виявлено тривожне та конфліктне ставлення до сім'ї. Батькам запропоновано завдання на тему: «Побажання своїй дитині», після виконання якого ми представляли завдання: «Побажання батькам», що виконували їх діти на заняттях. Такі завдання допомагають батькам краще розуміти своїх дітей. Також педагогічним та соціальним працівникам, батькам були запропоновані рекомендації щодо формування довірливості всіх психічних процесів та покращення стосунків з дітьми молодшого шкільного віку. Комплексний підхід дозволив підвищити соціально-психологічну компетентність педагогічних та соціальних працівників з проблематики розвитку довірливості у молодших школярів та з конструктивної взаємодії з ними та їх батьками.

У роботі з дітьми було запропоновано корекційно-розвивальну програму, яка спрямована на розвиток довірливості та соціальної адаптації у дітей молодшого шкільного віку. Програма включала 3 основні блоки: тематичний блок 1 – «Розвиток довірливості та емоційної регуляції молодших школярів», спрямований на навчання дітей володіти собою, адекватно реагувати на негативні ситуації, розвиток внутрішнього плану дій, рівня самоконтролю, що забезпечує позитивний розвиток довірливості; тематичний блок 2 – «Розвиток позитивних взаємин молодших школярів з батьками та вчителями». Метою було – сформувати у дітей молодшого шкільного віку позитивне ставлення до вчителів та батьків, зокрема, вміння розуміти та розпізнавати свій емоційний



стан та почуття інших людей, толерантно ставитися до оточуючих. Все це впливає на розвиток довільності та соціальної адаптації учнів початкових класів; тематичний блок 3 – «Розвиток позитивних взаємин молодших школярів з однолітками» сприяв розвитку позитивного ставлення до однолітків, внутрішньої активності, впевненості у собі, навиків конструктивного спілкування у дітей молодшого шкільного віку (Маляр, 2017).

У процесі здійсненого контрольного зрізу виявлено позитивну динаміку кількісних та якісних змін у рівнів розвитку довільності досліджуваних. У експериментальній групі молодших школярів високий рівень довільності зріс з 28% до 31,5%, що вказує на те, що діти стали більш дисциплінованими, добре виконують завдання дорослих та мають позитивну соціальну адаптацію. Також зросли показники середнього рівня з 43% до 59,6%, оскільки частина учнів початкових класів стала менше порушувати правила в школі, та підвищився їх рівень розвитку довільності. За рахунок зростання показників високого та середнього рівня знизилися й показники низького рівня довільності з 29% до 8,9%, що свідчить про те, що досліджувані намагаються уникати конфліктних ситуацій, дотримуються правил поведінки в школі.

Для наукової достовірності проведеного формульованого експерименту нами було використано χ^2 – критерій Пірсона, який дав змогу виявити значущі зміни у розвитку довільності досліджуваних формульованого експерименту. Отримане значення в експериментальній групі становить $\chi^2 = 12,13$, де $p < 0,05$. Це означає, що загальний розвиток довільності молодших школярів в експериментальній групі підвищився; у контрольній групі отримані значення $\chi^2 = 3,23$, де $p < 0,05$, які свідчать про те, що у досліджуваних розвиток довільності не зазнав суттєвих змін. Аналіз отриманих показників переконує у тому, що покращився загальний рівень довільності дій та діяльності молодших школярів під час формульованого експерименту, що свідчить про

ефективність запропонованої тренінгової програми.

Висновки

Розвиток довільності у молодшому шкільному віці є важливим у становленні особистості дитини. За допомогою аналізу літературних джерел було виявлено основні вміння, які сприяють розвитку довільності у молодших школярів: вміння долати труднощі в поведінці і діяльності; вміння виконувати різні дії, які притаманні вказаному віку; вміння досягати цілі, поставленої дорослими; вміння самостійно ставити цілі; вміння планувати, контролювати та керувати своєю поведінкою і діяльністю. У результаті отриманих даних виявлено, що у більшості дітей переважає середній та низький рівень розвитку довільності. Молодшому школяреві з такими рівнями довільності важко підпорядковувати свою поведінку встановленим цілям, доводити справу до завершення і таким чином досягнути поставленої цілі. Зазначимо, що невміння самоорганізації та несформованість мотиваційної сфери, імпульсивність, залежність від ситуації є серйозною проблемою сучасних дітей, яка негативно впливає на розвиток довільності у молодшому шкільному віці. Узагальнені результати формульованого експерименту щодо вивчення розвитку довільності молодших школярів після впровадження програми свідчать про наступне: у більшості досліджуваних молодшого шкільного віку рівні розвитку довільності покращилися. Слід врахувати, що довільність забезпечує формування у дитини молодшого шкільного віку конструктивних соціальних форм поведінки, позитивної діяльності та розвитку довільності психічних процесів. Таким чином, завдяки розвитку довільності молодший школяр набуває здатності самостійно ставити перед собою мету, організовувати та контролювати свою роботу, бути ініціативним, цілеспрямованим, рішучим і відповідальним.

Найближчі перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо в дослідженні впливу соціально-психологічних чинників на розвиток рівнів довільності молодших школярів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте : учебное пособие. Москва, Просвещение, 1968. 390 с.
2. Выготский Л.С. Психология развития человека. Москва : Издательство Смысл ; Издательство Эксмо, 2005. 1136 с.
3. Гуткина Н.И. Психологическая готовность к школе. Санкт-Петербург : Питер, 2007. 208 с.
4. Ильин Е.П. Психология воли. Санкт-Петербург : Питер, 2013. 364 с.
5. Карабанова О.А. Возрастная психология : конспект лекций. Москва : Айрис-пресс, 2005. 345 с.
6. Колосов К.А., Пучкова Г.В. Обучение и развитие : практико-ориентированный подход. Самара : ПГСГА, 2012. 228 с.
7. Кутырева Е.Ю. Формирование произвольности поведения у гиперактивных детей старшего дошкольного возраста. *Социально-психологические проблемы и исследования детства: ребенок в семье, институтах образова-*

ния и группах сверстников : материалы международной научно-практической конференции 20–21 января 2011 г. Москва : Научно-издательский центр «Социосфера». 2012. С. 61–63.

8. Лебеденко О.А., Киселева Н.И. Особенности взаимосвязи воображения и уровня произвольности дошкольников разного пола. *Психология и педагогика : методика и проблемы практического применения*. 2016. № 50–1. С. 46–51.

9. Малияр О.І. Розвиток довільності емоційної регуляції молодших школярів: корекційно-розвивальна програма : навчально-методичний посібник. Вінниця, ТОВ «Нілан-ЛТД», 2017. 126 с.

10. Эльконин Д.Б. Детская психология. Москва : Издательский центр «Академия», 2007. 384 с.

REFERENCES:

1. Bozhovich, L.I. (1968). *Lichnost i ee formirovanie v detskom vozraste [Personality and its formation in childhood]*. Moscow : Prosvetshenie [in Russian].

2. Vyigotskiy, L.S. (2005). *Psihologiya razvitiya cheloveka [Psychology of human development]*. Moscow : Izdatelstvo Smysl; Izdatelstvo Eksmo [in Russian].

3. Gutkina, N.I. (2007). *Psihologicheskaya gotovnost k shkole [Psychological school-readiness]*. Saint Petersburg : Piter, 208s. [in Russian].

4. Ilin, E.P. (2013). *Psihologiya voli [Psychology of will]*. Saint Petersburg : Piter [in Russian].

5. Karabanova, O.A. (2005). *Vozrastnaya psihologiya: konspekt lektsiy [Developmental Psychology: lecture notes]*. Moscow : Ayris-press. [in Russian].

6. Kolosov, K.A., Puchkova, G.V. (2012). *Obuchenie i razvitie: praktiko-orientirovannyiy podhod [Training and development: a practice-oriented approach]*. Samara: PGSGA [in Russian].

7. Kutyireva, E.Yu. (2012). Formirovanie proizvolnosti povedeniya u giperaktivnykh detey starshego doshkolnogo vozrasta [Formation of voluntary behavior in hyperactive children of senior preschool age]. *Mezhnarodnaya nauchno - prakticheskaya konferentsiya «Sotsial'no-psikhologicheskie problemy' i issledovaniya detstva: rebenok v sem'e, institutakh obrazovaniya i gruppakh sverstnikov – Socio-psychological problems and studies of childhood: a child in the family, educational institutions and peer groups»* (pp 61-63) Moskva : Nauchno-izdatel'skij cenztr "Sociosfera" [in Russian].

8. Lebedenko, O.A., & Kiseleva, N.I. (2016). Osobennosti vzaimosvyazi voobrazheniya i urovnya proizvolnosti doshkolnikov raznogo pola [Features of the relationship of imagination and the level of arbitrariness of preschoolers of different sexes]. *Psihologiya i pedagogika: metodika i problemyi prakticheskogo primeneniya – Psychology and pedagogy: methods and problems of practical application*, 50–1, 46–51 [in Russian].

9. Maliar, O.I. (2017). *Rozvytok dovilnosti emotsiinoi rehuliacii molodshykh shkolariv: korektsiino-rozvyvalna prohrama: navchalno-metodychnyi posibnyk [Development of arbitrariness of emotional regulation of junior schoolchildren: correctional-developmental program: educational and methodical manual]*. Vinnytsia, TOV «Nilan-LTD» 126 [in Ukrainian].

10. El'konin, D.B. (2007). *Detskaya psikhologiya [Children's psychology]*. Moskva : Izdatel'skii tsentr "Akademiya" 384 [in Russian].

Стаття надійшла до редакції 04.06.2019.

The article was received 04 June 2019.



УДК 159.922.736.4
DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-3-12

МЕТОД ПСИХОДРАМИ У ФОРМУВАННІ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Маннапова Катерина Робертівна,

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри соціології та психології

Харківський національний університет внутрішніх справ

e.mannapova@gmail.com
orcid.org/0000-0003-3754-4637

Мета статті полягає в описі програми розвитку та формування компонентів життєстійкості студентів за допомогою метода психодрами та результатів її перевірки. Програма спрямована на розвиток соціально-рольового потенціалу та розширення репертуару ролей особистості студентів для підвищення рівня життєстійкості.

Методи. Психодрама через елементи драматичної імпровізації розширює рольовий репертуар людини, тому був використаний метод, який за відносно короткий термін дозволяє неодноразово програти, відрепетирувати, довести до автоматизму низку повсякденних ролей, що викликають труднощі в реальному житті, де немає місця для «безболісних репетицій». Розвивальна програма складається з 8 занять, кожне з яких мало свою мету.

Результати. Формувальний експеримент складався з таких етапів, як: діагностичне обстеження досліджуваних контрольної й експериментальної груп із метою констатації їхнього актуального рівня розвитку структурних компонентів життєстійкості; реалізація розвивальної програми, спрямованої на студентів щодо формування компонентів життєстійкості за допомогою метода психодрами; повторне діагностичне обстеження обох груп досліджуваних із метою вивчення динаміки розвитку життєстійкості після реалізації розвивальної програми; порівняння даних щодо динаміки розвитку життєстійкості.

Висновки. У результаті проходження розвивальної програми в життєстійкості та компонентах життєздатності відбулися зміни. Підвищилися показники життєстійкості. У сфері комунікативних умінь відбулися зміни у провідному типі поведінки: підвищилися показники компетентного типу поведінки. Порівнюючи соціально-психологічну адаптацію, виявлено підвищення показників у самоприйнятті, прийнятті інших, емоційному комфорті й ескапізмі. У мотиваційній сфері відбулися зміни в потребі в досягненні успіху, інструментальній діяльності, спрямованій на успіх, бажанні похвали та позитивному емоційному стані. Підвищилися показники вольового самоконтролю – загальний індекс і наполегливість – доступний свідомій мобілізації енергетичний потенціал для завершення дії.

Ключові слова: залученість, контроль, прийняття ризику, життєздатність, подолання стресу, рольовий репертуар, соціально-психологічна адаптація.

METHOD OF PSYCHODRAMA IN FORMING THE HARDINESS OF STUDENTS OF HIGHER EDUCATION

Mannapova Kateryna Robertivna,

Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor at the Department of Sociology and Psychology
Kharkiv National University of Internal Affairs

e.mannapova@gmail.com
orcid.org/0000-0003-3754-4637

Purpose. The purpose of the paper is to describe the program of development and the formation of components of students' viability through the method of psychodrama and the results of its verification. The program is aimed at developing the social-role potential and expanding the repertoire of the student's roles in order to increase the level of viability.

Methods. Psychodrama through the elements of dramatic improvisation expands the role repertoire of a person, therefore, a method was used that in a relatively short period of time allows repeatedly to lose, rehearse, bring to the automation a number of everyday roles that cause difficulties in real life, where there is no place for "painless rehearsals". The development program consists of 8 classes, each of which has its purpose.

Results. The forming experiment consisted of the following stages: diagnostic examination of the investigated control and experimental groups in order to determine their actual level of development of structural components of viability; realization of the development program aimed at students for the formation of components of viability using the method of psychodrama; repeated diagnostic examination of both groups studied in

order to study the dynamics of development of viability after the implementation of the development program; comparison of data on the dynamics of development of viability.

Conclusions. As a result of the development of the program there have been changes in the viability and components of viability. The indicators of vitality have increased. In the field of communicative skills there have been changes in the leading type of behavior: the indicators of a competent type of behavior have increased. Comparing socio-psychological adaptation was found to increase the indicators in self-perception, acceptance of others, emotional comfort and escapism. In the motivational sphere, there has been a change in the need for success, instrumental activity aimed at success, the desire for praise and a positive emotional state. The indicators of volitional self-control – the general index and perseverance – have been increased, available conscious mobilization of the energy potential to complete the action.

Key words: *engagement, control, risk taking, viability, stress management, role repertoire, socio-psychological adaptation.*

Вступ

Освіта XXI ст. – це освіта для людини. Її стрижень – розвиваюча, культуротворча домінанта, виховання відповідальної особистості, яка здатна до самоосвіти і саморозвитку, уміє критично мислити, опрацьовувати різноманітну інформацію, використовувати набуті знання і вміння для творчого розв'язання проблем, прагне змінити на краще своє життя і життя своєї країни. Усе більше навчальний процес стає для студентів стресогенним, змушуючи мобілізувати всі внутрішні ресурси. Дослідження особливостей подолання студентами складних життєвих ситуацій – процесу навчання, зміни місця проживання, сесійного періоду – завжди були значною мірою представлені серед психологічних досліджень. Така ситуація зберігається і зараз. Пояснюється це тим, що освітній процес постійно ускладнюється, змінюється структура освітньої системи та її установ.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Поняття «життєстійкість» відображає, на думку С. Мадді, психологічну живучість і розширену ефективність людини, а також є показником психічного здоров'я людини. Поняття «hardiness» (з англ. «фортеця», «витривалість»), або «життєстійкість» використовується в контексті проблематики подолання стресу. Життєстійкість підкреслює аттitudи, які мотивують людини перетворювати стресогенні життєві події. Ставлення людини до змін, як і її можливості скористатися наявними внутрішніми ресурсами, які допомагають ефективно управляти ними, визначають, наскільки особистість здатна долати труднощі та зміни, з якими вона стикається кожного дня, і з тими, які мають більш екстремальний характер (Maddi, 2002).

У сучасних дослідженнях життєстійкість особистості визначається по-різному.

На думку С. Богомаза, життєстійкість – це здатність перетворювати проблемні ситуації вибору на нові можливості. Життєстійкість варто розглядати як системну психологічну властивість, що виникає в

людини внаслідок особливої сполуки настанов і навичок. Компонентами життєстійкості, згідно з даним підходом, є оптимізм, задоволеність і самоефективність (Богомаз, 2012).

М. Логінова стверджує, що життєстійка людина – це людина, що має життєстійкі переконання, які визначаються компонентами її структури (залученість, контроль, ризик), яка веде життєстійкий спосіб життя (підтримує власне фізичне і психічне здоров'я), використовує власний досвід для подолання життєвих труднощів і стресів. Відповідно до цього життєстійкість є інтегральною характеристикою особистості, що розвивається, і включає в себе цілі, плани, самоствавлення як частину самосвідомості, стильової характеристики поведінки (Логінова, 2010).

Досліджуючи життєстійкість і її зв'язки з особистісними якостями, Т. Наливайко зазначає, що згадане утворення є більшою мірою соціальним чинником, починає проявлятися в підлітків і зростає в юнацькому та зрілому віці, є найбільш загальною інтегральною характеристикою особистості, що являє собою паттерн смисложиттєвих орієнтацій, самоствавлення, стильових характеристик поведінки (Наливайко, 2006).

Т. Ларіна вважає життєстійкість певним ресурсом, потенціалом (що може включати різні психологічні властивості), який може бути затребуваний ситуацією (Ларіна, 2012).

О. Чиханцова, розглядаючи життєстійкість як складну інтегральну властивість особистості, представила її як багаторівневе, цілісне утворення, що включає рівні, відповідні ієрархічній структурі властивостей особистості. Життєстійкість – це цілісна система взаємовідносин зі світом, це той необхідний ресурс, який може сприяти покращенню фізичного і психічного здоров'я людини, пов'язаний із самореалізацією, самоствердженням і трансценденцією особистості (Чиханцова, 2018).

На думку Т. Селюкової, життєстійкість особистості може сприяти покращенню



фізичного і психічного здоров'я молоді, успішній адаптації у стресових ситуаціях, самоактуалізації й особистісній сповненості (Селюкова, 2018).

С. Книжникова зазначає, що життєстійкість особистості є її інтегральною характеристикою, що дозволяє протидіяти негативним впливам середовища, ефективно долати життєві труднощі, трансформуючи їх у ситуації розвитку. Згідно із С. Книжниковою, базові компоненти життєстійкості такі: оптимальна смислова регуляція, адекватна самооцінка, розвинені вольові якості, високий рівень соціальної компетентності, розвинені комунікативні здібності та вміння (Книжникова, 2009).

На думку низки авторів (Я. Морено, Г. Лейтц, А. Айхінгер, П. Пітцелє й ін.), психодрама через елементи драматичної імпровізації розширює рольовий репертуар людини, тому був використаний метод, який за відносно короткий термін дозволяє неодноразово програти, відрепетирувати, довести до автоматизму низку повсякденних ролей, що викликають труднощі в реальному житті, де немає місця для безболісних репетицій. Це можуть бути і соціальні ролі (дочка, син, мати, батько, чоловік), і міжособистісні психологічні ролі (добрий, суворий, веселий, безтурботний, нахабний, обережний й ін.).

Психодраматичні дії дають можливість побудувати просторово-часовий конструкт системи «тут і зараз». Помістивши в цю систему своє минуле, сьогодення і майбутнє, спираючись на особистий досвід, підлітки безпосередньо можуть взаємодіяти з минулим і майбутнім, можуть змінити своє ставлення і сприйняття тієї чи іншої ситуації. Тим самим вони роблять свою поведінку більш осмисленою і гнучкою в різних умовах життя. Психодраматична рольова гра вперше була запропонована Я. Морено як метод психологічного моделювання, спрямований на отримання психокорекційного ефекту, завдяки інтенсивному міжособистісному спілкуванню й виконанню спільної діяльності групою людей в умовах ігрової імітації вигаданих або реальних ситуацій (Лейтц, 2008). У процесі психодрами захисні тактики і способи врегулювання конфліктів, розвинені в дитинстві, щоби полегшити життя, спливають на поверхню. Як тільки вони опиняються на поверхні, стає легше їх ідентифікувати і таким чином відчувати та зрозуміти, чому вони стали необхідними. Людині надається можливість випробувати в тій самій ситуації різні риси свого характеру. Можливість не тільки запропонувати свою лінію поведінки, а й побачити, яким чином цю ж проблему вирішують інші

люди, дозволяє людині переконатися в неоднозначності будь-якої конфліктної ситуації, побачити з боку, як виглядає той чи інший стиль спілкування, як його оцінюють інші.

Завдання психодрами фокусуються на трьох основних складових частинах самосвідомості: саморозумінні (когнітивний аспект), ставленні до себе (емоційний аспект) і саморегуляції (поведінковий аспект) (Ушакова, 2015). На думку А. Айхінгера, психодрама може допомогти: відіграти зовні драму внутрішнього світу; оволодіти своїм минулим і попроситися з ним; повірити в себе, у свої сили і можливості; знайти оптимальні способи поведінки в тих чи інших життєвих ситуаціях; освоїти нові ролі та моделі поведінки (Айхінгер, 2003).

Мета статті полягає в описі програми розвитку та формування компонентів життєстійкості студентів за допомогою метода психодрами та результатів її перевірки.

2. Методологія та методи

Конкретне завдання в межах проблеми, на вирішення якої спрямована програма: дати учасникам досвід особистісного переживання життєвої ситуації; організувати можливість «приміряти» нові соціальні ролі, сприяти розвитку креативності, спонтанності, емпатії, толерантності, інтересу до самопізнання, груповій згуртованості; сформувати адекватну реакцію на нову, нестандартну ситуацію. Психодраматичне розігрування ролей змінює поведінку особистості, її ставлення, настанови, способи емоційного реагування. Як чинники, що позитивно впливають на зміну настанов, вказують надання вільного вибору як щодо участі у психодрамі, так і щодо ролі, залучення особистості у виконавську діяльність, появу можливості внести у гру власні імпровізації, отримання позитивного підкріплення після закінчення дії.

Розвивальна програма складається з 8 занять. Головна мета – розвиток соціально-рольового потенціалу та розширення репертуару ролей особистості студентів для підвищення рівня його життєстійкості. Основні завдання такі:

1. Ознайомлення з методом психодрами.
2. Активізація творчої активності.
3. Розвиток саморефлексії та формування настанови на самопізнання.
4. Формування навичок саморегуляції психічного й емоційного стану.
5. Формування навичок конструктивного вирішення складних проблем і нових навичок самопомоги.
6. Формування адекватної комунікативної рольової моделі.

7. Актуалізація власних можливостей, формування значущих особистісних якостей для успішних особистісних змін.

8. Формування в учасників вміння правильно формулювати свої цілі й орієнтуватись на мотивацію досягнення успіху.

У процесі роботи задіяно активні методи навчання та методи психодрами, серед яких: презентація, індивідуальна робота, робота парами, робота в малих групах, робота по колу, обговорення, ігри-розминки та психодраматичне розігрування ситуацій. Кожний метод передбачає вирішення конкретного завдання, особливості його застосування зумовлені метою, змістом і віковими особливостями учасників. Після вправ учасникам було запропоновано згадати весь цикл занять і розповісти про свої почуття, імовірні зміни, здобуті знання, бажання, плани на майбутнє, за бажанням, звернутись до когось особисто та подякувати за щось. Підлітки згадували вправи та випадки, що найбільше їм запам'яталися, наголосили на тому, що за цей час стали один до одного ближче, стали більш чуйними до інших та до себе.

Щоби перевірити дієвість розвивальної програми, проведено дослідження з використанням методів математичної статистики, за допомогою яких порівнювалися результати, отримані до і після проведення розвивальної програми. До експериментальної групи увійшли 37 студентів, які брали участь у розвивальній програмі, та показники життєстійкості яких нижче середнього рівня. До контрольної групи увійшли 40 студентів, які не брали участі в розвивальній програмі та відповідають тим самим вимогам. Формуючий експеримент складався з таких етапів: діагностичне обстеження досліджуваних контрольної й експериментальної груп із метою констатації їхнього актуального рівня розвитку структурних компонентів життєстійкості; реалізація розвивальної програми, спрямованої на студентів щодо формування компонентів життєстійкості за допомогою метода психодрами; повторне діагностичне обстеження обох груп досліджуваних із метою вивчення динаміки розвитку структурних компонентів життєстійкості після реалізації розвивальної програми; порівняння даних щодо динаміки розвитку життєстійкості.

У контрольному дослідженні нами застосовувалися такі методики:

1. Тест комунікативних вмінь (Л. Міхельсон, адаптація Ю. Гільбуха).

2. Тематичний апперцептивний тест (модифікація ТАТ) Л. Собчик.

3. Методика діагностики соціально-психологічної адаптації (К. Роджерс, Р. Даймонд).

4. Тест життєстійкості С. Мадді (адаптація Д. Леонтьєва, О. Расказовой).

5. Діагностика вольового самоконтролю (опитувальник ВСК) О. Зверкова та Є. Ейдмана.

3. Результати та дискусії

До початку проведення розвивальної програми експериментальна і контрольна групи досліджувалися із застосуванням методичного комплексу. У результаті зазначена ідентичність рівня розвитку обох груп за всіма показниками, що перевірялись, тобто відмінності виявилися статистично незначущими. Значущість відмінностей між контрольною й експериментальною групами до розвивальної програми перевірялась за допомогою t-критерію Ст'юдента. Саме це дало можливість порівнювати ці групи після завершення розвивальної програми за обраними показниками. Також для зіставлення показників усередині груп використано T-критерій Вілкоксона, який дозволяє встановити не тільки спрямованість змін, а й їхню вираженість.

Далі представлені зміни, що відбулися в рівні та компонентах життєстійкості студентів, що брали участь у розвивальній програмі.

Загальний порівняльний аналіз результатів формуального експерименту показав наявність статистично значущих відмінностей між даними, які відображають рівень розвитку структурних компонентів життєстійкості студентів до формуального експерименту та після нього.

Аналізуючи дані, відображені в таблиці 2, ми можемо сказати, що проведена розвивальна програма має свої результати. Життєстійкість студентів, що брали участь у розвивальній програмі, підвищилась. Вони стали більш стійкими до стресових ситуацій, за необхідності можуть шукати підтримку та допомогу в близьких, самі готові надати допомогу тим, хто її потребує, уважають, що ефективніше залишатися залученими в ситуацію, більш упевнені в тому, що можуть вплинути на події, вірять, що зміни та стреси ймовірні, проте радше потрібні для розвитку, ніж для того, щоб бути загрозою благополуччю.

Порівнюючи показники комунікативних вмінь, ми бачимо, що значно знизилася показники агресивної та залежної поведінки за підвищення компетентного типу поведінки. Учасники вчилися презентувати себе, розвивати навички ефективного спілкування, формувати партнерську позицію у спілкуванні, вони знайомилися з різними типами поведінки в конфлікті, вчилися ефективно відмовляти в ситуації групового тиску, а також вміти здійснювати



Таблиця 1

Показники структурних компонентів життєстійкості студентів контрольної та експериментальної груп до впровадження розвивальної програми

Показники	Експериментальна група	Контрольна група	t, p	
Тест комунікативних вмінь (Л. Міхельсон, адаптація Ю. Гільбуха)				
Залежний тип	6,89 ± 2,16	7,45 ± 1,89	1,07	–
Компетентний тип	8,97 ± 3,51	8,75 ± 3,57	0,27	–
Агресивний тип	10,13 ± 2,37	9,80 ± 2,92	0,54	–
Тематичний апперцептивний тест Л. Собчик				
Тема успіху	2,03 ± 0,92	1,95 ± 0,93	0,36	–
Потреба в досягненні успіху	2,97 ± 1,06	3,10 ± 1,2	1,74	–
Інструментальна діяльність	1,67 ± 0,47	1,3 ± 0,72	1,54	–
Очікування успіху	2,65 ± 1,3	2,65 ± 0,70	0,62	–
Очікування похвали	2,27 ± 1,17	2,65 ± 1,45	1,25	–
Позитивний емоційний стан	1,7 ± 0,52	1,47 ± 0,71	1,76	–
Методика діагностики соціально-психологічної адаптації (К. Роджерс, Р. Даймонд)				
Адаптивність	62,13 ± 6,23	63 ± 6,49	0,59	–
Самоприйняття	67,35 ± 7,27	66,45 ± 7,52	0,53	–
Прийняття інших	53,24 ± 8,73	54,5 ± 9,36	0,6	–
Емоційний комфорт	59,27 ± 7,64	60,8 ± 7,08	0,91	–
Інтернальність	58,54 ± 9,66	57,35 ± 10,07	0,52	–
Домінування	63,86 ± 10,44	62,77 ± 11,44	0,43	–
Втеча від проблем	18,97 ± 4,88	20,07 ± 4,37	1,04	–
Тест життєстійкості С. Мадді (адаптація Д. Леонтьєва, О. Рассказової)				
Життєстійкість	69,18 ± 5,73	68,9 ± 5,6	0,22	–
Залученість	27,35 ± 4,73	26,57 ± 3,19	0,84	–
Контроль	27,97 ± 7,64	28,4 ± 8,04	0,23	–
Прийняття ризику	14,13 ± 3,18	13,92 ± 3,25	0,28	–
Діагностика вольового самоконтролю О. Зверкова, Є. Ейдмана				
Загальний індекс	11,29 ± 1,12	11,2 ± 1,18	0,36	–
Наполегливість	5,45 ± 0,8	5,72 ± 0,87	1,38	–
Самоконтроль	5,83 ± 1,01	5,47 ± 1,06	1,53	–

вибір, ухвалювати рішення та нести за них відповідальність. Студенти стали більше відстоювати свої права та думки без порушення прав оточення, відверто говорити про свої почуття і потреби, вести конструктивний діалог та поважати думки і гідність співрозмовника. Більш готові обговорювати конфліктні ситуації, співпрацювати, іти на компроміси.

У результаті порівняння соціально-психологічної адаптації за допомогою методики К. Роджерса та Р. Даймонда виявлена динаміка у шкалах «Самоприйняття», «Прийняття інших», «Емоційний комфорт», «Втеча від проблем» та не виявлено у шкалах «Інтернальність» і «Домінування». Ці дані свідчать про те, що досліджувані стали більш привабливі для себе як особистості, вони стали більш задоволені собою та почали більшою мірою приймати себе такими, якими вони є. Також досліджувані стали менш стримані, замкнуті, більше готові

до взаємодії з іншими та розкриття перед ними. Вони стали більш терпимі до людей і сприймають кожного таким, яким той є. Досліджувані відчувають більший емоційний комфорт, вони стали менш тривожні, занепокоєні, напружені, а також відчувають більшу впевненість у собі. Досліджуючи динаміку ескапізму, можна сказати, що студенти-учасники розвивальної програми менше використовують цей захисний механізм, вони почали більш реалістично ставитися до ситуацій, що їх оточують, менше вдаються до фантазії як до порятунку від навколишньої дійсності. Ми вважаємо, що вивільнення прихованих почуттів, змога в безпечному середовищі групи реально подивитись в очі проблемі, визнання її існування, підтримка групи в бажанні долати труднощі допомагають у роботі із психологічними механізмами захисту учасників експерименту, стимулюють пошук адекватних способів вирішення проблем.

Таблиця 2

Зіставлення показників студентів з експериментальної групи до та після впровадження розвивальної програми

Показники	Вимірювання		Показники Т Вілкоксона	Значення z-критерію	p-рівн.
	I	II	I / II	I / II	I / II
Діагностика вольового самоконтролю (опитувальник ВСК) О. Зверкова, Є. Ейдмана					
Загальний індекс	11,29 ± 1,12	12,83 ± 1,87	131,5	3,17	0,01
Наполегливість	5,45 ± 0,8	5,97 ± 0,95	70,5	2,05	0,05
Самоконтроль	5,83 ± 1,01	6,86 ± 1,29	97,5	3,11	0,01
Тест життєстійкості С. Мадді (адаптація Д. Леонтьєва, О. Расказової)					
Життєстійкість	69,18 ± 5,73	73,54 ± 5,84	112	2,67	0,01
Залученість	27,35 ± 4,73	29,05 ± 2,8	113	2,26	0,05
Контроль	27,97 ± 7,64	26,27 ± 6,59	134	2,03	0,05
Прийняття ризику	14,13 ± 3,18	14,32 ± 3,19	194,5	0,78	–
Комунікативні вміння (Л. Міхельсон, адаптація Ю. Гільбуха)					
Агресивна поведінка	10,13 ± 2,37	9,24 ± 1,81	153	1,64	–
Компетентна поведінка	8,97 ± 3,51	10,72 ± 1,66	124	2,62	0,01
Залежна поведінка	6,89 ± 2,16	6,05 ± 2,29	218	1,11	–
Соціально-психологічна адаптація (К. Роджерс і Р. Даймонд)					
Адаптивність	62,13 ± 6,23	65,91 ± 5,85	125,5	2,94	0,01
Самоприйняття	67,35 ± 7,27	70,02 ± 2,61	197	1,72	–
Прийняття інших	53,24 ± 8,73	59,78 ± 9,47	125	2,78	0,01
Емоційний комфорт	59,27 ± 7,64	64,29 ± 6,95	166,5	2,79	0,01
Інтернальність	58,54 ± 9,66	58,43 ± 10,09	332,5	0,008	–
Домінування	63,86 ± 10,44	63,86 ± 8,96	285,5	0,21	–
Втеча від проблем	18,97 ± 4,88	13,97 ± 2,2	60,5	4,39	0,0001
Мотиваційна сфера (Мальований апперцептивний тест)					
Тема успіху	2,03 ± 0,92	2,64 ± 0,91	96,5	2,62	0,01
Потреба в досягненні успіху	2,97 ± 1,06	3,62 ± 0,49	32	3,23	0,01
Інструментальна діяльність	1,67 ± 0,47	1,72 ± 1,59	66	2,40	0,05
Очікування успіху	2,65 ± 1,30	2,72 ± 0,76	184,5	0,99	–
Похвала	2,27 ± 1,17	2,94 ± 1,07	72	2,44	0,05
Позитивний емоційний стан	1,7 ± 0,52	1,86 ± 1,18	68,5	1,07	–

Також у процесі проведення розвивальної програми нами приділялась особлива увага формуванню мотивації успіху. Цей компонент формувался не тільки протягом заняття, спрямованого на його розвиток, але й упродовж всієї програми: ведучій програми використовував метод «ресурсу» – у проблемній ситуації допомагав шукати причини неуспіху, виявляти особливості ситуації неуспіху та ресурси долання й пошуку ситуації успіху. Тому за порівняльного аналізу ми бачимо зміни в потребі в досягненні успіху, інструментальній діяльності, спрямованій на успіх, бажанні похвали та позитивному емоційному стані. Вони більш позитивно оцінюють свої здібності, знання, уміння і навички, більш охоче беруться за нові справи, демонструють свої досягнен-

ня, більше сподіваються на благополучний результат важкої ситуації.

Розвивальна програма позитивно вплинула на вольовий самоконтроль загалом і на його складові частини зокрема. Студенти, що брали участь у розвивальній програмі, навчилися володіти собою, поліпшилася їхня вольова регуляція – ступінь оволодіння своєю поведінкою в різних ситуаціях; вони стали більш усвідомлено керувати своїми діями, станами та потребами. Підвищився їхній рівень довільного контролю емоційних реакцій і станів, доступний свідомій мобілізації енергетичний потенціал.

Висновки

Розвивальна програма для студентів ЗВО щодо розвитку соціально-рольового потенціалу та розширення репертуару



ролей особистості для підвищення рівня життєстійкості поліпшення їхньої життєздатності складалася із занять, що передбачали роботу практичного психолога зі студентами в межах психодраматичного методу. Вона складається з 8 занять. У результаті проходження розвивальної програми в життєстійкості та компонентах життєздатності відбулися зміни. Підвищилися показники життєстійкості, а також її складового компонента – залученості. У сфері комунікативних умінь відбулися зміни у провідному типі поведінки: підвищилися показники компетентного типу поведінки. Порівнюючи соціально-психологічну адаптацію за допомогою методики К. Роджерса та Р. Даймонда,

виявлено підвищення показників у шкалах «Самоприйняття», «Прийняття інших», «Емоційний комфорт», «Втеча від проблем» та не виявлено змін у шкалах «Інтернальність» і «Домінування». У мотиваційній сфері відбулися зміни в потребі в досягненні успіху, інструментальній діяльності, спрямованій на успіх, бажанні похвали та позитивному емоційному стані. Підвищилися показники вольового самоконтролю – загальний індекс та наполегливість – доступний свідомій мобілізації енергетичний потенціал для завершення дії. Надалі планується долучити до програми поліпшення життєздатності студентів роботу зі складними життєвими ситуаціями.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Айнхінгер А., Холл В. Психодрама в детской групповой терапии. Москва : Генезис, 2003. 256 с.
2. Иванова Ю., Селюкова Т. Особенности життєстійкості та самовідношення в осіб із різним рівнем прояву асертивної поведінки. *Бочаровські читання*. 2018. С. 135–138.
3. Книжникова С. Педагогическая профилактика суицидального поведения на основе формирования жизнестойкости : монография. Краснодар : АСВ-полиграфия, 2009. 327 с.
4. Ларіна Т. Життєстійкість як передумова постановки життєвих завдань. *Як будувати власне майбутнє: життєві завдання особистості* / за ред. Т. Титаренко ; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т соціальної і політичної психології. Київ, 2012. С. 287–322.
5. Лейтц Г. Сыграть свою жизнь на сцене. Москва : Академический проект, 2008. 132 с.
6. Логинова М. Психологическое содержание жизнестойкости личности студентов : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Москва, 2010. 24 с.
7. Богомаз С., Мартинова М. Самодетерминация в структуре личностного потенциала современной российской молодежи. *Вестник Томского государственного университета*. 2012. № 357. С. 164–168.
8. Наливайко Т. Исследование жизнестойкости и ее связей со свойствами личности : дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. Челябинск, 2006. 175 с.
9. Ушакова Г. Психодрама как социально-психологический метод повышения жизнестойкости девиантных подростков и членов их семей. *Актуальные проблемы безопасности несовершеннолетних* : материалы Международного круглого стола, г. Барнаул, 20 ноября 2016 г. Барнаул : Изд-во Алт. ун-та, 2016. С. 96–99.
10. Чиханцова О. Життєстійкість та її зв'язок із цінностями особистості. *Проблеми сучасної психології* : збірник наукових праць К-ПНУ ім. І. Огієнка, Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. 2018. Вип. 42. С. 211–231.
11. Maddi S. The Story of Hardiness: 20 Years of Theorizing, Research and Practice. *Consulting Psychology Journal*. 2002. Vol. 54. P. 173–185.

REFERENCES:

1. Aynkhinger A., Hall V. (2003) *Psikhodrama v detskoj gruppovoy terapii* [Psychodrama in pediatric group therapy]. M.: Genезis. [in Russian]
2. Ivanova Yu.M., Selyukova T.V. (2018) Osoblyvosti zhytystyystykosti ta samovidnoshennya v osib z riznym rivnem proyavu asertyvnoyi povedinky [Features of viability and self-reliance in people with different levels of manifestation of assertive behavior]. *Bocharova reading*, pp. 135-138. [in Ukrainian]
3. Knizhnikova S. (2009) *Pedagogicheskaya profilaktika suitsidal'nogo povedeniya na osnove formirovaniya zhiznестoykosti* [Pedagogical prevention of suicidal behavior based on the formation of resilience]. Krasnodar: DIA-polygraphy. [in Russian]
4. Larina T.O. (2012) Zhytystyystykist' yak peredumova postanovky zhytystyevykh zavdan' [Viability as a prerequisite for setting life's tasks]. *Yak buduvaty vlasne maybutnye: zhytystyevi zavdannya osobystosti* [How to build your own future: life's goals of the individual]. Kyiv: National acad. ped Sciences of Ukraine, Institute of Social and Political Psychology, pp. 287-322. [in Ukrainian]
5. Leytts G. (2008) *Sygrat' svoyu zhizn' na stsene* [Play your life on stage]. M.: Academic Project. [in Russian]
6. Loginova M.V. (2010) *Psikhologicheskoye soderzhaniye zhiznестoykosti lichnosti studentov* [Psychological content of the viability of students' personality] (PhD Thesis), Moscow. [in Russian]
7. Bogomaz S.A., Martinova M.A. (2012) Samodeterminatsiya v strukture lichnostnogo potentsiala sovremennoy rossiyskoy molodezhi [Self-determination in the structure of the personal potential of modern Russian youth]. *Vol. of Tomsk State University*, no. 357, pp. 164-168. [in Russian]
8. Nalivayko T.V. (2006) *Issledovaniye zhiznестoykosti i yeye svyazey so svoystvami lichnosti* [Investigation of resilience and its relationships with personal properties] (PhD Thesis), Chelyabinsk. [in Russian]



9. Ushakova G.G. (2015) *Psikhodrama kak sotsial'no-psikhologicheskiiy metod povysheniya zhiznestoykosti deviantnykh podrostkov i chlenov ikh semey* [Psychodrama as a socio-psychological method of enhancing the resilience of deviant adolescents and their family]. Proceedings of the *Aktual'nyye problemy bezopasnosti nesovershennoletnikh: materialy mezhdunarodnogo kruglogo stola (Russia, Barnaul, November 20, 2016)*. Barnaul, pp. 96-99. [in Russian]
10. Chykhantsova O.A. (2018) *Zhyttyestiykist' ta yiyi zv'yazok iz tsinnostyamy osobystosti* [Vitality and its relationship with the values of the individual]. *Problems of modern psychology*. Collection of scientific works of K-PNU them. I. Ogienko, Institute of Psychology. G.S. Kostyuk NAPS of Ukraine, vol. 42, pp. 211-231. [in Ukrainian]
11. Maddi S. (2002) The Story of Hardiness: 20 Years of Theorizing, Research and Practice. *Consulting Psychology Journal*. Vol. 54, 2002. P. 173-185.

Стаття надійшла до редакції 04.06.2019.
The article was received 04 June 2019.

УДК 159.922.6
DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-3-13

ДИНАМИКА ЖИЗНЕННЫХ ЦЕЛЕЙ ЛИЧНОСТИ НА ЭТАПЕ ВЗРОСЛОСТИ

Панин Роберт Анатольевич,

старший преподаватель кафедры общей и социальной психологии
Гродненский государственный университет имени Янки Купалы

Panin_ra@grsu.by
orcid.org/0000-0002-6829-3431

Цель. Статья содержит результаты теоретической и эмпирической работы, цель которой состояла в определении основных тенденций (векторов) развития системы жизненных целей личности на этапе взрослости.

Методы. При подборе психодиагностического инструментария за основу был принят пакет оценки личностных стремлений Р. Эммонса. В качестве основных математико-статистических процедур использовался однофакторный дисперсионный анализ.

Результаты. В статье теоретически обосновывается особая значимость жизненных целей личности как одного из системообразующих элементов системы психической регуляции жизнедеятельности. Указывается на необходимость выявления механизмов и закономерностей их развития, которые лежат в основе благополучного взаимодействия человека с социальной средой с момента своего становления в качестве субъекта жизни. Приводится совокупность основных содержательных и формальных дифференциальных свойств жизненных целей личности. Описываются результаты эмпирического исследования, направленного на определение основных тенденций (векторов) развития системы жизненных целей личности на этапе взрослости. Было обнаружено, что на протяжении взрослости в индивидуальной системе жизненных целей личности возрастает материальная ориентированность целей. Это проявляется в росте удельного веса жизненных целей поддержания, здоровья, материального благополучия, хозяйственных и бытовых целей, в падении удельного веса целей достижения, личностного роста, учебных и образовательных целей. Было установлено, что на протяжении взрослости происходит трансформация содержания системы жизненных целей от эгоцентрически ориентированного в сторону более самотрансцендентного. Это проявляется в росте удельного веса общественных жизненных целей и падении удельного веса индивидуалистические целей, целей достижения и личностного роста. Было определено, что в период зрелости ведущее положение смещается от внутренних к внешним причинам постановки жизненных целей. Это проявляется в повышении роли интроекции как причины постановки жизненных целей, а также росте их возрастной релевантности. Было также выявлено, что на протяжении взрослости возрастает диффузность (несвязность) индивидуальной системы жизненных целей личности. Это проявляется в усилении дифференцированности системы в форме полагания взаимно нейтральных жизненных целей и ослаблении ее инструментальности.

Выводы. Таким образом, исследование позволило определить специфику развития системы жизненных целей личности в период взрослости.

Ключевые слова: возраст, психическая регуляция жизненного пути, психическое развитие, молодость, период расцвета, собственно зрелость.



THE DYNAMICS OF LIFE GOALS OF THE PERSON AT THE STAGE OF ADULTHOOD

Panin Robert Anatolevich,

Senior Lecturer of the Department of General and Social Psychology

Yanka Kupala State University of Grodno

Panin_ra@grsu.by

orcid.org/0000-0002-6829-3431

Purpose. The article contains the results of theoretical and empirical work, the purpose of which was to identify the basic tendencies (vectors) of a development of personal life goals system on stage of adulthood.

Methods. The group of evaluation of personal strivings by R. Emmons formed the basis of psychodiagnostic toolkit. A univariate analysis of variance was used as a basic mathematical statistical procedure.

Results. The article theoretically substantiates the special significance of the life goals as one of the system-forming elements of life mental regulation. The necessity for identification of mechanisms, patterns and basic tendencies (vectors) of the development which lie in the heart of successful interaction of a person with social environment from the moment of becoming a subject of life activity is indicated. The set of basic content and formal differential properties of personal life goals is exemplified. The results of an empirical study aimed at determining the basic tendencies (vectors) of a development of personal life goals system on stage of adulthood are described. Material orientation of goals is groan in individual system of the life goals throughout adulthood was found. The value of life goals of maintenance, health, material well-being, household purposes increases and value of goals of gains, personal growth and educational purposes goes down. Transformation of life goals content system is materialized from ego orientated to self-transcendedcotant was found. It manifests in a growth of specific gravity of social life goals and decline of individual goals, goals of gains and personal growth. The leading position shifts from inside to outside reasons of life goals setting during adulthood was defined. The increasing role of introjection as a reason of life goals setting and growth of them age relevance as well are manifested. It was discovered that incoherence (diffusen) of individual life goals system was gone up during adulthood. It manifests itself in amplification of differentiation of system in putting mutually neutral life goals and wearning of is instrumentality.

Conclusions. In this way the research determines the specifics of the development of persons life goals system during adulthood.

Key words: *age, life mental regulation, mental development, youth, heyday, maturity proper.*

Введение

Современные реалии предъявляют к личности особые требования, вынуждают ее справляться не только с быстрым потоком сменяющих друг друга событий, но и чаще действовать в рамках ранее неизвестных ситуаций (Тоффлер, 2002). Поэтому особую актуальность приобретает изучение механизмов психической регуляции человеком собственной жизнедеятельности, обеспечивающих возможность оптимального функционирования личности не только ежедневно, но и на протяжении всей жизни (Карпинский, 2011).

1. Теоретическое обоснование проблемы

Одним из системообразующих звеньев системы психической регуляции жизнедеятельности, по мнению как отечественных, так и зарубежных исследователей, являются жизненные цели личности (Ломов, 1984; Сохань, 1987; Эммонс, 2004; Карпинский, 2011). Под жизненными целями понимают личностно значимые, осознанные, полагаемые в процессе жизнедеятельности цели, содержащие представление об основных результатах или событиях, которые должны произойти в жизни, интегрирующие все частные цели и действия

как средства своего достижения (Ломов, 1984; Сохань, 1987; Эммонс, 2004; Панин, 2014). Признание за ними ведущей роли в процессе построения человеком жизненного пути обусловлено тем, что их полагание и реализация являются результатом сознательных усилий личности как субъекта жизнедеятельности, направленных на конкретизацию общего смысла жизни, формирование образа желаемого жизненного пути и обозначение его перспективных переломных этапов (Панин, 2014). Поэтому жизненные цели личности способны быть теми жизненными ориентирами, которые иницируют, направляют и оформляют повседневную активность человека, направленную на достижение желаемого будущего (Салихова, 2012).

Необходимость изучения жизненных целей личности ставит перед психологической наукой ряд исследовательских задач, направленных на определение механизмов, закономерностей, а также основных тенденций (векторов) их развития, которые лежат в основе благополучного взаимодействия человека с социальной средой с момента своего становления в качестве субъекта жизни. Значимое место в развитии жизненных целей занимают особенно-

сти возрастно-психологической динамики их системы, которые во многом определяются наиболее общими и разделяемыми ориентирами для саморазвития – возрастными, выступающими как основа для самоидентификации людей разных периодов зрелого возраста (Sheldon, 2001; Salme-la-Aro, 2009; Сапогова, 2013). Это происходит в силу того, что фактор возраста не элиминирует по вступлении человеком в период взрослости, а продолжает свое воздействие опосредованно, преломляясь через сознание конкретной личности (Головей, 2014).

Цель исследования состоит в попытке определения основных тенденций (векторов) развития системы жизненных целей личности на этапе взрослости. Для достижения поставленной цели проведено эмпирическое исследование возрастно-психологических различий системы жизненных целей личности в разные периоды зрелого возраста.

2. Методология и методы

Указанное исследование осуществлялось в несколько этапов. На предварительном этапе в соответствии с объектом и предметом исследования, его целью и задачами составлялась программа и порядок сбора эмпирической информации.

На втором этапе проводился подбор психодиагностических методик и их модификация. При подборе психодиагностического инструментария за основу был принят пакет оценки личностных стремлений Р. Эммонса (Эммонс, 2004).

Поскольку саморазвитие личности в качестве субъекта жизни существенно зависит от формальных и содержательных психологических свойств полагаемых жизненных целей, эти свойства были предложены в качестве оснований для оценки и категоризации испытуемыми собственных жизненных целей. Содержательные свойства выражаются в категоризации личностью жизненных целей по следующим основаниям: результат, к которому должна привести их реализация (цели достижения, избегания, поддержания); чьи интересы преследуются (индивидуалистические либо общественные цели); конкретное наполнение целей (цели личностного роста, межличностных отношений, улучшения общества, здоровья, материального благополучия, популярности, привлекательной внешности); предполагаемая область реализации (цели сферы профессиональной занятости, семейной сферы, хозяйственно-бытовой сферы, учебно-образовательной сферы, общественно-политической сферы, сферы досуга, отдыха, общения

и хобби). Формальные свойства присущи как отдельно взятым жизненным целям, так и их системе в целом. В числе первых выступают временная локализация жизненных целей, их личностная значимость, субъективная вероятность достижения, субъективная трудность достижения, логус причинности, субъективное представление о социальной желательности, субъективное представление о возрастной релевантности, субъективное представление о степени подконтрольности процесса преследования целей и конгруэнтность. Формальными свойствами системы жизненных целей являются ее инструментальность, конфликтность и дифференцированность (диффузность). Данные свойства функционально и генетически значимы, поскольку определяют не только особенности осознанной саморегуляции процесса целедостижения, но и продуктивность психического развития человека в целом, его качественные, количественные, темпоральные и др. параметры (Панин, 2014).

Основная задача третьего этапа заключалась в выявлении жизненных целей личности испытуемых, их самокатегоризации и оценивании в соответствии с выделенными дифференциальными свойствами, а также в определении характера взаимоотношений между отдельными целями единой системы.

На четвертом этапе была проведена математико-статистическая обработка полученных данных. Для выявления возрастных различий жизненных целей личности в разные периоды зрелости выборка испытуемых была разделена на три группы по критерию принадлежности к определенному этапу зрелого возраста: молодость (23–30 лет), период расцвета (31–40 лет), собственно зрелость (41–55 лет) (Солдатова, 2007).

В качестве основных математико-статистических процедур нами использовался однофакторный дисперсионный анализ для определения достоверности различий степени выраженности свойств жизненных целей личности у испытуемых разных возрастных групп. Обработка осуществлялась с использованием статистического пакета "STATISTICA 10".

Отбор испытуемых осуществлялся согласно методу добровольцев. В исследовании приняли участие 292 взрослых человека с различными социально-демографическими характеристиками, от 23 до 55 лет, среди которых 187 женщин и 105 мужчин. При разделении респондентов на группы в зависимости от фактора возраста выборка приняла следующий



вид: испытуемые 23–30 лет – 142 человека (54 мужчины, 88 женщин), испытуемые 31–40 лет – 70 человек (25 мужчин, 45 женщин), испытуемые 41–55 лет – 80 человек (26 мужчин, 54 женщины).

3. Результаты и дискуссии

Эмпирическое изучение возрастных различий в степени выраженности дифференциальных свойств жизненных целей личности на разных этапах зрелого возраста позволило определить основные закономерности развития системы жизненных целей в период взрослости. Работа в данном направлении привела к получению следующих результатов.

Однофакторный дисперсионный анализ данных, направленный на установление до-

стоверности различий системы жизненных целей личности у испытуемых разных возрастных групп, позволил обнаружить, что возраст является значимым фактором, определяющим такие различия в разные периоды зрелости. Для более строгого анализа первичного материала процесс однофакторного дисперсионного анализа проводился с привлечением многомерных критериев, среди которых: многомерный критерий значимости Пиллая, обобщенный Т-квадрат Хотеллинга и максимальный корень Роя. Результаты однофакторного дисперсионного анализа с привлечением дополнительных критериев отражены в таблице 1.

Представленные в таблице данные подтверждают существование различий в

Таблица 1

Возрастные различия системы жизненных целей личности

Критерий	Value	F	p
Wilks	0,62	2,12	0,000003
Pillai's	0,41	2,03	0,000011
Hotelling	0,57	2,21	0,000001
Roy's	0,47	3,64	0,000000

системе жизненных целей людей разных возрастных групп взрослости. Существование достоверных расхождений подтвердилось всеми примененными критериями: многомерным лямбда-критерием Уилкса ($F = 2,12$; $p \leq 0,001$), многомерным критерием значимости Пиллая ($F = 2,03$; $p \leq 0,001$), обобщенным Т-квадратом Хотеллинга ($F = 2,21$; $p \leq 0,001$) и максимальным корнем Роя ($F = 2,64$; $p \leq 0,001$).

Детальное рассмотрение воздействий, оказываемых возрастным фактором на каждую из характеристик жизненных целей, позволило определить те из них, ко-

торые демонстрируют различия в наибольшей степени на приемлемом уровне значимости (таблица 2).

Представленные в таблице результаты однофакторного дисперсионного анализа свидетельствуют о том, что фактор возраста в значимой мере обуславливает удельный вес целей достижения ($F = 6,79684$; $p \leq 0,01$), целей поддержания ($F = 5,43647$; $p \leq 0,01$), индивидуалистических целей ($F = 4,20080$; $p \leq 0,05$), общественных целей ($F = 4,30165$; $p \leq 0,05$), целей личностного роста ($F = 10,12637$; $p \leq 0,001$), целей здоровья ($F = 5,77713$; $p \leq 0,01$), целей

Таблица 2

Возрастные различия отдельных показателей жизненных целей личности

Параметры жизненных целей	F	p
Цели достижения	6,79684	0,001305
Цели поддержания	5,43647	0,004812
Индивидуалистические цели	4,20080	0,015909
Общественные цели	4,30165	0,014424
Цели личностного роста	10,12637	0,000056
Цели здоровья	5,77713	0,003466
Цели материального благополучия	4,50888	0,011796
Цели хозяйственной и бытовой сферы	6,51844	0,001702
Учебные и образовательные цели	9,36050	0,000115
Интроекция	3,15726	0,044014
Возрастная релевантность цели	6,81514	0,001282
Инструментальность системы жизненных целей	3,33215	0,037094
Дифференцированность системы жизненных целей	4,27968	0,014735

матеріального благополуччя ($F = 4,50888$; $p \leq 0,05$), цілей господарської і побутової сфери ($F = 6,51844$; $p \leq 0,01$), навчальних і освітніх цілей ($F = 9,36050$; $p \leq 0,001$) в системі життєвих цілей особистості. Таким чином, фактор віку визначає існування значимих різниць змістових властивостей системи життєвих цілей особистості в різні періоди зрілості.

Помімо змістових, однофакторний дисперсійний аналіз дозволив виявити значимі різниці в ступені вираженості формальних властивостей життєвих цілей в різні періоди зрілості в залежності від фактора віку. Так, значимі різниці були виявлені в ступені вираженості інтроєкції як причини постановки життєвих цілей ($F = 3,15726$; $p \leq 0,05$), вікової релевантності життєвих цілей ($F = 6,81514$; $p \leq 0,01$), інструментальності ($F = 3,33215$; $p \leq 0,05$) і диференціальності ($F = 4,27968$; $p \leq 0,05$) системи життєвих цілей.

Отримані результати послужили основою для визначення основних векторів розвитку системи життєвих цілей особистості. Результати обробки даних демонструють, що на протязі дорослості в індивідуальній системі життєвих цілей особистості зростає вага матеріально орієнтованих цілей. Це знаходить своє вираження в зростанні ваги життєвих цілей підтримки, здоров'я, матеріального благополуччя, господарських і побутових цілей, при падінні ваги цілей досягнення, особистісного зростання, навчальних і освітніх цілей (цілей інтелектуального розвитку). Виявлена тенденція, на наш погляд, обумовлена як специфікою соціокультурного контексту, так і нюансами соціальної ситуації розвитку різних періодів дорослості. Стабільні асоціації між об'єктами, задовольняють дефіцитні потреби, і представленнями про високу якість життя, а також регулярна активізація базових потреб в умовах соціально-економічного кризи породжують, по-видимому, зростання життєвих цілей, що дозволяють стабілізувати і покращити матеріальне становище і фізичне здоров'я людини. С іншої сторони, цьому можуть сприяти нормативні завдання розвитку, що включають очікування більш високого рівня матеріальної задоволеності з віком старшого покоління.

Результати обробки даних демонструють, що суттєвою закономірністю розвитку системи життєвих ці-

лей на протязі дорослості є трансформація її змісту від егоцентричного орієнтованого в бік більш самотрансцендентного. Це знаходить своє вираження в зростанні ваги суспільних життєвих цілей, при падінні ваги індивідуалістичних цілей, цілей досягнення і особистісного зростання. Вероятно, пояснення цьому слід шукати в об'єктивній необхідності будівництва і організації своєї життя на ранніх етапах дорослості (початок кар'єри, професійний зростання, вибір партнера і створення сім'ї, створення фінансових і житлових передумов для незалежного проживання, отримання яскравих життєвих вражень і досвіду). В той час як більш пізні етапи диктують необхідність прийняття відповідальності і надання допомоги оточуючим (особливо батькам, чоловікові, виконання виховної функції по відношенню до дітей). Разом з тим з підвищенням соціального статусу, накопиченням досвіду, просуванням по кар'єрній драбині і т.д. збільшується сфера впливу людини на оточуючих, що також веде до усвідомлення своєї відповідальності перед окремими групами людей і суспільством в цілому. Як ще одним предиктором обговорюваної тенденції можуть виступити вже наявні індивідуальні досягнення, які оцінюються як достатні, що визначає зміщення персональної активності з приватної життя на життя оточуючих і підтримку основних соціальних цінностей суспільства.

Результати обробки даних демонструють, що функціонально значимим властивістю життєвих цілей, що має виражену закономірність розвитку на етапі дорослості, є локус причинності. В період зрілості домінуюче положення займає внутрішній локус причинності постановки життєвих цілей, а також зростає вага вікової релевантності. Крім цього дана закономірність свідчить про виявлену в наших попередніх дослідженнях тенденцію до зниження ролі внутрішньої причинності постановки життєвих цілей (Панин, 2018). Обґрунтування даної тенденції, можливо, також слід шукати в зростаючому на етапі зрілості усвідомленні відповідальності людини за себе і найближче оточення, державу, культуру і світ в цілому, в якому існує людина (Сапогова, 2013; Головей, 2014). По-видимому,



усиливается стремление жить «как положено», внося тем самым вклад в поддержание действующего порядка. Кроме того, очевидно, человек в период собственно зрелости обладает достаточно развитым уровнем саморегуляции жизнедеятельности и способен преследовать значимые цели вопреки возникающим препятствиям, а потому первоочередно ориентирован на постановку «правильных» и (или) необходимых для качественной жизни целей, попутно игнорируя «приятную» сторону процесса стремления к ним.

Результаты обработки данных демонстрируют, что на протяжении взрослости возрастает диффузность (несвязность) индивидуальной системы жизненных целей личности. Это проявляется в усилении дифференцированности системы в форме полагания взаимно нейтральных жизненных целей и ослаблении инструментальности системы как полагания одних жизненных целей в качестве средств достижения последующих. С нашей точки зрения, существует несколько путей объяснения установленных тенденций. С одной стороны, от старшего поколения ожидается определенный уровень жизненной успешности, что может привести к некоторому разбрасыванию в попытках ее достижения на пути стремления соответствовать социальным критериям зрелости. С другой стороны, вскрытые закономерности могут выступать свидетельством достижения личности такого уровня развития системы психической регуляции жизненного пути, при котором человек способен преследовать разнонаправленные жизненные цели,

реализуя таким образом свои многочисленные интересы. Иными словами, грамотно оценивать свои способности в каждый момент времени, четко реагировать на особенности изменяющейся ситуации, высокоэффективно определять приоритетность достижения каждой из дифференцированных целей в данный момент.

Вывод

Результаты исследования позволяют заключить, что возрастная динамика системы жизненных целей личности на протяжении взрослости характеризуется спецификой развития, которая проявляется в изменении степени выраженности дифференциальных свойств жизненных целей. При переходе к более поздним периодам взрослости в индивидуальной системе жизненных целей личности возрастает удельный вес материально ориентированных и общественных целей, ведущее положение смещается от внутренних к внешним причинам постановки жизненных целей, а также возрастает диффузность (несвязность) индивидуальной системы жизненных целей личности.

Исследования в данном направлении расширяют представления о закономерностях развития психической регуляции жизненного пути, могут выступить основанием для построения гипотез лонгитюдных исследований. Изучение закономерностей развития жизненных целей личности позволяет в единой логике подходить к организации психологического сопровождения взрослого человека на разных этапах личностного развития и самоактуализации.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Головей Л. Психологическая зрелость личности. Санкт-Петербург : Скифия-принт, 2014. 240 с.
2. Карпинский К. Смысл жизни, текущие цели и психологический кризис в развитии личности. *Психология зрелости и старения*. 2011. № 3. С. 5–33.
3. Ломов Б. Методологические и теоретические проблемы психологии. Москва : Наука, 1984. 444 с.
4. Панин Р. Возрастно-психологические различия в источниках постановки жизненных целей личности в разные периоды взрослости. *Актуальные проблемы психологии личности и социального взаимодействия* : сборник научных статей / научн. ред.: А. Ракицкая, О. Митрофанова. Гродно, 2018. С. 185–192.
5. Панин Р. Жизненные цели личности: психологическая сущность и дифференциальные свойства. *Веснік ГрДУ ім. Янкі Купалы*. Серія 3 «Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія». 2014. № 3 (185). С. 109–117.
6. Салихова Н. Жизненный путь в контексте проблемы субъективной регуляции жизни. *Психология жизненного пути личности: методологические, теоретические, методические и прикладные проблемы* : сборник научных статей / научн. ред.: Н. Логинова, К. Карпинский. Гродно, 2012. С. 101–118.
7. Сапогова Е. Экзистенциальная психология взрослости. Москва : Смысл, 2013. 767 с.
8. Солдатова Е. Структура и динамика нормативного кризиса перехода к взрослости. Челябинск : ЮУрГУ, 2007. 267 с.
9. Сохань Л. Жизненный путь личности: вопросы теории и методологии социально-психологического исследования. Киев : Наукова думка, 1987. 279 с.
10. Тоффлер Э. Шок будущего. Москва : АСТ, 2002. 557 с.
11. Эммонс Р. Психология высших устремлений: мотивация и духовность личности. Москва : Смысл, 2004. 416 с.
12. Salmela-Aro K. Personal goals and well-being during critical life transitions: the four C's-Channelling, choice, co-agency and compensation. *Advances in life course research*. 2009. № 14. P. 63–73.

13. Sheldon K. Getting older, getting better? Personal strivings and psychological maturity across the life span. *Developmental psychology*. 2001. Vol. 37. № 4. P. 491–501.

REFERENCES:

1. Golovei L. (2014). *Psikhologicheskaiia zrelost lichnosti* [Psychological Maturity]. St. Petersburg: Izd-vo Skifia-print [in Russian].
2. Karpinskii K. (2011). Smyslzhizni, tekushchietseli i psikhologicheskiiikrizis v razvitiilichnosti [The meaning of life, current goals and psychological crisis in the development of personality]. *Psikhologiiiazrelosti i stareniiia – Psychology of maturity and aging*, 3, 5–33 [in Russian].
3. Lomov B. (1984). *Metodologicheskie i teoreticheskie problemy psikhologii* [Methodological and theoretical problems of psychology]. Moscow: Nauka [in Russian].
4. Panin R. (2018). *Vozrastno-psikhologicheskie razlichiiia v istochnikakh postanovki zhiznennykh tselei lichnosti v raznye periody vzroslosti. Aktualnyeproblemy psikhologiiilichnostiisotsialnogovzaimodeistviia: sb. nauch. st.* [Age-psychological differences in the sources of statement of life personal goals in different periods of adulthood]. Grodno: GrGU, 185–192 [in Russian].
5. Panin R. (2014). *Zhiznennye tseli lichnosti: psikhologicheskaiia sushchnost i differentsialnye svoistva* [Personality's life goals: psychological essence and differential properties]. *Vestnik GrGU imeni Ianki Kupaly. Seriiia 3. Filologiiia. Pedagogika. Psikhologiiia – Bulletin of the Yanka Kupala State University of Grodno. Series 3. Philology. Pedagogy. Psychology*, 3, 109–117[in Russian].
6. Salikhova N. (2012). *Zhiznennyi put v kontekste problemy subieektivnoi reguliatsii zhizni. Psikhologiiia zhiznennogo puti lichnosti: metodologicheskie, teoreticheskie, metodicheski i priklandnye problemy: sb. nauch. st.* [Life path in the context of the problem of subjective regulation of life]. Grodno: GrGU, 101–118[in Russian].
7. Sapogova E. (2013). *Ekzistentsialnaia psikhologiiia vzroslosti* [Existential psychology of adulthood]. Moscow: Smysl [in Russian].
8. Soldatova E. (2007). *Struktura i dinamika normativnogo krizisa perekhoda k vzroslosti* [The structure and dynamics of the regulatory crisis of the transition to adulthood]. Chelyabinsk: IuUrGU[in Russian].
9. Sokhan L. (1987). *Zhiznennyi put lichnosti: voprosy teorii i metodologii sotsialno-psikhologicheskogo issledovaniia* [The life path of the person: questions of the theory and methodology of socio-psychological research]. Kiev: Naukova dumka[in Russian].
10. Toffler E. (2002). *Shok budushchego* [Future Shock]. Moscow: AST [in Russian].
11. Emmons R. (2004). *Psikhologiiia vysshikh ustremlenii: motivatsiia i dukhovnost lichnosti* [ThePsychologyofUltimateConcerns: Motivation and Spirituality in Personality]. Moscow: Smysl [in Russian].
12. Salmela-Aro K. (2009). Personal goals and well-being during critical life transitions: the four C's-Channelling, choice, co-agency and compensation. *Advances in life course research*, 14, 63–73.
13. Sheldon K. (2001). Getting older, getting better? Personal strivings and psychological maturity across the life span. *Developmental psychology*, 4, 491–501.

Стаття надійшла до редакції 31.05.2019.
The article was received 31 May 2019.



УДК 159.9.019.4–057.874:159.925
DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-3-14

ОСОБЕННОСТИ КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ РЕСУРСОВ

Резникова Елена Анатольевна,

кандидат психологических наук,
доцент кафедры психологии

Донбасский государственный педагогический университет

ereznikova63@gmail.com
orcid.org/0000-0003-2274-0731

Васильева Ольга Константиновна,

студентка магистратуры

Донбасский государственный педагогический университет

Nikole-salon@i.ua
orcid.org/0000-0002-3075-0967

Цель. Анализ результатов исследования копинг-поведения учащихся старших классов с разным уровнем интеллекта.

Методы. Использовались черно-белые прогрессивные матрицы Дж. Равена, индикатор стратегий преодоления стресса Д. Амирхана, многомерная шкала социальной поддержки Г. Зимета, методики диагностики уровня субъективного контроля Э. Бажина и соавторов.

Результаты. Установлены достоверные различия значений общего IQ учащихся общеобразовательной школы и учащихся вспомогательной школы; учащиеся вспомогательной школы характеризуются небольшой степенью слабоумия. Определены особенности копинг-стратегий старшеклассников с разным уровнем общего интеллекта. Стратегия разрешения проблем выделена в качестве ведущей стратегии личности независимо от уровня интеллекта. Учащиеся вспомогательной школы достоверно чаще учащихся общеобразовательной школы ориентированы на копинг-стратегию поиска социальной поддержки и копинг-стратегию избегания. Дана оценка особенностей копинг-ресурсов старшеклассников с разным уровнем общего интеллекта. Установлено, что у учащихся вспомогательной школы наиболее выражено восприятие социальной поддержки со стороны «значимых других», нежели со стороны семьи. Для старшеклассников общеобразовательной школы семья является основным ресурсом получения помощи в сложных жизненных обстоятельствах. Обнаружены достоверные различия между учащимися по показателям общей интернальности, интернальности в области достижений и интернальности в области неудач. Выдвинуто предположение, что преобладание экстернального локуса контроля у учащихся вспомогательной школы играет роль защитного механизма, позволяющего в условиях отрицательных внешних оценок сохранять самоуважение. Обнаружена связь между копинг-стратегией разрешения проблем и интернальным локусом контроля.

Вывод. Сделан вывод относительно специфических особенностей влияния интеллекта на копинг-стратегии и копинг-ресурсы личности. Намечены перспективы дальнейших исследований психологических ресурсов личности в раннем юношеском возрасте.

Ключевые слова: *общий интеллект, интеллектуальная норма, интеллектуальная недостаточность, копинг-ресурсы, копинг-стратегии, стратегия разрешения проблем, стратегия поиска социальной поддержки, стратегия избегания, восприятие социальной поддержки, локус контроля.*

PECULIARITIES OF COPING BEHAVIOUR OF SENIOR SCHOOL-PUPILS WITH DIFFERENT LEVEL OF INTELLECTUAL RESOURCES

Reznikova Elena Anatolevna,

Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor at the Department of Psychology
Donbas State Pedagogical University

ereznikova63@gmail.com
orcid.org/0000-0003-2274-0731

Vasileva Olga Konstantinovna,
Master Student
Donbas State Pedagogical University
nikole-salon@i.ua
orcid.org/0000-0002-3075-0967

Purpose. The purpose is to analyze the results of investigating the coping behavior of senior secondary school pupils with different levels of intelligence.

Methods. The methods used are: the black and white progressive matrixes by J. Raven, the coping strategy indicator test of overcoming the stress by J. Amirkhan, the Multidimensional Scale of Perceived Social Support by G. Zimet, the techniques for diagnosing the level of subjective control by E. Bazhin and co-authors.

Results. The significant differences are found in the values of the general IQ of secondary school pupils and secondary special school pupils; the secondary special school pupils are characterized by a small degree of dementia. The peculiarities of coping strategies of senior secondary school pupils with different levels of general intelligence are determined. The problem-solving strategy is highlighted as the leading personality strategy, regardless of intelligence level. The secondary special school pupils are significantly more likely than secondary school pupils to focus on the coping strategy for finding social support and the coping avoidance strategy. The assessment of the peculiarities of senior school pupils' coping resources with different levels of general intelligence is given. It is established that the pupils of the special secondary school have the most expressed perception of social support from the so-called "significant others" than from the family. For secondary school pupils, the family is the main resource for assistance in difficult life circumstances. The significant differences are found between the pupils in terms of overall internality, internality in the field of achievements and internality in the field of failures. It has been supposed that the prevalence of the external locus of control in the secondary special school pupils plays the role of a protective mechanism that allows their self-esteem to be maintained under the conditions of negative external assessments. The connection between the coping strategy for solving problems and internal locus control is found.

Conclusions. The conclusion is made regarding the specific peculiarities of the influence of intelligence on the coping strategies and the copying personality resources. The prospects for further research on the psychological resources of the individual in early adolescence are outlined.

Key words: *general intelligence, intellectual norm, intellectual insufficiency, coping resources, coping strategies, strategies of resolving problem, strategy of searching social support, strategy of avoidance, perception of social support, locus-control.*

Введение

Юношеский возраст – период критический (перед личностью встает множество проблем развития), он требует актуализации всех психологических ресурсов. Особую важность при этом приобретает копинг-поведение человека. Термином «копинг-поведение» принято называть целенаправленное социальное поведение, позволяющее субъекту с помощью осознанных стратегий, адекватных личностным особенностям и ситуации, справиться со стрессом или трудной жизненной ситуацией. Главная задача копинг-поведения – обеспечение и поддержание благополучия человека, его физического и психического здоровья, удовлетворенности социальными отношениями.

Интеллектуальный потенциал представляет собой один из самых мощных ресурсов личности. При этом человек, не обладая высоким интеллектуальным потенциалом или даже имея интеллектуальный дефект, может быть ориентирован на решение проблем. В этом случае чрезвычайно важными являются личностные и средовые ресурсы, которые успешно выполняют компенсаторные функции.

Поскольку развитие успешного копинг-поведения крайне важно для решения задач развития в период взросления, возникает вопрос о влиянии интеллекта на возможности конструктивного разрешения жизненных проблем. Нам представляется чрезвычайно актуальным изучение копинг-поведения личности в раннем юношеском возрасте, которое бы охватило учащихся с нормальным интеллектом и с интеллектуальным дефектом.

1. Теоретическое обоснование проблемы

Анализ научной литературы свидетельствует о повышенном интересе исследователей к феномену совладающего поведения личности. В качестве актуальных проблем его исследования выделяются отсутствие концептуальных теоретических разработок, необходимость уточнения базовых понятий, дефицит отечественного методического инструментария.

Одним из наиболее продуктивных подходов в изучении копинг-поведения исследователи называют теорию когнитивных психологов Р. Лазаруса и С. Фолькман. Копинг-поведение в данной теории определяется комплексом поведенческих



копинг-стратегий (разрешение проблем, поиск социальной поддержки, избегание), личностно-средовых («Я-концепция», локус контроля, коммуникативные свойства) и когнитивных копинг-ресурсов (Lazarus, 2006)

В контексте копинг-поведения исследуются интеллектуальные способности человека. Вводится понятие интеллектуального ресурса личности как совокупности продуктивных и стилевых характеристик интеллекта и взаимосвязей между ними (Хазова, 2013). Разрабатывается концепция совладающего интеллекта, в которой в едином конструкте объединяются копинг, механизмы защиты и интеллект личности (Либина, 2008).

Встречаются работы, в которых данный вопрос изучался применительно к подросткам с нарушением в развитии. Затрудненность осмысления социальных ситуаций по причине недоразвития когнитивной компоненты рассматривается в качестве детерминанты неконструктивных поведенческих стратегий в совладающем поведении подростков с умственной отсталостью (Колосова, 2017). Выбор неконструктивных копинг-стратегий подростков с нарушениями умственного развития связывается с такими характеристиками копинг-ресурсов, как высокий уровень агрессивности, тревожности, конформности, низкий уровень «Я-концепции» (Макарчук, 2017).

Работ, представляющих результаты исследований копинг-поведения старшекласников с учетом интеллектуальных ресурсов, нами не обнаружено.

Нами поставлены следующие задачи исследования: выявить особенности копинг-стратегий (разрешение проблем, поиск социальной поддержки, избегание) и копинг-ресурсов (восприятие социальной поддержки, локус контроля) учащихся с разным уровнем общего интеллекта; исследовать влияние копинг-ресурсов на формирование копинг-поведения.

2. Методология и методы

Теоретическую и методологическую основу исследования составили когнитивная теория стресса и копинга Р. Лазаруса и С. Фолькман, а также отечественный личностно ориентированный подход к психологическому совладанию. В качестве психодиагностических методик использовались черно-белые прогрессивные матрицы Дж. Равена, индикатор стратегий преодоления стресса Д. Амирхана, многомерная шкала социальной поддержки Г. Зимета, методики диагностики уровня субъективного контроля Э. Бажина и соавторов. Применялся расчет достоверных

различий между эмпирическими распределениями по критерию Стьюдента.

3. Результаты и дискуссии

В исследовании приняли участие 48 учащихся 11 классов города Славянска: 25 учащихся общеобразовательной школы № 1 и 23 учащихся вспомогательной школы-интерната (вспомогательная программа с изучением столярного и малярного дела). Все учащиеся вспомогательной школы имеют диагноз «олигофрения степени дебильности».

Для измерения уровня интеллектуального развития учащихся разных групп использовались черно-белые прогрессивные матрицы Дж. Равена. Установлено, что учащиеся общеобразовательной школы имеют нормальный интеллект (49,3 балла). Учащиеся вспомогательной школы характеризуются небольшой степенью слабоумия (26,21 балла). Значение общего IQ для учащихся общеобразовательной школы составляет 110, для учащихся вспомогательной школы – 79. Показатели IQ испытуемых из вспомогательной школы находятся на верхней границе интервала, который, согласно таблице IQ по тесту Дж. Равена, можно отнести к легкой степени дебильности. Достоверность различий между группами на уровне $P < 0,05$.

Для исследования базисных копинг-стратегий учащихся двух групп использовалась методика Д. Амирхана. Разрешение социальных проблем рассматривается как базисная копинг-стратегия, целью которой является открытие широкого круга альтернативных решений, способствующих общей социальной компетентности. Данная стратегия представляет собой когнитивно-поведенческий процесс, предполагающий понимание и анализ сложной жизненной ситуации, поиск эффективных способов ее разрешения и использование практических шагов по ее преодолению (Родина, 2015).

Имеется значимая корреляция на уровне всей выборки (48 человек) стратегии разрешения проблем с тестом Дж. Равена. Интеллект является необходимым копинг-ресурсом, который играет важную роль при оценке ситуации (Хазова, 2013). Интеллектуальная недостаточность (группа многообразных вариантов отклонений в структуре интеллекта и формирования отдельных сторон психики) оказывает негативное влияние на возможность индивида преодолеть сложные жизненные проблемы.

При этом достоверность различий показателей двух групп относительно копинг-стратегии разрешения проблем не обнаружена, хотя учащиеся вспомогательной

школы имели более низкие баллы по данному виду копинг-стратегии. У учащихся общеобразовательной школы она составила 27,74 балла; процентное соотношение в структуре копинг-поведения – 41%. У учащихся вспомогательной школы ее значение в баллах – 27,60; процентное отношение в структуре копинг-поведения – 37%. Очевидно, что копинг-стратегия разрешения проблем является базовым механизмом приспособления независимо от уровня интеллекта. Определенный уровень общего интеллекта учащихся вспомогательной школы позволяет адекватно оценивать социальные ситуации небольшой сложности, планировать правильную реакцию и ориентироваться на разрешение проблем на уровне нормы.

Следует отметить, что, хотя в структуре копинг-поведения учащихся двух групп стратегия разрешения проблем занимает первое место, у большинства обследуемых ее значения находятся на среднем уровне. Так, высокий уровень развития данной стратегии показали 29% учащихся общеобразовательной школы и 21% учащихся вспомогательной школы. Средний уровень развития стратегии разрешения проблем наблюдался у 69% учащихся общеобразовательной школы и 67% учащихся вспомогательной школы; низкий уровень – у 2% и 12% соответственно.

Значимых корреляций между успешностью выполнения теста Дж. Равена и выраженностью копинг-стратегии разрешения проблем у учащихся общеобразовательной школы не обнаружено; у учащихся вспомогательной школы такая корреляция существует.

Второе место в структуре копинг-поведения занимает копинг-стратегия социальной поддержки. Данная стратегия позволяет определить возможные источники социальной поддержки в сложной жизненной ситуации для совладания с ней при помощи актуальных когнитивных, поведенческих и эмоциональных ответов (Родина, 2015). Учащиеся вспомогательной школы достоверно чаще учащихся общеобразовательной школы ориентированы на копинг-стратегию поиска социальной поддержки ($P < 0,05$). У учащихся общеобразовательной школы копинг-стратегия социальной поддержки составила 22,16 балла; процентное соотношение в структуре копинг-поведения – 33%. В группе учащихся вспомогательной школы ее значение в баллах – 24,83; процентное соотношение в структуре копинг-поведения – 33%. Полученные данные говорят о высокой потребности старшеклассников с

интеллектуальным дефектом в поддержке со стороны окружающих.

Высокий уровень развития стратегии поиска социальной поддержки показали 32% учащихся общеобразовательных школ и 44% учащихся вспомогательной школы. Средний уровень стратегии поиска социальной поддержки показали 64% учащихся общеобразовательной школы и 54% учащихся вспомогательной школы. Низкий уровень стратегии поиска социальной поддержки представлен в группах по 4% и 2% соответственно.

Наименее конструктивной считается копинг-стратегия избегания. Она позволяет личности уменьшить эмоциональное напряжение до изменения самой ситуации за счет попыток избежать какого-либо взаимодействия с имеющейся проблемой. Это механизм поведения, основанный на недостаточно развитой системе личностно-средовых копинг-ресурсов и активных копинг-стратегий. Это стратегия, направленная на совладание со стрессом, способствующая его редукции, но обеспечивающая функционирование и развитие индивида на более низком функциональном уровне (Родина, 2015). Копинг-стратегия избегания получила самую низкую оценку: у учащихся общеобразовательной школы она составила 17,78 балла, у учащихся вспомогательной школы – 22,02 балла. Учащиеся вспомогательной школы достоверно чаще учащихся общеобразовательной школы ориентированы на копинг-стратегию избегания ($P < 0,05$). Это говорит о предрасположенности данного контингента к немедленному снятию эмоционального напряжения, искажению действительности и уходу от конфликтной ситуации. Процентное соотношение стратегии избегания в структуре копинг-поведения следующее: в группе учащихся общеобразовательной школы – 26%, в группе учащихся вспомогательной школы – 29%.

Высокий уровень интенсивности избегания имели 28% учащихся общеобразовательной школы и 43% учащихся вспомогательной школы.

Проведенное исследование копинг-стратегий у учащихся разных групп позволило сделать ряд выводов. Стратегия разрешения проблем как комплекс навыков для эффективного управления ежедневными проблемными ситуациями является ведущей стратегией личности независимо от уровня интеллекта. Учащиеся вспомогательной школы чаще обращаются к стратегии поиска социальной поддержки и стратегии избегания, чем учащиеся общеобразовательной школы.



Для исследования восприятия социальной поддержки использовалась многомерная шкала социальной поддержки Г. Зимета. Установлено, что учащиеся двух групп значительно не различаются по восприятию социальной поддержки, хотя у учащихся общеобразовательной школы по сравнению с учащимися вспомогательной школы баллы по суммарной оценке были больше (8,50 и 8,27 соответственно). В целом, восприятие социальной поддержки отражает уверенность испытуемых двух групп, что значимые друзья, друзья и семья всегда окажут поддержку.

В условиях ограниченности интеллектуальных ресурсов средовые ресурсы, в первую очередь «семья», имеют первостепенное значение. Семья обеспечивает психологический фон для преодоления трудности стресса. У учащихся вспомогательной школы наиболее выражено восприятие социальной поддержки со стороны «значимых других» (3,80 балла), нежели со стороны семьи (2,67 балла). Такие результаты отражают неблагоприятное социальное семейное положение данного контингента испытуемых. Возможности компенсации интеллектуального дефекта ресурсами близкого социального окружения ограничены. Для старшекласников общеобразовательной школы семья является самым мощным копинг-ресурсом получения помощи в условиях неблагоприятных жизненных обстоятельств, главной опорой при решении вопросов профессионального самоопределения.

Исследование локуса контроля проводилось с помощью методики «Уровень субъективного контроля» (далее – УСК) Э. Бажина и соавторов. Средняя по нормативной выборке принималась за 5,1 балла. В исследовании использовались шкала общей интернальности и субшкалы интернальности в области достижения и интернальности в области неудач.

Уровень субъективного контроля рассматривается в качестве индикатора активности собственных усилий личности в организации взаимодействия с окружающими. При этом интернальность не имеет безусловную предпочтительность. Экстернальный контроль также смягчает стрессогенное влияние среды, поэтому выполняет свою адаптивную роль. Интернальный локус контроля позволяет адаптироваться на более высоком функциональном уровне, но его крайние значения могут стать причиной потери самоуважения. Оптимальный контроль – это такой его локус, который позволяет человеку нести ответственность за все происхо-

дящее, но при этом не спровоцировать комплекс вины (Хазова, 2013).

Показатели общей интернальности у учащихся общеобразовательной школы находятся в области средней нормы (5,1 балла). Учащиеся вспомогательной школы продемонстрировали невысокий уровень общей интернальности (3,7 балла).

По шкале общей интернальности среди учащихся общеобразовательной школы 30% интерналов и 22% экстерналов; среди учащихся вспомогательной школы количество экстерналов составляет 42%, количество выраженных интерналов – 7%. Неопределенный тип локуса контроля, т.е. тех, кто по количеству набранных баллов не имеет преобладания одного локуса контроля над другим, среди учащихся общеобразовательной школы составляет 48%, учащихся вспомогательной школы – 51%. Локус контроля характеризуется изменчивостью, может произойти сдвиг в сторону внутреннего или внешнего контроля, что особенно характерно для юношеского возраста и неопределенного типа локуса контроля.

Следует отметить, что экстернальность связана с высоким уровнем тревожности и эмоциональной неустойчивости [2], что, по-видимому, характеризует часть учащихся вспомогательной школы. Обращает на себя внимание большой процент неопределенного типа локуса контроля в двух группах. Этот факт позволяет предположить дальнейшие возможные сдвиги в сторону внутреннего или внешнего контроля. Определяющими в данном случае, вероятно, выступают целенаправленные воспитательные воздействия извне.

По показателю общей интернальности между учащимися общеобразовательной школы и вспомогательной школы обнаружены достоверные различия ($P < 0,05$). Учащиеся общеобразовательной школы имеют более высокие баллы по сравнению с учащимися вспомогательной школы (27,9 и 13,22 соответственно). Более высокие баллы были набраны учащимися общеобразовательной школы в сфере достижений (9,71). Они достоверно отличаются от учащихся вспомогательной школы ($P < 0,05$), которые получили низкие баллы (2,8). Уровень предпочтения интернальности в области неудач у учащихся общеобразовательной школы не превысил средние нормативные баллы (5,7); у учащихся вспомогательной школы является низким (1,44). Между ними установлены значимые различия ($P < 0,05$).

Интернальность в области достижений положительно коррелирует с копинг-

стратегией разрешения проблем как в группе учащихся общеобразовательной школы, так и в группе учащихся вспомогательной школы ($P < 0,05$).

Проведенное исследование уровня субъективного контроля у учащихся разных групп позволило сделать ряд выводов. Преобладание внутреннего контроля над внешним у учащихся общеобразовательной школы предполагает ответственность за происходящие с ними события, что является мощным ресурсом совладания с жизненными ситуациями. Учащиеся вспомогательной школы более склонны приписывать свои достижения и неудачи внешним обстоятельствам. Вероятно, преобладание экстернального локуса контроля у учащихся вспомогательных школ играет роль защитного механизма, позволяющего адаптироваться к отрицательным внешним оценкам поведения и деятельности, тем самым сохранять самоуважение.

Выводы

В данном исследовании проанализированы особенности копинг-стратегий и такие копинг-ресурсы, как локус контроля, восприятие социальной поддержки у учащихся с нормальным интеллектом и с интеллектуальным дефектом.

Интеллектуальный потенциал играет важную роль при оценке ситуации и является необходимым копинг-ресурсом. Имеется значимая корреляция на уровне всей выборки стратегии разрешения проблем с тестом Дж. Равена.

Копинг-стратегия разрешения проблем независимо от уровня интеллекта является ведущей адаптационной стратегией личности. Показатели копинг-стратегии разрешения проблем у учащихся общеобразовательной школы находятся на одном уровне с учащимися вспомогательной школы. Учащиеся вспомогательной школы достовер-

но чаще учащихся общеобразовательной школы ориентированы на копинг-стратегию поиска социальной поддержки и копинг-стратегию избегания.

Показатели восприятия социальной поддержки свидетельствуют о том, что испытуемые двух групп имеют сформированную социально-поддерживающую сеть. Для старшеклассников общеобразовательной школы семья является самым мощным копинг-ресурсом получения помощи в сложных жизненных обстоятельствах. У учащихся вспомогательной школы наиболее выражено восприятие социальной поддержки со стороны «значимых других», нежели со стороны семьи. Неблагополучие социальной семейной ситуации умственно отсталых старшеклассников ограничивают возможности компенсации интеллектуального дефекта за счет средовых копинг-ресурсов.

Прослеживается зависимость уровня субъективного контроля личности и ее интеллектуальных возможностей. У учащихся общеобразовательной школы достоверно более, чем у учащихся вспомогательной школы преобладает внутренний контроль над внешним. Старшеклассники с интеллектуальным дефектом имеют ограниченные возможности интроспекции, необходимой для формирования внутреннего вида локуса контроля. Имеется значимая корреляция интернальности в области достижений с копинг-стратегией разрешения проблем как в группе учащихся общеобразовательной школы, так и в группе учащихся вспомогательной школы.

Перспективными считаем исследования более широкого спектра личностных и средовых копинг-ресурсов в раннем юношеском возрасте с целью создания программ развития копинг-поведения, учитывающих интеллектуальный ресурс личности.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Родина Н. Психологія стресу, копінг-поведінки і здоров'я : навчально-методичний посібник для студентів ВНЗ III–IV рівнів акредитації. Донецьк : Східний видавничий дім, 2015. 164 с.
2. Хазова С. Копинг-ресурсы субъекта: основные направления и перспективы исследования. *Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова*. 2013. № 5. С. 188–191.
3. Lazarus R.S. Emotions and interpersonal relationships: toward a personcentered conceptualization of emotions and coping. *Journal of Personality*. 2006. № 74. С. 9–46.
4. Большакова А. Особистісні ресурси подолання складних життєвих ситуацій та часові перспективи осіб юнацького віку. *Наука і освіта*. 2013. № 1/2. С. 17–21.

REFERENCES:

1. Rodina, N. (2015). *Psykhoholohiiastresu, kopinh-povedinky i zdorovia: [navch.–metod. posib. dliastudentiv VNZ III–IV rivnivakredytatsii] [Psychology of stress, coping behavior and health: [educational-methodical manual for students of the 3rd–4th levels of accreditation]]*. Donetsk: Skhidnyivydavnychiy dim [in Ukrainian]. 2015. 164 s.
2. Khazova, S. (2013). Koping-resursysubekta: osnovnyenapravleniia i perspektivyissledovaniia [Coping resources of the subject: basic directions and perspectives of research]. *Vestnik KGU im. N.A. Nekrasova – Bulletin of KSU named after N.A. Nekrasov*, 5, 188–191 [in Russian].



3. Lazarus, R.S. (2006). Emotions and interpersonal relationships: toward a personcentered conceptualization of emotions and coping. *Journal of Personality*, 74, 9–46 [in English].

4. Bolshakova, A. M. (2013). Osobystisniresursypodolanniaskladnykhzhyttyevykhysytuatsii ta chasoviperspektyvyvobnyunatskohoviku [Personality resources of overcoming difficult life situations and temporary perspectives of teen-age persons]. *Nauka i osvita – Science and education*, 1/2, 17–21 [in Ukrainian].

*Стаття надійшла до редакції 05.06.2019.
The article was received 05 June 2019.*

УДК 159.923
DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-3-15

ШКІЛЬНІ СТРАХИ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

Щербакова Олена Олександрівна,
кандидат психологічних наук

*Державна установа «Інститут охорони здоров'я дітей та підлітків»
Національної академії медичних наук України*

lenascherbakova@ukr.net
ORCID 0000-0002-9169-5471

Мета. У статті наводиться аналіз проблеми шкільних страхів, результати вивчення міри прояву та структури шкільних страхів учнів основної школи.

Методи. У дослідженні використано список з 52 шкільних страхів М.А. Кузнецова в авторській модифікації. Обробка даних передбачала використання описової статистики та кластерний аналіз.

Результати. Визначено, що основними шкільними страхами учнів основної школи є страх контрольної або самотійної роботи, перевздаті контрольної роботи, що викличуть до директора, що знайдуть шпаргалки, пропустити важливу контрольну, а також страхи підготуватись гірше за всіх, відповідати біля дошки, забути про яке-небудь завдання, не вступити до вишу, бути висміяним, опинитись у центрі конфлікту, бути самотнім у класі, відсутності підтримки друзів та близьких, що зумовлено віковими особливостями, а саме в прагненні підлітків до спілкування з однолітками, також прагнення до автономії та пошук визнання цінності власної особистості. Найбільш щільно між собою пов'язані страхи, що утворюють такі умовні групи, як: 1) «страх вчителя» – це страхи контролю відвідування, нового вчителя, відпроситись з уроку та вчителя загалом; 2) «страх-невпевненість» – це страхи «звернутись з проханням до однокласників» і «звернутись з проханням до вчителя», «висловити власну думку»; 3) «страх некомпетентності» – страхи «відчуття «каші в голові», «неможливості чітко висловити свої думки», «страх забути завдання»; 4) «страхи перевірки підготовки школяра», до якої увійшли страхи перевірки домашнього завдання і запитання вчителя; 5) «гелотофобія» – це страхи бути висміяним та критики на свою адресу.

Висновки. Провідними шкільними страхами учнів основної школи є страхи перевірки знань, а також страхи, типові для соціальної ситуації розвитку та провідної діяльності у підлітковому віці – страхи, пов'язані із самоствердженням серед однолітків. Встановлено такі таксономічні групи страхів, як «страх учителя», «страх-невпевненість», «страх некомпетентності», «страхи перевірки підготовки школяра» та страхи «гелотофобія».

Ключові слова: шкільні страхи, учні основної школи, психоемоційні стани, навчальна діяльність, соціальні страхи.

SCHOOL FEARS OF THE MIDDLE SCHOOL PUPILS

Shcherbakova Olena Oleksandrivna,
Candidate of Psychological Sciences

*State Institution “Institute of Health Children and Adolescents”
of the National Academy of Medical Sciences*

lenascherbakova@ukr.net
ORCID 0000-0002-9169-5471

The purpose of the article is to determine the extent of the manifestation and structure of school fears of pupils in the primary school (adolescents).

Methods. The study uses a list of 52 school fears of M.A. Kuznetsov in the author's modification. Data processing required the use of descriptive statistics and cluster analysis.

Results. The main school fears of pupils in the middle school are the fear of control or independent work, the reassignment of control work, which will cause the director to find cribs, skip an important control, the fears to prepare worse than everyone, answer at the board, forget about any task, not to go to university; the fears of being ridiculed, finding themselves in the center of the conflict, being alone in the classroom, lack of support for friends and relatives, due to age-specific peculiarities, namely the desire of adolescents to interact with peers, as well as their desire for autonomy and the search for recognition of the value of one's own personality. The fears that form such conditional groups are most closely related to each other: 1) "fear of a teacher" is the fear of visiting control, a new teacher, dismissing from the lesson, and the teacher as a whole; 2) the group "fear-uncertainty" is the fear of "asking for classmates" and "asking for a teacher", "expressing one's own opinion"; 3) the group of "fear of incompetence" – the fears of "feeling" of the cereal in the head", "the impossibility of expressing their thoughts", "fear to forget the task"; 4) a group of "fears of checking the preparation of schoolchildren", which included fears of checking homework and the teacher's questions; 5) a group of fears of "helotophobia" – it's fears to be ridiculed and criticism in his address.

Conclusions. The main and most expressed school fears of primary school students are fears of knowledge testing, as well as fears typical of the social situation of development and leading activities in adolescence – fears associated with self-affirmation among peers. Such taxonomic groups of fears as "fear of a teacher", "fear-uncertainty", "fear of incompetence", "fears of checking schoolboy training" and fears of "helotophobia" are established.

Key words: school fears, pupils of the middle school, psychoemotional states, educational activity, social fears.

Вступ

Проблема страхів становить інтерес для психологічної науки, оскільки її розробка є надзвичайно актуальною та важливою для вирішення цілої низки питань: визначення психолого-педагогічних умов успішної адаптації підлітків до навчання в школі, формування адекватної їх самооцінки, попередження виникнення невротичних проявів тощо.

Дослідження феномена страхів безпосередньо пов'язане з вивченням проблеми емоцій, яка ще не досить розроблена у психологічній науці. Вивченню проблеми страхів присвячено велику кількість досліджень у дитячій та віковій психології (І.В. Бабарикіна (2012), О.С. Галата (2017), М.А. Кузнецов (2012, 2014, 2017), Н.Г. Піддубна та Д.Е. Єфімов (2016), О.М. Склярєнко (2003) В.С. Шаповалова (2014) та ін.). Втім, психологічна характеристика шкільних страхів, їх структура та міра прояву у підлітковому віці, який припадає на період навчання учня в основній школі, залишається не досить повною. Виявлення низки шкільних страхів, їх структури та міри прояву є нагальною науковою проблемою, оскільки вони залучаються до регулювання навчально-пізнавальної діяльності, деякі з них стоять на заваді досягнення академічної успішності та гармонійному розвитку особистості учня, інші – стимулюють навчальні досягнення, включаються до емоційної саморегуляції. Саме такий погляд на шкільні страхи зумовив формулювання **мети статті** – визначити міру прояву та структуру шкільних страхів учнів основної школи.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

У психології «страх» розглядається як негативна емоція, яка є відповідною реакцією психіки на певний подразник (Велика пси-

хологічна енциклопедія, 1997), як психічний стан людини, який пов'язаний із болісними переживаннями та викликає дії, спрямовані на самозбереження (Словник-довідник з психоаналізу, 2010).

Шкільні страхи виступають як негативні психоемоційні стани дитини, які виникають у школі або у зв'язку зі згадуванням школи, пов'язані із відображенням у свідомості конкретної загрози емоційному благополуччю, проявляються в очікуванні та передбаченні невдачі у здійсненні конкретної дії на уроці чи в позаурочній ситуації (Піддубна, Єфімов, 2016; Склярєнко, 2003).

На відміну від шкільної тривоги, яка є узагальненою реакцією на невизначену, неясну і здебільшого уявну загрозу, шкільні страхи значно більш конкретні і різноманітні. Активатором шкільного страху може стати будь-яка людина, об'єкт, ситуація, подія, дія і навіть внутрішній стан самого школяра, за допомогою яких була определена шкільна тривога (Кузнецов, Шаповалова, 2014).

Загалом проблема шкільних страхів розглянута більш детально стосовно молодшого шкільного віку (Кузнецов, Бабарикіна, 2012; Склярєнко, 2003; Beidel, Turner, Morris, 2000; Kashani, Orvaschel, Rosenberg, 1990; Pine, 1997). Серед основних шкільних страхів молодших школярів Н.Г. Піддубна і Д.Е. Єфімов (2016) розрізняють: 1) страхи самовираження, що зберігають свою інтенсивність впродовж усього молодшого шкільного віку; 2) страхи не відповідають очікуванням інших, що мають тенденцію до зменшення наприкінці навчання в початковій школі; 3) страхи ситуацій перевірки знань; 4) страхи, що виникають під час спілкування з учителем, які зберігають свою інтенсивність впродовж молодшого шкільного віку.



У підлітковому віці, який припадає на період навчання в основній школі, інтереси школярів стають найбільш диференційованими та спрямованими на «доросле життя», на відміну від молодших школярів. Значний вплив на емоційний розвиток підлітків чинить той факт, що підлітки прагнуть самостійності та незалежності, що не завжди задовольняється дорослими. До негативних емоційних станів у підлітків можуть призводити зміни у фізичному розвитку та проблеми із зовнішністю, протиріччя між рівнем домагань та образом власного «Я», незадоволення потреби у зростанні емоційних контактів з однолітками.

Підліткові страхи умовно поділяють на природні та соціальні (Кузнецов, Бабарікіна, 2012). Природні страхи ґрунтуються на дії інстинкту самозбереження (страх втратити рідних, постраждати від катастрофи, нападу тварин, злочинців; боязнь крові, болю, уколів, лікарень; привидів, потойбічних сил; вогню, глибокої води, висоти, несподіваних звуків тощо). Соціальні страхи викликані взаємодією з оточуючими людьми. Це страх запізнення, ганьби, осуду, страх бути висміяним і знедоленим. До соціальних страхів також належить страх самотності.

Страхи загалом і шкільні страхи зокрема у разі нормального розвитку є важливою ланкою в регулюванні поведінки дитини, вони мають як негативну, так і позитивну адаптивну функцію та зміст (Скляренко, 2003); поділяються на дві групи: страхи ситуацій перевірок знань та страхи самовираження, які найбільш інтенсивно проявляються у молодших школярів і є провідними у молодшому шкільному віці.

Підліток, з одного боку, прагне зберегти свою індивідуальність, бути собою, а з іншого – бути разом з усіма, належати групі, відповідати її цінностям і нормам. Вирішити це протиріччя не дуже легко, і тут є кілька шляхів: від егоцентризму і у собі ціною втрати контактів з однолітками і дружби з ними до сліпого конформізму – некритичного сприйняття будь-яких групових приписів, відмови від особистої свободи і самостійності в думках і судженнях. Потреба бути собою – це і прагнення до вдосконалення свого «я», що невіддільне від неспокою, тривоги, страху бути не собою, тобто стати кимось іншим, у кращому разі – знеособленим, у гіршому – втратити самоконтроль, владу над своїми почуттями і розумом (Захаров, 2004).

М.А. Кузнецов та І.В. Бабарікіна (2012) виділяють три групи шкільних страхів: страх ситуаційної перевірки знань, страх соціального неприйняття і страх покарання. Вчені показали, що показник страху си-

туації перевірки знань знижується з дорослішанням, однак у дівчат страх стабільно на вищому рівні. Проблеми та страхи у стосунках з учителями поступово підвищуються з віком у дівчат, а у хлопців, навпаки, вони трохи занижуються. Страх публічної перевірки знань зростає з дорослішанням як у хлопчиків, так і у дівчат, проте страх осоромитись перед однокласниками проявився у тенденції до зниження в обох ґендерних групах; також знижується страх почути на смішки однокласників.

Дослідження навчальних страхів не обмежується молодшим шкільним віком. М.А. Кузнецову і В.С. Шаповаловій (2014) вдалося виявити ключові студентські страхи, інтенсивність яких досить помітна і при цьому практично не змінюється протягом усього періоду навчання у виші. До цієї групи авторами віднесено страхи: 1) «захворіти і багато пропустити»; 2) «що неправильно вибрав (ла) спеціальність»; 3) «відпрацювань»; 4) «відсутності підтримки друзів, близьких»; 5) «відчуття» каші в голові»; 7) «погано закінчити ВНЗ»; 8) «пропустити важливу контрольну роботу»; 9) «публічних виступів»; 10) «що не буду задоволений (а) професійною діяльністю»; 11) «що не реалізую свої здібності». Спільним у прояві навчальних страхів у студентському та підлітковому віці має бути їх соціальна зумовленість, страх бути невідповідним вимогам навчальної діяльності. Втім, визначення структури та міри прояву шкільних страхів учнів основної школи, навчально-пізнавальна діяльність яких припадає на підлітковий вік, практично не досліджувались.

До причини шкільних страхів підлітків за даними М.А. Кузнецова та О.С. Галати (2017), віднесено: однокласники як джерело страхів, фактор підготовки до уроків, фактор неготовності до навчання та фактор недостатньої навчальної самоорганізації. Отже, основними джерелами виникнення шкільних страхів учнів основної школи мають бути соціальні та власне академічні (пізнавальні). На нашу думку, ці два джерела зумовлюватимуть існування двох основних таксономічних груп шкільних страхів – власне навчальних та соціальних. Зазначене припущення вимагає емпіричної перевірки, що і було здійснено у представленому дослідженні.

2. Методологія та методи

Розробка методик діагностики шкільних страхів, виявлення їх асортименту, профілю і ступеня вираженості у конкретних дітей – продуктивна й актуальна форма роботи шкільної психологічної служби у разі пошуку додаткових резервів підвищення

мотивації навчальної діяльності та рівня суб'єктивного благополуччя школярів.

З метою вивчення структури та міри прояву шкільних страхів у підлітковому віці було залучено 88 школярів 5–8 класів та адаптовано і впроваджено психодіагностичну методику *список шкільних страхів*, яка представлена списком страхів по групах:

1) Страху випробування: контрольна або самостійна робота; Perezдачі контрольної роботи; відпрацювання пропусків; відстати від шкільної програми; перевірка домашнього завдання; запитання вчителя; перед новим предметом або вчителем; додаткові завдання; творчі завдання; перед певним предметом, опитування.

2) Відповідності: що викличуть до директора; контроль відвідуваності; відповідальності;

3) Помилки та похибки: що знайдуть шпаргалки; пропустити важливу контрольну; захворіти та багато пропустити; отримати зауваження в щоденник; запізнитися; неправильно відповісти; покарання батьків;

4) Безпосередньо на уроці: підготуватись гірше за всіх; не встигнути конспектувати; отримати зауваження; отримати оцінку, нижчу ніж очікував(ла); коли вчитель вирішує, хто буде відповідати; що виженуть з класу; коли вчитель вирішує, яку оцінку поставити; відповідати біля дошки;

5) Власні якості та недоліки: відчуття «каші в голові»; що не зможу викладати чітко свої думки; що пропаде інтерес до навчання; забути про яке-небудь завдання; що не зрозумію вчителя; не вступити до ЗВО;

6) Соціальні страхи: публічних виступів; бути висміяним; опинитись у центрі уваги; опинитись у центрі конфлікту; критики на свою адресу; звернутись з проханням до однокласників; бути самотнім у класі; бути

«білою вороною»; висловлювати власну думку; низького статусу в класі; відсутності підтримки друзів, близьких;

7) Пов'язані з особистістю вчителя: сперечатися з учителем; нового вчителя; звернутись з проханням до вчителя; стати «не улюбленцем» вчителя; відпроситись з уроку.

Кожний прояв страхів оцінювався учнями за стандартною шкалою Лайкерта.

3. Результати та дискусії

Виходячи з даних описової статистики (таблиця 1) найбільш вираженими страхами підлітків є страх контрольної або самостійної роботи, Perezдачі контрольної роботи, що викличуть до директора, що знайдуть шпаргалки, пропустити важливу контрольну, підготуватись гірше за всіх, відповідати біля дошки, забути про яке-небудь завдання, не вступити до ВНЗ, бути висміяним, опинитись у центрі конфлікту, бути самотнім у класі, відсутності підтримки друзів та близьких.

Зазначені шкільні страхи можна поділити на такі умовні групи, як: 1) власне «шкільні страхи» – це страх контрольної або самостійної роботи, Perezдачі контрольної роботи, що викличуть до директора, що знайдуть шпаргалки, пропустити важливу контрольну; 2) «страх-невпевненість» – це страхи підготуватись гірше за всіх, відповідати біля дошки, забути про яке-небудь завдання, не вступити до ВНЗ; 3) «гелотофобії та міжособистісного спілкування» – це страхи бути висміяним, опинитись у центрі конфлікту, бути самотнім у класі, відсутності підтримки друзів та близьких, що зумовлено віковими особливостями, а саме в прагненні підлітків до спілкування з однолітками, також їх прагнення до автономії та пошуку визнання цінності власної особистості. Виходячи з думки

Таблиця 1

Список найбільш виражених страхів учнів основної школи

Страхи	М	σ
не вступити до ВНЗ	4,398	0,810
страх контрольної або самостійної роботи	3,659	0,801
відсутності підтримки друзів та близьких	3,602	1,326
відповідати біля дошки	3,330	1,371
що викличуть до директора	3,330	1,581
підготуватись гірше за всіх	3,295	1,186
опинитись у центрі конфлікту	3,193	1,445
що знайдуть шпаргалки	3,068	1,285
пропустити важливу контрольну	3,068	1,476
бути висміяним	3,057	1,465
забути про яке-небудь завдання	3,057	0,975
Perezдачі контрольної роботи	3,034	1,236
бути самотнім у класі	3,023	1,688



Л.С. Виготського, Д.Б. Ельконіна та інших дослідників вікової періодизації особистості про те, що провідною діяльністю дітей в цьому віці стає спілкування з однолітками, притому, що навчальна діяльність зберігає свою актуальність, але в психологічному відношенні відступає на задній план, можна стверджувати, що соціальні страхи мають розглядатись як провідні у структурі шкільних страхів учнів основної школи.

Крім того, досить значущими є страхи: відстати від шкільної програми, перевірка домашнього завдання, запитання вчителя, творчі завдання, перед новим предметом, опитування, відповідальності, захворіти та багато пропустити, отримати зауваження в щоденник, запізнитись, неправильно відповісти, покарання батьків, не встигнути конспектувати, отримати зауваження, отримати оцінку, нижчу ніж очікував(ла), коли вчитель вирішує, хто буде відповідати, що виженуть з класу, коли вчитель вирішує, яку

оцінку поставити, відчуття «каші в голові», що не зможу викласти чітко свої думки, що пропаде інтерес до навчання, що не зрозумію вчителя, публічних виступів, опинитись у центрі уваги, критики на свою адресу, бути «білою вороною», висловлювати власну думку, низького статусу в класі, сперечатись з учителем, стати не улюбленцем вчителя, що також пов'язані зі шкільними страхами, але тут уже ключовою фігурою є особистість учителя як важливого дорослого, також присутня тривожність, пов'язана з міжособистісним спілкуванням всередині колективу, страхом бути висміяним, неприйняттям колективом, що також можна пов'язати з провідною діяльністю підлітків та кризою підліткового віку (таблиця 2).

Так само, як і для сильно виражених страхів, помірно виражені страхи учнів основної школи стосуються, передусім, ситуацій соціальної взаємодії та спілкування учня з однокласниками та учителем. Стра-

Таблиця 2

Список помірно виражених страхів учнів основної школи

Страхи	М	σ
що виженуть з класу	2,989	1,647
що не зрозумію вчителя	2,976	1,234
отримати оцінку, нижчу ніж очікував(ла)	2,966	1,236
критики на свою адресу	2,955	1,560
публічних виступів	2,898	1,647
коли вчитель вирішує, хто буде відповідати	2,875	1,070
що не зможу викласти чітко свої думки	2,864	1,186
відстати від шкільної програми	2,841	1,508
коли вчитель вирішує, яку оцінку поставити	2,841	1,240
отримати зауваження в щоденник	2,761	1,104
отримати зауваження	2,760	1,124
низького статусу в класі	2,750	1,400
бути «білою вороною»	2,739	1,550
не встигнути конспектувати	2,705	1,116
відчуття «каші в голові»	2,682	1,109
покарання батьків	2,602	1,352
захворіти та багато пропустити	2,500	1,365
стати не улюбленцем вчителя	2,477	1,124
сперечатись з учителем	2,432	1,037
що пропаде інтерес до навчання	2,398	1,227
відповідальності	2,273	1,036
опинитись у центрі уваги	2,261	1,394
запитань учителя	2,227	1,047
творчих завдань	2,205	1,314
неправильно відповісти	2,182	0,977
запізнитись	2,159	1,144
опитування	2,080	0,820
перевірка домашнього завдання	2,034	1,033
висловлювати власну думку	1,875	1,070
перед новим предметом	1,784	1,033

хи бути висміяним через те, що учитель може вигнати з класу, що є можливість не зрозуміти учителя і мати конфуз, що є можливість отримати нижчу, ніж в інших учнів оцінку, зазнати критики чи осоромитись під час публічного виступу вказують на високу цінність міжособистісного спілкування та високого соціального статусу для учня основної школи.

Найменш вираженими страхами підлітків є відпрацювання пропусків, перед новим предметом або вчителем, додатковим завданням, контролем відвідуваності, звернутись з проханням до однокласників, нового вчителя, звернутись з проханням до вчителя, відпроситись з уроку, що можна пояснити тим, що в учнів відсутні деякі з наведених стресових ситуацій взагалі або вони зустрічаються значно рідше, ніж інші (таблиця 3).

Низький рівень вираженості страхів відпрацювання пропусків, нової інформації стосовно предмета чи особистості вчителя, додаткових завдань чи вирішення інших проблемних ситуацій може бути зумовлений високою толерантністю до невизначеності у підлітковому віці, який припадає на період навчання учнів в основній школі.

Результати ієрархічної древовидної класифікації шкільних страхів підлітків указують на щільний зв'язок між усіма видами страхів. Найбільш щільно між собою пов'язані страхи, що утворюють такі умовні групи, як:

1) «страх учителя» – це страхи контролю відвідування, нового вчителя, відпроситись з уроку та вчителя загалом;

2) «страх-невпевненість» – це страхи «звернутись з проханням до однокласників» і «звернутись з проханням до вчителя», «висловити власну думку»;

3) «страх некомпетентності» – страхи «відчуття «каші в голові», «неможливості чітко висловити свої думки», «страх забути завдання»;

4) «страхи перевірки підготовки школяра», до якої увійшли страхи перевірки домашнього завдання і запитання вчителя;

5) «гелотофобії» – це страхи бути висміяним та критики на свою адресу (рис. 1).

Отже, результати кластерного аналізу свідчать на користь думки про структурну організацію шкільних страхів учнів основної школи, в якій є чіткий розподіл на страхи власне академічні, пов'язані зі змістом навчальної діяльності, та страхи соціального характеру, що стосуються ситуацій взаємодії з іншими та самоствердження в учнівському колективі.

Висновки

За результатами теоретичного аналізу проблеми визначено, що шкільні страхи суттєво позначаються на регуляції навчальної діяльності учня, відіграють важливу роль в академічній успішності.

Основними і найбільш вираженими шкільними страхами учнів основної школи є страхи перевірки знань, а також страхи, типові для соціальної ситуації розвитку та провідної діяльності у підлітковому віці, – страхи, пов'язані зі самоствердженням серед однолітків. Страхи контрольної роботи та її перездачі чи пропуску стосуються власне ситуацій перевірки знань. Інші виражені страхи пов'язані зі страхом осуду та осоромлення і мають соціальну зумовленість (страхи, що знайдуть шпаргалки, страх підготуватись гірше за всіх, відповідати біля дошки, забути про яке-небудь завдання, не вступити до ВНЗ, бути висміяним, опинитись у центрі конфлікту, бути самотнім у класі, відсутності підтримки друзів та близьких).

Встановлено такі таксономічні групи страхів, як «страх учителя», «страх-невпевненість», «страх некомпетентності», «страхи перевірки підготовки школяра» та «гелотофобії». Зазначені групи страхів вказують на те, що поряд зі страхами, пов'язаними власне зі змістом навчальної діяльності, велику значущість у підлітковому віці набувають страхи соціального характеру, пов'язані зі стосунками з учителем, адміністрацією, однолітками і зумовлені важливістю підтримки високого соціального статусу учня основної школи.

Таблиця 3

Список найменш виражених страхів учнів основної школи

Страхи	M	σ
відпрацювання пропусків	1,682	1,089
перед новим предметом або вчителем	1,784	1,033
додатковим завданням	1,977	1,093
контролем відвідуваності	1,684	0,954
звернутись з проханням до однокласників	1,670	0,919
нового вчителя	1,307	0,594
звернутись з проханням до вчителя	1,750	0,900
відпроситись з уроку	1,511	0,773

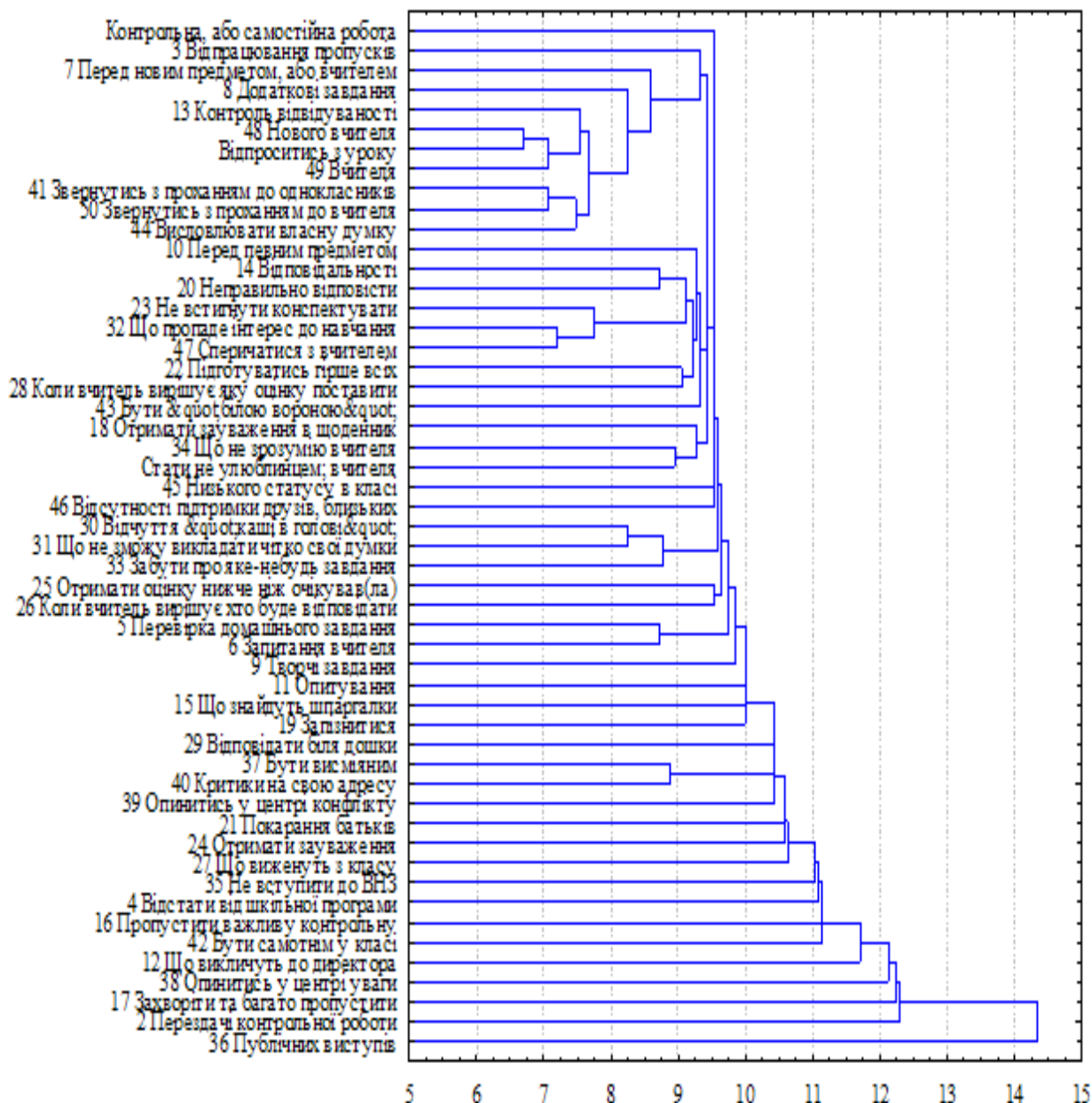


Рис. 1. Результати кластеризації шкільних страхів підлітків

ЛІТЕРАТУРА:

1. Большая психологическая энциклопедия. Москва : Эксмо, 2007. 544 с.
2. Кузнецов М.А., Бабарикіна І.В. Шкільні страхи: види, умови прояву та шляхи подолання. Харків : ХНПУ, 2012. 227 с.
3. Кузнецов М.А., Галата О.С. Особливості страхів у навчальній діяльності підлітків. *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія*. Випуск 55. Харків : ХНПУ, 2017. С. 68–81.
4. Кузнецов М. А., Шаповалова В.С. Виды студенческих страхов и особенности их динамики. *Вісник ХНПУ імені Г. С. Сковороди. Психологія*, Вип. 49. Харків : ХНПУ, 2014. С. 58–68.
5. Піддубна Н.Г., Єфімов Д.Е. Проблема шкільних страхів у наукових дослідженнях. *Психологія і особистість*. 2016. № 2(1). С. 97–104.
6. Склярєнко О.М. Особливості психодіагностики та психокорекції учбових страхів у молодших школярів. *Молодь, освіта, наука, культура і національна свідомість* : зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф. Київ : СУ-ФІМБ, 2003. Т. 4. С. 302–305.
7. Словарь-справочник по психоанализу / В Лейбин. Москва : АСТ, 2010 г. 956 с.
8. Beidel D.C., Turner S.M., Morris T.L. Behavioral treatment of childhood social phobia. *J. Consult Clin. Psychol.* 2000; No 68. Pp. 1072–1080.

9. Bernstein G.A., Borchardt C.M. Anxiety disorders of childhood and adolescence: A critical review. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. 1991. No 30. Pp. 519–532.
10. Kashani J.H., Orvaschel H., Rosenberg J.K. A community study of anxiety in children and adolescents. *American journal of psychiatry*. 1990, No 147. Pp. 313–318.
11. Pine D.S. Childhood anxiety disorders. *Curr. Opinion Pediatrics*. 1997, No 9. Pp. 329–338.

REFERENCES:

1. Bol'shaya psikhologicheskaya éntsyklopediya [Big psychological encyclopedia] (2007). Moskva : Eksmo [in Ukrainian].
2. Kuznetsov, M.A., Babarikina, I.V. (2012). Shkil'ni strakhy: vydy, umovy proyavu ta shlyakhy podolannya [School fears: types, conditions of manifestation and ways of overcoming]. Kharkiv : KhNPU [in Ukrainian].
3. Kuznyetsov, M.A., Halata, O.S. (2017). Osoblyvosti strakhiv u navchal'niy diyal'nosti pidlitkiv [Features of fears in the educational activities of adolescents]. *Visnyk KHNPУ imeni H.S. Skovorody. Psykholohiya – H. S. Skovoroda Herald of the KhNPU Psychology*. Vypusk 55. Kharkiv : KhNPU, 2017. Pp. 68–81 [in Ukrainian].
4. Kuznetsov, M.A., Shapovalova, V.S. (2014). Vydy studencheskykh strakhov y osobennosti ykh dynamyky [Types of student fears and the peculiarities of their dynamics]. *Visnyk KHNPУ imeni H.S. Skovorody. Psykholohiya – H.S. Skovoroda Herald of the KhNPU Psychology*, Vyp. 49. Kharkiv : KhNPU, Pp. 58–68 [in Russian]
5. Piddubna, N.H., Yefimov, D.E. Problema shkil'nykh strakhiv u naukovykh doslidzhennyakh [The problem of school fears in scientific research]. *Psykhologhiya i osobystist' – Psychology and personality*. 2016. No. 2 (1). Pp. 97–104 [in Ukrainian].
6. Sklyarenko, O.M. (2003). Osoblyvosti psykhotodiahnostyky ta psykhotokorektsiyi uchbovykh strakhiv u molodshykh shkolyariv [Features of psychodiagnostics and psychocorrection of educational fears at junior pupils]. *Molod', osvita, nauka, kul'tura i natsional'na svidomist': Zb. materialiv Vseukr. nauk.-prakt. konf – Youth, education, science, culture and national consciousness: Coll. materials Allukr. sci. pract. conf*. Kharkiv : YEUFIMB, No 4. Pp. 302–305 [in Ukrainian].
7. Slovar'-spravochnyk po psykhoanalizu [Dictionary-reference book on psychoanalysis] (2010). Ed. Valeryy Leybyn. Moskva : ACT [in Russian].
8. Beidel, D.C., Turner, S.M., Morris, T.L. (2000). Behavioral treatment of childhood social phobia. *J. Consult Clin. Psychol.* No 68. Pp. 1072–1080.
9. Bernstein, G.A., Borchardt, C.M. (1991). Anxiety disorders of childhood and adolescence: A critical review. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*. No 30. Pp. 519–532.
10. Kashani, J.H., Orvaschel, H., Rosenberg, J.K. (1990). A community study of anxiety in children and adolescents. *American journal of psychiatry*. No 147. Pp. 313–318.
11. Pine, D.S. (1997). Childhood anxiety disorders. *Current Opinion Pediatrics*. No 9. Pp. 329–338.

Стаття надійшла до редакції 05.06.2019.
The article was received 05 June 2019.



СЕКЦІЯ 3. СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ; ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

УДК 159.923.2
DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-3-16

ТРАНСФОРМАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ В ПЕРІОД ГЛОБАЛЬНОЇ СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНОЇ КРИЗИ

Бочелюк Віталій Йосипович,
доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри психології

Національний університет «Запорізька політехніка»

vitalik.psyhol@ukr.net
ORCID 0000-0001-8727-3818

Мета. Стаття має на меті пояснення трансформації особистості як способу адаптації в умовах тривалої суспільної кризи. Пояснені специфічні умови розгортання індивідуальних психологічних криз на фоні поєднання постмодерної культури та проблем становлення українського суспільства.

Методи. Проаналізовані та узагальнені провідні теоретичні концепції та результати емпіричних досліджень українських вчених, що пояснюють особистісні трансформації як спосіб подолання життєвих труднощів.

Результати. Простежені три етапи еволюції наукових уявлень про особистісні трансформації в кризові етапи життя, що відповідають загальному соціально-історичному контексту розвитку: класичний, присвячений з'ясуванню негативних наслідків життєвих труднощів та можливостей їх конструктивного подолання; некласичний, коли криза постає як потенційно-корисний ресурс самовдосконалення та умова досягнення особистісної зрілості; постнекласичний, в якому криза є неминучим і повторюваним етапом життєвого шляху, що актуалізує внутрішні механізми смислової інтерпретації отриманого досвіду. Постмодерна культура та наукова парадигма потребує перегляду уявлень про особистість як суб'єкт соціальних відносин та свідомої діяльності, оскільки сам характер цих відносин та діяльності докорінно змінився.

Висновки. Обґрунтована думка, що ресурсні можливості для виникнення й подолання життєвих криз шляхом особистісної реорганізації закладені у природі кожної людини. На основі проведеного аналізу запропонований перелік завдань психологічної допомоги в ситуації життєвої кризи за вичерпаних адаптаційних ресурсів людини. Ці засоби забезпечують прогресивний розвиток і водночас профілактику особистісних деструкцій в кризовому середовищі. Шлях, що обирає кожна особистість для подолання власних переживань, визначає загальний поступ суспільства в подоланні глобальної кризи.

Ключові слова: *особистість, життєва криза, кризова ситуація, подолання, особистісний регрес, розвиток, психологічна зрілість.*

PERSONALITY TRANSFORMATION IN THE PERIOD OF GLOBAL SOCIAL-ECONOMIC CRISIS

Bocheliuk Vitalii Yosypovych,
Doctor of Psychological Sciences, Professor,
Head of the Department of Psychology
National University "Zaporizhia Polytechnic"

vitalik.psyhol@ukr.net
ORCID 0000-0001-8727-3818

Purpose. The article aims to explain the personality transformation as a way of adaptation in the conditions of a long-term social crisis. The specific conditions for the development of individual psychological crises are explained against the background of combining the postmodern culture and the problems of the Ukrainian society formation.

Methods. The main theoretical concepts and results of empirical researches of Ukrainian scholars are analyzed and summarized, explaining personal transformations as a way of overcoming life obstacles.

Results. Three evolution stages of the scientific representations of personal transformations in the periods of life crisis are traced, which correspond to the general socio-historical development context: the classical stage, devoted to establishing the negative consequences of life obstacles and the possibilities of addressing

them in a meaningful way; the nonclassical stage, when the crisis appears as a potentially useful resource of self-improvement and a condition for achieving personal maturity; the postnonclassical stage, in which the crisis is an inevitable and repetitive stage of life, which actualizes the internal mechanisms of conceptual interpretation of the experience gained. The postmodern culture and scientific paradigm require a rethinking of the personality as a subject of social relations and conscious activity, because the very nature of these relationships and activities has changed dramatically.

Conclusions. The idea is substantiated that resource opportunities for the emergence and overcoming of life crises through personal reorganization are laid in the nature of each person. On the ground of the conducted analysis, a list of tasks for psychological counseling is offered in the situation of a life crisis when the person's adaptive resources are exhausted. These means ensure the progressive development and, at the same time, the prevention of personal destruction in a crisis environment. The path chosen by each person to cope with their own experiences determines the general advancement of society in overcoming the global crisis.

Key words: *personality, life crisis, crisis situation, overcoming, personality regression, development, psychological maturity.*

Вступ

XX століття стало періодом розгортання глобальної антропологічної кризи у західній цивілізації. Її визначальними властивостями є втрата ціннісних та екзистенційних основ буття, відчуження людини від суспільства, від виробництва, врешті решт від самої себе. Світ постає хаотичним, ірраціональним, фрагментарним та невизначеним, що врешті призводить до зміни наукової парадигми. Постмодерна психологія шукає нові способи адаптації людини у рухливому світі без меж, де провідними орієнтирами є внутрішні.

В Україні ці глобальні процеси розгортаються в унікальних обставинах. Відхід від посттоталітарної ідеології та розбудова нових норм суспільної взаємодії виявилися складними та болісними, обтяженими революціями, потрясіннями, військовою агресією. Стрес триває роками, тому психологічні ресурси суспільства вичерпані. Слід розуміти, що наявні загрози для здоров'я людини (турбулентні соціальні трансформації, економічна та політична криза, інформаційно-емоційне перенавантаження) триватимуть ще довго (Князевич, Жаліло, 2015). У цих умовах особливо актуальне вивчення психологічних механізмів адаптації, що супроводжують життя людини в період глобальних потрясінь.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

На відміну від соціальних наук, психологія розглядає кризи в контексті індивідуального життєвого шляху людини. Трансформаційний потенціал кризових періодів докладно пояснений у працях класиків світової психології (А. Адлер, Л. Виготський, Е. Еріксон, Г. Олпорт, Р. Лазарус, К. Роджерс, В. Франкл та багато інших). При цьому зміни можуть мати двоїстий характер і призводити як до патологізації особистості, так і до її піднесення, виходу на нові рівні розвитку. Досягнення психологічної зрілості передбачає неодноразове проходження та подолання труднощів, кризових

ситуацій. Сутність цього положення виражена відомим висловом Ф. Ніцше «Все, що нас не вбиває, робить нас сильнішими». Однак в ситуації глобальної кризи ХХІ ст. суспільні настрої змінилися, і ця мудрість набула саркастичного продовження «...а також більш злими, цинічними, підлими та байдужими. Краще б вбило». Вочевидь, суспільство втомилося від кризи, а всі спроби заповнити екзистенційний вакуум виявились недостатньо вдалими.

Серед сучасних українських авторів проблемі особистісних трансформацій в кризові періоди підіймають Т.М. Титаренко, П.П. Горностай, В.М. Заїка, П.В. Лушин та ін. (Горностай, 1998; Заїка, Моргун, 2016; Лушин, 2003; Титаренко, 2007). Проте динамічність та масштаб суспільних криз ставлять дослідників перед новими викликами. Серед не вирішених раніше частин загальної проблеми психологічної адаптації на особливу увагу заслуговує перебудова особистісних структур як реакція на зміну базових механізмів взаємодії в системі «людина – соціум».

Метою статті є пояснення трансформації особистості як способу адаптації в умовах тривалої суспільної кризи.

2. Результати та дискусії

Традиційні наукові погляди на подолання психологічних криз потребують уточнення в українських реаліях. Роками триває економічна криза, посилена суспільними протиріччями та конфліктами, загрозами особистій безпеці та добробуту. До загальних хвороб суспільства кризи додаються неодмінні життєві труднощі, що супроводжують життя будь-якої людини в будь-які часи – див. рис. 1. Очевидно, що адаптаційний потенціал в такому разі є обмеженим. В цих умовах знижується цінність прогресивних особистісних змін та трансформацій, натомість набуває цінності самозбереження та безпека (про що свідчать результати соціологічних опитувань) (Чепелева, 2016).



Рис. 1. Зовнішні умови розгортання індивідуальних психологічних криз

Поступовий та невпевнений рух суспільства до нових форм громадського та індивідуального життя досі не піддається точній концептуалізації. Ситуація ускладнена тим, що зміни способу життя, моделей поведінки, які сьогодні впроваджуються на всіх рівнях життєздійснення людини (на відміну від перевірених століттями традиційних зразків), не проходять достатньої апробації і часто не передбачають віддалених наслідків.

Вітчизняними вченими розроблено ряд авторитетних теорій, що пояснюють феноменологію життєвих криз та шляхи їх подолання. Одною з перших є психологія переживання Ф.Ю. Василюка (Василюк, 1984), присвячена аналізу *критичних ситуацій*, в яких суб'єкт зіштовхується з неможливістю реалізації необхідностей свого життя (стрес, фрустрація, конфлікт та криза). Типи критичних ситуацій відрізняються характером внутрішньої необхідності, як-от: а) задоволення вітальних потреб; б) реалізація мотивів та життєвих відносин; в) узгодженість і впорядкованість внутрішнього світу; г) реалізація цілісного життєвого задуму, самореалізація; д) активність, спрямована на подолання потреб. Вдале переживання критичних ситуацій забезпечує задоволення потреб і призводить до накопичення індивідуального досвіду подолання життєвих проблем. Наслідком «невдалого» процесу переживання є невроз, особистісний регрес та об'єктивна дезінтеграція поведінки (Василюк, 1984).

Є.О. Варбан уточнює, що кризу утворюють не тільки реальні обставини життя – проблеми, яких неможливо уникнути

і розв'язати за короткий час й звичним способом, але також їх сприймання й переживання людиною (фактор значущості опосередковує зовнішній вплив). Криза зумовлює перебудову різних підструктур особистості: емоційної сфери (психологічний дискомфорт, зниження здатності до вольових дій, переоцінка значущості деяких подразників і так далі); пізнавальної сфери (спрощення сприйняття, зниження когнітивних здібностей), сприйняття себе та свого життя; структури досвіду (руйнація старих звичок і заміна їх новими); мотиваційно-ціннісної спрямованості (інтереси, ідеали, переконання); смислу життя і ставлення до майбутнього. Все це порушує смислову відповідність свідомості і буття суб'єкта, призводить до змін у самосвідомості і Я-концепції особистості (Варбан, 2010).

О.Л. Вернік (2013) розглядає переживання у зв'язку з усвідомленим співвіднесенням суб'єктом зовнішньої ситуації та власного стану – переживання з'являється тільки тоді, коли стан суб'єкта не є звичайним. Успішне повернення особистості в «нормальний стан» досягається шляхом гармонійного включення відносин «Мій стан – Ситуація (подія)» в систему відносин «Я – Світ». Це передбачає зміну самої системи, пов'язану із породженням смислу. Неуспішними варіантами переживання криз є невключеність та конфліктна, «дисонансна» включеність (Вернік, 2013).

Внутрішні і зовнішні рольові конфлікти – суттєві складники життєвої кризи, є предметом досліджень П.П. Горностая.

Небажаним наслідком переживання життєвої кризи і неадекватного розв'язання рольового конфлікту вчений називає *особистісні дисгармонії*: особистісний інфантилізм (затримка в розвитку життєвих ролей); девіантна поведінка, що призводить до соціальної дезадаптації або сурогатних форм адаптації; в) дисгармонійність життєвого сценарію (поведінка, що є причиною життєвих невдач, віктимізація) (Горностаї, 1998).

В.М. Заїка переконує, що найефективнішим способом виходу із кризового стану є *прогресивна особистісна трансформація*. Автор використовує термін «ініціація», щоб означити кризу як випробування з метою отримання нового досвіду через самоздійснення. Ініціювання запускає процес саморозвитку й самовдосконалення, спонукає людину до змін і як наслідок подолання ознак кризовості (Заїка, 2006, 2015). На основі багатовимірної теорії особистості В.Ф. Моргуна розроблено ініціальну типологію особистості, яка налічує 15 типів, що мають специфічну практично-буттєву й екзистенційну спрямованість, відрізняються способами виходу із кризової ситуації (Заїка, Моргун, 2016). Представляють практичну цінність структуровані критерії особистісних трансформацій, що свідчать про гармонійне подолання кризової ситуації (табл. 1).

Таким чином, у кризових станах відбувається трансформація особистості, що зачіпає широке коло взаємозв'язків із світом, але передусім стосується самосвідомості: розуміння власного стану та потреб, усвідомлення свого місця у світі, взаємозв'язків з іншими людьми та явищами зовнішнього середовища.

Особливо чітко та яскраво сутність особистісного розвитку людини в контексті життєвої кризи розкриває І.С. Булах (2016): «Саме криза «примушує» особистість осмислити все, що відбувається в її житті, знайти в собі сили для прийняття важливих рішень, для узгодження міжособистісних взаємин, для здійснення морального вибору <...> дає їй можливість усвідомити власну траєкторію життя, побачити немов би новими очима набутий життєвий досвід з минулого, зануритися у ціннісне творення теперішнього й вільно та відповідально крокувати до майбутнього. Вирішення життєвої кризи завжди є кроком до просування вперед і вгору, до особистісного зростання, самовдосконалення й саморозвитку» (Булах, 2016: 62). В процесі цього саморозвитку, відродження особистості виділені важливі етапи:

1) Актуалізація особистісної автономії: людина стає більш незалежною від соціальних умов (оцінок та вимог, рефлексивних очікувань оточуючих, власних значущих

Таблиця 1

Критерії трансформації особистості під час подолання життєвої кризи

Когнітивні	Емотивні	Конативні	Соціально-психологічні
розширення когнітивної карти, розуміння свого внутрішнього стану.	включення досвіду переживання кризи у власний психічний світ	розвиток нових екологічних моделей поведінки.	безоціночне прийняття інших
вироблення ефективних схем існування, когнітивна гнучкість	стресостійкість	формування ініціального типу особистості.	розширення кола спілкування
переосмислення ієрархії життєвих цінностей.	вміння відреагування почуттів, емоційної розрядки	креативність, активізація творчих можливостей.	формування суспільного інтересу
формування адекватної самооцінки	навички самовладання, саморегуляції	розширення форм і засобів існування	поглиблення міжособистісних відносин
відповідальність за власний життєвий шлях	розвиток емпатії	продуктивна самореалізація	здатність до саморозкриття
підвищення рефлексивності	вміння вербалізувати свій емоційний стан.	формування індивідуального стилю життя.	орієнтація на людей
усвідомлення особистих змін та власної цінності	розвиток вольових якостей	підвищення якості життєдіяльності	формування установки «бути», а не «мати»

Примітка: автор таблиці В.М. Заїка (Заїка, 2015).



сподівань), діє самостійно, відчуває себе, свій «внутрішній голос»; окреслює та захищає границі власного особистісного простору.

2) Оновлений досвід стає поштовхом розвитку творчості, нових відкриттів, поглядів, інсайтів, розгортання продуктивної уяви.

3) Після пережитих кризових ситуацій людина починає сприймати життєвий світ і себе в ньому не ілюзорно, а більш чітко, правдиво, реально. Вона бачить і приймає власні недоліки й обмеження, бачить те ж саме в інших. Такий рівень осягнення реальності свідчить про особистісну зрілість.

Авторка підкреслює, що потенціал особистісного розвитку закладений у витоках кожної людини, так само як закладені ресурсні можливості для виникнення й переживання життєвих криз. Криза необхідна для продуктивного розвитку, оскільки саме вона підвищує суб'єктність людини, ієрархізує її цінності й цілі, накреслює нові смисли життя, оновлює життєвий простір існування, надає відчуття власного авторства у побудові життєвого шляху [1].

Такий позитивний та життєствердний прогноз безсумнівно корисний в практиці кризового консультування. Однак не слід забувати про зворотній бік проблеми. В результаті криз у психологічному просторі людини з'являються психологічні захисти, негативні емоції та агресивні реакції, розчарування тощо. Крім того, під час життєвої кризи посилюється чутливість до зовнішніх впливів. У ситуації відсутності позитивних зразків та конструктивних соціальних норм шлях виходу із кризи не обов'язково є вдалим (Булах, 2016).

В екофасилітаційному підході П.В. Лушина криза постає як перехід на новий рівень не тільки для особистості, але і для суспільства (Лушин, 2003). Перехідний період в Україні визначає переживання ситуації невизначеності: старі поняття про світ нашаровуються на нову реальність; в результаті психіка переходить в режим реагування «тут і зараз», оскільки будувати довгострокові плани важко або неможливо. Особистісні зміни визначені як системи психічних переходів, що відрізняються ознаками необоротності, малої передбачуваності і нелінійності в генеруванні нової ідентичності. У поясненні особистісних трансформацій автор використовує метафору імунної системи. «Імунна система» є центральною особистісною структурою, яка дозволяє особистості як відкритій системі зберігати свою цілісність за допомогою самоорганізації. Важлива подвійна спрямованість особистості: необхідність стабілізувати і одно-

часно дестабілізувати умови власного існування (Лушин, 2003).

Одною з найбільш відомих теорій є *психологія життєконструювання* Т.М. Титаренко, на основі якої розроблена перша в нашій країні цілісна концепція кризового консультування (Титаренко, 2007; Титаренко, Кочубейник, Черемних, 2014). Авторка представляє постмодерну парадигму, в контексті якої поступальний, еволюційний характер побудови особистістю себе і свого життя обов'язково чергується з кризовими, стрибкоподібними, революційними етапами розвитку. Вони необхідні, бо живлять потребу у зміні набору звичних практик побудови життя.

Окремого розгляду потребує теза про те, що «особистість перетворюється з іменника на дієслово». Існування особистості в трансформаційному світі не є даністю – це активний процес, що ніколи не зупиняється і не закінчується, в якому пошук власної ідентичності органічно поєднується з автономізацією, творенням особистісних меж. Постнекласична методологія привертає увагу до звичних, повсякденних життєвих ситуацій, до мінливого світу, «з яким особистість примудряється бути у діалозі, рухаючись з меншою ніж він швидкістю» (Титаренко, Кочубейник, Черемних, 2014 : 26).

Специфічний механізм адаптації в умовах постмодерної соціальності описує нарративний підхід (Н.В. Чепелева, М.Л. Смутьсон, О.В. Зазимко та інші). Поведінка людини, ситуація, у якій вона опинилася (її інтерпретація як кризової), задаються світом значень, що трансклюються культурою та мовою. Саме вербалізація та означування реальності, заміщення її певними культурно-заданими схемами дозволяє не лише осмислювати, аналізувати й переживати певні події, але впорядковувати їх, творячи для себе психічну реальність, новий досвід (Чепелева, 2012). Через інтерпретацію й інтерналізацію текстів культури особистість формується як *дискурсивний суб'єкт* та врешті набуває здатності виражати себе у Я-тексті. Таким чином, людина постає як автор, оповідач, дослідник власного життя, що намагається віднайти у ньому сенс та порядок. Здатність виступати автором власного життя, вибудовувати його за культурно зумовленими, але все ж власними «сценаріями» є ключовою характеристикою зрілої особистості, здатної до самопроекування та самоздійснення. Розвинена особистість активно управляє власним смисловим простором. Вона здатна переосмислювати, переструктурувати набутий досвід згідно з мінливими обставинами, відповідно до життєвих планів та перспектив.

Для смислового простору особистості, що є результатом інтерпретації життєвого досвіду, характерна *подієва насиченість*, що визначається кількістю інтегрованих, осмислених та відображених в особистій історії подій (віх на життєвому шляху, що визначають його подальший напрям). Період життєвої кризи відтворюється у вербалізованому оповіданні собі про власне життя – так званому автонаративі. При цьому наративна модель передбачає відтворення певної історичної канви життя за законами творення оповіді. Одним з важливих принципів будови історії власного життя як неповторного та відкритого особистісного твору є *принцип несуперечливості*. Ця функція дозволяє людині відсторонитися від негативних переживань, перевести спогади про кризові та складні події життя у зовнішній смисловий простір, тим самим трансформувати їх у більш продуктивну історію. Таким чином відбувається узгодження травматичних фрагментів досвіду (Чепелева, Смульсон, 2012; Чепелева, 2012).

Н.І. Тавровецька розглядає опірність кризам через конструкт «життєва позиція». Її трансформації зачіпають імпліцитні базисні переконання, що конструюють життєвий досвід, відчуття екзистенційної наповненості (смиловтрата або знаходження нових життєвих сенсів), суб'єкт-об'єктні орієнтації, через які людина реалізує власну внутрішню активність (Тавровецька, 2018). Емпірично виділені типи життєвих позицій, які представляють стратегії загального життєздійснення: цілеспрямоване залучене життя; розчарованість, забезпечення власної психологічної безпеки; несформульоване очікування (переконання про справедливість і доброзичливість навколишнього світу, поєднане із знеціненням власного «Я»); установка на паразитування, перенесення відповідальності за власне життя на оточуючих; пасивно-споглядальна установка; креативне самоздійснення; компенсаторна незадоволеність, зосередженість на проблемах; безнадійно-нешасна життєва позиція (Тавровецька, 2018). Ми бачимо, що серед дорослих українців широко представлені як патерналістичні установки, так і активні й конструктивні Я-позиції.

На основі проведеного теоретичного аналізу та власного професійного досвіду ми склали перелік *завдань психологічної допомоги* в ситуації життєвої кризи на тлі суспільної кризи (за вичерпаних адаптаційних ресурсів):

– переосмислення подій та перешкод, що лежать в основі кризи, як набуття когнітивного досвіду та знань, стимулу для самовдосконалення;

– перебудова ціннісної ієрархії, оновлення життєвої мотивації;

– пошук смисложиттєвих орієнтирів;

– самопізнання і переструктурування Я-образу, переоцінка себе, власних ресурсів та можливостей;

– відновлення позитивної життєвої перспективи;

– формування відповідальності за події та результати власного життя, активної життєвої позиції;

– формування толерантності до невідомості;

– пошук ресурсного соціального середовища, що надає взірці ефективного подолання, а також довірливе та відкрите спілкування, підтримку та мотивацію;

– визначення та конкретизація соціальної ідентичності як опори для адаптації та формування нової самоідентичності;

– підкріплення відчуття самоефективності в значущій діяльності;

– рефлексія позитивних та негативних особистісних новоутворень, які формуються в результаті переживання та подолання життєвої кризи.

Ці ж напрями слугують профілактиці деформацій та регресу особистості в кризових переживаннях. Їх доцільно впроваджувати в психологічних службах ЗВО, медичних установ, виробничих та комерційних підприємств, в роботі з вимушеними переселенцями, особами похилого віку та іншими верствами населення, чутливими до суспільно-економічних змін. Зрештою, той шлях, що обирає кожна особистість для подолання власних кризових переживань, визначає загальний поступ суспільства в подоланні глобальної кризи.

Світ, у якому ми існуємо, інтенсивно і безперервно трансформується, тому класичні уявлення про особистість, її природу потребують перегляду. Цілісна, стабільна, детермінована особистість вочевидь буде неефективною у плінному та непевному суспільстві (Титаренко, Кочубейник, Черемніх, 2014). Як ми зазначали вище, зміст сучасної антропологічної кризи полягає у розриві зв'язків між особистістю та соціумом. Людина постмодерної культури вимушена існувати «поза системою», в транзитному, перехідному стані. Це вимагає перегляду звичної нам структури особистості як суб'єкта соціальних відносин та свідомої діяльності, оскільки сам характер цих відносин та діяльності докорінно змінився.

Висновки

У наукових уявленнях про особистісні трансформації особистості як спосіб адаптації до критичних ситуацій життя



простежується три етапи, що відповідають загальному соціальному контексту розвитку:

1) класичний, присвячений з'ясуванню негативних наслідків життєвих труднощів та можливостей їх конструктивного подолання;

2) неklasичний, коли криза постає як потенційно-корисний ресурс самовдосконалення та умова досягнення особистісної зрілості;

3) постнеklasичний, в якому криза є неминучим, повторюваним етапом життєвого шляху та суспільного устрою; вона актуалізує внутрішні механізми автобіографування та смислової інтерпретації отриманого досвіду.

Ці етапи не відмінюють один одного, а скоріше нашаровуються, зумовлюючи складну картину існування особистості, внутрішніх та зовнішніх джерел її розвитку в сучасному соціумі.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Булах І.С. Життєва криза як імпульс до самоцінної траєкторії особистісного зростання людини. *Проблеми сучасної психології* : зб. наук. праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 2016. Вип. 3. С. 58–68.
2. Варбан Є.О. Життєва криза: поняття, концепції та прояви. *Проблеми сучасної психології* : зб. наук. праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України. 2010. Вип. 8. С. 120–133.
3. Василіук Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1984. 200 с.
4. Вернік О.Л. Переживання як складова способу життя особистості в екологічно орієнтованому контексті. *Соціально-психологічні особливості особистості в умовах трансформації суспільства* : зб. матеріалів II міжнарод. науч.-прак. конф. (г. Макеевка, 28 янв. 2013). Макеевка : МЭГИ, 2013. С. 28–31.
5. Горностаї П.П. Криза як зміна життєвих ролей особистості. *Психологія життєвої кризи* / відп. ред. Т. М. Титаренко. Київ, 1998. URL: <http://gorn.kiev.ua/publ00.htm> (дата звернення: 02.06.2019).
6. Заїка В.М., Моргун В.Ф. Типологія життєвих криз та ініціальних тенденцій трансформації людини на основі багатовимірної теорії особистості. *Психологія і особистість*. 2016. № 2 (10) Ч. 2. С.29–44.
7. Заїка В.М. Типологічні моделі ініціювання особистісних трансформацій в умовах подолання кризових станів особистості : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Луцьк, 2015. 20 с.
8. Князевич В.М., Жаліло Л.І. Необхідність державної соціально-психологічної адаптації населення України в сучасних умовах. *Інвестиції та інновації*. 2015. № 2. С. 32–35.
9. Лушин П.В. Психология личностного изменения : дис. ... доктора психол. наук : 19.00.01. Киев, 2003. 352 с.
10. Магун В., Руднев М. Жизненные ценности населения: сравнение Украины с другими европейскими странами. *Украинское общество в европейском пространстве* / под ред. Е. Головахи, С. Макеева. Киев: Ин-т социологии НАНУ, 2007. С.226–273.
11. Самопроєктування особистості у дискурсивному просторі : монографія / Н.В. Чепелева, М.Л. Смільсон, О.В. Зазимко, С.Ю. Гуцол та ін. ; за ред. Н.В. Чепелевої. Київ : Педагогічна думка, 2016. 232 с.
12. Тавровецька Н.І. Емпіричний аналіз змістових характеристик життєвої позиції особистості. *Проблеми сучасної психології* : зб. наук. праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 2018. Вип. 41. С. 345–359.
13. Тавровецька Н.І. Конструкти життєвої позиції особистості як опірність кризам життя. *Актуальні проблеми психології* : зб. наук. праць інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. 2018. Том 14. Методологія і теорія психології. Вип. 1. С. 298–310.
14. Титаренко Т.М. Життєві кризи: технології консультування. У 2-х част. Київ : Главник, 2007.
15. Титаренко Т.М., Кочубейник О.М., Черемних К.О. Психологічні практики конструювання життя в умовах постмодерної соціальності. Київ : Міленіум, 2014. 206 с.
16. Чепелева Н.В. Самопроєктування особистості у контексті постнеklasичної психології. *Наукові записки. Серія «Психологія і педагогіка»*. Тематичний випуск «Актуальні проблеми когнітивної психології». Острого : Вид-во Національного університету «Острозька академія», 2012. Вип. 20. С. 17–26.

REFERENCES:

1. Bulakh, I.S. (2016). Zhytteva kryza yak impuls do samotsinnisnoi traektorii osobystisnoho zrostannia liudyny [Life crisis as an impetus to the self-value trajectory of personal growth of a person]. *Problemy suchasnoi psykholohii – Problems of Modern Psychology*: Collection of scholarly papers of Kamianets Podilskyi National University named after Ivan Ohienko, G.S. Kostiuk Instytute of Psychology of the National Academy of Sciences of Ukraine (Vols. 3), (pp. 58–68) [in Ukrainian].
2. Varban, Ye.O. (2010). Zhytteva kryza: poniattia, kontseptsii ta proiavy [The Life Crisis: Notions, Concepts and Manifestations]. *Problemy suchasnoi psykholohii – Problems of Modern Psychology*: Collection of scholarly papers of Kamianets Podilskyi National University named after Ivan Ohienko, G.S. Kostiuk Instytute of Psychology of the Academy of Psychological Sciences of Ukraine (Vols. 8), (pp. 120–133) [in Ukrainian].
3. Vasiliuk, F.Ye. (1984). *Psikhologiya perezhivania (analiz preodolenia kriticheskikh situatsii) [Psychology of empathy (analysis of overcoming the critical situations)]*. Moskva: Izdatelstvo Moskovskogo Universiteta [in Russian].

4. Vernik, O.L. (2013). Perezhyvannia yak skladova sposobu zhyttia osobystosti v ekolohichno orientovanomu konteksti [Experiences as an integral part of a person's way of life in an environmentally oriented context]. *Sotsialno-psykhologicheskie osobennosti lichnosti v usloviakh transformatsii obshchestva – Socio-Psychological Special Features of Personality's in the Conditions of Society Transformation*: Proceedings of the Second International Scientific and Practical Conference (Makeevka, January 28, 2013). (pp. 28–31). Makeevka: MĖGI [in Ukrainian].
5. Hornostai, P.P. (1998). Kryza yak zmina zhyttevnykh rolii osobystosti [Crisis as a change in the person's roles of life]. T.M. Tytarenko (Eds.), *Psykhologia zhyttevoi kryzy – Psychology of Life Crisis*. Kyiv. Retrieved from <http://gorn.kiev.ua/publ00.htm> [in Ukrainian].
6. Zaika, V.M., & Morhun, V.F. (2016). Typolohia zhyttevnykh kryz ta initsialnykh tendentsiy transformatsii liudyny na osnovi bahatovymirnoi teorii osobystosti [Typology of life crises and initial tendencies of human transformation on the basis of the multidimensional theory of personality]. *Psykhologia i osobystist – Psychology and Personality*, 2 (10), 29-44 [in Ukrainian].
7. Zaika, V.M. (2015). Typolohichni modeli initsiuvannia osobystisnykh transformatsii v umovakh podolannia kryzovykh staniv osobystosti [Typological models of initiation of personality transformations in conditions of overcoming the personality crisis states]: *Extended abstract of candidate's thesis*. Lutsk : Lesya Ukrainka Eastern European NU [in Ukrainian].
8. Kniazevych, V.M., & Zhalilo, L.I. (2015). Neobkhdnist derzhavnoi sotsialno-psykhologichnoi adaptatsii naselennia Ukrainy v suchasnykh umovakh [The necessity of the state social and psychological adaptation of the population of Ukraine in modern conditions]. *Investytstii ta innovatsii – Investments and Innovations*, 2, 32–35 [in Ukrainian].
9. Lushin, P.V. (2003). Psikhologia lichnostnogo izmenenia [Psychology of personal change]: *Candidate's thesis*. Kiev: G.S. Kostiuk Institute of Psychology of the Academy of Psychological Sciences of Ukraine [in Russian].
10. Magun, V., & Rudnev, M. (2007). Zhiznennyye tsennosti naselenia: sravnenie Ukrainy s drugimi evropeiskimi stranami [Life values of the population: comparison of Ukraine with other European countries]. Ye. Golovakha, S. Makeeva (Eds.), *Ukrainskoe obshchestvo v evropeiskom prostranstve – Ukrainian Society in the European Space*. (pp. 226-273). Kiev: Institute of Sociology of the National Academy of Sciences of Ukraine [in Russian].
11. Chepeleva, N.V., Smulson, M.L., Zazymko, O.V., Hutsol, S.Yu. et al. (2016). *Samoproektuvannia osobystosti u dyskursyvnomu prostori [Self-projecting of the personality in a discursive space]*. N.V. Chepeleva (Eds.). Kyiv: Pedahohichna dumka [in Ukrainian].
12. Tavrovetska, N.I. (2018). Empirychnyi analiz zmistovykh kharakterystyk zhyttevoi pozytsii osobystosti [Empirical analysis of the content characteristics of the person's attitude of life]. *Problemy suchasnoi psykhologii – Problems of Modern Psychology*: Collection of scholarly papers of Kamianets Podilskyi National University named after Ivan Ohienko, G.S. Kostiuk Institute of Psychology of the Academy of Psychological Sciences of Ukraine (Vols. 41), (pp. 345-359) [in Ukrainian].
13. Tavrovetska, N.I. (2018). Konstrukty zhyttevoi pozytsii osobystosti yak opirnist kryzam zhyttia [Constructs of a person's life position as a resistance to life crises]. *Aktualni problemy psykhologii – Current Problems of Psychology*: Collection of scholarly papers of Kamianets Podilskyi National University named after Ivan Ohienko, G.S. Kostiuk Institute of Psychology of the Academy of Psychological Sciences of Ukraine (Vols. 14, Issue 1), (pp. 298-310) [in Ukrainian].
14. Tytarenko, T.M. (2007). *Zhyttevi kryzy: tekhnologii konsultuvannia [Life Crises: Technology of Counseling]* (Vols 1-2). Kyiv: Hlavnuk [in Ukrainian].
15. Tytarenko, T.M., Kochubeinyk, O.M., & Cheremnykh, K.O. (2014). *Psykhologichni praktyky konstruiuvannia zhyttia v umovakh postmodernoї sotsialnosti [Psychological practices of constructing life in conditions of postmodern sociality]*. Kyiv: Milenium [in Ukrainian].
16. Chepelyeva, N.V. (2012). Samoproektuvannia osobystosti u konteksti postneklasychnoi psykhologii [Self-projecting of personality in the context of post-nonclassical psychology]. *Naukovi zapysky. Psykhologia i pedahohika. Tematychnyi vypusk "Aktualni problemy kognityvnoi psykhologii" – Scholarly papers. Psychology and Pedagogics. Thematic issue "Actual problems of cognitive psychology"* (Vols. 20), (pp. 17-26). Ostroh : NU "Ostrozka academia" [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 03.06.2019.
The article was received 03 June 2019.



УДК 316.356.2:159.942:159.922.6
DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-3-17

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ЗАДОВОЛЕНОСТІ ШЛЮБОМ ОСІБ ПЕРІОДУ РАННЬОЇ ДОРОСЛОСТІ

Волошок Олена Вячеславівна,
кандидат психологічних наук, доцент,
викладач кафедри психології

Львівський національний університет імені Івана Франка

v.olena@meta.ua
ORCID 0000-0003-3378-9696

Мета статті полягає у теоретичному аналізі та емпіричному розкритті соціально-психологічних чинників задоволеності шлюбом. Задоволеність шлюбом безпосередньо впливає на стійкість подружнього союзу – низька задоволеність шлюбом за незначного впливу інших важливих факторів призводить до розпаду сім'ї.

Методики, використані у дослідженні, – це тест виявлення особливостей міжособистісного спілкування у шлюбі Ю. Альшиної, Л. Гозмана, Є. Дубовської, тест на виявлення типу гендерної ролі особистості Сандри Бем, тест задоволеності шлюбом Г. Бутенко, Т. Романова, В. Століна, методика виявлення уявлення подружжя про рольову структуру їх сім'ї Ю. Альшиної, Л. Гозмана, Є. Дубовської та анкета для виявлення віку, статі, подружнього стажу, наявності та кількості дітей, виду шлюбу. Групу дослідження становили 50 осіб періоду ранньої дорослості, які перебувають у шлюбі, з яких: 42 жінки і 8 чоловіків.

Результати дослідження показали, що є взаємозв'язок між особливостями спілкування у парі та їх задоволеністю шлюбом. До таких особливостей спілкування можна віднести: спільність у поглядах, легкість у спілкуванні, довіра, психотерапевтичність, взаєморозуміння та наявність загальних символів. Проте тип гендерної ролі не пов'язаний із задоволеністю стосунками. Було виявлено також обернений зв'язок між задоволеністю шлюбом та наявністю дітей. Тобто з появою дітей з'являються труднощі, які можуть знижувати суб'єктивну задоволеність подружніми стосунками. Крім того, виявлено обернений взаємозв'язок між стажем шлюбу та довірою у спілкуванні. Тобто за збільшення кількості спільно прожитих років зменшується рівень довіри до партнера у спілкуванні. Також було розкрито відмінності між особами з різним типом гендерної ролі за такими властивостями подружнього спілкування, як довіра та психотерапевтичність.

Висновками до статті можемо вважати те, що основними чинниками задоволеності шлюбом виступають особливості міжособистісного спілкування та наявність дітей у шлюбі. Опосередковано виявлено вплив стажу сімейного життя на довіру у подружньому спілкуванні.

Ключові слова: міжособистісне спілкування у шлюбі, гендерна роль, рольова структура сім'ї, стаж подружнього життя, стабільність шлюбу.

SOCIO-PSYCHOLOGICAL FACTORS OF MARRIAGE SATISFACTION OF PERSONS IN THE EARLY ADULTHOOD

Voloshok Olena Viacheslavivna,
Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor, Lecturer at the Department of Psychology
Ivan Franko National University of Lviv

v.olena@meta.ua
ORCID 0000-0003-3378-9696

The purpose of the paper is theoretical analysis and empirical disclosure of socio-psychological factors of marital satisfaction. Satisfaction in marriage directly affects the stability of the marital union – low satisfaction in marriage with the inadvertent influence of other significant factors leads to the expansion of the family.

The methods used in the study are a test of identifying the features of interpersonal communication in the marriage of Yu. Aleshina, L. Gozman, E. Dubovska, a test for identifying the gender role of personality Sandri Bem, a test of satisfaction in marriage G. Butenko, T. Romanov, V. Stolin, a method for identifying the spouses' representation of the role structure of their family Y. Aleshina, L. Gozman, E. Dubovskaya and a questionnaire for identifying age, sex, marital status, availability and number of children, type of marriage. The study group consisted of 50 early-adulthood married couples, of which 42 women and 8 men. The results of the study showed that there is a relationship between the characteristics of couples and their satisfaction with marriage. These features of communication include: community in sight, ease of communication, trust, psychotherapy,

understanding and the presence of common symbols. However, the gender role is not related to satisfaction relationships. An inverse relationship was found between marriage satisfaction and the presence of children. That is, with the advent of children there are difficulties that can reduce the subjective satisfaction of marital relationships. In addition, there is an inverse relationship between marriage experience and communication trust. That is, with the increase in the number of co-lived years, the level of trust in the partner in communication decreases. The differences between persons with different types of gender roles on the properties of marital communication, such as: trust and psychotherapy, were also disclosed. The conclusions of this article can be considered that the main factors of marital satisfaction are the peculiarities of interpersonal communication and the presence of children in marriage. The impact of family life experience on the trust in marital communication is indirectly identified.

Key words: *interpersonal communication in marriage, gender role, role structure of the family, experience of marital life, stability of marriage.*

Вступ

За даними державної служби статистики України, 2016 року було зареєстровано понад 229 тисяч шлюбів і майже 130 тисяч розлучень. Тобто кожна 2–3 шлюбна пара розпадається. На думку Людмили Слюсар, провідного наукового співробітника Інституту демографії та соціології ім. М.В. Птухи НАНУ, в нашій країні досить високий рівень розлучуваності. Такий стан сформувався ще в 70-ті роки, за часів Радянського Союзу. Дана традиція нестійкості шлюбів зберігається – у нас легко йдуть на укладання шлюбу, але і шлюб потім легко розпадається. Останніми роками намітилася тенденція скорочення числа розлучень. Але вона не чітко виражена. Найбільше розлучень з маленькою тривалістю шлюбів – до 4 років (Слюсар, 2018).

Під стабільністю шлюбу і сім'ї розуміються такі їх особливості, що забезпечують задоволеність людини від перебування в цих соціальних інститутах, створюючи умови для особистого щастя, особистого зростання кожного з її членів (Бондарчук, 2001). Своєю чергою задоволеність шлюбом безпосередньо впливає на стійкість подружнього союзу – низька задоволеність шлюбом за незначного впливу інших важливих факторів призводить до розпаду сім'ї. Отже, виявлення чинників задоволеності шлюбом є актуальною проблемою, вирішення якої буде сприяти попередженню появи розлучень під час проведення відповідної консультативної та просвітницької роботи серед наречених та подружніх пар.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

А.В. Шавлов вважає, що задоволеність шлюбом є суб'єктивним сприйняттям шлюбними партнерами, крізь призму соціокультурних норм, ефективності функціонування сім'ї в плані задоволення їх індивідуальних потреб (Шавлов, 1995). На думку В.А. Сисенко, задоволеність сімейним життям включає в себе міру задоволення всіх потреб особистості (Сисенко, 1983).

О.Е. Бакланова зазначає, що важливим складником поняття задоволеності шлюбом

є узгодженість рольових уявлень подружжя (або рольова узгодженість), яка розглядається в психології як емоційно-оцінковий параметр якості шлюбу (Бакланова, 2012). Рольова узгодженість у шлюбі формулюється як міра відповідності рольових очікувань одного з подружжя і домагань його партнера в значущих сферах шлюбу, таких як побутова організація сім'ї, батьківська і емоційно-психологічна функції подружжя, їх соціальна активність і зовнішня привабливість, які не тільки характеризують сімейні взаємини з точки зору задоволеності шлюбом і рівня конфліктності в парі, але і виступають фактором розвитку шлюбно-сімейних відносин (Антонюк, 1993).

Суб'єктивна задоволеність шлюбом, будучи емоційно-оцінковим ставленням кожного з подружжя до сім'ї, далеко не завжди відповідає об'єктивному рівню ефективності її функціонування. Переживання незадоволеності шлюбом – наслідок різкої розбіжності між реальним життям сім'ї і очікуваннями індивіда, а також результат надмірно завищених очікувань стосовно шлюбу і партнера. Суб'єктивна задоволеність шлюбом може бути повною, коли подружжя повністю влаштовує наявна модель сімейного життя, і відсутнє бажання щось змінювати, і частковою, коли є спрямованість на зміну певних аспектів сімейної ситуації. Задоволеність шлюбом відіграє значну роль у підтриманні стабільності сім'ї, сприятливого емоційного фону всередині сім'ї, впливає на побудову батьківсько-дитячих відносин (Сьоміна, 2012).

Т.А. Гурко виділяє чотири групи чинників задоволеності шлюбом. Перша група – це соціально-демографічні та економічні характеристики сім'ї (величина сукупного сімейного доходу, вік подружжя, кількість дітей у сім'ї). До другої групи належать характеристики позасімейної сфери життєдіяльності подружжя – професійна сфера, взаємини подружжя з найближчим соціальним оточенням. Третя група – це сукупність установок та поведінки подружжя в основних сферах сімейної життєдіяльності –



розподіл господарсько-побутових обов'язків і збіг установок у цій сфері сімейного життя, організація дозвілля. І четверта група – це характеристики взаємин між партнерами у подружжі – емоційно-моральні цінності (почуття любові і поваги до партнера, спільні погляди та інтереси, подружня вірність) (Гурко, 1987).

У своїй моделі якості шлюбу Р. Левіс та Дж. Спеніер виділяють три великі групи чинників задоволеності шлюбом: дошлюбні, соціальні та економічні, особистісні та внутрішньоподружні (Левіс, Спаніер, 1971). До внутрішньоподружніх чинників ми можемо віднести явище зв'язку між стадією життєвого циклу сім'ї і задоволеністю шлюбом: мінімальна задоволеність шлюбом спостерігається у сім'ях з дітьми немовлячого віку, максимальна – до народження дітей. Суб'єктивна задоволеність шлюбом знижується у перехідні періоди життєвого циклу сім'ї і в сім'ях з маленькими дітьми. За Ю.Є. Альшиною, задоволеність шлюбом залежить від стажу сімейного життя: крива цієї залежності має U-подібну форму. Спочатку, протягом перших двох десятиліть існування сім'ї, задоволеність шлюбом поступово знижується, досягаючи свого мінімального значення в парах зі стажом сімейного життя від 12 до 18 років, а потім зростає, але вже більш різко (Альшино, 1987).

У нашому дослідженні ми вирішили зупинитись як на соціальних чинниках, так і на психологічних, зокрема, на особливостях взаємин між шлюбними партнерами. Отже, *об'єктом* дослідження виступає задоволеність шлюбом, а *предметом* – гендерна роль особистості, особливості подружнього спілкування та розподіл ролей як імовірні чинники задоволеності шлюбом.

Метою дослідження було теоретично проаналізувати та емпірично розкрити соціально-психологічні чинники задоволеності шлюбом. *Гіпотези дослідження*: 1. Припускаємо наявність взаємозв'язку між типом гендерної ролі, особливостями подружнього спілкування і задоволеністю шлюбом досліджуваних; 2. Припускаємо наявність відмінностей в особливостях подружнього спілкування у осіб з різним типом гендерної ролі. 3. Припускаємо, що особи з рівноправним розподілом ролей будуть більше задоволені шлюбом.

2. Методологія та методи

Групою дослідження виступили 50 осіб періоду ранньої дорослості, які перебувають у шлюбі, з яких: 42 жінки і 8 чоловіків, 42 осіб перебувають в офіційному шлюбі та 8-ро у громадянському. 4 особи – бездітні та 46 осіб мають дітей, з яких: 23 особи

мають 1 дитину і 23 особи – по 2-є дітей. Подружній стаж досліджуваних – від 1 до 20 років спільного життя: 27 осіб зі стажем до 9 років та 23 особи зі стажем від 10 до 20 років. Специфікою більшості опитаних жінок є перебування у відпустці по догляду за дитиною.

Вибір супутника життя і створення сім'ї – один з важливих аспектів соціальної ситуації розвитку в ранній дорослості. Незважаючи на сенситивність ранньої дорослості для створення сім'ї і всі сприятливі чинники даного періоду, завдання вибору партнера досить часто вирішується невдало... Багато сімей, які створювалися в молодому віці, розпадаються в період зрілості, а інші сім'ї, незважаючи на взаємну незадоволеність подружнім життям, зберігаються до кінця життя. Наведені факти свідчать про надзвичайну актуальність даної проблеми (Павелків, 2015).

Методики, використані у дослідженні: тест «Виявлення особливостей міжособистісного спілкування у шлюбі» (Ю. Альшиної, Л. Гозмана, Є. Дубовської), тест «Виявлення типу гендерної ролі особистості «Наскільки Ви універсальні?»» (Сандри Бем), тест «Задоволеності шлюбом» (Г. Бутенко, Т. Романова, В. Століна), методика «Виявлення уявлення подружжя про рольову структуру їх сім'ї» (Ю. Альшиної, Л. Гозмана, Є. Дубовської) та анкета для виявлення віку, статі, подружнього стажу, наявності та кількості дітей, виду шлюбу (офіційний чи громадянський).

3. Результати та дискусії

Результати кореляційного аналізу засвідчили, що найтісніше задоволеність шлюбом пов'язана з властивостями міжособистісного спілкування у парі (див. рис.1). Зокрема, спостерігається прямий зв'язок між задоволеністю шлюбом та такими рисами подружнього спілкування, як спільність у поглядах ($r = 0,70$), легкість у спілкуванні ($r = 0,66$), довіра ($r = 0,62$), психотерапевтичність ($r = 0,58$), взаєморозуміння ($r = 0,54$) та наявність загальних символів ($r = 0,45$). Обернений зв'язок виявився між задоволеністю шлюбом та наявністю дітей ($r = -0,28$). Хоча цей взаємозв'язок не є дуже вираженим, проте він підтверджує результат дослідження, яке було проведене раніше російським науковцем Ю.Є. Альшиною про зв'язок між стадією життєвого циклу сім'ї і задоволеністю шлюбом. Крім того, багато розлучень припадає як раз на етап молодого сім'ї зі стажем до 9 років. На перше десятиріччя шлюбного життя припадає приблизно 65% шлюбів, які зруйнувались, тобто 2/3 всіх розлучень (Сисенко, 1983). Українська до-

слідниця Л.М. Лисенко проводила дослідження задоволеності шлюбом на різних етапах життєвого циклу сім'ї і прийшла до висновку, що найбільша задоволеність стосунками спостерігається у осіб з сімейним стажем до 4 років, а найменша у пар від 5 до 9 років спільного життя. На її думку, саме на цьому етапі подружжя стикається з сімейними проблемами, кризами, зменшенням романтичності та падінням емоційного рівня відносин у парі (Лисенко, 2018). Тобто її висновки з дослідження підтверджують думку інших науковців з даної проблематики. Якщо врахувати, що до 3 років спільного життя молода пара адаптується один до одного та до сімейного життя загалом, рівень емоційної близькості у них є ще досить високим, а дітей переважно ще не має, то зрозуміло, що і задоволеність стосунками теж буде високою порівняно з іншими періодами сімейного життя.

Цікавими виявились результати кореляційного аналізу за параметром «стаж подружнього життя». У результаті дослідження були виявлені прямі взаємозв'язки між стажем шлюбу та віком ($r = 0,80$), кількістю ($r = 0,50$) і наявністю дітей ($r = 0,36$), що є цілком закономірним.

Інші українські дослідники виявили, що найвищий рівень задоволення шлюбом спостерігається у перші роки сімейного життя (подружній стаж до 5 років – 100%), а для пар, які перебувають у шлюбі від 5 до 15 років, властивий високий (60%) або низький (40%) рівень задоволеності шлюбом. Крім того, найбільш конфліктними сферами для

пар з середнім сімейним стажем виявились питання, пов'язані з вихованням дітей, незгодженістю щодо грошей та порушенням рольових очікувань (Котлова, Саух, 2019). Отже, дані цього дослідження в основному узгоджуються з попередніми, а також з результатами нашого дослідження. Труднощі, пов'язані з наявністю та вихованням дітей, негативно впливають на задоволеність шлюбом. Якщо подружжя було неготовим до народження дитини, або мотивом вступу у шлюб був обов'язок через вагітність партнерки, то така ситуація ймовірніше за все призведе до дисфункційності сім'ї і буде негативно впливати на задоволеність шлюбом. Також вказані дослідники виявили сильний прямий взаємозв'язок між задоволеністю шлюбом жінок та емоційно-психотерапевтичною цінністю. Тобто чим більше узгоджується уявлення жінки про шлюб як джерело емоційної підтримки з реальними діями від партнера, тим більше вона буде задоволеною подружніми стосунками (Котлова, Саух, 2019).

Окрім того, виявлено обернений взаємозв'язок між стажем шлюбу та довірою у спілкуванні ($r = -0,28$) та прямий зв'язок із андрогінністю ($r = 0,32$). Тобто за збільшення кількості спільно прожитих років зменшується рівень довіри до партнера у спілкуванні, проте зростає рівень андрогінності, який відповідає за наявність у високому ступені як жіночих, так і чоловічих рис особистості.

У результаті порівняльного аналізу за критеріями «Стаж шлюбу», «Кількість дітей»

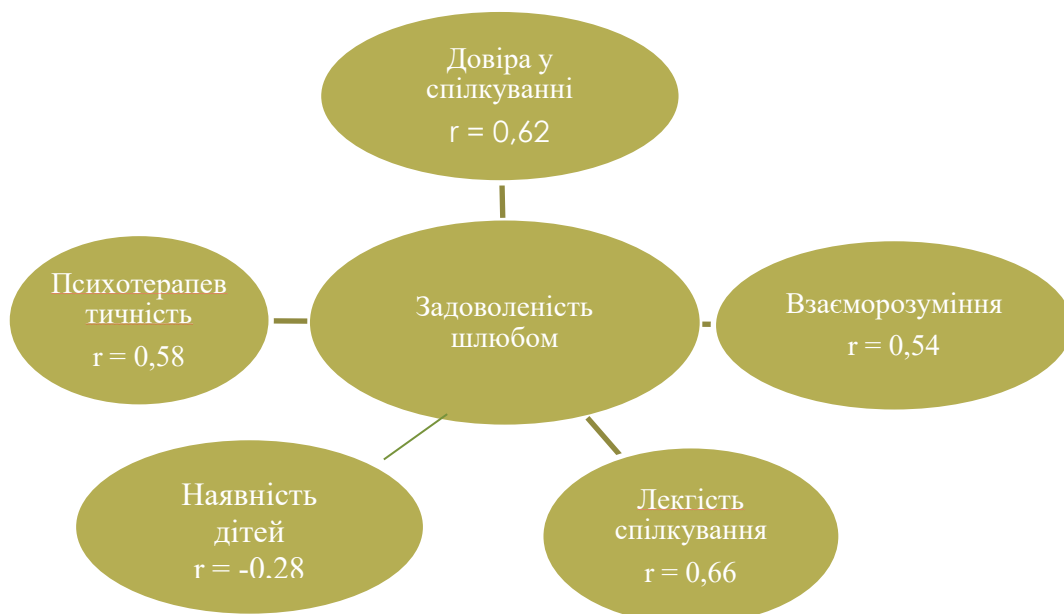


Рис. 1. Кореляційні зв'язки між шкалою «Задоволеність шлюбом» методики Г. Бутенко, Т. Романова, В. Століна та шкалами тесту «Особливості міжособистісного спілкування у шлюбі» Ю. Альошиної, Л. Гозмана, Є. Дубовської



та «Розподіл ролей», на жаль, не було виявлено статистично значущих відмінностей. Імовірно, це пояснюється незначною кількістю респондентів або щирістю відповідей досліджуваних. Проте були виявлені істотні відмінності в особливостях міжособистісного спілкування шлюбних партнерів за критерієм «Тип гендерної ролі». За допомогою дисперсійного аналізу та тесту Шеффе були виявлені відмінності між трьома групами досліджуваних за такими шкалами методики Ю. Альшиної, Л. Гозмана, Є. Дубовської, як довіра та психотерапевтичність. Найвищі показники серед трьох груп досліджуваних (маскулінні, фемінні та андрогінні особи) було виявлено у фемінних досліджуваних як за довірою у спілкуванні, так і психотерапевтичністю, а найнижчі – у маскулінних (див. рис. 2).

Такі результати свідчать про те, що фемінні особи незалежно від статі схильні більше довіряти своєму партнеру у процесі спілкування, а також виявляти йому емоційну підтримку та співпереживання. Такі риси сприяють позитивному емоційному клімату у шлюбі та налагодженню стосунків у разі конфліктних ситуацій, що своєю чергою зміцнює подружній союз. У маскулінних осіб недостатньо виражені ці властивості, що може навпаки ускладнювати процес спілкування між шлюбними партнерами.

Для більш глибокого аналізу результатів дослідження та отримання факторної структури результатів був застосований факторний аналіз з використанням методу головних компонент (обертання Varimax). Рішення про кількість факторів приймалося за допомогою критерію «кам'яного осипу», в результаті якого було виділено 5 факторів, які пояснюють 61,9% сукупної дисперсії даних. Перший фактор включив змінні: задоволеність шлюбом (0,79), довіра у спіл-

куванні (0,74), довіра у спілкуванні (0,56), взаєморозуміння між партнерами (0,73), взаєморозуміння між партнерами (0,76), спільність у поглядах (0,80), загальні символи (0,59), легкість спілкування (0,81) та психотерапевтичність (0,86). Перший фактор пояснює 21,1% дисперсії. Дані характеристики можна об'єднати назвою «Особливості спілкування осіб, задоволених шлюбом». Особам, які задоволені шлюбом, властиві такі риси у міжособистісному спілкуванні, як довіра до партнера, здатність до взаєморозуміння, спільність у поглядах, загальні символи, легкість у спілкуванні та психотерапевтичність, тобто готовність емоційно підтримати один одного.

Другий фактор включив змінні: статус шлюбу (-0,69), наявність (0,88) та кількість дітей (0,66), виховання дітей (0,66), фемінність (0,57). Другий фактор пояснює 13,4% дисперсії. Дані характеристики можна об'єднати назвою «Ставлення до дітей у фемінних осіб у різних видах шлюбу». Тобто для фемінних осіб є властивим бажання мати дітей та займатись їх вихованням. При цьому вид (статус) шлюбу – офіційний чи громадянський – не має значення.

Третій фактор включив змінні: маскулінність (0,85), андрогінність (0,86), гендерна роль (-0,94). Третій фактор пояснює 10,6% дисперсії. Дані характеристики можна об'єднати назвою «Типи гендерних ролей». Тобто досліджувані особи, які є маскулінними, мають спільні риси з андрогінними особами. Наприклад, певні вольові риси характеру – наполегливість, витримка, цілеспрямованість, мужність.

Четвертий фактор включив змінні: стать (0,48), розподіл ролей (0,76), емоційний клімат (-0,46), роль матеріального забезпечення (-0,58), роль господаря / господині (-0,74). Четвертий фактор пояснює

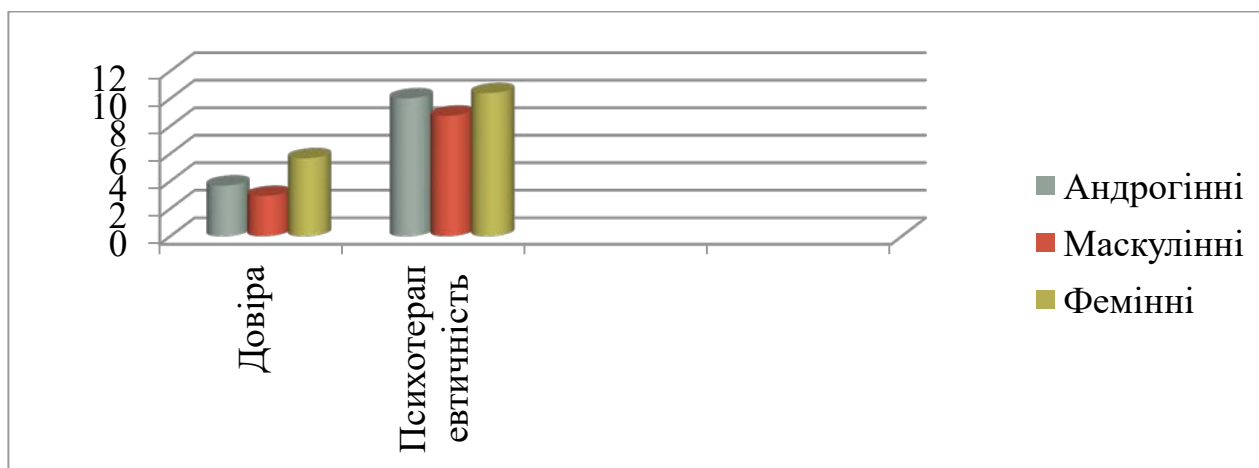


Рис. 2. Результати порівняльного аналізу осіб з різними гендерними ролями за двома параметрами міжособистісного спілкування у шлюбі

9% дисперсії. Дані характеристики можна об'єднати під назвою «Особливість розподілу ролей за статтю». Тобто якщо розподіл ролей у шлюбі відбувається за статевою ознакою, то такі ролі, як емоційна підтримка, матеріальне забезпечення та господарювання, здійснюються на нижчому рівні, ніж у випадку розподілу ролей за іншим критерієм, наприклад можливостями та здібностями шлюбного партнера.

П'ятий фактор включив змінні: вік (0,87), стаж (0,83), роль сексуального партнера (-0,47). П'ятий фактор пояснює 6,1% дисперсії. Дані характеристики можна об'єднати під назвою «Сексуальна роль партнерів з великим стажем». Тобто зі зростанням віку досліджуваних та їх подружнього стажу знижується можливість виконання ролі сексуального партнера, що зумовлено віковими фізіологічними змінами і є цілком закономірним процесом.

Отже, факторний аналіз виявив взаємозв'язки, які частково узгоджуються з результатами кореляційного аналізу. Це стосується прямих взаємозв'язків між задоволеністю шлюбом та особливостями міжособистісного спілкування у шлюбі, що підкреслює важливість останніх для гармонійної взаємодії у парі. Крім того, було виявлено нові залежності, які пов'язані з типом гендерної ролі та розподілом ролей у шлюбі.

Висновки

Отже, за результатами кореляційного та багатоваріантного аналізу, перша гіпотеза підтвердилась частково: є взаємозв'язок між особливостями спілкування у парі та їх задоволеністю шлюбом. Проте тип гендерної ролі не пов'язаний із задоволеністю стосунками. Друга гіпотеза підтвердилась частково за результатами порівняльного аналізу: спостерігаються відмінності між особами з різним типом гендерної ролі за двома властивостями подружнього спілкування – довірою та психотерапевтичністю. Третя гіпотеза не підтвердилась. Не було відмічено відмінностей у задоволеності шлюбом осіб, які переважно одноосібно виконують сімейні ролі, та тими особами, які спільно з партнером виконують сімейні функції.

На перспективу плануємо збільшити кількість чоловіків для групи досліджуваних та осіб, які проживають у громадянському шлюбі з метою виявлення відмінностей за статтю та за типом шлюбу. Цікавим було б у майбутньому досліджувати розподіл влади та ролей у альтернативних типах шлюбу та задоволеність партнерів подружніми стосунками.

Наукова цінність даного дослідження полягає у розкритті соціально-психологічних чинників задоволеності шлюбом у молодих сім'ях (до 9 років спільного життя) та сім'ях з середнім стажем (від 10 до 20 років). Власне, саме на даних етапах життєвого циклу сім'ї спостерігається найбільша кількість розлучень, оскільки не кожна пара легко проходить випробовування, пов'язані з народженням дітей, появою нових соціальних ролей та сімейних обов'язків, охолодженням в емоційних стосунках у подружжі. У нашому дослідженні ми з'ясували роль сімейного спілкування, гендерну ідентичність особистості та їх вплив на задоволеність шлюбом. Практичне значення проведеного дослідження полягає у тому, що сімейні консультанти, які працюють з нареченими та молодими сім'ями, можуть надавати психологічну допомогу останнім, спираючись на виявлені закономірності. Так, зокрема, в процесі консультування варто наголошувати на таких важливих аспектах сімейного спілкування, які пов'язані із задоволеністю шлюбом, як довіра у стосунках, взаєморозуміння, легкість у спілкуванні, спільність поглядів та вміння надавати емоційну підтримку один одному. Маскулінним особам більше ніж фемінним варто звертати увагу на поглиблення, розвиток довіри та психотерапевтичності у сімейному спілкуванні. Фемінним особам важливо досягати балансу між батьківсько-виховною сферою та подружніми стосунками. Крім того, важливо, щоб подружня пара була готова до народження дітей для ефективного виконання батьківських ролей, допомоги один одному та мала час, який шлюбні партнери можуть провести без дітей, зберігаючи таким чином емоційну та фізичну близькість у міжособистісних стосунках.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Антонюк Е.В. Становление ролевой структуры молодой семьи и ее восприятие супругами: психологическое исследование. *Вестник Моск. ун-та. Психология*. Сер.14. 1993. № 4. С. 25–34.
2. Бакланова О.Э. Согласованность ролевых представлений супругов. *Вопросы психологии*. 2012. № 1. С. 63–74.
3. Бондарчук О.І. Психологія сім'ї. Київ : МАУП, 2001. 96 с.
4. Гурко Т.А. Удовлетворенность браком как показатель супружеских отношений. *Семья и социальная структура*. Москва, 1987. С. 54–60.
5. Котлова Л.О., Саух І.Д. Психологічні чинники задоволеності шлюбом на різних етапах подружнього життя. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2019. Випуск 1. С. 223–228.



6. Лисенко Л.М. Психологічні чинники задоволеності стосунками в подружніх парах. *Теорія і практика сучасної психології*. Запоріжжя, 2018. № 5. С. 73–77.
7. Павелків Р.В. Вікова психологія : підручник. Київ : Кондор, 2015. 469 с.
8. Семіна Е.Ю., Мороз Т.С. Взаимосвязь удовлетворенности браком и работой супружеских пар. URL: <https://scienceforum.ru/2012/article/2012003324> (дата звернення: 05.06.2019).
9. Соціологія кохання: як українці одружуються і чому розлучаються URL: <https://ukr.segodnya.ua/ukraine/sociologiya-lyubvi-kak-ukraincy-zaklyuchayut-braki-i-pochemu-razvodyatsya-1113755.html> (дата звернення: 05.06.2019).
10. Сысенко В.А. Супружеские конфликты. Москва : Финансы и статистка, 1983. 175 с.
11. Шавлов А.В. Факторы удовлетворенности браком в семье кадрового военного в России : дис. канд. социол. наук : 22.00.04. Москва, 1996. 200 с.
12. Lewis R., Spanier G. The rising about the quality and stability of marriage. *Contemporary theories about the family*. New York, 1971. P. 105–113.

REFERENCES:

1. Antonjuk E.V. (1993). Stanovlenie rolevoj struktury molodoy sem'i i ee vospriyatие suprugami: Psikhologicheskoe issledovanie [The formation of the role structure of a young family and its perception by spouses: Psychological research]. *Vestnik Mosk. un-ta. Psikhologija – Moscow University Bulletin. Psychology*, Ser.14., 4, 25–34 [in Russian].
2. Baklanova O.Je. (2012) Soglasovannost' rolevyh predstavlenij suprugov [The consistency of the role representations of the spouses]. *Voprosy psikhologii – Psychology issues*, 1, 63–74 [in Russian].
3. Bondarchuk O.I. (2001). *Psyhologhiia simi [Psychology of the family]*. Kyiv : MAUP. 96 s [in Ukrainian].
4. Gurko T.A. (1987). Udovletvorennost' brakom kak pokazatel' supruzheskikh otnoshenij [Satisfaction in marriage as an indicator of marital relations]. *Sem'ja i social'naja struktura [Family and social structure]*, 54–60 [in Russian].
5. Kotlova L.O., Saukh I.D. (2019) Psykholohichni chynnyky zadovolenosti shliubom nariznykh etapakh podruzhnogo zhyttia [Psychological factors of marital satisfaction at different stages of married life]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnogo universytetu. Seriiia "Psyhologhichni nauky" [Scientific Herald of Kherson State University. Series "Psychological Sciences"]*, 1, 223–228 [in Ukrainian].
6. Lysenko L.M. (2018) Psykholohichni chynnyky zadovolenosti stosunkamy v podruzhnih parah [Psychological factors of satisfaction with relationships in married couples]. *Teoriia i praktyka suchasnoi psyhologhii [Theory and practice of modern psychology]*, 5, 73-77 [in Ukrainian].
7. Pavelkiv R.V. (2015). *Vikova psyhologhiia: pidruchnyk [Age psychology: textbook]*. Kiev : Kondor. 469 s [in Ukrainian].
8. Semina E.Ju., Moroz T.S. Vzaimosvjaz' udovletvorennosti brakom i rabotoj supruzheskikh par [The relationship of satisfaction with marriage and work of married couples]. *scienceforum.ru*. Retrieved from: <https://scienceforum.ru/2012/article/2012003324> [in Russian].
9. Sotsiolohiia kokhannia: yak ukraintsi odruzhuitsia i chomu rozluchaiutsia [Sociology of love: how Ukrainians are married and why they divorce]. *ukr.segodnya.ua*. Retrieved from: <https://ukr.segodnya.ua/ukraine/sociologiya-lyubvi-kak-ukraincy-zaklyuchayut-braki-i-pochemu-razvodyatsya-1113755.html> [in Ukrainian].
10. Sysenko V.A. (1983). *Supruzheskie konflikty [Marital Conflicts]*. Moscow : Finansy i statistka. 175 s. [in Russian].
11. Shavlov A.V. (1996). *Faktory udovletvorennosti brakom v sem'e kadrovogo voennogo v Rossii [Factors of satisfaction of marriage in the family of military personnel in Russia]*. Moscow, 200 s. [in Russian].
12. Lewis R., Spanier G. The rising about the quality and stability of marriage. *Contemporary theories about the family*. N.Y., 1971. P. 105–113.

*Стаття надійшла до редакції 03.06.2019.
The article was received 03 June 2019.*

УДК 316.647.8:172.4

DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-3-18

ВПЛИВ ЕТНІЧНИХ СТЕРЕОТИПІВ НА МІЖНАЦІОНАЛЬНЕ СПРИЙНЯТТЯ

Казаннікова Олена Василівна,

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри педагогіки дошкільної та початкової освіти

Херсонський державний університет

sviderskayastasya@gmail.com

ORCID ID 0000-0002-7207-3749

Мета статті полягає у висвітленні проблеми впливу етнічних стереотипів на міжнаціональне сприйняття на прикладі студентів педагогічного факультету Херсонського державного університету.

Методи дослідження. Для реалізації мети застосовувалися теоретичні методи дослідження: аналіз психолого-педагогічної літератури, систематизація, порівняння, прогнозування та узагальнення – для з'ясування стану досліджуваної проблеми у сучасній теорії та практиці, уточнення сутності базових понять дослідження, визначення змісту етностереотипів. Для емпіричного дослідження ролі етнічних стереотипів у міжнаціональному сприйнятті було використано інструменти психодіагностики: проективна методика «Карта світу» та модифікований варіант шкали соціальної дистанції, запропонований Е. Богардусом.

Результати. У статті розглянуто загальне поняття стереотипу. Розкрито сутність стереотипізації як одного з ефектів міжособистісного сприймання. Охарактеризовано етностереотип як узагальнений, емоційно-насичений образ етнічної групи та її представників. Проаналізовано автостереотипи і гетеростереотипи як структурні взаємозалежні компоненти цілісного утворення особистісної або групової свідомості. Відзначено наявність міжетнічного дистанціювання, культурну неприязнь, посилення негативних аспектів у формуванні гетеростереотипів. Проаналізовано зв'язок авто- та гетеростереотипів із упередженням, установкою, які містять емоційно-оцінне ставлення до різних етнічних груп і характеризують рівень готовності до відповідних поведінкових реакцій у міжетнічному сприйнятті. Визначено, що на сферу міжетнічних взаємин в сучасній Україні впливає військовий конфлікт. Проведене дослідження, у якому взяли участь 52 студента педагогічного факультету денної та заочної форм навчання, показало наявність етнічних стереотипів у досліджуваних всіх трьох груп.

Висновки. У процесі дослідження було виявлено, що на міжнаціональне сприйняття впливають політичний фактор, система цінностей, спосіб життя, стереотипи поведінки. Виявлено наявність гетеростереотипів, упереджень та етноцентризму.

Ключові слова: *стереотипізація, етнічні стереотипи, автостереотипи, гетеростереотипи, установка, упередження, етноцентризм.*

THE EFFECT OF ETHNIC STEREOTYPES ON INTER-NATIONAL ACCEPTANCE

Kazannikova Olena Vasylivna,

Candidate of Psychological Sciences,

Associate Professor of the Department of Preschool and Primary Education

Kherson State University

sviderskayastasya@gmail.com

ORCID ID 0000-0002-7207-3749

Purpose. The aim of the article consists in illumination of problem of influence of ethnic stereotypes on international perception on the example of students of pedagogical faculty of the Kherson state university.

Methods. For realization of aim the theoretical methods of research were used: analysis of psychological and pedagogical literature, synthesis, classification, systematization, comparison, prognostication and generalization – for finding out of the state of the investigated problem in a modern theory and practice, clarification of essence of base concepts of research, determination of maintenance of ethnostereotype, diagnostics of place of problem. For empiric research of role of ethnic stereotypes in international perception the next instruments of psychological research were used: projective methodology “Map of the world” and modified variant of scale of social distance, offered E. Bogardus.

Results. The common concept of stereotype is considered in the article. Essence of stereotyping is exposed as one of effects of interpersonality perception. A ethnic stereotype as emotionally-saturated character of ethnic group and her representatives generalized, is described. Autostereotypes are analysed and hetero stereotype as structural interdependent components of integral formation of personality or group consciousness. The marked presence of the interethnic ranging, cultural hostility, strengthening of negative aspects, is in forming of hetero



stereotype. Connection of auto stereotype and hetero stereotype is analysed with prejudice, setting, that contain emotionally-evaluation attitude toward different ethnic groups and characterize the level of readiness to the corresponding behavioral reactions in interethnic perception. Certainly, that on the sphere of interethnic mutual relations in modern Ukraine influences military conflict. Undertaken a study in that participated 52 students of pedagogical faculty of daily and part-time forms of studies showed the presence of ethnic stereotypes in investigated all three groups.

Conclusions. It was educed in the process of research, that a political factor, system of values, way of life, stereotypes of behavior, influence on international perception. The presence of heterostereotype is educed, prejudices and ethnocentrism.

Key words: *stereotyping, ethnic stereotypes, attitude, prejudice, autostereotype, heterostereotype.*

Вступ

Національна проблематика, винятково актуальна в наше бурхливе століття прогресу і соціальних конфліктів, ще із стародавніх часів привертала увагу мислителів всіх часів і народів. Особлива важливість цієї теми для кожної людини, ймовірно, пов'язана з тим, що приналежність до тієї або іншої нації є універсальною характеристикою, властивою всім людям без винятку. Слід зауважити, що сучасний світ характеризується масштабними протистояннями, значна роль у виникненні яких належить саме міжетнічним конфліктам, які своєю чергою породжують шовінізм, ксенофобію, екстремізм та інші негативні прояви. Ситуація, яка склалась в Україні, посилює негативні тенденції у міжнаціональних стосунках. З огляду на це актуальним є дослідження етнічних стереотипів саме у міжнаціональному сприйнятті, особливо в юнацькому середовищі.

Мета дослідження полягає у висвітленні проблеми впливу етнічних стереотипів на міжнаціональне сприйняття.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Стереотипи у сприйнятті, що виникають, зокрема, під час пізнання людьми один одного, мають і специфічне походження, і специфічний сенс. Стереотип вважають способом організації досвіду, пошуку сенсу у відмінностях між індивідами та групами. Стереотип дозволяє передбачити поведінку різних людей (Цигульська, 2000). Стереотипи у спілкуванні, які виникають в процесі пізнання людьми один одного, характеризуються специфічним походженням і специфічним змістом. Стереотип виникає на основі достатньо обмеженого минулого досвіду, в результаті прагнення робити висновки на базі обмеженої інформації.

Стереотипізацію розглядають як один з ефектів міжособистісного сприймання й важливий механізм розуміння індивідом соціального значення інформації. Стереотипізація в процесі пізнання між людьми може зумовити різні наслідки. З одного боку, стереотипізація може спричинити визначене спрощення процесу пізнання іншої людини, з іншого – стереотипізація спри-

чинює виникнення упереджень. Соціальні стереотипи мають емоційні та когнітивні джерела. Факт наявності стереотипів у людини не є поганим чи добрим. Стереотип – це спосіб організації досвіду, пошуку сенсу у відмінностях між індивідами та групами і передбачення того, як різні люди поведуться (Цигульська, 2000).

На рівні побутового мислення індивідуальна й колективна психіка має властивість творити соціальні стереотипи – звичні стійкі уявлення стосовно різних сфер життя, у тому числі й міжнаціональних взаємин. Складниками соціальних стереотипів є етнічні, національні стереотипи.

Етнічний стереотип – спрощений, схематизований, емоційно забарвлений і надзвичайно стійкий образ етнічної групи (племені, народності, нації, будь-якої групи людей, які пов'язані спільністю походження і відрізняються певними рисами від інших людських груп), що стосується всіх її представників; схематизована програма поведінки, яка є типовою для представників певного етносу. В етнічному стереотипі зазвичай зафіксовано оцінювальні уявлення про моральні, розумові, фізичні особливості представників різноманітних етнічних спільнот. Особливо важливою характеристикою етнічних стереотипів є їх детермінованість цінностями власної культури. Егоцентричні установки власної культури виражаються у тенденції до позитивної самопрезентації й більш упередженому сприйнятті представників іншої групи (Махній, 2015).

Етнічний стереотип, на думку Г. Солдатової, являє собою культурне утворення, природне і незворотне до того часу, поки існують народи та етнічні групи. Етностереотип виступає як узагальнений, емоційно-насичений образ етнічної групи або її представників, який створено історичною практикою міжетнічних стосунків. Відзеркалюючи бажання людей зберегти етнокультурну ідентичність, етностереотип відіграє важливу соціальну роль як фактор консолідації та фіксації етнічної групи. Дослідники вказують на трикомпонентну структуру етностереотипів (Солдатова, 1998):

1) когнітивний компонент – констатація особливостей етнічної групи;

2) афективний компонент – ставлення до цих особливостей, що зумовлює їх оцінку;

3) поведінковий компонент – формування певного типу поведінки щодо цієї етнічної групи.

Серед найсуттєвіших ознак етнічних стереотипів виділяють такі:

– Стійкість і ригідність до нової інформації. Слід відзначити, що стійкість є відносною: зміна відносин між групами або знаходження нової інформації може зумовити зміну їх змісту і навіть спрямованості.

– Узгодженість. Свідчить про високий рівень єдності членів групи і власну етнічну групу. Узгодженість стереотипів у представників національної групи пов'язують із етнічною ідентичністю, яка підсилює однорідність групи й забезпечує згоду її членів.

– Неточність (помилковість). Природна тенденція оцінювати всіх представників групи як таких, що володіють певною якістю, не завжди виправдана. Однак вважається, що об'єм дійсних знань стереотипу вищий за об'єм помилкових.

Емоційно-оцінний характер. Уявлення, що складаються під час міжетнічної взаємодії про свій і чужий народ, не просто узагальнюють ті чи інші їх риси, а виражають емоційно-ціннісне ставлення до них, до соціальних явищ.

Спершу дослідники обмежували зміст етнічних стереотипів тими уявленнями та образами, що сформувалися у певній спільноті щодо інших етнічних груп. Такі етностереотипи є найрозповсюдженішими та найбільш вивченими, у подальшому їх назвали гетеростереотипами. Згодом поняття «етнічні стереотипи» доповнили образами та уявленнями стосовно власної етнічної групи, які назвали автостереотипами (Блинова, 2014; Шутова, 2015).

Саме у поділі на автостереотипи та гетеростереотипи найвиразніше відбивається їх оцінний характер. Автостереотипи і гетеростереотипи – не є ізольованими одиницями, а є структурними взаємозалежними компонентами цілісного утворення особистісної або групової свідомості. Особливістю автостереотипів є прагнення внести до їхнього змісту риси ідеалу власного етносу, підкреслити найбільш самобутні якості національного характеру.

Основою гетеростереотипів є антропостереотипність – зумовленість зовнішнім виглядом індивіда. У гетеростереотипах зовнішній вигляд представника етнічної спільноти найчастіше зв'язується із психологічними рисами. Наявність фізичної схо-

жості в представників одного етносу укріплює думку про єдине походження.

Порівнюючи автостереотипи й гетеростереотипи, Г.У. Солдатова виділяє ряд їхніх істотних відмінностей. Гетеростереотипи «гомогенні й монолітні», а автостереотипи більш різноманітні й комплексні за змістом. Ця відмінність визначається дефіцитом інформації в першому випадку й деталізованим знанням в другому. Тому поведінка в міжгруповому контексті більш регламентована, ніж внутрішньогрупова. Крім того, автостереотипи більш неоднорідні, оскільки включають відносно самостійні етнічні прообрази. Внутрішньо-етнічний розподіл – результат історії має і об'єктивні підстави (мовні, територіальні, релігійні, етнокультурні). У гетеростереотипах ці підстави більш поверхові (Солдатова, 1998).

Відзначено, що автостереотип кожного народу у поміркованих дозах поєднує позитивні і негативні риси, зрозуміло, з переважанням позитивних (Вакуленко, 2016), тобто групові автостереотипи здебільшого є позитивними. Гетеростереотипи мають набагато ширший емоційний діапазон. Ставлення до інших груп може варіюватися від шанування до ненависті (Давидюк, 2014). В автостереотипи потрапляють, головним чином, культурно прийняті ознаки, а гетеростереотипи слугують резервом для негативних характеристик, небажаних у власній культурі й тому відчужуваних. Проте у змісті гетеростереотипів можуть посилюватися не лише негативно сприймані риси, але й ті, що цінуються у власній культурі.

Етнічний стереотип внутрішньодіалогічний, його структурні компоненти (різновиди) – автостереотипи й гетеростереотипи, взаємодіючи, досягають певного рівня збалансованості. Тому в етноконтактній ситуації розглядаються як основа процесу активізації міжкультурного взаєморозуміння. Відмінності між автостереотипами й гетеростереотипами відображають ступінь їхньої психологічної тотожності й рівень взаєморозуміння між народами (Солдатова, 1998).

У механізм формування стереотипів залучені не тільки схематизація, категоризація, але й інші когнітивні процеси, насамперед каузальна атрибуція, або приписування причин поведінки і досягнень індивідів на підставі групової (зокрема, етнічної) приналежності. Люди пояснюють поведінку впливом внутрішніх (особистісних, суб'єктивних) і зовнішніх (ситуативних, об'єктивних) чинників. При цьому вони схильні свої успіхи пояснювати своїми внутрішніми якостями, а невдачі – зовнішніми обставинами.



Навпаки, успіхи інших частіше пояснюються зовнішніми, а невдачі – внутрішніми чинниками. Цей феномен нерозривно пов'язаний з функцією, яку виконує в психологічній структурі особистості «Я-образ», що складається як результат взаємодії базового оцінювального ставлення людини до світу, себе й інших людей. Ця функція полягає в захисті позитивної самооцінки найрізноманітнішими способами: від завищення своєї самооцінки до заниження оцінки інших.

Походження етнічних стереотипів глибоко вкорінене в історичній пам'яті народу, і їх стійкість забезпечується передачею з покоління в покоління у формі фольклору, епосу, літописних і літературних пам'яток. Важливо зазначити, що багатий матеріал для вивчення процесу формування етнічної самосвідомості народу і, як наслідок, етнічних стереотипів поведінки і сприйняття інших етносів дає вивчення особливостей народної мови і словотворення (Бабюк, 2016).

Кожен етнос в процесі своєї життєдіяльності на певній території у конкретних соціально-економічних і історичних умовах виробляє свій унікальний стереотип поведінки, який «поставляє» членам етносу загальноприйняті моделі поведінки в тих або інших стандартних ситуаціях. У даному контексті «стереотип» означає не стільки уявлення про інші етноси, скільки «стійкі, регулярно повторювані елементи способу життя, які хоч і володіють відомою соціальною значущістю, проте не мають «дієвого характеру» і не усвідомлюються носіями поведінки як «вчинки».

Стереотипи спонукають до безпосередньої поведінкової реакції на індивідуальному й особливо на масовому рівні. Етнічні стереотипи сприяють отриманню інформації про наявність тієї чи іншої етнічної групи, появі певного ставлення до цієї групи, тобто кожний етнічний стереотип містить певну програму дій по відношенню до іншої етнічної спільноти. Етнічний стереотип поведінки це набір типових програм, спрямований насамперед на нейтралізацію тенденції до індивідуалізації поведінки, заборони зростання його варіативності, бо нічим не контрольоване зростання різноманіття неминуче привело би до розпаду суспільства» (Бабюк, 2016).

Слід зауважити, що в соціальній та етнічній психології поняття «стереотип» розглядають у співвідношенні з категоріями «установка», «упередження», «заборони», які містять емоційно-оцінне ставлення до різних етнічних груп і характеризують рівень готовності до відповідних поведінкових реакцій у міжетнічній взаємодії. Упередження характеризується негативним емоційним

зарядом і відповідає таким формам поведінки, як уникання спілкування й уникання міжетнічних контактів у певних сферах життєдіяльності. Забобон відрізняється значно вищою концентрацією негативних емоцій. Упередження характеризується негативним ставленням лише до окремих етнокультурних характеристик іншого народу. Негативний гетеростереотип передбачає цілісну, тотальну, негативну оцінку іншого етносу порівняно із своїм. Формування етнічних упереджень, які містять у собі негативну оцінку, спричиняють міжетнічну напруженість і є перешкодою до взаєморозуміння між народами.

Схильність сприймати всі етнопсихологічні особливості іншого народу через призму своєї культури та інтерпретувати з позиції своєї етнічної групи здійснюється за допомогою етноцентризму. Негативний відтінок в етнічних стереотипах під впливом етноцентризму з'являється за несприятливих соціальних, політичних, економічних, культурних обставин.

Стосовно етноцентризму, слід зауважити, що він є якісно іншим станом етнічної свідомості, в якому може бути зафіксовано глобальний негативізм стосовно іншого народу, заперечення проявів його культури, майже до дегуманізації його членів. В результаті дуже часто виходить так, що головні функції національних стереотипів зводяться до того, що вони служать виправданню ворожості особистості на міжетнічному рівні і виконують функцію позитивної ціннісної диференціації власної групи. На основі ворожості, протилежного визначення систем цінностей й негативного упередження і виникають етнічні конфлікти.

Слід зауважити, що стереотипний образ конкретної етнічної групи, який існує у масовій свідомості, завжди відображає характер взаємовідносин з даною групою. Найбільшу ворожість викликають саме ті етнічні спільноти, які унаслідок об'єктивних історичних причин були раніше ворожими, тому і тепер сприймаються як потенційно небезпечні й наділяються негативними якостями. Етнічні конфлікти завжди пов'язані з гострими, які існують в теперішньому чи такими, що мали місце в минулій історії, соціальними протиріччями. Загострення етнічного конфлікту супроводжується зростанням етноцентризму, посиленням негативних стереотипів, націоналізму.

Аналіз особливостей етнічних стереотипів у галузі міжетнічного сприйняття неможливий без характеристики етнічних стереотипів у сучасній Україні. Необхідно зауважити, що для України характерною є міжнаціональна толерантність у суспільстві.

До революції гідності прийнято було вважати, що міжнаціональні стосунки в Україні – доволі благополучна сфера суспільного життя. Зокрема, соціологічні дослідження демонстрували, що серйозні конфлікти в сфері міжнаціональних відносин суспільству не загрожували. Адже ситуація не була актуалізована. Аналізуючи сферу між-етнічних взаємин в сучасній Україні, можна побачити, що сьогодні відповідна зона конфлікту у сфері міжнаціональних взаємин міститься у площині військового конфлікту. Спостерігається міжетнічне дистанціювання, культурна неприязнь, посилення негативних аспектів формування гетеростереотипів (Шутова, 2015).

Аналіз впливу етнічних стереотипів на міжетнічне сприйняття виявив наступні положення:

1. Представники різних етнічних груп з легкістю проявляють готовність характеризувати людські спільноти недиференційованими грубими і упередженими ознаками.

2. Упередження, установки можуть залишатися абсолютно стабільними протягом дуже тривалого періоду часу.

3. Етнічні стереотипи певною мірою можуть змінюватися залежно від соціальних, політичних або економічних змін, але цей процес відбувається досить повільно.

4. Етнічні стереотипи стають більш вираженими і ворожими, коли виникає соціальна напруженість, конфлікти між спільнотами.

5. Етнічні стереотипи засвоюються дуже рано і використовуються підростаючим поколінням задовго до виникнення власних думок про ті групи, до яких вони належать.

6. Соціальні стереотипи не представляють великої проблеми, коли не існує явної ворожості у відносинах груп, але їх надзвичайно важко модифікувати і управляти ними в умовах значної напруженості і конфлікту.

2. Методологія та методи

Етностереотипи формуються й реалізуються у способі життя, у системі цінностей, правилах поведінки, тому для емпіричного дослідження ролі етнічних стереотипів у міжнаціональному сприйнятті нами було використано такі інструменти психологічного дослідження:

– Проективна методика «Карта світу». Досліджуваним було запропоновано зробити власну карту світу, де країни можуть бути розташовані у вільному місці, незалежно від їх реального географічного положення. Інструкція включала наступне: «Позначити на карті світу свою країну та ще сім країн або народів, які Ви б бажали бачити на своїй карті світу».

– Модифікований варіант шкали соціальної дистанції, запропонований Е. Богардусом. Методика спрямована на визначення установки досліджуваного, що демонструє ставлення до певної етнічної групи. Учасникам дослідження пропонувалося зробити позначку на тому місті соціальної дистанції, яка б найбільш його влаштувала, відмітити ті соціальні ролі, які б респондент згоден був надати представникам певної етнічної групи. Вибір етнічних груп нами був здійснений на підставі аналізу виконання проективного тесту (визначено рейтинг країн, які найбільш часто зображували досліджувані).

3. Результати та дискусії

Емпіричне дослідження здійснювалось на базі педагогічного факультету Херсонського державного університету. У дослідженні взяли участь 19 студентів 1 курсу денної форми навчання СВО «бакалавр», 16 студентів 1 курсу денної форми навчання СВО «магістр», 17 студентів 3 курсу заочної форми навчання СВО «бакалавр». Вік досліджуваних від 18 років до 43 років (заочна форма навчання).

Аналіз результатів проективної методики «Карта світу» показав, що серед найбільш бажаних в першій групі виявилися: Іспанія (73,3%), Італія (73,3%), США (63%), Франція (61%), Германия (47,4%), Канада (44,7%), Польща (36,8%).

Серед студентів-магістрів найбільш бажаними країнами виявились: Італія (63%), США (62,5%), Іспанія (62,5%), Польща (56,3%), Канада (50%), Франція (50%), Японія (43,8%).

Серед студентів заочної форми навчання: Польща (88,2%), Канада (82,4%), США (70,6%), Італія (70,6%), Іспанія (47%), Білорусь (47%), Ізраїль (43,5%).

Як ми бачимо, обрані країни відрізняються економічною й політичною стабільністю.

В ситуації конфлікту, в якому перебувають Україна і Росія, актуальним буде зробити акцент на аналізі відповідей респондентів стосовно Росії. Серед респондентів першої групи Росію обрали 15,8%, серед другої групи – 6,3%, серед третьої групи – 9,5%, причому стосовно російського етносу виявились наступні сформовані стереотипи. Перший стосується того, що українці і росіяни є братніми народами, мають спільні інтереси, схожі характери, а конфлікти пояснюються неадекватними діями політиків. Це характерно для респондентів, які обрали Росію як бажану країну. Деякі, обираючи Росію як бажану країну, висували умову – припинення агресії. Також малювали в складі України Крим. Інший стереотип щодо представників російського етносу має більш негативний характер



і виявляється в тому, що в них вбачають загрозу. Відмічена наявність міжетнічного дистанціювання, культурна неприязнь.

Ще один стереотип пов'язаний з тим, що бажана країна обиралась респондентами як місце для роботи, особливо серед студентів третього курсу заочної форми навчання (Польща, Канада, США, Італія тощо). Проявився також стереотип у студентів першого курсу стосовно Південної Кореї та Японії, які розглядали ці країни як носіїв молодіжної поп-культури.

За допомогою цього методу також було виявлено таке явище, як етноцентризм, тобто схильність до піднесення власного етносу (близько 75% випробуваних розміщали Україну в центрі малюнка).

У процесі дослідження відмічалися наступні тенденції:

- на міжнаціональне сприйняття впливає політичний фактор;
- вибір бажаної країни зумовлювався її економічною стабільністю.

Аналіз результатів дослідження за шкалою соціальної дистанції показав, що найбільш доброзичливе ставлення виявилось до наступних країн: Італія, Франція, Іспанія, США. Більшість бачили в представниках цих країн друзів, сусідів, чоловіків (дружин). Стосовно Росії та росіян підтвердився як негативний стереотип, так і упередження. Респонденти обирали позиції – «у моїй країні тільки як інтурист», «бажав би не бачити в своїй країні».

Отримані результати виявились співзвучними результатами дослідження М.О. Да-

видюк і А.С. Поливаної, спрямованого на визначення динаміки і змісту етнічних стереотипів сучасного студентства в ситуації воєнізованого конфлікту між державами. Автори показали зміни у змісті етностереотипів після набуття негативного досвіду міжетнічної взаємодії, що виявилось у збільшенні негативних етнічних упереджень і установок стосовно представників російського етносу.

Висновки

Таким чином, стандартними уявленнями про представників як власного етносу, так й інших етносів виступають етнічні стереотипи, зміст яких визначається різними факторами, серед яких соціально-політичні, економічні умови розвитку обох країн, цінності їх культури, тривалість історичних контактів їх представників. Вплив етнічних стереотипів на міжнаціональне сприйняття опосередковується політичним фактором, способом життя, системою цінностей, стереотипами поведінки. Міжетнічні стереотипи загострюються під час політичних та економічних криз й поглиблюють міжетнічну напруженість. Проведене дослідження показало наявність етнічних стереотипів у досліджуваних всіх груп. Стосовно країн Західної Європи та Америки переважали позитивні етнічні стереотипи, зумовлені соціально-економічною та політичною стабільністю цих країн. Виявлені негативні стереотипи та упередження стосовно росіян, які підтримуються політичним конфліктом, поглиблюючи міжетнічну напруженість.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бабюк А.В. Етнічні стереотипи: негативний і позитивний вплив на суспільство. *Етнічна самосвідомість та міжетнічна взаємодія в сучасному світі: збірник наукових праць*. Суми: Вид. СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2016. С.296-299.
2. Блинова О.Є. Роль етнічних стереотипів у міжкультурному оцінюванні студентської молоді *Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка; Інституту психології ім. Г.С.Костюка НАПН України*. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2014. С. 68–79.
3. Вакулєнко О.Л. Автостереотип українця у соціокультурному контексті. *Етнічна самосвідомість та міжетнічна взаємодія в сучасному світі: збірник наукових праць*. Суми: Вид. СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2016. С. 205–209.
4. Давидюк М.О. Зміст етнічних стереотипів у сучасного студентства в ситуації воєнізованого конфлікту між державами. *Вінниця: 2014. Вип. 41. Ч.1. С. 316–323.*
5. Махній М.М. Етнічна психологія: навч. посібник. Київ: ВД Слово, 2015. 272с.
6. Солдатова Г.У. Психологія міжетнічної напруженості. Москва: Смысл, 1998. 389 с.
7. Цигульська Т.Ф. Загальна та прикладна психологія. Курс лекцій. Київ: Наукова думка, 2000. 192с.
8. Шутова М.О. Ментальність етносів і їх національний характер як ядро етнокультурних стереотипів. *Чернівці: ВД Родовід, 2015. С. 245–250.*

REFERENCES:

1. Babiuk, A.V. (2016) Etnichni stereotypy: nehatyvnyi i pozytyvnyi vplyv na suspilstvo [Ethnic stereotypes: negative and positive influence on society]. *Etnichna samosvidomist ta mizhetnichna vzaiemodiiia v suchasnomu sviti: zbirnyk naukovykh prats*. – *Ethnic consciousness and interethnic co-operation in the modern world: collection of scientific works*. Sumy: Vyd. SumDPU im. A.S. Makarenka, 296–299 [in Ukrainian].
2. Blynova, O.Ye. (2014) Rol etnichnykh stereotypiv u mizhkulturnomu otsiniuvanni studentskoi molodi [The role of ethnic stereotypes in intercultural assessment of student youth]. *Zb. nauk. prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho*

universytetu imeni Ivana Ohienka; Instytutu psykholohii im. H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy – Collection of scientific works of Kamenets-Podolsky National University named after Ivan Ogienko; Institute of Psychology them. GS Kostiuk NAPA of Ukraine. Kamianets-Podilskyi : Aksioma. 68–79. [in Ukrainian].

3. Vakulenko, O.L. (2016) Avtostereotyp ukraintsia u sotsiokulturnomu konteksti [An Autostereotype of Ukrainian is in a sociocultural context]. *Etnichna samosvidomist ta mizhethnichna vzaiemodiia v suchasnomu sviti: zbirnyk naukovykh prats. – Ethnic consciousness and interethnic co-operation in the modern world: collection of scientific works.* Sumy : Vyd. SumDPU im. A.S. Makarenka, 205–209 [in Ukrainian].

4. Davydiuk, M.O. (2014) *Zmist etnichnykh stereotypiv u suchasnoho studentstva v sytuatsii voienizovanoho konfliktu mizh derzhavamy. [Table of contents of ethnic stereotypes at a modern student in the situation of the militarized conflict between the states].* Vinnytsia: Issue. 41, 316–323 [in Ukrainian].

5. Makhnii, M.M. (2015) *Etnichna psykholohiia: navch. posibnyk. [Ethnic psychology: tutorial].* Kiev : VD Slovo, 272s [in Ukrainian].

6. Soldatova, H.U. (1998) *Psykholohiia mezhetnycheskoi napriazhennosti. [Psychology of interethnic tension].* Moscow : Smysl, 389s. [in Russian].

7. Tsyhulska, T.F. (2000) *Zahalna ta prykladna psykholohiia. Kurs leksii. [General and applied psychology. Course of lectures]* Kiev : Naukova dumka. 192s. [in Ukrainian].

8. Shutova, M.O. (2015) *Mentalnist etnosiv i yikh natsionalnyi kharakter yak yadro etnokulturnykh stereotypiv. [Mentality of ethnoss and them national character as kernel of ethnocultural stereotypes].* Chernivtsi : VD Rodovid, 245–250 [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 31.05.2019.
The article was received 31 May 2019.

УДК 159.9.07–057.87: 378.4(476.6)
DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-3-19

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ У СТУДЕНТОВ-БЕЛОРУСОВ И СТУДЕНТОВ-ТУРКМЕН

Митрофанова Ольга Геннадьевна,

кандидат психологических наук, доцент,
доцент кафедры общей и социальной психологии

Гродненский государственный университет имени Янки Купалы

olga.mitrofanova79@mail.ru
ORCID 0000-0002-7766-0168

Амбросова Дарья Григорьевна,

студентка

Гродненский государственный университет имени Янки Купалы

daria.ambrosova@yandex.ru
ORCID 0000-0003-0757-1714

В статье приводятся результаты эмпирического исследования ценностных ориентаций и психологического благополучия белорусских и туркменских студентов.

Цель исследования – определить взаимосвязь ценностных ориентаций и психологического благополучия у студентов-белорусов и студентов-туркмен.

Задачи исследования: 1) определить ценностные ориентации студентов-белорусов и студентов-туркмен с учётом фактора пола; 2) охарактеризовать психологическое благополучие студентов-белорусов и студентов-туркмен с учётом фактора пола; 3) выявить специфику взаимосвязи ценностных ориентаций и психологического благополучия у студентов-белорусов и студентов-туркмен. В исследовании приняли участие 90 человек (40 студентов-белорусов и 50 студентов-туркмен), обучающиеся в ГрГУ имени Янки Купалы.

Методы исследования: «Ценностный опросник» Ш. Шварца, «Шкала психологического благополучия» К. Рифф в адаптации Т.Д. Шевеленковой и Т.П. Фесенко. Обработка полученных данных проводилась с помощью метода квартилизации, метода ранговой корреляции Спирмена, U-критерия Манна-Уитни. Статистическая обработка данных проводилась с помощью программного пакета STATISTIKA 8.0.

Выводы. Наиболее значимой ценностью респондентов обеих культурных групп является ценность «безопасность», а наименее значимой – «конформность». Студенты-белорусы предпочитают руководствоваться ценностью «самостоятельность», а студенты-туркмены ценностью «гедонизм». Наименее значимой ценностью белорусов являются ценность «традиции», а туркмен – «универсализм» и



«стимуляция». Обнаружены статистически значимые различия в ценностных ориентациях респондентов, обусловленные их культурной принадлежностью и фактором пола. У студентов обеих культурных групп психологическое благополучие и его показатели находятся на среднем уровне. Наибольшее значение для белорусов приобретают такие показатели психологического благополучия, как «осмысленность жизни», «человек как открытая система», «управление средой» и «личностный рост», а для туркменских – «цели в жизни», «осмысленность жизни», «управление средой» и «самопринятие». Выявлены статистически значимые связи между психологическим благополучием и ценностными ориентациями у студентов-белорусов и студентов-туркмен.

Ключевые слова: *ценностные ориентации, психологическое благополучие, самопринятие, позитивные отношения, автономия, управление окружающей средой, цель в жизни, личностный рост.*

THE RELATIONSHIP OF VALUE ORIENTATIONS AND PSYCHOLOGICAL WELL-BEING STUDENTS OF THE BELARUSIANS AND THE STUDENTS OF THE TURKMEN

Mitrofanova Olga Gennadievna,

Candidate of Psychological Sciences, Docent,

Associate Professor at the Department of General and Social Psychology Yanka Kupala State University of Grodno

olga.mitrofanova79@mail.ru

ORCID 0000-0002-7766-0168

Ambrosova Daria Grigorievna,

Student

Yanka Kupala State University of Grodno

daria.ambrosova@yandex.ru

ORCID 0000-0003-0757-1714

The article presents the results of an empirical study of value orientations and psychological well-being of Belarusian and Turkmen students.

The purpose of the study is to determine the relationship between value orientations and psychological well-being among Belarusian students and Turkmen students. The research objectives are: 1) to determine the value orientations of Belarusian students and Turkmen students, taking into account the gender factor; 2) to characterize the psychological well-being of Belarusian students and Turkmen students, taking into account the gender factor; 3) to identify the specificity of the relationship of value orientations and psychological well-being among Belarusian students and Turkmen students.

The study involved 90 people (40 Belarusian students and 50 Turkmen students) studying at the Yanka Kupala State University of Grodno.

Research methods: “The value questionnaire” by S. Schwartz, “The scale of psychological well-being” K. Riff in the adaptation of Shevelenkova and Fesenko.

The data were processed using the quartilization method, the Spearman rank correlation method, and the Mann-Whitney U-test. Statistical data processing was performed using the software package STATISTIKA 8.0.

Findings. The most significant value of respondents of both cultural groups is the value of “security”, and the least significant value is “conformity”. Belarusian students prefer to be guided by the value of “independence”, and Turkmen students prefer to use “hedonism”. The least significant value of Belarusians is the value of “tradition”, and the Turkmen – “universalism” and “stimulation”.

Statistically significant differences in respondents’ value orientations due to their cultural affiliation and gender factor were found.

Students of both cultural groups have psychological well-being and their indicators are on average. For Belarusians, such indicators of psychological well-being as “meaningfulness of life”, “man as an open system”, “environmental management” and “personal growth” are most significant, and for Turkmen – “goals in life”, “meaningfulness of life”, “environmental management” and “self-acceptance”.

Statistically significant relationships between psychological well-being and value orientations of Belarusian students and Turkmen students are revealed.

Key words: *value orientations, psychological well-being, self-acceptance, positive relations, autonomy, environmental management, goal in life, personal growth.*

Введение

Среди многочисленных исследований ценностной сферы личности важное место принадлежит изучению ценностных ориентаций представителей различных культурных групп. Ценностные ориентации лич-

ности имеют большое значение в любой культуре, поскольку определяют отношение человека к природе, окружающим людям и самому себе. Разные культуры и личности, как указывает Ш. Шварц, могут быть охарактеризованы ценностными приори-

тетами. Ценности «...задают важнейшие смыслы человеческой жизнедеятельности, и в этом качестве они могут иметь как универсальную, так и культурно-специфическую природу» (Лебедева, 2001: 26).

1. Теоретическое обоснование проблемы

Исследование ценностных ориентаций представителей разных культурных групп представляется важным, поскольку ценности являются «осью сознания», и вокруг этой оси организуется восприятие человеком мира. По утверждению Н.М. Лебедевой, если вы хотите понять культуру, необходимо понять её базовые ценности, которые представляют собой прямой путь к пониманию скрытых мотивов и смысла человеческого поведения (Лебедева, 2001).

Ценностные ориентации регулируют поведение человека и от того, насколько они связаны с представлениями личности о жизни, зависит общее представление о качестве жизни и переживание личностью психологического благополучия.

Особое значение проблема психологического благополучия личности приобретает у студентов – представителей разных культур: белорусов и туркмен, поскольку в настоящее время Беларусь и Туркменистан находятся в процессе сложных качественных изменений, что в первую очередь отражается на молодёжи и, в частности, на её психологическом благополучии.

Термин «психологическое благополучие» впервые употребляется в работах Н. Бредберна, который считал, что психологическое благополучие представляет собой баланс между позитивными и негативными эмоциями или так называемым позитивным и негативным аффектом (Bradburn, 1969).

Существенный вклад в разработку проблемы «психологического благополучия» внесла К. Рифф, по мнению которой психологическое благополучие включает такие компоненты, как самопринятие, позитивные отношения с окружающими, автономия, управление окружающей средой, цель в жизни и личностный рост (Ryff, 1995).

Т.Д. Шевеленкова и П.П. Фесенко выделяют актуальное психологическое благополучие как отражение переживания человеком своего отношения к жизни и идеальное психологическое благополучие, которое отражает представления о том, как оценивает своё бытие психологически благополучный человек (Шевеленкова, Фесенко, 2005).

Как отмечают Т.Д. Шевеленкова и П.П. Фесенко, термин «психологическое благополучие» соотносится «с экзистен-

циальным переживанием человеком отношения к собственной жизни» (Шевеленкова, 2005: 95–129). Психологическое благополучие личности представляет собой целостное переживание, выраженное в субъективном ощущении счастья, удовлетворённости собой и собственной жизнью (Шевеленкова, 2005: 95–129).

Мы провели эмпирическое исследование ценностных ориентаций и психологического благополучия студентов-белорусов и студентов-туркмен. *Цель исследования* – определить взаимосвязь ценностных ориентаций и психологического благополучия у студентов-белорусов и студентов-туркмен. В соответствии с целью были определены следующие задачи: 1) определить ценностные ориентации студентов-белорусов и студентов-туркмен с учётом фактора пола; 2) охарактеризовать психологическое благополучие студентов-белорусов и студентов-туркмен с учётом фактора пола; 3) выявить специфику взаимосвязи ценностных ориентаций и психологического благополучия у студентов-белорусов и студентов-туркмен.

2. Методология и методы

Мы предположили, что существует специфика взаимосвязи ценностных ориентаций и психологического благополучия у студентов, обусловленная их культурной принадлежностью.

В исследовании приняли участие 90 человек, из них 40 студентов-белорусов (18 юношей и 22 девушки) и 50 студентов-туркмен (27 юношей и 23 девушки), проживающих в Республике Беларусь (г. Гродно). Все респонденты обучаются в ГрГУ имени Янки Купалы. Возраст респондентов – от 18 до 26 лет.

Для определения ценностных ориентаций студентов мы использовали «Ценностный опросник» Ш. Шварца, а для выявления психологического благополучия – «Шкалу психологического благополучия» К. Рифф в адаптации Т.Д. Шевеленковой и Т.П. Фесенко.

Обработка полученных данных проводилась с помощью метода квартилизации, метода ранговой корреляции Спирмена, U-критерия Манна-Уитни. Статистическая обработка данных проводилась с помощью программного пакета STATISTIKA 8.0.

3. Результаты и дискуссии

Ценности – руководящие принципы жизни, служащие ориентиром любой культуры. Обратимся к анализу наиболее и наименее значимых ценностных ориентаций белорусских респондентов. Результаты представлены в таблице 1.



Таблица 1

Содержание первого и четвёртого квартилей ценностных ориентаций студентов-белорусов

Ценности	Ранг	Q	Ценности	Ранг	Q
Самостоятельность	1	1	Конформность	9	4
Безопасность	2		Традиции	10	

Результаты проведённого исследования позволяют говорить о том, что наиболее значимыми ценностями студентов-белорусов являются «самостоятельность» и «безопасность». Предпочтение данных ценностей говорит о том, что студенты ценят автономию, независимость и самостоятельность мышления, стабильность общества и взаимоотношений.

Данные выводы подтверждают результаты исследования ценностей белорусов, проведённого другими исследователями, в которых выяснилось, что наиболее предпочитаемыми ценностями белорусских

респондентов являются ценности «безопасность» (стабильность, социальная гармония), «саморегуляция» (свобода мысли, независимость), «равенство» и «интеллектуальная автономия» (Гриценко, Ковалева, 2014: 56–67; Гриценко, Кухтова, 2014: 87–94; Митрофанова, 2014: 173–179).

Четвёртый квартиль ранжированных рядов ценностей студентов-белорусов представлен наименее значимыми ценностями – «конформность» и «традиции».

Обратимся к анализу наиболее и наименее приоритетных ценностей туркменских респондентов (таблица 2).

Таблица 2

Содержание первого и четвёртого квартилей ценностных ориентаций студентов-туркмен

Ценности	Ранг	Q	Ценности	Ранг	Q
Безопасность	1	1	Универсализм	8	4
Гедонизм	2		Конформность	9	
			Стимуляция	10	

Из вышеприведённой таблицы следует, что также, как у студентов-белорусов, первый квартиль ранжированных рядов ценностей студентов-туркмен представлен такой значимой ценностью, как «безопасность». Однако, в отличие от белорусских студентов, туркмены предпочитают руководствоваться ценностью «гедонизм». Мотивационная цель данного типа ценности определяется как наслаждение или чувственное удовольствие. Наименее значимые ценности туркменских респондентов – «универсализм», «конформность» и «стимуляция».

Применение U-критерия Манна-Уитни при сравнении ценностей студентов-белорусов и студентов-туркмен позволило

выявить статистически значимые различия по таким ценностям, как «безопасность» ($U=280$, $p=0,004$) и «традиции» ($U=287$, $p=0,003$). Данные ценности являются наиболее предпочтительными в группе студентов-туркмен.

Выявлены статистически значимые различия в ценности «самостоятельность» ($U=268$, $p=0,002$), которая является наиболее предпочитаемой в группе студентов-белорусов.

Для более глубокого анализа обратимся к рассмотрению результатов исследования ценностных ориентаций студентов с учётом фактора пола. Результаты исследования ценностных ориентаций белорусских респондентов представлены в таблице 3.

Таблица 3

Содержание первого и четвёртого квартилей ценностных ориентаций белорусских юношей

Ценности	Ранг	Q	Ценности	Ранг	Q
Гедонизм	1	1	Традиции	10	4
Безопасность	2				
Самостоятельность	3				

Из данной таблицы видно, что первый квартиль ранжированных рядов ценностных ориентаций белорусских студентов

представлен такими наиболее значимыми ценностями, как «гедонизм», «безопасность» и «самостоятельность». У белорусских

ских юношей преобладает потребность в самоконтроле и самоуправлении, а также в автономии и независимости. Респонденты радуются жизни, получают от неё удовольствие. Безопасность других людей и себя, гармония, стабильность общества и взаимоотношений играют важную роль для

белорусских юношей. Наименее значимой ценностью, входящей в четвёртый квартиль, является ценность «традиции».

Обратимся к анализу наиболее и наименее значимых ценностей туркменских юношей. Результаты представлены в таблице 4.

Таблица 4

Содержание первого и четвёртого квартилей ценностных ориентаций туркменских юношей

Ценности	Ранг	Q	Ценности	Ранг	Q
Традиции	1	1	Универсализм	8	4
Самостоятельность	2		Конформность	9	
			Безопасность	10	

Из данной таблицы видно, что первый квартиль ранжированных рядов ценностей туркменских юношей представлен такими ценностями, как «традиции» и «самостоятельность», а четвёртый – ценностями «универсализм», «конформность» и «безопасность».

Применение U-критерия Манна-Уитни при сравнении ценностных ориентаций белорусских и туркменских юношей позволило выявить статистически значимые различия в следующих ценностях:

- «безопасность» ($U=1245$, $p=0,016$) (у белорусов представлены в большей степени);
- «традиции» ($U=1355$, $p=0,029$) и «самостоятельность» ($U=1308$, $p=0,004$) являются наиболее предпочитаемыми ценностями туркмен.

Таблица 5 содержит результаты исследования ценностных ориентаций белорусских девушек.

Так, можно отметить, что для белорусских девушек наиболее значимыми являются такие ценности, как «самостоятельность» и «безопасность», а наименее – «власть», «конформность» и «традиции».

Таблица 6 содержит результаты исследования ценностных ориентаций туркменских девушек.

Можно заметить, что для туркменских девушек наиболее значимыми являются такие ценности, как «достижение», «безопасность» и «традиции», а наименее значимыми – «стимуляция» и «гедонизм».

Применение U-критерия Манна-Уитни при сравнении ценностей белорусских и туркменских девушек позволило выявить статистически значимые различия по таким ценностям, как «безопасность» ($U=274$, $p=0,003$) и «самостоятельность» ($U=307$, $p=0,03$). Данные ценности являются наиболее предпочитаемыми в группе белорусских девушек. Выявлены статистически значимые различия в таких ценностях, как «традиции» ($U=259$, $p=0,01$) и «достижение» ($U=202$, $p=0,000$), которые в большей степени характерны для туркменских девушек.

Обратимся к результатам исследования психологического благополучия белорусов и туркмен. Результаты представлены в таблице 7.

Таблица 5

Содержание первого и четвёртого квартилей ценностных ориентаций белорусских девушек

Ценности	Ранг	Q	Ценности	Ранг	Q
Самостоятельность	1	1	Власть	8	4
Безопасность	2		Конформность	9	
			Традиции	10	

Таблица 6

Содержание первого и четвёртого квартилей ценностных ориентаций туркменских девушек

Ценности	Ранг	Q	Ценности	Ранг	Q
Безопасность	1	1	Стимуляция	9	4
Достижение	2		Гедонизм	10	
Традиции	3				



Из приведённой таблицы видно, что как у белорусских, так и у туркменских респондентов *психологическое благополучие* в целом и его показатели находятся на *среднем уровне*.

Наиболее количественно представленными показателями психологического бла-

гополучия у студентов-белорусов являются «*осмысленность жизни*» (90,68), «*человек как открытая система*» (60,63), «*управление средой*» (60,03) и «*личностный рост*» (60,03).

Высокие значения по данным показателям говорят о том, что студенты-белорусы

Таблица 7

Средние показатели психологического благополучия студентов-белорусов и студентов-туркмен

Белорусы	Ср. зн.	Уровень	Туркмены	Ср. зн.	Уровень
Личностный рост	60,03	средний	Управление средой	58,12	средний
Управление средой	60,03	средний	Самопринятие	58,05	средний
Самопринятие	59,75	средний	Цели в жизни	57,22	средний
Автономия	58,02	средний	Личностный рост	57,21	средний
Цели в жизни	58,1	средний	Позитивное отношение	56,9	средний
Позитивное отношение	58,2	средний	Автономия	56,71	средний
Баланс аффекта	124,22	высокий	Баланс аффекта	122,01	высокий
Осмысленность жизни	90,68	средний	Осмысленность жизни	91,51	средний
Человек как открытая система	60,63	средний	Человек как открытая система	55,77	средний
Психологическое благополучие	346,87	средний	Психологическое благополучие	347,57	средний

ставят перед собой цели и стараются их достигать. У респондентов имеет место способность быстро усваивать новую информацию, реалистично смотреть на жизнь и открываться новому опыту. Воспринимают себя «растущими», удовлетворены преобразованиями, которые происходят, открыты для новых экспериментов и ощущают заинтересованность в жизни. Белорусские респонденты компетентны в управлении средой, осуществляют контроль над внешней деятельностью, готовы формировать требования или оптимальные условия с целью удовлетворения личных потребностей и достижения целей. Респондентам свойственно умение осваивать новую информацию, доступность новому опыту, непринуждённость и естественность переживаний.

У студентов-туркмен наиболее выраженными показателями психологического благополучия являются такие показатели, как «*цели в жизни*» (57,22), «*осмысленность жизни*» (91,51), «*управление средой*» (58,12), «*самопринятие*» (58,05).

Высокие значения по данным показателям указывают на то, что студенты-туркмены обладают наличием жизненных целей, имеют взгляды, придающие жизни смысл. Придерживаются конкретных убеждений, которые являются источниками целей в жизни, а также обладают необходимыми ресурсами для их достижения. Положительно относятся к себе, знают и

принимают различные свои стороны, включая хорошие и плохие качества.

Вызывает интерес наличие высоких значений по такой шкале, как *баланс аффекта*, в обеих группах респондентов. Так, наряду с общей положительной оценкой респондентами своего психологического благополучия присутствует негативная самооценка, неверие в собственные силы, недооценка собственных способностей преодолевать жизненные препятствия.

Статистический анализ результатов диагностики с помощью U-критерия Манна-Уитни в отношении психологического благополучия белорусов и туркмен позволил выявить статистически значимые различия в отношении такого показателя, как «*человек как открытая система*» ($U=1258$, $p=0,025$). Данный показатель в большей степени выражен у студентов-белорусов.

Рассмотрим специфику психологического благополучия у белорусских и у туркменских респондентов с учётом фактора пола. Результаты представлены в таблице 8.

Из таблицы 8 следует, что в целом *психологическое благополучие* у белорусских и у туркменских юношей также находится на *среднем уровне*. При этом психологическое благополучие белорусские юноши связывают с такими составляющими, как «*осмысленность жизни*», «*автономия*», «*личностный рост*» и «*наличие цели в жизни*».

Таблица 8

Средние показатели психологического благополучия белорусских и туркменских юношей

Белорусы	Ср. зн.	Уровень	Туркмены	Ср. зн.	Уровень
Цели в жизни	63,50	средний	Самопринятие	60,0	средний
Личностный рост	63,56	средний	Управление средой	59,76	средний
Автономия	63,17	средний	Цели в жизни	58,63	средний
Позитивное отношение	62,13	средний	Личностный рост	58,50	средний
Управление средой	61,40	средний	Позитивное отношение	57,70	средний
Самопринятие	60,54	средний	Автономия	56,77	средний
Баланс аффекта	126,9	высокий	Баланс аффекта	118,3	высокий
Осмысленность жизни	100,2	средний	Осмысленность жизни	95,17	средний
Человек как открытая система	62,86	средний	Человек как открытая система	59,67	средний
Психологическое благополучие	384,6	средний	Психологическое благополучие	340,3	средний

Туркменские юноши психологическое благополучие связывают с такими компонентами, как «осмысленность жизни», «самопринятие», «управление средой», «цели в жизни».

Статистический анализ результатов диагностики с помощью U-критерия Манна-Уитни в отношении психологического благополучия у белорусских и у туркменских юношей позволил выявить следующие статистически значимые различия в таких показателях, как:

- «личностный рост» ($U=266$, $p=0,029$),
- «психологическое благополучие» ($U=299,5$, $p=0,034$),
- «баланс аффекта» ($U=305,5$, $p=0,035$).

Данные показатели наиболее выражены у белорусских юношей.

Обратимся к результатам исследования психологического благополучия у белорусских и у туркменских девушек (таблица 9).

Из таблицы 9 следует, что общее психо-

логическое благополучие у белорусских и у туркменских девушек также находится на среднем уровне.

При этом белорусские девушки психологическое благополучие связывают с такими компонентами, как «осмысленность жизни», «человек как открытая система», «управление средой», «личностный рост» и «автономия». Исходя из данных результатов, у белорусских девушек преобладают такие качества, как решительность и компетентность в управлении повседневными вопросами. Белорусские девушки самостоятельны и независимы, готовы функционировать определённым способом, без помощи других регулируют свои действия, дают оценку себе в соответствии с индивидуальными аспектами.

Туркменские девушки психологическое благополучие связывают с такими компонентами, как «цели в жизни», «управление средой», «самопринятие». Таким образом,

Таблица 9

Средние показатели психологического благополучия белорусских и туркменских девушек

Белорусы	Ср. зн.	Уро-вень	Туркмены	Ср. зн.	Уровень
Управление средой	57,93	средний	Цели в жизни	58,03	средний
Личностный рост	57,43	средний	Управление средой	57,60	средний
Автономия	56,10	средний	Самопринятие	57,17	средний
Позитивное отношение	55,40	средний	Личностный рост	57,13	средний
Самопринятие	55,10	средний	Автономия	56,87	средний
Цели в жизни	53,83	средний	Позитивное отношение	56,10	средний
Баланс аффекта	120,7	высокий	Баланс аффекта	121,7	высокий
Осмысленность жизни	87,13	средний	Осмысленность жизни	90,33	средний
Человек как открытая система	59,30	средний	Человек как открытая система	56,30	средний
Психологическое благополучие	335,8	средний	Психологическое благополучие	342,9	средний



результаты исследования дают возможность говорить о том, что туркменские девушки обладают такими качествами, как чувство направленности, придерживаются взглядов, которые считают главными в своей жизни, имеют власть и компетенции в управлении окружением, результативно применяют способности, которыми обладают. Респонденты положительно относятся к себе, знают и принимают различные свои стороны, включая хорошие и плохие качества, положительно оценивают своё прошлое. У туркменских девушек выражена способность эффективно использовать различные жизненные обстоятельства и противостоять социальному давлению в своих мыслях и поступках.

Статистически значимые различия в отношении психологического благополучия и его показателей у белорусских и туркменских девушек не выявлены.

Проведённый корреляционный анализ в рамках нашего исследования позволил выявить статистически значимые связи между психологическим благополучием и ценностными ориентациями у студентов-белорусов:

– «Автономия» и «власть» ($R_s=0,316136$, при $p<0,05$). Можно говорить о том, что чем больше стремление к независимости и автономии у студентов-белорусов, тем больше стремление к доминированию и власти.

– «Личностный рост» и «самостоятельность» ($R_s=0,3133365$, при $p<0,05$). Чем выше у студентов-белорусов стремление к самореализации, саморазвитию, тем выше у них самостоятельность мысли и действий.

– «Личностный рост» и «стимуляция» ($R_s=0,247402$, при $p<0,05$). Чем больше студенты-белорусы реализовывают свой потенциал, тем выше у них стремление к новизне.

– «Самопринятие» и «гедонизм» ($R_s=0,486501$, при $p<0,05$). Чем позитивнее студенты-белорусы относятся к себе, тем больше они наслаждаются жизнью.

– «Психологическое благополучие» и «безопасность» ($R_s=0,275261$, при $p<0,05$). Чем выше психологическое благополучие у студентов-белорусов, тем выше чувство собственной безопасности и безопасности общества.

– «Осмысленность жизни» и «традиции» ($R_s=0,438455$, при $p<0,05$). Чем выше у студентов-белорусов осмысленность жизни, тем они больше уважают, принимают обычаи и идеи, которые существуют в культуре (уважение традиций, смирение, благочестие, принятие своей участи, умеренность) и следуют им.

– «Человек как открытая система» и «универсализм» ($R_s=0,324768$, при $p<0,05$). Это значит, что чем реалистичней у студентов-белорусов взгляд на жизнь, открытость новому опыту, непосредственность и естественность переживаний, тем выше понимание, терпимость, защита благополучия окружающих людей.

Проведённый корреляционный анализ в рамках нашего исследования позволил выявить статистически значимые связи между психологическим благополучием и ценностными ориентациями у студентов-туркмен:

– «Автономия» и «власть» ($R_s=0,288256$, при $p<0,05$). Чем больше у студентов-туркмен стремление к независимости, тем выше у них потребность во власти.

– «Личностный рост» и «стимуляция» ($R_s=0,257450$, при $p<0,05$). Чем больше студенты-туркмены реализовывают свой потенциал, тем выше у них стремление к новизне.

– «Управление средой» и «достижения» ($R_s=0,346639$, при $p<0,05$). Чем больше студенты-туркмены контролируют всю внешнюю деятельность, эффективно используют представляющиеся возможности, тем выше личный успех.

Выводы

Таким образом, проведённое исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. В ценностных ориентациях респондентов имеют место совпадения, которые проявляются в том, что наиболее значимой ценностью респондентов обеих культурных групп является ценность «безопасность», а наименее значимой – «конформность». Спецификой студентов-белорусов является то, что они предпочитают руководствоваться ценностью «самостоятельность», а студенты-туркмены ценностью «гедонизм». Наименее значимой ценностью белорусов являются ценность «традиции», а туркмен – «универсализм» и «стимуляция».

2. Существует специфика ценностных ориентаций респондентов в зависимости от пола. Наиболее значимой ценностью белорусских и туркменских юношей является ценность «самостоятельность».

Особенностью белорусских студентов является то, что они предпочитают руководствоваться такими ценностями, как «гедонизм» и «безопасность», а туркменских – «традиции». Наименее значимой ценностью для белорусских юношей являются «традиции», а для туркменских юношей – «безопасность», «универсализм» и «конформность».

В отношении ценностных ориентаций белорусов и туркмен статистически зна-

чимые различия установлены в таких ценностях, как «безопасность» (в группе студентов-белорусов представлена в большей степени), а также в таких, как «традиции», «самостоятельность» (наиболее предпочитаемые в группе студентов-туркмен).

Ценность «безопасность» является наиболее значимой для белорусских и туркменских девушек.

Спецификой белорусских девушек является предпочтение ценности «самостоятельность», а туркменских – ценностей «традиции» и «достижения».

Наименее предпочитаемые ценности белорусских девушек – «власть», «конформность» и «традиции», а туркменских – «гедонизм» и «стимуляция».

У белорусских и туркменских девушек выявлены статистически значимые различия по следующим ценностям: «безопасность», «самостоятельность» (наиболее предпочитаемые в группе белорусских девушек); «традиции», «достижения» (наиболее предпочитаемы в группе туркменских девушек).

3. Независимо от культурной принадлежности у студентов обеих культурных групп психологическое благополучие и его показатели представлены на среднем уровне. Наибольшее значение для белорусов приобретают такие показатели психологического благополучия, как «осмыс-

ленность жизни», «человек как открытая система», «управление средой» и «личный рост». Туркменские респонденты психологическое благополучие связывают с такими показателями, как «цели в жизни», «осмысленность жизни», «управление средой» и «самопринятие».

Белорусские юноши психологическое благополучие связывают с такими составляющими, как «осмысленность жизни», «автономия», «личный рост» и «наличие цели в жизни», а туркменские – с такими компонентами, как «осмысленность жизни», «самопринятие», «управление средой», «цели в жизни».

Выявлены статистически значимые различия в таких показателях, как «личный рост», «психологическое благополучие» и «баланс аффекта». Данные показатели наиболее выражены у белорусских юношей.

Статистически значимые различия в отношении психологического благополучия и его показателей у белорусских и туркменских девушек не обнаружены.

4. Выявленные статистически значимые связи между психологическим благополучием и ценностными ориентациями у студентов-белорусов и студентов-туркмен подтверждают гипотезу нашего исследования.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Гриценко В.В., Ковалева Ю.В. Связь ценностей культуры с нормами и типами просоциального поведения русских и белорусов. *Психологический журнал*. Том 35. 2014. № 4. С. 56–67.
2. Гриценко В.В., Кухтова Н.В. Сравнительная характеристика универсальных и культурно-специфических особенностей и просоциальных тенденций белорусов, проживающих на территории своего этноса и за её пределами. *Вестник Витебского государственного университета*. 2014. № 3 (81). С. 87–94.
3. Лебедева Н.М. Ценностно-мотивационная структура личности в русской культуре. *Психологический журнал*. 2001. Т. 22. № 3. С. 26–36.
4. Митрофанова О.Г. Динамика ценностных приоритетов студентов в процессе межкультурного взаимодействия. *Научные труды Республиканского института высшей школы. Исторические и психолого-педагогические науки* : сб. науч. ст. / под ред. докт. фил. наук, проф. В.Ф. Беркова. 2014. Вып. 14, ч. 2. С. 173–179.
5. Шевеленкова Т.Д., Фесенко П.П. Психологическое благополучие личности (обзор концепций и методика исследования). *Психологическая диагностика*. 2005. № 3. С. 95–129.
6. Bradburn N. The Structure of Psychological well-being. Chicago : Aldine Pub. Co., 1969. 320 p.
7. Ryff C.D. The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1995. No 69. P. 719–727.

REFERENCES:

1. Gricenko, V.V., Kovaleva, Ju.V. (2014). *Svjaz' cennostej kul'tury s normami i tipami prosocial'nogo povedenija russkih i belorusov*. [The connection of cultural values with the norms and types of Pro-social behavior of Russians and Belarusians]. *Psichologicheskij zhurnal. – Psychological journal*, 4, 56–67 [in Russian].
2. Gricenko, V.V., Kuhtova, N.V. (2014). *Sravnitel'naja harakteristika universal'nyh i kul'turno-specificheskikh osobennostej i prosocial'nyh tendencij belorusov, prozhivajushih na territorii svoego jetnosa i za yego predelami*. [Comparative characteristics of universal and cultural-specific features and prosocial tendencies of Belarusians living on the territory of their ethnic group and abroad]. *Vestnik Vitebskogo gosudarstvennogo universiteta. – Vestnik of Vitebsk State University*, 3 (81), 87–94 [in Russian].
3. Lebedeva, N.M. (2001). *Tsennostno-motivatsionnaia struktura lichnosti v russkoi kulture*. [Value-motivational structure of personality in Russian culture]. *Psikhologicheskii zhurnal. – Psychological journal*, 2001. T. 22. No 3, 26–36 [in Russian].
4. Mitrofanova, O.G. (2014). *Dinamika cennostnyh prioritetov studentov v processe mezhkul'turnogo vzaimodejstviya*. [Dynamics of students' value priorities in the process of intercultural interaction]. *Nauchnye trudy Respublikanskogo*



instituta vysshej shkoly. Istoricheskie i psihologo-pedagogicheskie nauki. – Scientific works of the Republican Institute of higher education, 14, 2, 173–179 [in Russian].

5. Shevelenkova, T.D., Fesenko, P.P. (2005). *Psihologicheskoe blagopoluchie lichnosti (obzor koncepcij i metodika issledovanija)*. [Psychological well-being of the individual (review of concepts and research methods)]. *Psihologicheskaja diagnostika. – Psihologicheskaja diagnostika, 3, 95–129 [in Russian].*

6. Bradburn, N. (1969). The Structure of Psychological well-being. Chicago. Aldine Pub. Co., 1969. 320 p.

7. Ryff, C.D. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology, 69, P. 719–727.*

Стаття надійшла до редакції 04.06.2019.

The article was received 04 June 2019.

УДК 316.6

DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-3-20

ОСОБЛИВОСТІ СПРИЙМАННЯ РОСІЯН УКРАЇНЦЯМИ ТА ПОЛЯКАМИ

Пирог Ганна Володимирівна,

кандидат філософських наук, доцент,
доцент кафедри психології розвитку та консультування
Житомирський державний університет імені Івана Франка

sevtur73@gmail.com

orcid.org/0000-0002-5139-0286

Шмиглюк Оксана Геннадіївна,

викладач кафедри психології розвитку та консультування
Житомирський державний університет імені Івана Франка

shmyglyuk.oksana@gmail.com

orcid.org/0000-0002-3334-8033

Статтю присвячено вивченню особливостей сприймання росіян українцями та поляками. Військовий конфлікт між Росією та Україною, агресивне позиціонування Російської Федерації у світовому просторі, відображення політичних подій у масмедіа, емоційний посил, закладений у випусках щоденних новин, так чи інакше впливають на ставлення українців і поляків до представників російського етносу. Дослідження уявлень представників обох етносів про сучасних росіян дозволить зрозуміти психологічний складник політичного процесу та прогнозувати особливості взаємодії між досліджуваними етнічними групами.

З метою вивчення уявлень українців та поляків про росіян у контексті проблеми формування етнічних стереотипів використано **комплекс методів**, а саме: Демографічний опитувальник (В. Pietrulewicz, J. Tivendell), методи статистичної обробки даних (обчислення середніх показників, факторизація отриманих даних за допомогою пакету програм STATISTIKA 6.0). У результаті дослідження емпірично виявлено, що образ росіянина у свідомості поляків і українців схожий, сформований однаковими конструктами, як позитивно-нейтральними (поціновувачі музики, віруючі, горді), так і негативними (байдужі до інших, егоїстичні та хвастливі).

Результати дослідження показують, що у сприйнятті росіян поляками найбільш виражені два стереотипи, згідно з якими представники російської етнічної групи, з одного боку, етноцентричні, тобто закриті щодо культурних впливів, упереджені до інших, водночас егоїстичні та хвастливі, з іншого – вони впевнені та байдужі до критики. У сприйнятті росіян українцями виражений складний за структурою стереотип, представлений різними конструктами. Згідно із цим стереотипом, представники російської етнічної групи, з одного боку, схожі між собою, дотримуються соціального порядку, з іншого – вони недисципліновані та неохайні.

Виходячи з отриманих результатів, можна зробити **висновки**, що сприймання росіян сучасними українцями та поляками відбувається крізь призму сучасного політичного конфлікту, що сприяє процесу формування негативних гетеростереотипів.

Ключові слова: гетеростереотипи, національні стереотипи, стереотипи, етнічні стереотипи, уявлення, соціальні уявлення, етнічні групи, образ етнічної групи.

PERCEPTION PECULIARITIES OF RUSSIANS BY UKRAINIANS AND POLES**Pyroh Hanna Volodymyrivna,**PhD in Philosophy Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Developmental Psychology and Counseling
Zhytomyr Ivan Franko State University

sevtur73@gmail.com

orcid.org/0000-0002-5139-0286

Shmyhliuk Oksana Hennadiivna,Lecturer of the Department of Developmental Psychology and Counseling
Zhytomyr Ivan Franko State University

shmyglyuk.oksana@gmail.com

orcid.org/0000-0002-3334-8033

The article is focused on studying the perception peculiarities of Russians by Ukrainians and Poles. Ukrainian and Polish mass media flourished with articles of Russian Federation hostile attitude towards Ukraine and Poland over the past few years. Active political events in mass media highlight the emotional assertion, issues of daily news and, in one way or another, influence on Ukrainians and Poles attitude to the representatives of the Russian ethnic group. The research of representatives perceptions of both ethnic groups about contemporary Russians will allow to understand the psychological component of the political process and to predict the peculiarities of interaction between the investigated ethnic groups. For the purpose of studying In order to study Ukrainians and Poles images about Russians in the context of the formation problem of ethnic stereotypes, a wide range of methods has been used: a demographic questionnaire (B. Pietrulewicz, J. Tivendell), experimental statistics (computation of average data, factorization of the obtained data using the program package STATISTIKA 6.0). Empirically, Russians in the minds of Polish ethnic group representatives are perceived as proud, believers, indifferent to critics, alike, biased to foreigners, etc. It is stated that representatives of the Ukrainian ethnic group perceive Russians as confident, proud, believers, indifferent to others, selfish, etc. Empirically, there was a general tendency to perceive the ethnic group of Russians in the same way by Ukrainians and Poles. Thus, it was stated that in the minds of Poles and Ukrainians, the image of Russians is formed by structures, which have a more negative orientation. This may be due to the peculiarities of the current political situation, including the conflict between Ukraine, Poland and Russia, which manifests itself in the military and information confrontation. As a result, this conflict is transposed into social and cultural spheres and leads to the formation of negative heterostereotypes in both ethnic groups. It can be argued that the perception of Russians by contemporary Ukrainians and Poles takes place within the framework of a modern political conflict, which contributes to the process of negative heterostereotypes formation based on the results.

Key words: *heterostereotypes, national stereotypes, stereotypes, ethnic stereotypes, perceptions, social image, ethnic groups, ethnic group image.*

Вступ

Актуальність дослідження зумовлена особливостями соціально-політичних процесів останнього десятиліття, у контексті яких україно-російські та польсько-російські відносини набувають нового звучання через напруженість і ворожість щодо «сусіда-агресора». Військовий конфлікт між Росією та Україною, агресивне позиціонування Російської Федерації у світовому просторі активно висвітлюються в українських та польських засобах масової інформації. Політичні події й емоційний посыл, закладений у випусках щоденних новин, так чи інакше впливають на ставлення українців та поляків до представників російського етносу. Дослідивши уявлення представників обох етносів щодо того, яким є сучасний росіянин, урахувавши спільний політичний контекст, можна зрозуміти психологічний складник політичного процесу та прогнозу-

вати особливості взаємодії між досліджуваними етнічними групами та країнами.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Суспільно-політичне життя як один зі специфічних видів людської діяльності в багатьох своїх виявах розгортається на рівнях, далеких від безпосереднього розуміння й усвідомлення більшістю членів суспільства. Тому під час дослідження особливостей сприймання представників інших національностей уявляється необхідним враховувати психологічні феномени несвідомих рівнів психічного. До загальних механізмів соціальної перцепції етнічних спільнот можна віднести соціально-політичні настанови, стереотипи, соціальні уявлення.

Під «соціальною настановою», або «атитюдом» розуміють схильність суб'єкта до певного сприймання соціальних об'єктів (ситуацій), їх оцінювання та відповідних



дій. У вітчизняній науково-психологічній традиції проблематика соціальної настанови пов'язана з поняттями «настанова» (Д. Узнадзе), «ставлення особистості» (В. Мясичев), «спрямованість особистості» (Л. Божович), «особистісне значення» (О. Леонт'єв), розглядається як один із рівнів ієрархічної системи диспозицій особистості (В. Ядов).

Соціальні настанови залежать від поширених у суспільстві поглядів, традицій, ідеологічних доктрин; на рівні особистості вони значною мірою визначаються соціальним походженням і належністю людини до того чи іншого покоління. До чинників формування соціальних настанов відносять насамперед початкове батьківське програмування, вплив традицій сім'ї та її соціального оточення, вплив школи і спільноти однокласників.

На думку Л. Кияшко, в основу соціальної настанови особистості покладено уявлення про такий собі «потрібний образ» навколишнього світу, місце і роль конкретної особистості в цьому нормативному світі (Кияшко, 2013). Люди, їхні характеристики та поведінка розглядаються з погляду їхньої відповідності чи суперечності нормам, що визначаються соціальними настановами.

Настанови опосередковані соціально виробленими узагальненнями, що несуть у собі сукупний суспільний досвід. Носіями цього досвіду є передусім семантичні структури мови, а також символи, ритуали, стилі поведінки тощо.

Як тип соціальної настанови можна розглядати соціальний стереотип як стійке, мало залежне від емпіричного пізнання уявлення про соціальний об'єкт. Узагальнені, стереотипні уявлення, засвоєні в готовому вигляді з різних джерел інформації, вважаються одним із найважливіших механізмів соціальної перцепції (У. Ліппманн, Т. Адорно, М. Хоркхаймер, Т. Шибутані й ін.). В індивідуальному досвіді суб'єкта стереотипізація є формою упорядкування соціального досвіду, яка здійснюється шляхом трансформації і привласнення індивідом категорій і еталонів суспільної свідомості (Кияшко, 2013). Механізм стереотипізації спрямований на зберігання, передачу й акумуляцію впорядкованої і відібраної соціальної інформації. Отже, стереотипи можна вважати однією з ланок, що пов'язують індивідуальну свідомість із колективним свідомим і колективним несвідомим.

У соціально-політичному аспекті стереотип – стандартизований, схематизований, зазвичай емоційно забарвлений образ будь-якого соціального об'єкта (яви-

ща, процесу), що має значну стійкість, але фіксує в собі лише деякі, іноді несуттєві його риси. Стереотипи є переконаннями, загальними для певної групи людей у суспільстві, і характеризуються широкими, перебільшеними або спрощеними узагальненнями; зв'язком з уявленнями про соціально-психологічні або антропологічні характеристики інших суспільних груп (Кияшко, 2008: 86–196).

Стереотипи виконують важливі соціальні функції (Г. Теджфел, 1979):

- 1) когнітивні (відбір соціальної інформації, схематизація, спрощення);
- 2) ціннісно-захисні (створення позитивного «Я-образу»);
- 3) ідеологізуючі (формування та підтримка групової ідеології);
- 4) ідентифікаційні (створення позитивного групового «Ми-образу»).

Стереотипи мають велике значення у процесі оцінки людиною соціально-політичних явищ, але відіграють подвійну, як позитивну, так і негативну роль.

З одного боку, стереотипи «економічні» для свідомості і поведінки, вони «скорочують» процес пізнання і розуміння того, що відбувається навколо людини, ухвалення необхідних рішень, прискорюють поведінкові реакції на основі емоційного прийняття чи неприйняття інформації.

З іншого боку, спрощуючи процес соціального пізнання, стереотипи ведуть до побудови досить простої, примітивної «картини світу». У масовій свідомості зазвичай стереотипи сприяють виникненню і закріпленню упереджень, несаможитності мислення, неприязні до нововведень тощо. Зокрема, це проявляється у сфері міжнаціональних відносин, де етнічні стереотипи будуються на основі обмеженої інформації про окремих представників тієї чи іншої етнічної групи і ведуть до упереджених висновків щодо всієї групи, до неадекватної поведінки щодо неї.

Національні стереотипи – відносно усталена сукупність уявлень про характерні риси інших національностей, а також певне емоційне ставлення до них. Етнічні стереотипи, поруч із національними аутостереотипами (уявленнями про характерні риси власного етносу), є важливими складовими частинами масової й індивідуальної національної свідомості. Фіксуючи типові психологічні, моральні, антропологічні й інші особливості представників інших етносів, вони спрощують сприйняття дійсності і допомагають орієнтуватися в ситуації міжнаціонального спілкування.

На відміну від стереотипів, соціальні уявлення є результатом власної роботи

суб'єктів пізнання, що здійснюється ними у процесі безпосереднього міжособистісного спілкування (Дилигенський, 1996). Соціальні уявлення – це надіндивідуальні феномени свідомості (Е. Дюркгейм), які входять у сферу буденної свідомості. Вони є продуктом «здорового глузду» і «природного», наївного мислення, регулюють повсякденне життя людей, формують їхню «практичну свідомість» (С. Московичі).

В основі формування соціальних уявлень лежить низка психологічних механізмів. У соціальних уявленнях відбувається «об'єктивація», тобто втілення понять в образи, «конкретизація абстракцій» (С. Московичі). На цій основі створюється образ об'єкта, який часто набуває для суб'єкта символічного значення. Набуття об'єктом сенсу для суб'єкта, що орієнтує його практичну поведінку, називають «укоріненням». У процесі укорінення нових соціальних уявлень відбувається їх узгодження з більш ранніми, що інтегрує нові знання у психіку людей.

У соціальних уявленнях також можна простежити психічний процес, який дістав у соціальній психології найменування «каузальна атрибуція» (Ф. Хайдер). Ситуація дефіциту інформації, яка вважається головною передумовою атрибуції, типова для пізнання суспільно-політичних явищ. Причому цей дефіцит у сучасних умовах поєднується з достатком і навіть надлишком медійної інформації. У дослідженнях каузальної атрибуції виявлено вплив на даний процес характеристик суб'єкта, особливо його групової приналежності й ідентифікації з тією чи іншою соціальною групою, культурного середовища і властивих йому стереотипів.

Отже, на основі соціальних настанов, стереотипів, соціальних уявлень із метою орієнтації в соціальному середовищі суб'єкт виробляє досить складну, суперечливу, навіть алогічну картину соціально-політичної дійсності. Оскільки суперечлива й алогічна і сама ця дійсність, це робить його поведінку більш гнучкою й адаптивною до конкретної ситуації.

2. Методологія та методи

З метою вивчення уявлень українців і поляків про етнічну групу росіян у контексті проблеми формування етнічних стереотипів використано Демографічний опитувальник (Pietrulewicz, Tivendell, 2014) та методи статистичної обробки даних (обчислення середніх показників, факторизація отриманих даних). Автоматизована обробка даних здійснювалася за допомогою пакету програм STATISTIKA 6.0.

В Україні Демографічний опитувальник модифікований і адаптований Ларисою

Журавльовою й Оксаною Шмиглюк за згодою авторів опитувальника (B. Pietrulewicz, J. Tivendell). Виходячи з мети нашого дослідження, нами використана і проаналізована незалежна частина опитувальника, яка дозволяє виявити уявлення щодо певної групи. Респонденти – представники польської й української етнічних груп – мали оцінити етнічну групу росіян на основі запропонованих 26 біполярних тверджень (спортивні – неспортивні, смиренні – горді, підвладні – вільні / незалежні, віруючі – невіруючі, упереджені щодо іноземців – безупереджені щодо іноземців, сором'язливі – упевнені, марнотратні – ощадливі тощо). Оцінювання здійснювалось за 9-бальною шкалою, де 1 – мінімальна вираженість якості, 9 – максимальна.

Опитування проводилося впродовж 2015–2017 рр. Вибірку склали 394 особи віком від 14 до 45 років, з них 203 особи – українці, мешканці міста Житомира (студенти Житомирського державного університету імені Івана Франка, Житомирського національного агроекологічного університету), 191 особа – поляки, мешканці міста Варшави (студенти WSM Вища школа менеджера). Проведене дослідження мало порівняльний характер, одне із завдань – аналіз відмінностей у сприйманні типового росіянина українцями та поляками.

3. Результати та дискусії

Результати статистичного аналізу оцінок якостей росіян респондентами-поляками та респондентами-українцями представлено в таблиці 1. Згідно з найбільшими середніми значеннями отриманих оцінок можна стверджувати, що сучасні росіяни у свідомості представників польської етнічної групи сприймаються як горді, віруючі, поціновувачі музики, байдужі до критики, подібні один до одного, підвладні, що мають упередження до іноземців, егоїстичні та хвастливі. У представників української етнічної групи спостерігаються такі уявлення щодо росіян: упевнені, горді, віруючі, поціновувачі музики, байдужі до інших, егоїстичні, хвастливі.

Отримані результати свідчать, що образ росіянина у свідомості поляків і українців схожий, росіяни ними сприймаються, з одного боку, як поціновувачі музики, віруючі, а з іншого – як горді, байдужі до інших, егоїстичні та хвастливі. Є і відмінності: поляки вважають, що росіяни до того ж байдужі до критики, підвладні, подібні один до одного і мають упередження до іноземців, а українці – що росіяни занадто впевнені.

З метою більш детального вивчення уявлень українців і поляків щодо представників російського етносу та визначення



Таблиця 1

Оцінки якостей росіян представниками української та польської етнічних груп

Якості	Оцінки (середнє значення)	
	надані поляками	надані українцями
Спортивні	4,8	4,9
Горді	6,07	5,4
Вільні, незалежні	3,65	4,5
Поціновувачі музики	5,2	5,04
Віруючі	5,5	5,1
Не забобонні	4,6	4,8
Без упереджень щодо іноземців	3,8	4,3
Упевнені	4,8	5,5
Ощадливі	4,7	4,6
Байдужі до критики	5,2	4,9
Відкриті до інших	4,3	4,1
Дуже відповідальні	4,2	4,2
Не марнують ніколи часу	4,7	4,3
Дуже сумлінні	4,6	4,4
Дуже розумні	4,6	4,5
Визнають соціальний порядок	4,9	4,6
Відкриті для інших культур	4,08	4,4
Поважають інших	3,9	4,1
Готові до тяжкої праці	4,6	4,3
Скромні	3,9	4,1
Мають все необхідне і навіть більше	4,6	4,6
Охайні	4,5	4,4
Дисципліновані	4,7	4,3
Подібні один до одного	5,3	4,5
Щасливі	4,9	4,4
Живуть у дуже стабільній країні	4,4	4,2

гетеростереотипів отримані дані піддавалися факторизації. Для візуалізації результатів дослідження побудоване факторне поле (Factor Loadings).

У результаті факторного аналізу уявлень представників польської етнічної групи про представників російського народу методом головних компонент виділено 5 факторів, які пояснюють 55% дисперсії й описують більшу частину масиву даних (рис. 1).

Перший чинник, який умовно можна назвати «Етноцентризм», – містить такі конструкти: «Закриті до інших культур» (0,74), «Хвастливі» (0,70), «Мають упередження до іноземців» (0,69), «Егоїстичні» (0,59). Даний чинник пояснює 26,6% дисперсії. Основу другого чинника – «Упевненість» – складають такі категорії, як «Упевнені» (0,78), «Байдужі до критики» (0,76). Даний чинник пояснює 10,3% дисперсії. Інші виділені чинники: «Живуть у нестабільності», «Спортивні», «Дуже сумлінні», – мають показники дисперсії нижче 10%, тому є статистично незначущими.

Отже, можна припустити, що у сприйнятті росіян поляками найбільш виражені два стереотипи, згідно з першим, представни-

ки російської етнічної групи етноцентричні, тобто закриті щодо культурних впливів, упереджені до інших, водночас егоїстичні та хвастливі, згідно із другим, вони впевнені та байдужі до критики.

У результаті факторизації даних щодо уявлень українців про сучасного росіянина виділено 3 фактори, які пояснюють 68,8% дисперсії (рис. 2).

До першого чинника, який умовно можна назвати «Подібність та безлад», входять такі конструкти: «Подібні один до одного» (0,79), «Недисципліновані» (0,77), «Меланхолічні» (0,71), «Визнають соціальний порядок» (0,69), «Неохайні» (0,68), «Мають усе необхідне і навіть більше» (0,66), «Закриті до інших культур» (0,61). Даний чинник пояснює 57,8% дисперсії. Інші виділені чинники: «Упевнені», «Мають упередження до інших», – мають показники дисперсії нижче 10%, тому є статистично незначущими.

Отже, можна припустити, що у сприйнятті росіян українцями найбільш виражений стереотип складний за структурою і представлений досить різноманітними конструктами. Згідно із цим стереотипом,

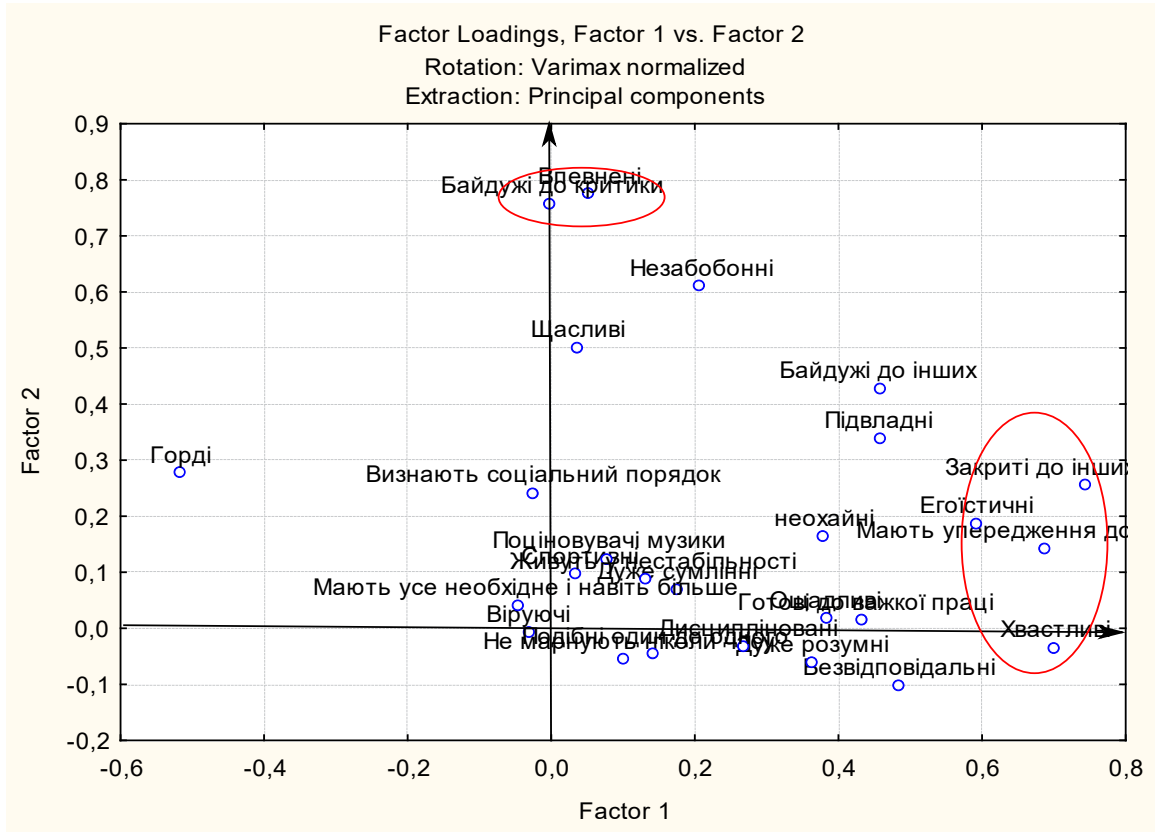


Рис. 1. Росіяни очима поляків

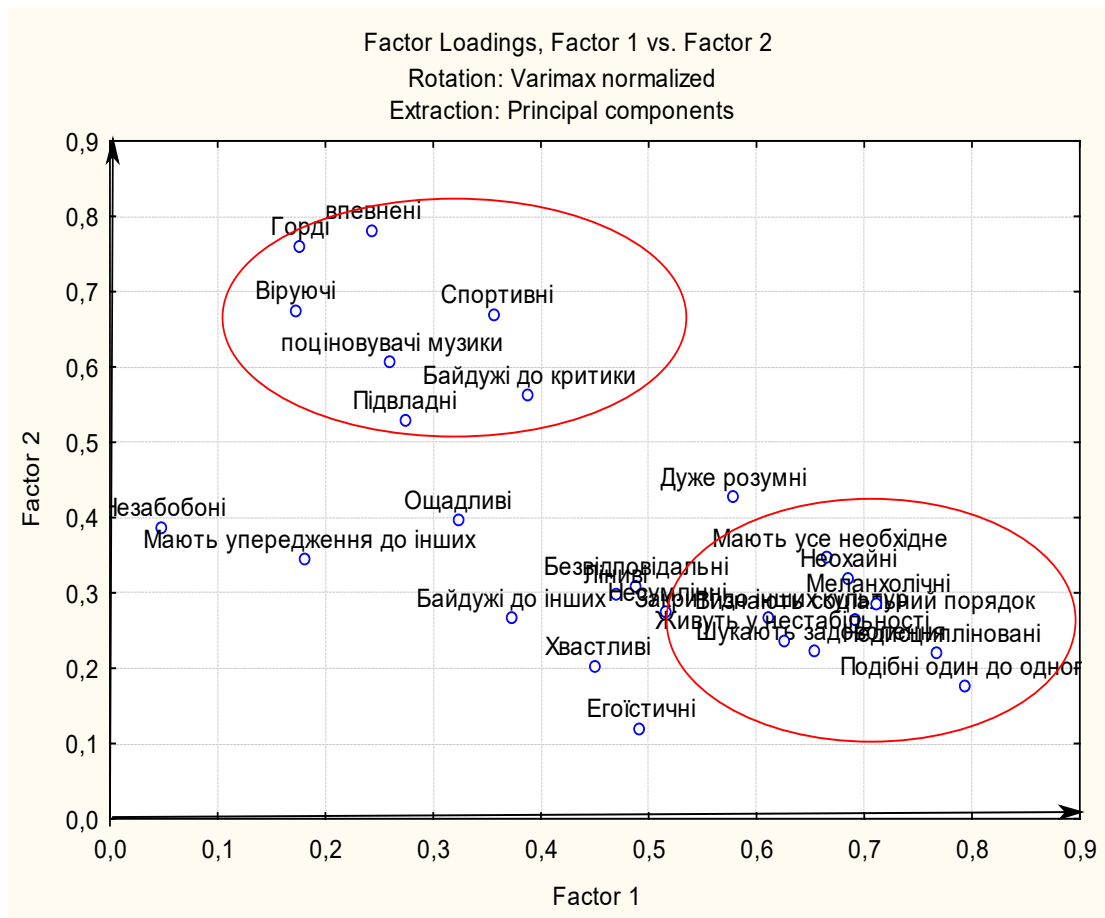


Рис. 2. Росіяни очима українців



представники російської етнічної групи, з одного боку, схожі між собою, дотримуються соціального порядку, з іншого – вони недисципліновані та неохайні, водночас вони багато чого мають, закриті до інших і меланхолійні.

Отримані результати показують, що сприймання росіян українцями та поляками має здебільшого негативне забарвлення, хоча у стереотипних уявленнях є нейтральні та позитивні конструкти. Переважання негативних конструктів в образі росіян може бути зумовлено особливостями сучасної політичної ситуації, зокрема конфліктними взаєминами між Росією й Україною та Польщею. Даний конфлікт проявляється у військовому, інформаційному протистоянні і переноситься в соціальну та культурну сфери, що призводить до формування негативних гетеростереотипів в обох етнічних групах.

Висновки

1. Образ росіянина у свідомості поляків і українців схожий, сформований однакови-

ми конструктами, як позитивно-нейтральними (поціновувачі музики, віруючі, горді), так і негативними (байдужі до інших, егоїстичні та хвастливі).

2. У сприйнятті росіян поляками найбільш виражені два стереотипи, а саме, що представники російської етнічної групи етноцентричні та занадто впевнені.

3. У сприйнятті росіян українцями виражений складний за структурою стереотип, згідно з яким представники російської етнічної групи схожі між собою і недисципліновані.

4. Сприймання росіян сучасними українцями та поляками відбувається крізь призму сучасного політичного конфлікту, що сприяє процесу формування негативних гетеростереотипів.

Вивчення гетеростереотипів російської етнічної групи щодо українців та поляків, їх порівняльний аналіз з отриманими вище даними можуть бути перспективою подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Блинова О. Роль етнічних стереотипів у міжкультурному оцінюванні студентської молоді *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка ; Інституту психології ім. Г.С Костюка НАПН України*. Кам'янець-Подільський : Аксиома, 2014. С. 68–79.
2. Кияшко Л. Політична участь молоді сучасної України: психологічні чинники активізації : монографія / за ред. Л. Кияшко. Київ : Міленіум, 2013. 216 с.
3. Кияшко Л. Впливи ідеологічних стереотипів на політичну участь громадян. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. 2008. Вип. 19 (22). С. 86–196.
4. Tajfel H. & Turner J. C. An integrative theory of intergroup conflict. *The social psychology of intergroup relations* / W.G. Austin et al. Monterey, CA : Brooks/Cole, 1979. P. 33–47.
5. Дилигенский Г. Социально-политическая психология. Москва : Новая школа, 1996. 351 с.
6. ME – YOU, WE – THEY – a couple of words about national stereotypes on the example of Polish and Canadian respondents / J. Leszcz et al. *Polish Journal of Social Science*. 2014. Vol. IX. Issue 1. P. 105–136.
7. Пирог Г. Політичні орієнтації: системно-психологічний підхід. *Вісник Львівського університету*. Серія «Філософсько-політологічні студії». 2018. Вип. 18. С. 346–351.
8. Шмиглюк О. Особливості уявлень учасників АТО про сучасного Українця. *Наука і освіта*. 2016. № 5. С. 261–266.

REFERENCES:

1. Blynova, O. (2014) Rol etnichnykh stereotypiv u mizhkulturnomu otsiniuvanni studentskoi molodi [The role of ethnic stereotypes in intercultural assessment of student youth]. *Zb. nauk. prats Kamianets-Podilskoho natsionalnoho universytetu imeni Ivana Ohiiienka; Instytutu psykhologhii im. H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy – Collection of scientific works of Kamenets-Podolsky National University named after Ivan Ogiienko; Institute of Psychology them. GS Kostiuk NAPA of Ukraine*. Kamianets-Podilskyyi: Aksioma. 68–79 [in Ukrainian].
2. Kyiashko, L. (2013). Politychna uchast molodi suchasnoi Ukrainy: psykhologhichni chynnyky aktyvizatsii : monohrafiia [Political participation of young people of modern Ukraine: psychological factors of activation]. Kyiv : Milenium [in Ukrainian].
3. Kyiashko, L. (2008). Vplyvy ideolohichnykh stereotypiv na politychnu uchast hromadian [Influence of ideological stereotypes on the political participation of citizens]. *Naukovi studii iz sotsialnoi ta politychnoi psykhologhii – Scientific studies on social and political psychology*, 19 (22), 86–196 [in Ukrainian].
4. Tajfel, H., Turner, J. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. *The social psychology of intergroup relations*. W. Austin & S. Worchel (Eds.). Monterey, CA: Brooks/Cole. 33–47 [in English].
5. Diligenskii G. (1996). Sotsial'no-politicheskaya psikhologiya [Socio-political psychology]. Moskva : Novaya shkola [in Russian].
6. Leszcz, J., Magierek, K., Pietrulewicz, B. Tivendell, J. (2014). ME – YOU, WE – THEY – a couple of words about national stereotypes on the example of Polish and Canadian respondents. *Journal : Polish Journal of Social Science*. Volume: IX, Issue: 1, 105–136 [in English].

7. Pyroh, H. (2018) Politychni orientatsii: systemno-psykholohichni pidkhid [Political orientations: system-psychological approach]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Seriya filosofsko-politohichni studii – Visnyk of Lviv University. A series of philosophical and political studies.* 18, 346–351 [in Ukrainian].

8. Shmyhliuk, O. (2016). Osoblyvosti uiavlennia uchasnykiv ATO pro suchasnoho Ukraintsia [Features of representations of ATO participants about modern Ukrainian]. *Nauka i osvita. – Science and education.* 5, 261–266 [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 05.06.2019.

The article was received 05 June 2019.

УДК 159.923

DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-3-21

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ ПЕРФЕКЦІОНІЗМУ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ВИБІРОК 2010 ТА 2019 РР.

Чепурна Ганна Леонідівна,

кандидат психологічних наук,

доцент кафедри організації соціально-психологічної допомоги населенню

Чернігівський національний технологічний університет

chepurna74@gmail.com

ORCID 0000-0003-4486-5447

Лещенко Марина Євгеніївна,

старший викладач кафедри організації

соціально-психологічної допомоги населенню

Чернігівський національний технологічний університет

mleschenko@gmail.com

ORCID 0000-0003-3620-9087

Мета дослідження – здійснення порівняльного аналізу рівневих та структурних характеристик перфекціонізму студентської молоді у вибірках 2010 та 2019 рр.

Методи дослідження. Для визначення рівня прояву та особливостей структури перфекціонізму студентської молоді ми скористались методикою «Багатовимірний шкала перфекціонізму-2» (MPS-2) П. Гевітта та Г. Флетта (в адаптації І. Грачової). Методика містить три шкали: суб'єктно-орієнтований перфекціонізм, об'єктно-орієнтований перфекціонізм, соціально-приписаний перфекціонізм.

Результати дослідження. Проаналізовано стан дослідження проблеми перфекціонізму студентської молоді у зарубіжній та вітчизняній психології, наголошено на соціокультурній детермінованості перфекціонізму та важливості здійснених у вітчизняній вибірці досліджень. У результаті порівняльного аналізу встановлено: кількісні показники високого рівня загального перфекціонізму залишаються незмінними; для вибірки студентів 2019 р. значно більшими є показники середнього рівня перфекціонізму, ніж для вибірки 2010 р.; визначено статистично значущу різницю між середніми значеннями суб'єктно-орієнтованого та загального перфекціонізму у вибірках 2010 та 2019 рр.; у вибірці 2019 р. студенти є більш вимогливими до себе, ніж у вибірці 2010 р.; у вибірці 2019 р. середні значення загального перфекціонізму вищі, ніж у вибірці 2010 р.; розглянуто профілі рівнів перфекціонізму у вибірках 2010 р. та 2019 р. Виявилось, що у вибірці 2019 р. для середнього рівня перфекціонізму є характерним найбільш «адаптивне» співвідношення структурних компонентів, в якому показники суб'єктно-орієнтованого перфекціонізму значно переважають показники інтерперсональних параметрів.

Висновки. Аналіз результатів дослідження дав змогу зробити висновок, що середній рівень перфекціонізму трансформувалася в адаптивний життєвий стиль студентської молоді. Дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми, перспектива подальших досліджень вбачається у порівняльному аналізі особливостей взаємозв'язку перфекціонізму із соціально-психологічними властивостями особистості.

Ключові слова: перфекціонізм, суб'єктно-орієнтований перфекціонізм, об'єктно-орієнтований перфекціонізм, соціально-приписаний перфекціонізм, студентська молодь, порівняльний аналіз.



THE PECULIARITIES OF STUDENTS' PERFECTIONISM MANIFESTATIONS: COMPARATIVE ANALYSIS OF 2010 AND 2019 YEARS SAMPLINGS

Chepurna Hanna Leonidivna,
Ph. D. in Psychology Sciences,

Assistant Professor at the Department of Organization of Social
and Psychological Assistance to Population

Chernihiv National University of Technology

chepyrna74@gmail.com

ORCID 0000-0003-4486-5447

Leshchenko Maryna Yevheniivna,

Senior Lecturer at the Department of Organization of Social
and Psychological Assistance to Population

Chernihiv National University of Technology

mleschenco@gmail.com

ORCID 0000-0003-3620-9087

The purpose of the research is to carry out a comparative analysis of the level and structural characteristics of the phenomenon of perfectionism in students samplings of 2010 and 2019 years.

Methods. To determine the level of manifestation and peculiarities of the students' perfectionism structure, we used the method of "Multi-dimensional scale of perfectionism-2" (MPS-2) by P. Gewitt and G. Flett (adapted by I. Gracheva). The method has three scales: subject-oriented perfectionism, object-oriented perfectionism, socially prescribed perfectionism.

Results. As a result of the comparative analysis it was established that the quantitative indicators of the high level of general perfectionism remain unchanged: every fifth student interviewed in both samplings shows a high level of perfectionism; for a sampling of students in 2019 the average level of perfectionism is much higher than for the sampling of 2010; a statistically significant difference between the average values of the subject-oriented perfectionism of the samplings of 2010 and 2019 was determined. Regarding the samplings of 2019 it must be noted that students are more demanding to themselves than in the 2010 samplings; in the sampling of 2019 average values of total perfectionism are higher than in the sampling of 2010. The profiles (correlation of structural components) of different levels of perfectionism in the samplings of 2010 and 2019 were reviewed; regarding the sampling of 2019 the average level of perfectionism is characterized by the most "adaptive" ratio of structural components, that is, the indicators of subject oriented perfectionism significantly outperform the indicators of interpersonal parameters.

Conclusions. Analysis of the results of the study made it possible to conclude that the average level of perfectionism was transformed into an adaptive style of students life. The research does not exhaust all aspects of the problem, the perspective of further research can be seen in the comparative analysis of the peculiarities of the correlation between perfectionism and the socio-psychological features of an individual.

Key words: *perfectionism, subject-oriented perfectionism, object-oriented perfectionism, socially prescribed perfectionism, student's youth, comparative analysis.*

Вступ

В умовах соціальних трансформацій українського суспільства виникає необхідність пошуку шляхів формування молоді особистості, що прагне успіху, спроможна визначати свій життєвий шлях та досягати поставлених цілей. Перфекціонізм є тією особистісною характеристикою, яку дослідники пов'язують як з прагненням до досягнень, так і з нав'язливим потягом до неіснуючої досконалості. Особливо гостро питання адаптивності-деадаптивності перфекціонізму постає у студентському віці – періоді становлення професійних інтересів, побудови життєвих планів, набуття ідентичності.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

У публікаціях, присвячених дослідженню перфекціонізму студентської молоді, насам-

перед приділяється увага питанням впливу перфекціоністських тенденцій на процеси соціальної адаптації молодих людей, а саме на успішність у навчальній діяльності та особливості міжособистісної взаємодії. За результатами емпіричних досліджень студенти із конструктивним перфекціонізмом вирізняються рішучістю, гнучкістю поведінки, орієнтацією на успіх, низьким рівнем тривожності. Зокрема, вітчизняна дослідниця Л. Данилевич зазначає, що властиве студентам з функціональним перфекціонізмом здорове переживання невідповідності уявленням про досконалість створюється масштабністю стандартів, а не переживанням неможливості їхнього досягнення та невідповідністю очікуванням інших (Данилевич, 2010: 87). На думку І. Гуляс, перфекціонізм може бути чинником формуван-

ня професійно важливих якостей майбутніх психологів. У структурі перфекціоністських настанов І. Гуляс виокремлює такі складники, як мотивацію досягнення, рефлексивні здібності та персонологічні показники (афіліативність, здатність до самоуправління, тип особистості) (Гуляс, 2007). К. Фоменко розглядає перфекціонізм як один з компонентів спрямованості особистості, що лежить в основі губристичної мотивації (Фоменко, 2010). Як складник мотиваційної сфери розглядає перфекціонізм ще один вітчизняний дослідник – Ф. Подшивайлов (Подшивайлов, 2015). А. Капустіна вважає, що помірний перфекціонізм у поєднанні з адекватною самооцінкою та смисложиттєвими орієнтаціями може бути одним з різновидів соціально-психологічного копінгу у подоланні складних життєвих обставин (Капустіна, 2018).

Проте дослідники застерігають, що деструктивний перфекціонізм є фактором психологічного неблагополуччя. Студенти з такою формою перфекціонізму характеризуються мотивацією уникнення, нездатністю відчувати задоволення, недооцінкою власних можливостей, відставанням організованості від орієнтації на високі стандарти, нетерпимим ставленням до помилок (Чепурна, 2013: 185). Успіхам у навчанні перфекціоністів перешкоджає також високий рівень екзаменаційної та соціальної тривожності. Причому перфекціоністські установки не лише збільшують частоту проявів екзаменаційного та повсякденного стресу, а й ускладнюють його подолання (Гаранян, Андрусенко, Хломов, 2009). Не менш руйнівними є наслідки перфекціонізму в площині соціальної взаємодії: студентів-перфекціоністів вирізняють демонстрація своєї переваги, пошук вигідного фону задля порівняння, надкритичне ставлення до інших та презирство (Гаранян, 2009). У моделі перфекціонізму канадських дослідників П. Гевітта та Г. Флетта інтерперсональні параметри перфекціонізму є факторами інтра- та інтерперсональних проблем (Hewitt, Flett, 1991). І. Грачова зауважує на схильності перфекціоністів до домінування та маніпулювання іншими людьми в учбовому колективі (Грачова, 2006: 55).

Зауважимо, що більшість прихильників різних концепцій перфекціонізму однакові у визнанні соціокультурної детермінованості цього психологічного феномена, тому важливим для нашого дослідження є аналіз результатів досліджень, здійснених на українській вибірці.

У 2010 р. нами було здійснене дослідження соціально-психологічних особливостей перфекціонізму молоді. Визначено,

що високий рівень перфекціонізму зумовлює стратегію адаптації, яка характеризується високим рівнем інтернальності та домінування. Встановлено, що перфекціонізм негативно позначається на процесах самоактуалізації молоді, зокрема, встановлено взаємозв'язки високого рівня перфекціонізму із низьким рівнем показників «самоприйняття», «гнучкість поведінки», «компетентність у часі», низьким та середнім рівнем показників «підтримка», «сензитивність до себе». У процесі міжособистісної взаємодії молоді люди з високим рівнем перфекціонізму демонструють прагнення до переваги (Чепурна, 2013: 185).

За останні десять років у нашому суспільстві відбулися стрімкі та докорінні зміни суспільно-політичної, економічної, соціокультурної та інших сфер буття. Поряд з характерним для споживацького суспільства пропагуванням досягнення індивідуального зовнішнього успіху «за будь-яку ціну» спостерігається підвищення рівня інтегрованості та консолідованості соціуму, спрямованість молоді на здійснення діяльності, що відповідає колективним інтересам тощо. Глибинні процеси трансформації українського суспільства позначаються на становленні як окремої особистості, так і молоді загалом. Саме тому видається доцільним провести порівняльний аналіз проявів перфекціонізму у вибірках студентської молоді 2010 та 2019 рр.

2. Методологія та методи

Мета дослідження – здійснити порівняльний аналіз рівневих та структурних характеристик феномена перфекціонізму у вибірках студентів 2010 та 2019 рр.

Завдання дослідження:

- порівняти кількісні показники рівнів складників перфекціонізму;
- порівняти особливості профілів перфекціонізму.

Дослідження здійснювалось на базі вишів м. Чернігова, серед них – Чернігівський національний педагогічний університет імені Т.Г. Шевченка та Чернігівський національний технологічний університет. Вибірка студентської молоді у 2010 р. становила 127 респондентів, вибірка 2019 р. – 107 респондентів.

Для визначення рівня прояву та особливостей структури перфекціонізму студентської молоді ми скористались методикою «Багатовимірної шкали перфекціонізму-2» (MPS-2) П. Гевітта та Г. Флетта (адаптована І. Грачовою) (Грачова, 2006).

Методика містить три шкали:

- *суб'єктно-орієнтований перфекціонізм* (перфекціонізм, орієнтований на себе). Визначається дослідниками як інтрапсихічний



параметр, що передбачає наявність високих особистісних стандартів, внутрішню мотивацію самовдосконалення, схильність зосереджуватись на меті, тенденцію ставити перед собою важкі в досягненні цілі та готовність докладати зусиль заради їх досягнення, мотивацію досягнення успіху, підвищену самокритичність, розвинені самодисципліну, самоконтроль, рефлексію. Встановлено, що такий фактор має адаптивний потенціал та превалює над іншими складниками перфекціонізму у обдарованих та академічно успішних людей;

– *об'єктно-орієнтований перфекціонізм* (перфекціонізм, орієнтований на інших) – визначається переконаннями та очікуваннями стосовно здібностей інших людей, відображає схильність приписувати значимим людям високі стандарти;

– *соціально-приписаний перфекціонізм* (необхідність відповідати соціальним нормам, щоб отримати схвалення та прийняття). З позицій когнітивного підходу цей тип перфекціонізму може призвести до формування переконань у тому, що

інші нереалістичні в своїх очікуваннях та схильні до негативного оцінювання людей.

Два останні компоненти перфекціонізму визначаються дослідниками як інтерперсональні параметри перфекціонізму (Hewitt, Flett, 1991). Сума балів за трьома шкалами показує рівень прояву загального перфекціонізму у респондентів.

Отримані дані тестових методик були оброблені за допомогою таких методів первинного статистичного аналізу: критерію « χ -квадрат», t-критерію Ст'юдента, з подальшою їх якісною інтерпретацією та змістовим узагальненням. Результати математико-статистичного аналізу були отримані за допомогою програми SPSS (версія 17.0).

3. Результати та дискусії

Результати дослідження (за критерієм « χ -квадрат») дали змогу виявити існування статистично значущого взаємозв'язку ($p < 0,001$) між рівнями загального перфекціонізму та роком проведення дослідження (табл. 1).

Таблиця 1

Рівень загального перфекціонізму у вибірках 2010 та 2019 рр.

Рік	Рівень перфекціонізму (у %):		
	Низький	Середній	Високий
2010	33,9%	46,5%	19,7%
2019	12,1%	66,4%	19,6%

($p < 0,001$)

Спираючись на одержані дані, можемо зазначити, що показники високого рівня загального перфекціонізму у вибірках 2010 та 2019 рр. залишаються незмінними: високий рівень перфекціонізму демонструє кожен п'ятий досліджуваний. Для вибірки студентів 2019 р. більш характерним є середній рівень перфекціонізму (66,4%), тоді як для вибірки 2010 р. показники середнього рівня становлять 46,5%. Особливу увагу привертає різниця в кількісних показниках низького рівня перфекціонізму у досліджуваних різних років. Якщо у 2010 році третина досліджуваних мала низький рівень перфекціонізму, то в 2019 році кількість таких респондентів становить лише 12,1%. Це значно менше, ніж у вибірці 2019 року. На нашу думку, це можна пояснити тим, що отримання вищої освіти «заради диплома», відсутність можливості працювати за професією та мінливі соціальні умови праці гальмували «здорові» перфекціоністські тенденції студентської молоді. Проте, незважаючи на складні соціально-економічні обставини, не менш критичну ситуацію

в освіті та працевлаштуванні, нині сучасні молоді люди демонструють оптимізм та прагнуть до успіху, шукають шляхи самовдосконалення.

За допомогою критерію « χ -квадрат» встановлено існування статистично значущого взаємозв'язку ($p < 0,001$) між рівнями суб'єктно-орієнтованого перфекціонізму та роком проведення дослідження (табл. 2).

Як бачимо, залежно від року дослідження є різниця в рівневих показниках суб'єктно-орієнтованого перфекціонізму. Якщо у вибірці 2010 р. кількість досліджуваних студентів з високим рівнем суб'єктно-орієнтованого перфекціонізму становила 27,6%, то у вибірці 2019 р. таких осіб нараховується 37%. У вибірці 2019 р. спостерігаємо зростання показників середнього рівня суб'єктно-орієнтованого перфекціонізму з 23% до 49%. Максимальну невимогливість до себе демонструють 48,8% студентів у вибірці 2010 р. та лише 13,7% у вибірці 2019 р. Отже, досліджувані студенти у вибірці 2019 р. демонструють більшу вимогливість до себе, більш вмотивовані на

Таблица 2

Рівень суб'єктно-орієнтованого перфекціонізму у вибірках 2010 та 2019 рр.

Рік	Рівень суб'єктно-орієнтованого перфекціонізму (у %):		
	Низький	Середній	Високий
2010	48,8%	23,6%	27,6%
2019	14,0%	48,6%	37,4%

(p<0,001)

самовдосконалення, успіх та досягнення цілей, ніж досліджувані студенти у вибірці 2010 року.

Практично незмінними залишились кількісні показники рівневих характеристик інтерперсональних параметрів перфекціонізму (табл. 3).

Як бачимо з даних, представлених у таблиці 3, у вибірці 2019 р. порівняно з вибіркою 2010 р. дещо збільшились показники високого рівня об'єктно-орієнтованого перфекціонізму (з 7,9% до 9,8%). Фактично кожен десятий студент схильний до пред'явлення нереалістично високих стандартів до інших, що проявляється у завищених очікуваннях до оточуючих та схильності до надкритичного оцінювання, презирства, маніпулювання. Дещо збільшилась кількість досліджуваних із середнім рівнем об'єктно-орієнтованого перфекціонізму (з 63% до 68,6%). Відповідно, кількість досліджуваних з низьким рівнем об'єктно-орієнтованого перфекціонізму зменшилась з 29,1% до 21,6%.

Незмінними в обох вибірках залишились рівневі показники соціально-приписаного перфекціонізму: для більшості досліджуваних властивий середній рівень цього інтерперсонального параметра перфекціонізму.

Для сучасних молодих людей залишається важливим відповідати соціальним приписам оточуючих.

Нами було здійснено порівняльний аналіз середніх значень складників перфекціонізму у досліджуваних вибірках за допомогою t-критерію Ст'юдента (табл. 4).

Як видно з даних, представлених у таблиці 4, на рівні статистичної значущості є різниця в показниках середніх значень загального та суб'єктно-орієнтованого перфекціонізму у вибірках 2010 та 2019 рр. Вона полягає в тому, що середні значення загального та суб'єктно-орієнтованого перфекціонізму вищі у вибірці 2019 р., ніж у вибірці 2010 р. Отже, сучасні студенти стали вимогливішими до себе, більше покладаються на свої сили, прагнуть до самовдосконалення та досягнення успіху.

Дані теоретичних та емпіричних досліджень указують на те, що адаптивність перфекціонізму залежить не лише від рівня прояву, а й від характеру співвідношення структурних компонентів (профілю перфекціонізму) (Грачова, 2006). Нами були визначені профілі перфекціонізму у досліджуваних з різним рівнем прояву цього психологічного феномена (табл. 5).

Таблица 3

Рівень інтерперсональних параметрів перфекціонізму у вибірках 2010 та 2019 рр.

Рік	Складники перфекціонізму	Рівні (у %)		
		високий	середній	низький
2010	ПОД	7,9	63,0	29,1
2019	ПОД	9,8	68,6	21,6
2010	СПП	5,5	91,3	3,1
2019	СПП	5,9	92,2	2,0

Примітка: ПОД – «перфекціонізм, орієнтований на інших»; СПП – «соціально-приписаний перфекціонізм»

Таблица 4

Середні значення структурних компонентів перфекціонізму студентської молоді у вибірках 2010 та 2019 рр.

Рік	Складники перфекціонізму	Середні значення	Значимість
2010	Суб'єктно-орієнтований перфекціонізм	64,04	,000
2019	Суб'єктно-орієнтований перфекціонізм	72,60	,000
2010	Загальний перфекціонізм	173,89	,003
2019	Загальний перфекціонізм	185,99	,003



Таблиця 5

Профілі перфекціонізму студентської молоді у вибірках 2010 та 2019 рр.

Рівні перфекціонізму	рік	Середній сумарний бал складників перфекціонізму			
		ПОС	ПОД	СПП	Загальний перфекціонізм
Високий	2010	87,72	65,00	65,80	218,52
	2019	87,43	70,71	67,71	226,71
Середній	2010	65,03	54,44	60,90	180,37
	2019	71,55	51,73	58,92	183,15
Низький	2010	48,91	42,77	48,58	139,05
	2019	52,92	36,31	45,85	132,77

Примітка: ПОС – «перфекціонізм, орієнтований на себе»; ПОД – «перфекціонізм, орієнтований на інших»; СПП – «соціально-приписаний перфекціонізм»

Наведені у таблиці 5 дані вказують, що у групі з високим рівнем перфекціонізму досліджуваних студентів 2010 р. різниця між середніми показниками суб'єктно-орієнтованого та об'єктно-орієнтованого перфекціонізму становить у середньому 23 бали, різниця між середніми показниками суб'єктно-орієнтованого та соціально-приписаного перфекціонізму становить у середньому 22 бали. У вибірці 2019 р. досліджуваних з високим рівнем перфекціонізму різниця між середніми показниками суб'єктно-орієнтованого та об'єктно-орієнтованого перфекціонізму становить у середньому 17 балів, різниця між середніми показниками суб'єктно-орієнтованого та соціально-приписаного перфекціонізму становить у середньому 20 балів. Отже, можемо говорити про меншу адаптивність високого рівня перфекціонізму у вибірці 2019 р., ніж у вибірці 2010 р.

Проте у вибірці 2019 р. у респондентів з середнім рівнем перфекціонізму різниця між середніми показниками суб'єктно-орієнтованого та об'єктно-орієнтованого перфекціонізму становить у середньому 19 балів, різниця між середніми показниками суб'єктно-орієнтованого та соціально-приписаного перфекціонізму становить у середньому 12 балів. У вибірці 2010 р. у респондентів з середнім рівнем перфекціонізму різниця між середніми значеннями особистісних стандартів та інтерперсональних параметрів є меншою, відповідно 11 та 5 балів.

Слід зазначити, що численні дані емпіричних досліджень свідчать про значну перевагу у структурі конструктивного перфекціонізму високих стандартів стосовно себе (Грачова, 2006). Саме високі стосовно себе стандарти зумовлюють успішність у навчанні та зменшують ймовірність виникнення психологічних проблем.

Враховуючи, що кількість досліджуваних із середнім рівнем перфекціонізму сту-

дентів зростає з 46,5% до 66,7%, можемо припустити, що середній рівень перфекціонізму трансформується у адаптивний життєвий стиль студентської молоді.

У досліджуваних з низьким рівнем перфекціонізму середні значення всіх складників майже однакові в обох вибірках. Ці групи молоді можна охарактеризувати як невимогливі до себе та оточуючих.

Висновки

У результаті порівняльного аналізу рівневих та структурних характеристик перфекціонізму у вибірках студентської молоді 2010 та 2019 рр. з'ясовано, що кількісні показники високого рівня загального перфекціонізму залишаються незмінними. Кожен п'ятий студент у досліджуваних вибірках демонструє високий рівень перфекціонізму.

Встановлено, що для вибірки студентів 2019 р. значно більшими є показники середнього рівня перфекціонізму, ніж для вибірки 2010 р. Відповідно, зменшилась кількість досліджуваних з низьким рівнем перфекціонізму.

Визначено статистично значущу різницю між середніми значеннями суб'єктно-орієнтованого перфекціонізму та загального перфекціонізму у вибірках 2010 та 2019 рр.: середні значення загального та суб'єктно-орієнтованого перфекціонізму вищі у вибірці 2019 р., ніж у вибірці 2010 р. Проаналізовано профілі перфекціонізму: у вибірці 2019 р. визначено найбільш «адаптивне» співвідношення структурних компонентів, в якому показники суб'єктно-орієнтованого перфекціонізму значно переважають показники інтерперсональних параметрів. На основі аналізу профілів перфекціонізму зроблено припущення, що середній рівень перфекціонізму трансформується у адаптивний життєвий стиль студентської молоді, який характеризується високими особистісними стандартами, орієнтацією на досягнення цілей, прагненням до успіху та самовдосконалення.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми, перспектива подальших досліджень вбачається у порівняльному аналізі особливостей взаємозв'язку перфекціонізму із соціально-психологічними властивостями особистості.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гаранян Н.Г. Перфекционизм и враждебность как личностные факторы депрессивных и тревожных расстройств : автореф. дисс. на соиск. научной степени д-ра психол. наук : спец. 19.00.04 «Медицинская психология». Москва, 2010. 43 с.
2. Гаранян Н.Г., Андрусенко Д.А., Хломов И.Д. Перфекционизм как фактор студенческой дезадаптации. *Психологическая наука и образование*. 2009. № 1. С. 72–81.
3. Грачева И.И. Уровень перфекционизма и содержание идеалов личности : дисс. на соиск. научной степени канд. психолог. наук : спец. 19.00.01 «Общая психология, психология личности, история психологии». Москва, 2006. 210 с.
4. Гуляс І.А. Перфекціоністські настанови як чинник професійної готовності майбутніх практичних психологів : дис. на здобуття наук. ступеня канд. психолог. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Івано-Франківськ, 2007. 190 с.
5. Данилевич Л.А. Перфекціонізм як особистісний чинник академічної обдарованості студентів : дис. на здобуття наук. ступеня канд. психолог. наук : спец. 19.00.01 «Загальна психологія, історія психології». Київ, 2010. 222 с.
6. Капустина А.Н. Перфекционизм как стратегия преодоления сложных жизненных ситуаций. *Личность в трудных жизненных ситуациях: ресурсы и преодоление (Электронный ресурс)*: материалы Международной научно-практической конференции, посвященной 25-летию факультета психологии Омского государственного университета им. Ф.М. Достоевского (Омск, 4–5 октября 2018 г.). Омск : Изд-во Ом. гос. ун-та, 2018. С. 80–84.
7. Подшивайлов Ф.М. Психологічні чинники розвитку мотиваційної сфери особистості майбутнього психолога : дис. на здобуття наук. ступеня канд. психолог. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія». Київ, 2015. 228 с.
8. Фоменко К. І. Губристична мотивація в характеристиці спрямованості особистості. *Наука і освіта: науково-практичний журнал Південного наукового Центру НАПН України: Тематичний спецвипуск «Когнітивні процеси та творчість»*. Одеса, 2010. С. 378–381.
9. Чепурна Г.Л. Соціально-психологічні особливості перфекціонізму молоді : дис. на здобуття наук. ступеня канд. психолог. наук : спец. 19.00.05 «Соціальна психологія; психологія соціальної роботи». Київ, 2012. 213 с.
10. Hewitt P.L., Flett G.L. Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psycho-pathology. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1991. Vol. 60. P. 456–470.

REFERENCES:

1. Garanyan, N.G. (2010). *Perfekcionizm i vrazhdebnost' kak lichnostnye faktory depressivnyh i trevozhnyh rasstrojstv : avtoref. diss. na soisk. nauchnoj stepeni d-ra psihol. nauk : spec. 19.00.04 "Medicinskaya psihologiya"* [Perfectionism and hostility as personal factors of depressive and anxiety disorders : author. diss. on completion of scientific degree of Dr of Psychol. Sciences : spec. 19.00.04 "Medical psychology"]. Moscow [in Russian].
2. Garanyan, N.G., Andrusenko D.A., Hlomov I.D. (2009). *Perfekcionizm kak faktor studencheskoj dezadaptacii* [Perfectionism as a factor in student maladjustment]. *Psichologicheskaya nauka i obrazovanie – Psychological Science and Education*, 1, 72–81 [in Russian].
3. Gracheva, I.I. (2006). *Uroven' perfekcionizma i sodержanie idealov lichnosti : diss. na soisk. nauchnoj stepeni kand. psiholog. nauk : spec. 19.00.01 "Obshchaya psihologiya, psihologiya lichnosti, istoriya psihologii"* [The level of perfectionism and the content of the ideals of the individual : author. diss. on completion of scientific degree of Candidate of Psychology sciences : spec. 19.00.01 "General psychology, personality psychology, history of psychology"]. Moscow [in Russian].
4. Hulias, I.A. (2007). *Perfektsionistski nastanovy yak chynnyk profesiinoi hotovnosti maibutnykh praktychnykh psykholohiv : dys. na zdob. Naukovogo stupenia kand. psyk. nauk : spets. 19.00.07 "Pedahohichna ta vikova psykholohiia"* [Perfectionists options as a factor of professional readiness of future practical psychologists : Dissertation on the receipt of scientific degree of candidate of psychological sciences after speciality 19.00.07 "Pedagogical and age psychology"]. Ivano-Frankivsk [in Ukrainian].
5. Danylevych, L.A. (2010). *Perfektsionizm yak osobystisnyi chynnyk akademichnoi obdarovanosti studentiv: dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. psykholoh. nauk : spets. 19.00.01 "Zahalna psykholohiia, istoriia psykholohii"* [Perfectionism as an Individual Factor of Displaying Students Academic Capability]. Kyiv [in Ukrainian].
6. Kapustina, A.N. (2018). *Lichnost' v trudnyh zhiznennyh situatsiyah: resursy i preodolenie (Elektronnyj resurs): materialy Mezhdunarodnoj nauchno-prakticheskoy konferencii, posvyashchennoj 25-letiyu fakul'teta psihologii Omskogo gosudarstvennogo universiteta im. F.M. Dostoevskogo (Omsk, 4–5 oktyabrya 2018 g.)* [Perfectionism as a strategy for overcoming difficult life situations]. Omsk [in Russian].
7. Podshyvailov, F.M. (2015). *Psykholohichni chynnyky rozvytku motyvatsiinoi sfery osobystosti maibutnoho psykholoha : dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. psykholoh. nauk : spets. 19.00.07 "Pedahohichna ta vikova psykholohiia"* [Psychological premises of development of future psychologist's motivational sphere of personality. Manuscript. Dissertation for a Candidate of Science in Psychology, speciality 19.00.07 "Pedagogical and Age Psychology"]. Kyiv [in Ukrainian].



8. Fomenko, K.I. (2010). Hubrystychna motyvatsiia v kharakterystytsi spriamovanosti osobystosti [Arrogant motivation in the characterization of personality orientation]. *Nauka i osvita: naukovo-praktychnyi zhurnal Pivdennoho naukovoho Tsentru NAPN Ukrainy: Tematychnyi spetsvyпуск "Kohnityvni protsesy ta tvorchist"* – *Science and Education: Scientific and Practical Journal of the Southern Scientific Center of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine: Thematic special issue "Cognitive Processes and Creativity"*. Odesa, 378–381 [in Ukrainian].
9. Chepurna, H.L. (2013). *Sotsialno-psykholohichni osoblyvosti perfektsionizmu molodi: dys. na zdobuttia nauk. stupenia kand. psykholoh. nauk : spets. 19.00.05 "Sotsialna psykholohiia, psykholohiia sotsialnoi roboty"* [The social and psychological peculiarities of youth perfectionism, Dissertation for Candidate Degree in Psychological Sciences in speciality 19.00.05 "Social Psychology; Psychology of Social Work"]. Kyiv [in Ukrainian].
11. Hewitt, P.L., Flett G.L. (1991). Perfectionism in the self and social contexts: Conceptualization, assessment, and association with psycho-pathology. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 456–470.

Стаття надійшла до редакції 04.06.2019.
The article was received 04 June 2019.

СЕКЦІЯ 4. МЕДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.9.072.432

DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-3-22

**ВПЛИВ ВИКОРИСТАННЯ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ
НА СУЇЦИДАЛЬНУ АКТИВНІСТЬ****Шевчук Ольга Сергіївна,**
магістр психології,

кафедра психодіагностики та клінічної психології

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

ocia.shevchuk@gmail.com

ORCID id: 0000-0003-2493-5399

Перспективи і можливості використання сучасних онлайн-соціальних мереж можуть нести як переваги, так і недоліки для психологічної реальності особистості. Особливості організації онлайн- та офлайн-взаємодії людей у соціумі викликають низку різноманітних феноменів, що можуть супроводжувати або бути результатом взаємодії з соціальними мережами.

Мета – розкрити психологічну сутність феномена суїцидальної активності через дослідження впливу використання онлайн-соціальних мереж на суїцидальний ризик.

Методи. Було прийняте рішення про застосування експериментальної моделі дослідження. Експериментальний вплив полягав у повному припиненні використання онлайн-соціальних мереж (Facebook, Telegram та Instagram) терміном на 2 тижні. Основною методикою для визначення показника суїцидальної активності є Опитувальник суїцидального ризику (ОСР) О.Г. Шмельова. Для контролю впливу зовнішніх змінних до групи методик також входили: П'ятифакторний особистісний опитувальник, методика «Ціннісні орієнтації» Рокіча, опитувальник «Способи долаючої поведінки» Лазаруса та Методика діагностики міжособистісних відносин Лірі.

Результати. Було сформовано розширений перелік функцій соціальних мереж, який включає такі як: прямі «первинні» функції; робоча; інформаційна; розваги та дозвілля; самовираження; інтеграція сервісів; непряме використання; використання в злочинних цілях; інше. Аналіз показника суїцидального ризику показав відсутність статистично значимого впливу, що можна пояснити тим, що досліджуване питання є більш комплексним та вимагає досить ґрунтовної якісної інтерпретації з урахуванням інших факторів. Зокрема, чи трапилися певні значимі зміни у загальному самопочутті та житті учасників експерименту.

Висновки. Використання соціальних мереж може актуалізувати індивідуально-психологічний зміст переживань та функціонування особистості, що пов'язаний з суїцидогенним конфліктом. Вплив матеріалів суїцидальної тематики та «нейтрального» контенту на особистість виступає ситуативним фактором суїцидального ризику. Тимчасове припинення використання соціальних мереж може як збільшувати, так і зменшувати суїцидальну активність. Необхідне вивчення конкретних кейсів впливу соціальних мереж на суїцидальну активність у осіб, які мають або не мають внутрішніх чи зовнішніх форм такої активності з метою виділення конкретних предикторів та прогностичних факторів для надання допомоги, профілактики та попередження самогубств як кваліфікованими фахівцями, так і інтернет-спільнотою.

Ключові слова: суїцидальна поведінка, суїцидальна активність, суїцидальний ризик, суїцид, самогубство, соціальна мережа, онлайн-соціальна мережа.

INFLUENCE OF SOCIAL NETWORKING SERVICES USAGE ON SUICIDAL ACTIVITY**Shevchuk Olha Serhiivna,**

Master degree in Psychology,

Department of Psychodiagnostics and Clinical Psychology

Taras Shevchenko National University of Kyiv

ocia.shevchuk@gmail.com

ORCID id: 0000-0003-2493-5399

Prospects and opportunities of using modern online social networks can have both advantages and disadvantages for the psychological reality of the individual. The organization features of the online and offline people interaction in society cause a variety of phenomena that may accompany, or be as the result of interaction with social networking services.



Purpose. Reveal the psychological essence of the suicidal activity phenomenon through the study of the influence of online social networking services usage on suicidal risk.

Methods. Experimental model was applied for this research. Experimental impact involved the complete cessation of the online social networks usage (such as Facebook, Telegram and Instagram) for a period of 2 weeks. The main method of the suicidal rate determination was the Suicidal Risk Questionnaire (SRQ) by O.G. Shmelev.

Results. An expanded list of social networking services functions was formed. It included such functions as direct “primary” functions; working; informational; entertainment and leisure; self-expression; services integration; indirect use; use for criminal purposes; other functions. The analysis of the suicidal risk variable showed a lack of statistically significant influence, which can be explained by the fact that the subject is more complex and requires a sufficiently thorough qualitative interpretation taking into account other factors. In particular, there have not been any significant changes in the experiment participants’ overall well-being and life.

Conclusions. The social networks services usage can actualize the individual psychological content of emotional experience and functioning of the person associated with a suicidogenic conflict. Suicidal materials and “neutral” content influence on the person appears as a situational factor of suicidal risk. The temporary cessation of the social networks usage can both increase and reduce suicidal activity. It is necessary to study specific cases of the social networks influence on suicidal activity of persons who have more or less pronounced level of suicidal activity in order to mark out specific predictors and prognostic factors for assistance and suicides prevention by qualified professionals and the Internet community.

Key words: suicidal behavior, suicidal activity, suicidal risk, suicide, social network, online social network, social networking services.

Вступ

Технічний прогрес впливає на динаміку сучасного світу, накладаючи свій відбиток на повсякденне життя людини та визначає подальший вектор розвитку цивілізації. Поруч із новими можливостями та перспективами, які дають онлайн-соціальні мережі, також є нові ризики та загрози. Зміна особливостей організації взаємодії людей у соціумі може викликати низку різноманітних феноменів, що можуть супроводжувати або бути результатом взаємодії з технологіями. Загроза втрати та власне втрата нових можливостей, які здатні забезпечити технології, сприяє формуванню нових розладів поведінкової, емоційно-вольової та когнітивної сфер, що, своєю чергою, формує певну низку цінностей (Шевчук, 2019: 226–229).

Спостереження та дослідження, проведені в різних культурах та регіонах світу, свідчать про те, що самогубства в наш час стали однією із глобальних проблем людства. За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я (ВООЗ), за показником смертності самогубства розташовуються на одному із перших місць (WHO organization website, who.int). Станом на 2016 рік Україна за стандартизованим за віком показником частоти самогубств належить до 25 країн світу з найвищим рівнем самогубств (18,5 на 100 тис. осіб) (World Health Organization, apps.who.int). За даними Державної служби статистики, станом на 2017 рік коефіцієнт смертності від навмисного самоушкодження становить 16,6 на 100 тис. осіб (Демографічна та соціальна статистика, ukrstat.gov.ua). На кожний зафіксований випадок самогубства доводиться значно більше скоєних суїцидальних спроб (Юр'єва та ін., 2013: 70–76).

Актуальність дослідження зумовлена ситуацією, пов'язаною із проблемою самогубства, а також із недостатністю психологічних даних щодо питання механізмів формування та динаміки суїцидальної активності у зв'язку з використанням соціальних мереж. Важливим є питання особливостей переживання внутрішніх та зовнішніх форм суїцидальної активності та виокремлення певних закономірностей того, які особливості перебігу такої активності, пов'язані з використанням онлайн-соціальних мереж, провокують подальший розвиток суїцидальної поведінки з кінцевою реалізацією у суїцидальній спробі чи завершеному суїцидальному акті, а які навпаки дають змогу зупинити подальший розвиток внутрішніх форм активності. Своечасна діагностика та компетентна кваліфікована допомога з використанням ресурсу онлайн-соціальних мереж могли би бути найбільш важливими елементами профілактики самогубств.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Більша частина публікацій у сфері психології щодо впливу соціальних мереж на суїцидальну активність авторства зарубіжних та вітчизняних дослідників сконцентрована на тому, щоб проаналізувати механізми та фактори формування суїцидальної поведінки.

Суїцидальну поведінку було визначено як варіант поведінки особистості, що характеризується свідомим прагненням покінчити з собою (мета – смерть, мотив – вирішення або зміна психотравматичної ситуації шляхом добровільного відходу з життя), тобто будь-які внутрішні і зовнішні форми психічних актів, що спрямовуються уявленнями про позбавлення себе життя (Амбрумова та ін., 1978: 6–28; Билле-Браге

та ін., psychiatry.ru). Суїцидальна поведінка визначається як такий процес, в якому суїцидальна активність прогресує від початкових стадій малоусвідомлених внутрішніх форм до практичної реалізації суїцидальних дій (Зотов, 2011: 3–7). Виділяють такі групи суїцидогенних факторів: індивідуально-особистісні особливості, ситуаційно-особистісні характеристики обставин та статусно-особистісні суїцидогенні чинники (Дзюб та ін., 2010: 77–91; Діденко, 2012: 206–207).

Онлайнова соціальна мережа визначається як інтернет-співтовариство користувачів, об'єднаних за будь-якою ознакою на базі одного інтерактивного багатокористувацького вебсайту, який і називається в цьому разі соціальною мережею та наповнюється самими учасниками мережі. Соціальна мережа відрізняється від реальних людських спільнот тим, що у функціонуванні мережі не грає ролі географічна віддаленість її учасників один від одного.

Було констатовано, що онлайнові соціальні мережі можуть здійснювати обопільний вплив на суїцидальний ризик. Динаміка суїцидальної активності може трансформуватися як стосовно контенту, що безпосередньо стосується самогубств, так і щодо іншої інформації, яка може активізувати суїцидогенний конфлікт. Поширення інформації щодо суїцидальної активності може як і «інфекційно» впливати на інших, так і може відігравати позитивну роль, допомагаючи людям, які перебувають у групі ризику скоєння самогубства, забезпечуючи порятунок або підтримку.

Ведуться дослідження характеристик користувачів як пов'язаних, так і не пов'язаних з активними соціальними групами в мережах, які сприяють ідеям самогубства. Наприклад, взаємодія або лише наявність принаймні однієї людини з суїцидальними патернами поведінки, яка активно висловлює суїцидальні думки, найбільше сприяє формуванню внутрішніх форм суїцидальної активності (Masuda et al, 2014; Wang et al, 2019). Щодо вікової специфіки, то, наприклад, за дослідженнями С.О. Сашенкова (Сашенков, 2017: 210–212), для підлітків особливою цінністю виступає соціальне схвалення в соціальних мережах, яке вони можуть отримати у так званих «Групах смерті».

Частина досліджень присвячена вивченню випадків самопрезентації суїцидальних актів у соціальних мережах. Зокрема, наприклад, аналіз мікроблогів та мережі інформаційної дифузії виявив, що значна частина письмових відповідей (36,6%) може допомогти уразливим особистостям, нада-

ючи таким чином підтримку на звернення про допомогу (Fu et al, 2013: 406–412). Таким чином, негайне втручання інших користувачів онлайнової соціальної мережі може попередити скоєння самогубства.

Результати підкреслюють необхідність проведення додаткових досліджень, щоб дізнатися, як люди, які вразливі та невразливі до самогубства, взаємодіють з інформацією, розміщеною в соціальній мережі в цілому та власне про самогубства; якою мірою самогубства, презентовані у соціальних мережах, насправді спонукають до формування суїцидальної активності та як могли б ефективно втручатися відповідні кваліфіковані фахівці та інтернет-спільнота.

2. Методологія та методи

Метою дослідження є аналіз та опис особливостей психологічної сутності впливу використання онлайнових соціальних мереж на суїцидальну активність з розробкою експериментальної моделі дослідження феномена суїцидальної поведінки з урахуванням показника суїцидального ризику.

Для вивчення такого комплексного феномена, як вплив використання соціальних мереж на суїцидальну активність, варто враховувати наявність багатьох індивідуальних чинників суїцидального ризику, їх непостійність та мінливість, що створює суттєві труднощі в прогнозі та дослідженні динаміки суїцидальної активності. Здійснення суїциду як поведінкового акту може трактуватися як поведінкова реакція, а не як динамічне психопатологічне явище, що додатково ускладнює відділення адекватного комплексу критеріїв передбачення суїциду.

Оскільки предметом цього дослідження є суїцидальна активність, в ході організації дослідницької процедури саме вона виступає залежною змінною в цьому експерименті. Умова, яка є фактором маніпуляції в цьому експерименті та виступає незалежною змінною, – це особливості використання онлайнових соціальних мереж.

Щодо дослідницького впливу в рамках експерименту було дотримано етичні принципи психологічних досліджень. З учасниками експерименту було укладено згоду на участь у дослідженні: було проінформовано про мету (у цьому разі підкреслювалося дослідження особливостей використання соціальних мереж, без акценту на суїцидальній активності для чистоти експерименту), можливі наслідки та особливості процедури; права та обов'язки сторін; збережено можливість відмовитись від дослідження або вийти з нього та проінформовано про отримані результати. Наведення результатів такого експерименту в цій статті відбувається зі згоди учасників експерименту.



З метою реалізації завдань, поставлених в цьому дослідженні, було прийняте рішення про використання комбінації планів квазіекспериментального та справжнього (істинного) експериментів. Відповідно, було обрано план з попереднім та підсумковим виміром на різних групах та план для двох рандомізованих груп з попереднім та підсумковим вимірами. Таке поєднання забезпечувало оптимальний контроль загрози внутрішній та зовнішній валідності. Як процедуру контролю еквівалентних груп було використано блокову рандомізацію. З метою контролю впливу зовнішніх змінних у цьому дослідженні було виділено низку контрольованих та випадкових змінних, які вимірювалися на експериментальний ефект. Таким чином було враховано показники за методиками: П'ятифакторний особистісний опитувальник, методика «Ціннісні орієнтації» Рокіча, опитувальник «Способи долаючої поведінки» Лазаруса та Методика діагностики міжособистісних відносин Лірі. Дослідження суїцидального ризику має поєднуватися з фіксуванням вираженості антисуїцидальних чинників, тому було використано опитувальник суїцидального ризику (ОСР) О.Г. Шмельова.

Таким чином, схема експериментального дослідження впливу використання онлайн соціальних мереж на суїцидальну активність мала такий вигляд:

ЕГ 1	R	O _{1,1}	X	O _{1,2}
КГ 1	R	O _{2,1}		O _{2,2}
ЕГ 2	R			O _{3,2}
КГ 2/ ЕГ 3	R		X	O _{4,2}
КГ 3	R	O _{5,1}	(X)	

Рис. 1. Схема експериментального дослідження. Експериментальні та контрольні групи в експерименті

де R – це рандомізація (забезпечення еквівалентності експериментальних груп), O_x – тестування (вимір експериментального ефекту), X – це експериментальний вплив.

Обов'язковими умовами для участі в експерименті були: 1) досвід використання онлайн соціальної мережі (тобто користувач мав бути ознайомлений з функціоналом соціальної мережі та активно його використовувати протягом досить тривалого часу); 2) наявність принаймні одного акаунту у соціальних мережах, таких як Facebook та Telegram, та принаймні одного акаунту в Instagram.

Відбір онлайн соціальних мереж, вплив яких досліджувався в експерименті, здійснювався на основі статистичних

даних щодо популярності соціальних мереж, яка операціоналізувалася через їх перегляд з усіх платформ. В Україні станом на вересень 2018 року популярністю користувалися 2 соціальні мережі, такі як Facebook (53,11%) та Instagram (16,79%) (Які соцмережі популярні у жителів України, tech.informator.ua). Також додатково було обрано крос-платформовий месенджер Telegram, який вважають новим видом соціальної мережі. Було враховано указ Президента України, що впливає на обмеження доступу до деяких соціальних мереж (Про Застосування персональних спеціальних економічних та інших обмежувальних заходів (санкцій): Указ Президента України від 15 травня 2017 року № 133/2017, president.gov.ua). Різні соціальні мережі було обрано для того, аби уникнути створення портрета «типового» користувача певної окремої соціальної мережі, дослідити, чи існують певні відмінності залежно від того, як було організовано інтерфейс соціальної мережі та які можливості вона може надати.

Для того щоб взяти участь в експерименті, потенційні респонденти мали заповнити онлайн форму гугл-форму для реєстрації, де мали вказати: 1) акаунти, в яких соціальних мережах у них є (обов'язкові: Facebook, Telegram, Instagram, інші – за бажанням, чи якими користуються найчастіше) та надати активне посилання на них; 2) основні причини використання соціальних мереж (могли вибрати один із запропонованих варіантів або написати свій); 3) частоту (на основі суб'єктивного сприймання) використання соціальних мереж; 4) кількість часу, який вони проводять у мережі (на основі об'єктивних середніх показників, якщо це Instagram, та суб'єктивного сприймання, якщо це Facebook, Telegram чи інші мережі).

Після цього за допомогою рандомізації 150 опитаних респондентів віком від 20 до 60 років були розподілені в 5 груп (по 30 осіб) з однаковою кількістю чоловіків та жінок у кожній (по 15), які відповідно до плану експериментального дослідження були протестовані групою методик (одна з яких визначала сформованість суїцидального ризику, а інші – змінні, які були визначені як контрольні, за допомогою чотирьох інших методик) та зазнавали експериментального впливу, який полягає у тому, що учасник експерименту повністю припиняє використовувати онлайн соціальні мережі терміном на 2 тижні (контроль використання здійснювався за наданими посиланнями).

Після першого та другого тижня без використання соціальних мереж учасників експерименту опитували щодо того, як вони почуваються у цілому, чи сталися з

ними якісь значимі події за цей час, чи помічали вони якісь зміни в емоційній, когнітивній та поведінковій сферах. Опитування проводилося за допомогою e-mail учасників, які було отримано ще на етапі заповнення анкети з метою претендувати на участь в експерименті.

3. Результати та дискусії

У цьому експерименті було висунуто такі експериментальні гіпотези: H_0 : суїцидальний ризик не зазнає впливу використання соціальних мереж; H_1 : суїцидальний ризик зазнає впливу використання соціальних мереж.

Аналіз та інтерпретація отриманих результатів має враховувати перелік функцій соціальних мереж, що провокує їх використання. Таким чином, у цьому дослідженні на етапі попереднього анкетування було отримано такий перелік функцій: 1) прямі «первинні» функції – обмін повідомленнями з колом тих, з ким спілкуються найчастіше, та пошук нових людей; стосунків тощо; 2) для роботи (опосередковано чи прямо з метою заробітку) – встановлення контактів, пошук клієнтів, реклама послуг, розміщення вакансій, пропаганда, PR тощо; 3) інформаційна мережа – актуальні новини, групи за інтересами, інформація за конкретними темами і т.п.; 4) функція розваг та мережевого дозвілля (ресурс «витрачення часу») – онлайн-ігри, ігрове тестування, перегляд мемів, фото, прослуховування музики, відео без завантаження на пристрій тощо; 5) реалізація особистісних потреб та самовираження – самопрезентація (пошук визнання) та створення власного архіву життя та подій (для себе та сторонніх людей), можливість за анонімністю відреагувати на свої емоції та залишитися безкарним тощо; 6) інтеграція сервісів між собою (вхід за допомогою акаунту у Facebook, використання його як аналог іншому програмному забезпеченню та онлайн-соціальним мережам – функції Tinder, пошук людей/сервісів поруч) і т.д.; 7) непряме використання (наприклад, як ПЗ для завантаження файлів музики, книжок і т.п.; функція сховища у збережених файлах та архівах повідомлень тощо); 8) використання мереж у злочинних цілях та у роботі правоохоронців (викрадення особистості, порушення законів тощо), а також як доказової бази за архівом надісланих та отриманих повідомлень, фото/відеоконтентом, місцезнаходженням тощо; 9) інше (як правило, респонденти наводили більш вузький чи конкретний приклад однієї із функцій, описаних вище, як свого варіанту).

За допомогою сформованого комбінованого експериментального плану можна порівнювати: 1) $O_{1,2} - O_{1,1}$; 2) $O_{1,2} - O_{2,2}$; 3) $O_{4,2} - O_{3,2}$; 4) $O_{4,2} - O_{2,1}$; 5) $O_{4,2} - O_{5,1}$.

Для проведення статистичного аналізу отриманих результатів було використано програмне забезпечення IBM SPSS Statistics, Version 23, Release 23.0.0.0. Перевірка була здійснена методами описової статистики (непараметричний критерій Колмогорова-Смирнова, 95% довірчий інтервал) та методами статистичного висновку. Після перевірки та здійснення порівняння середніх значень груп з використанням t-критерію Стьюдента для незалежних та залежних вибірок було отримано такі показники за критерієм Лівена, які свідчать про те, що дисперсії є однаковими і ці показники є вищими, ніж показник рівня значимості ($p=0,05$). Отже, відмінність стандартних відхилень за таким критерієм не є статистично значимою. Після всіх процедур їх результати наведено у зведеній таблиці (Таблиця 1).

Таблиця 1
Показники суїцидального ризику за опитувальником О.Г. Шмельова

ЕГ 1	R	25,3	X	26,63
КГ 1	R	27,03		29,73
ЕГ 2	R			27,43
КГ 2/ ЕГ 3	R		X	24,3
КГ 3	R	21,37	(X)	

Було підтверджено гіпотезу про відсутність статистично значимого впливу. Це можна пояснити тим, що досліджуване питання є більш комплексним та вимагає досить ґрунтовної якісної інтерпретації. Спостерігається певна динаміка у зміні суїцидальної активності, яка може бути пов'язана з іншими факторами. Якщо враховувати критику Кемпбела щодо запропонованої Соломоном схеми обробки даних, то можна використати таку схему для змістовної інтерпретації отриманих результатів:

		Вплив	
		Є	Немає
Попереднє тестування	Є	26,63	25,3
	Немає	27,43	24,3

Рис. 2. Адаптована схема для змістовної інтерпретації

Аналізуючи отриману схему, видно, що:

1. За умови попереднього тестування та експериментального впливу суїцидальна активність більша (26,63), ніж коли експериментального впливу немає (25,3). Таким чином, можемо зробити висновок про те, що тимчасове припинення використання соціальних мереж може збільшувати суїцидальну активність. Такий же висновок



ми можемо зробити і за умови відсутності попереднього тестування (27,43 і 24,3 відповідно).

2. За умови наявності попереднього тестування та експериментального впливу суїцидальна активність менша (26,63), ніж коли попереднього тестування немає (27,43). Тому попереднє тестування за експериментального впливу може знижувати рівень суїцидальної активності.

3. За умови наявності попереднього тестування та відсутності експериментального впливу показник суїцидальної активності більший (25,3), ніж за відсутності попереднього тестування (24,3). А отже, попереднє тестування без експериментального впливу може дещо підвищувати суїцидальну активність.

Результати за методиками, які були спрямовані на контроль зовнішніх змінних і на діагностику індивідуально-психологічних особливостей психічної реальності та активності людини, таких як ставлення до майбутнього у формі ядра мотивації, смислоттєві орієнтації, загальна адаптованість особистості, форми та стратегії поведінки щодо подолання конфліктів та життєвих негараздів у цілому, взаємодія із соціальним оточенням, розуміння і приймання кінцевої форми існування, показали відсутність статистично значимих змін у показниках після експериментального впливу. Тому отримані показники в майбутньому можуть бути враховані під час дослідження та опису окремих кейсів з метою виявлення певних індивідуальних та загальних закономірностей динаміки суїцидальної активності у разі взаємодії з онлайн-соціальними мережами.

Висновки

Особливості дослідження впливу використання соціальних мереж на суїцидальну активність вимагали того, щоб було детально розроблено план експериментального дослідження, в якому було б контрольовано як зовнішні, так і внутрішні загрози валідності. Відсутність статистично значимих відмінностей можна пояснити у разі якісного аналізу отриманих результатів, враховуючи комплексність досліджуваних феноменів. Виділені закономірності є спільними для

кожної з мереж, які розглядалися у цьому дослідженні. Таким чином, варто додатково аналізувати особливості використання певних функцій соціальних мереж (наприклад, алгоритми), особливості соціального інтелекту досліджуваних тощо.

У разі взаємодії з соціальними мережами може актуалізуватися внутрішній зміст переживань та функціонування особистості, що пов'язаний із суїцидогенним конфліктом. Проте вплив «нейтрального» та «відверто суїцидогенного» контенту на особистість може виступати ситуативним фактором суїцидального ризику, як і реакція інтернет-спільноти на таку інформацію та окрему особистість. Таким чином, суїцидальна активність може як підвищуватися, так і знижуватися. Особливості цього процесу мають бути розглянуті у контексті індивідуально-особистісних особливостей, ситуаційно-особистісних характеристик обставин та статусно-особистісних чинників.

Було також виділено низку закономірностей щодо взаємодії з матеріалами суїцидальної тематики, розміщеними в соціальних мережах. Зокрема, було підтверджено «ефект Вертера» (Schmidtke et al, 1988) та «ефект Стрейзанд» (Jansen et al, 2015: 656–671) у разі табування та цензурування, що свідчить про необхідність відповідального висвітлення такої інформації.

У майбутньому необхідним є пролонговане вивчення виділених закономірностей з використанням іншого та подібного дослідження щодо динаміки суїцидальної активності, враховуючи індивідуальні та загальні патерни поведінки в соціальних мережах з аспектами актуального контексту досліджуваного та суспільства в цілому.

Ключовим висновком є те, що соціальні мережі мають покращувати якість життя людини, в усіх інших випадках необхідні зміни та подальші трансформації. Описані особливості підходу до діагностики суїцидальної активності дадуть змогу покращити здійснення превентивної та корекційної роботи в психологічній практиці та в теоретичній суїцидології для розробки заходів профілактики та організації системи превенції суїциду.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Амбрумова А.Г., Тихоненко В.А. Суицид как феномен социально- психологической дезадаптации личности. *Актуальные проблемы суицидологии*. Москва, 1978. С. 6–28.
2. Билле-Браге У., Чуприков А.П., Пилягина Г.Я., Войцех В.Ф., Крыжановская Л.А., Жабокрицкий С.В., Сонник Г.Т. Глоссарий суицидологических терминов : методическое пособие. URL: <http://www.psychiatry.ru/lib/56/book/110> (дата звернення: 14.06.2019).
3. Демографічна та соціальна статистика. Населення та міграція. Таблиці народжуваності, смертності та середньої очікуваної тривалості життя / Державна служба статистики України. URL: <http://www.ukrstat.gov.ua> (дата звернення: 14.06.2019).

4. Дзюб Г.К., Кузнецов В.М., Нестерчук Н.В. Ургентна психіатрія (клініка, психодіагностика, терапія невідкладних станів). Київ. 2010. С. 77–91.
5. Зотов П.Б., Уманский С.М. Клинические формы и динамика суицидального поведения. *Суицидология*. 2011. № 1. С. 3–7.
6. Какіе соцсети популярні у жителів України: статистика по рокам. URL: <https://tech.informator.ua/2018/11/01/kakie-sotsseti-populyarnu-u-zhitelej-ukrainy-statistika-po-godam/> (дата звернення: 14.06.2019).
7. Клінічна психологія: словник-довідник / авт.-уклад. С.В. Діденко. Київ : Академвидав. Серія «Nota bene». 2012. С. 206–207.
8. Про застосування персональних спеціальних економічних та інших обмежувальних заходів (санкцій) : Указ Президента України від 15 травня 2017 року № 133/2017 / Президент України. URL: <https://www.president.gov.ua/documents/1332017-21850> (дата звернення: 14.06.2019).
9. Сашенков С.А. Роль социальных сетей в формировании суицидального поведения у несовершеннолетних. *Актуальные вопросы психологии и педагогики. Сер.: Общество и право*. 2017. № 1 (59). С. 210–212.
10. Шевчук О.С. Особливості соціально-психологічної реальності в умовах технологізації. *Проблеми особистості в сучасній науці: результати та перспективи дослідження* : матеріали XXI Міжнародної конференції молодих науковців (Київ, 19 квітня 2019 р.) / за ред. І.В. Данилюка, С.Ю. Пащенко. Київ : Логос, 2019. С. 226–229.
11. Юрьева Л.Н., Юрьев А.Е. Суицидологическая ситуация в Украине: статистика и эпидемиология. *Суицидология*. 2013. № 3. С. 70–76.
12. Fu K., Cheng Q., Wong P. W. C., Yip P.S.F. Responses to a Self-Presented Suicide Attempt in Social Media. A Social Network Analysis. *Crisis*. 2013. No 34. P. 406–412. DOI: 10.1027/0227-5910/a000221 (дата звернення: 14.06.2019).
13. Jansen S. and Martin B. The Streisand Effect and Censorship Backfire. *International Journal of Communication*, No 9. 2015. P. 656–671.
14. Masuda N., Kurahashi I., Onari H. Suicide Ideation of Individuals in Online Social Networks. 2014. DOI: 10.1371/annotation/d589857d-b3c6-4a16-acfe-423f9bf529f1 (дата звернення: 14.06.2019).
15. Schmidtke A. and Häfner H. The Werther Effect After Television Films: New Evidence for an Old Hypothesis. *Psychological medicine*. 18(3):665-76. 1988. DOI: 10.1017/S0033291700008345 (дата звернення: 14.06.2019).
16. Suicide / WHO organization website. URL: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/suicide> (дата звернення: 14.06.2019).
17. Wang Zh., Yu G., Tian X. Exploring Behavior of People with Suicidal Ideation in a Chinese Online Suicidal Community. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2019. 16:1, 54. DOI: 10.3390/ijerph16010054 (дата звернення: 14.06.2019).
18. World Health Organization. Global Health Observatory data repository. Suicide rate estimates, age-standardized. Estimates by country. URL: <http://apps.who.int/gho/data/node.main.MHSUICIDEASDR?lang=en> (дата звернення: 14.06.2019).

REFERENCES:

1. Ambrumova, A.G., Tikhonenko, V.A. (1978). Suitsid kak fenomen sotsialno-psikhologicheskoi dezadaptatsii lichnosti [Suicide as a phenomenon of socio-psychological personality dezadaptation]. *Aktualnye problemy suitsidologii – Actual suicidology problems*, 6–28 [in Russian].
2. Bille-Brage, U., Chuprikov, A.P., Piliagina, G.Ia., Voitsekh, V.F., Kryzhanovskaia, L.A., Zhabokritskii, S.V., Sonnik, G.T. *Glossarii suitsidologicheskikh terminov : Metodicheskoe posobie [Glossary of suicidal terms : Handbook]*. Retrieved from: <http://www.psychiatry.ru/lib/56/book/110> (Accessed: 14 June 2019) [in Russian].
3. Derzhavna sluzhba statystyky Ukrainy [State Statistics Service of Ukraine]. *Demografichna ta sotsialna statystyka. Naseleattia ta mihratsiia. Tablytsi narodzhuvanosti, smertnosti ta serednoi ochikuvanoi tryvalosti zhyttia. – Demographic and social statistics. Population and migration. Birth rate, mortality and average life expectancy tables*. Retrieved from: <http://www.ukrstat.gov.ua> (Last accessed: 14 June 2019) [in Ukrainian].
4. Dziub, H.K., Kuznetsov, V.M., Nesterchuk, N.V. (2010). *Urhentna psykhiiatriia (klinika, psykhodiahnostyka, terapiia nevidkladnykh staniv) [Urgent psychiatry (clinic, psychodiagnosis, emergency therapy)]*. Kyiv, 77–91 [in Ukrainian].
5. Zotov, P.B., Umanskii, S.M. (2011). Klinicheskie formy i dinamika suitsidalnogo povedeniia [Clinical forms and dynamics of suicidal behavior]. *Suitsidologiiia – Suicidology*, 1, 3–7 [in Russian].
6. *Kakie sotsseti populiarny u zhitelei Ukrainy: statistika po godam – What social networks are popular among residents of Ukraine: statistics by year*. Retrieved from: <https://tech.informator.ua/2018/11/01/kakie-sotsseti-populyarnu-u-zhitelej-ukrainy-statistika-po-godam/> (Last accessed: 14 June 2019) [in Russian].
7. Didenko, S.V. (2012). *Klinichna psykhohohiia: slovnyk-dovidnyk – Clinical psychology: dictionary-directory*. Kyiv : Akademvydav. “Nota bene” series, 206-207 [in Ukrainian].
8. President of Ukraine official website. *Pro zastosuvannia personalnykh spetsialnykh ekonomichnykh ta inshykh obmezhuvalnykh zakhodiv (sanktsii): Ukaz Prezydenta Ukrainy vid 15 travnia 2017 roku № 133/2017 – On the application of personal special economic and other restrictive measures (sanctions): Decree of the President of Ukraine dated May 15, 2017 No. 133/2017*. Retrieved from: <https://www.president.gov.ua/documents/1332017-21850> (Last accessed: 14 June 2019) [in Ukrainian].
9. Sashenkov, S.A. (2017). Rol sotsialnykh setei v formirovanii suitsidalnogo povedeniia u nesovershennoletnikh [The role of social networks in the formation of suicidal behavior in minors]. *Aktualnye voprosy psikhologii i pedagogiki*.



Seriia: Obshchestvo i pravo. – Actual suicidology and pedagogy questions, “Society and law” series, № 1 (59), 6–28 [in Russian].

10. Shevchuk, O.S. (2019). Osoblyvosti sotsialno-psykholohichnoi realnosti v umovakh tekhnolohizatsii [Features of socio-psychological reality in the technologicalization conditions]. In I.V. Danyliuk, S.Iu. Pashchenko (Ed.). *Problemy osobystosti v suchasnyy nautsi: rezultaty ta perspektyvy doslidzhennia* : materialy XXI Mizhnarodnoi konferentsii molodykh naukovtsiv (Kyiv, 19 kvitnia 2019 r.) – *Problems of personality in modern science: research results and prospects* : materials of the XXI International Young Scientists Conference (Kyiv, 2019, April 19), 226–229. Kyiv : Lohos. [in Ukrainian].

11. Iureva, L.N., Iurev, A.E. (2013). Suitsidologicheskaiia situatsiia v Ukraine: statistika i epidemiologiia [Suicide in Ukraine: statistics and epidemiology]. *Suitsidologiia – Suicidology*, 3, 70–76 [in Russian].

12. King-wa Fu, Qijin, Cheng Paul, W.C. Wong, Paul S.F. Yip. (2013). Responses to a Self-Presented Suicide Attempt in Social Media. A Social Network Analysis. *Crisis*, 34, 406–412. DOI:10.1027/0227-5910/a000221.

13. Jansen, S. and Martin, B. (2015). The Streisand Effect and Censorship Backfire. *International Journal of Communication*, 9, 656–671.

14. Masuda N., Kurahashi I., Onari H (2013). Correction: Suicide Ideation of Individuals in Online Social Networks. DOI: 10.1371/annotation/d589857d-b3c6-4a16-acfe-423f9bf529f1.

15. Schmidtke, Armin & Häfner, Heinz. (1988). The Werther Effect After Television Films: New Evidence for an Old Hypothesis. *Psychological medicine*. 18. 665–76. DOI: 10.1017/S0033291700008345.

16. World Health Organization. *Suicide*. Retrieved from: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/suicide> (Last accessed: 14 June 2019).

17. Zheng Wang, Guang Yu and Xianyun Tian. (2019). Exploring Behavior of People with Suicidal Ideation in a Chinese Online Suicidal Community. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 16(1), 54. DOI: 10.3390/ijerph16010054.

18. World Health Organization. *Global Health Observatory data repository. Suicide rate estimates, age-standardized. Estimates by country*. Retrieved from: <http://apps.who.int/gho/data/node.main.MHSUICIDEASDR?lang=en> (Last accessed: 14 June 2019).

Стаття надійшла до редакції 04.06.2019.

The article was received 04 June 2019.

СЕКЦІЯ 5. СПЕЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 376-056.313-053.67-027.521
DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-3-23

ІНДИВІДУАЛЬНИЙ ПІДХІД ДО ПСИХОКОРЕКЦІЇ АДИКТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ ОСІБ ЮНАЦЬКОГО ВІКУ З ВАДАМИ РОЗУМОВОГО РОЗВИТКУ

Корець Андрій Миколайович,
лікар-нарколог

Київська наркологічна клініка «Соціотерапія»

andreyco@ukr.net

ORCID 0000-0002-0688-1211

Метою даної статті є обґрунтування індивідуального підходу психокорекції адиктивної поведінки осіб юнацького віку з вадами розумового розвитку на прикладі алкогольної залежності.

Методи. Для психокорекції використовується так звана «крокова модель», а також клінічна діагностика, на підставі чого розробляється інструментарій для безпосереднього впливу на хворого. Досить ефективним для психокорекції таких осіб є метод арт-терапії, ігрової терапії, терапії мистецтвом, коли стимулюється розкриття творчого потенціалу особистості й активізує її захисно-приспосувальні механізми.

Результати. Проектується персоніфікована програма психокорекції на рівні діагностики медичного інструментарію, очікуваного результату та змісту програми психокорекції. Для цього передує діагностика для визначення вади розумового розвитку, яка спрямована на вивчення структури дефекту, механізмів його формування а також на виявлення збережених функцій психіки, на які можна спиратись під час корекції. Паралельно з цим проводиться діагностика щодо рівня та тривалості алкогольної залежності особи юнацького віку з вадами розумового розвитку. Наступним є інтегрована корекційна робота, її організація і активізація діяльності форумів до співробітництва з лікарем. Водночас запропонована схема спільних дій системи психокорекції на рівні родини, психолога, лікаря та соціального середовища, алгоритм яких відображений у розробленій програмі. Боротьба із узалежненою поведінкою повинна здійснюватися за двома напрямками: корегуючий і компенсуючий, перший з яких полягає на взаємодії прямих дій на адиктивну поведінку окремих осіб, а другий проявляється у формуванні підростаючого покоління таких моральних якостей, які спричинюють протидію виникненню соціальних відхилень у їх свідомості, діяльності та поведінці.

Висновки. Продемонстровано, як на підставі діагностики формується зміст індивідуальної програми психокорекції таких осіб. Обґрунтовується інтегрована система психокорекції за участю родини, психолога та соціального середовища у форматі покрокової моделі. Як пріоритетні напрями психокорекційної програми виділяються ті засоби, які найбільше впливають на емоційну, чуттєву сферу, серед яких основним визнано метод арт-терапії.

Ключові слова: персоніфікована програма, арт-терапія, алкогольна залежність, «крокова модель», реабілітація.

INDIVIDUAL APPROACH TO THE PSYCHO-CORRECTION OF MENTAL DEFICIENCY YOUTH ADDICTIVE BEHAVIOR

Korets Andrii Mykolaiovych,
Narcologist

Kyiv Drug Treatment Clinic "Sociotherapy"

andreyco@ukr.net

ORCID 0000-0002-0688-1211

Purpose. The purpose of this article is the justification for individual approach to the psycho-correction of mental deficiency juvenile addictive behavior on the example of alcoholic dependence.

Methods. For psycho-correction, the so-called "step-by-step model" is used, as well as clinical diagnostics, on the basis of which a toolkit for patient direct influence is developed. Quite effective for psycho-correction of such persons is the method of art therapy, game therapy, when stimulation of the individual creative potential activates his/her protective and adaptive mechanisms.



Results. A personalized psycho-correction program at the medical instrument diagnostic level, the expected result and content of the program of psycho-correction are being planned. This is followed by a diagnosis to identify some mental defects, which seeks to study the structure of the defect, the mechanisms of its formation, as well as to identify the preserved functions of the psyche, which can be the basis of correction. Simultaneously, the diagnosis of alcohol dependence level and duration is held. The next step is an integrated correctional work, its organization and activation of forums for cooperation with the doctor. At the same time, a scheme of joint actions of the system of psycho-correction at the family level, psychologist, doctor and social environment is proposed, the algorithm of which is reflected in the developed program. The treatment of dependent behavior should be pursued in two directions: corrective and compensatory, the first of which is the interaction of direct actions on the individuals additive behavior, and the second – manifests itself in the formation of the youth moral qualities that prevent social deviations in their consciousness, activities and behavior.

Conclusions. It is demonstrated how, on the basis of diagnostics, the content of psycho-correction individual program is formed. The integrated psycho-correction system with the participation of a family, a psychologist and a social environment in a step-by-step model is justified. As the priority direction, the psycho-correction program, that influences the emotional, sensory sphere, namely the method of art therapy, is distinguished.

Key words: *person-oriented program, art therapy, alcohol dependence, "step model", rehabilitation.*

Вступ

В осіб юнацького віку з вадами розумового розвитку переважно домінує на фоні інших адикцій алкогольна залежність. Профілактика і корекція такої залежності відпрацьована для осіб різних вікових категорій, але щодо осіб юнацького віку з вадами розумового розвитку вона практично не досліджувалася.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Загалом розрізняють два підходи до вивчення узалежнення в юнацькому віці – медичний і психологічний.

У дослідженні (Wiers, 2011) пропонується застосовувати вплив нової когнітивно-упередженої модифікації втручання на алкоголезалежних осіб, яка дозволило дійти висновку, що короткочасне втручання може змінити підхід алкоголезалежних осіб до вживання алкоголю і може поліпшити результат їх лікування. У статті (Wiers, 2007) представлений огляд і модель розвитку поведінки, що викликає звикання, у підлітків з акцентом на алкоголь. Згідно з цією моделлю поведінка, яка викликає звикання, розвивається внаслідок дисбалансу між двома системами: системою винагород, яка стає сенсифікованою за повторного вживання алкоголю, і регуляторно-виконавчою системою, яка не повністю сформована і піддається впливу алкоголю. Саморегулювання критично залежить від двох факторів: здатності та мотивації регулювати тенденцію до реагування на винагороду. Мотиваційний аспект часто залишається слабким у підлітків, які часто п'ють, та які зазвичай не визнають, що їхнє пиття є проблематичним. Мотивація до регулювання використання часто розвивається лише через кілька років, після того як людина зіткнулася з серйозними проблемами, пов'язаними з алкоголем. На жаль, в цей момент зміна поведінки стає більш важкою через декілька нейрокогні-

тивних адаптацій, які виникають у результаті пияцтва.

Водночас нами запропонована програма корекції адиктивної поведінки підлітків з обмеженими можливостями здоров'я, яка базується на поведінковому підході (Корець, 2016).

Корекційна робота з підлітками, які мають вади розумового розвитку, повинна проводитися із дотриманням принципів, в основу яких було закладено праці в галузі дефектології (Синьов, 2008), в яких аналізуються механізми та можливості корекції розвитку розумово відсталих дітей.

2. Методологія та методи

Пріоритетним напрямом патогенетичної соціальної роботи є реабілітація хворих, тобто комплекс медичних, соціально-економічних, педагогічних заходів, спрямованих на попередження розвитку патологічних процесів, що призводять до тимчасової або стійкої втрати працездатності, повне або часткове відновлення порушених функцій організму, підвищення адаптаційних ресурсів людини, його соціальної активності.

Всі заходи по боротьбі із узалеженою поведінкою можна поділити на два провідні напрями: корегуючий і компенсуючий. Перший полягає в прямій дії на адиктивну поведінку окремих осіб, а другий проявляється у формуванні в підростаючого покоління таких моральних якостей, які спричинюють протидію виникненню соціальних відхилень у їх свідомості, діяльності і поведінці.

Одним з пріоритетів цього методу в профілактиці, корекції й реабілітації адиктивних є те, що ці методи базуються на невербальному вираженні почуттів, що забезпечує більш вільне розкриття пацієнтами свого внутрішнього світу, високий рівень їх психологічної захищеності і комфорту в процесі занять, порівняно з вербальною психотерапією. Враховуючи те, що особи юнацького віку з вадами розумового роз-

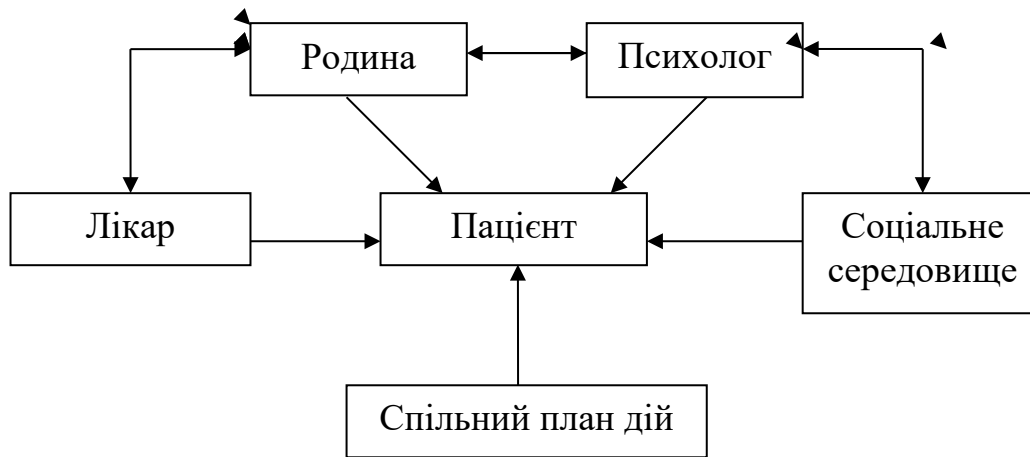


Рис. 1. Спільний план дій системи психокорекції адиктивної поведінки осіб юнацького віку з вадами розумового розвитку

витку мають домінуючу чуттєву, емоційну сферу порівняно з інтелектуальною, то для корекції адиктивної поведінки таких осіб слід використовувати такі методи, як арт-терапія, ігрові терапії, терапія мистецтвом, казкотерапія та інші.

Як показує лікувальна практика, досить ефективним для психокорекції таких осіб є метод арт-терапії. Часто ефекти арт-терапії можуть проявлятися завдяки образотворчій діяльності, навіть за відсутності вербалізації, що пов'язане з дією цілого ряду терапевтичних факторів і механізмів (переживання легше виразити в образах, контейнерування в образах своїх конфліктів, релаксація, катарсис, розвиток навичок самоорганізації й прийняття рішень, переживання інсайту тощо). Образотворча діяльність у групі створює умови для обміну досвідом на вербальному і невербальному рівнях, усвідомленню спільності переживань, що ведуть до подолання характерних для адиктивів почуттів самотності й ізоляції, проробленню внутрішньо особистісних конфліктів, зміні відношень до себе й інших, одержанню нового досвіду й освоєнню нових навичок, зміцненню групових відносин. З метою зближення учасників групи й формування взаємної довіри застосовуються такі техніки, як кінотерапія, фототерапія, мандалотерапія, акватерапія, казкотерапія, маскотерапія та інші методи творчого самовираження.

Досить цінним є й те, що арт-терапія стимулює розкриття творчого потенціалу особистості й активізує її захисно-приспосувальні механізми.

3. Результати та дискусії

Аналіз адиктивних станів та їх клініки свідчить про те, що в молоді з вадами розумового розвитку цей стан виникає значно

раніше порівняно із звичайними особами юнацького віку та призводить до розвитку тяжких форм залежності, що потребує тривалого та поетапного лікування та психосоціальної реабілітації.

У статті (Самойлов, 2014) робиться висновок, що особистісна схильність до адиктивної поведінки формується поступово. Причина її виникнення – несприятлива соціальна ситуація розвитку дитини. Несвоєчасна психологічна корекція цього особистісного новоутворення призводить до стану, що набуває все більшої схожості з поведінковими особливостями неповнолітніх «груп ризику», і тому виникає доцільність діагностики особистісної схильності до адиктивної поведінки.

Згідно з результатами нашої клінічної роботи можна вважати, що під час лікування адиктивної залежності осіб юнацького віку з вадами розумового розвитку необхідно розкласти терапію на потенційно ефективні втручання в такій логічній послідовності, за якої пацієнт може отримати максимальну користь від цього. Дуже поширені при цьому у використанні так звана «крокова модель», згідно з якою пацієнту пропонують втручання, потребуюче мінімального напруження, яке, можливо, дає позитивний результат. Лише в тих випадках, коли воно недостатньо ефективно, можна перейти до більш тривалого та інтенсивного втручання.

При цьому дуже важливо, щоб спочатку запропонована терапія і подальша реабілітація вибирались після ретельних роздумів та обговорень з пацієнтом. Головною потребою є розширена, бажано структурована і в будь-якому випадку багатомірна діагностика, за якої потрібно розглянути наступні аспекти і виміри: рівень розумового розвитку, тривалість і тяжкість залежності,



історію попередніх лікувань, ступінь мотивації, соціальне оточення, соматичний стан пацієнта і наявність психічних розладів, що виникли внаслідок алкоголізму.

У корекційній роботі передуює діагностика насамперед з позицій визначення рівня вади розумового розвитку, яка спрямована на вивчення структури дефекту, механізмів його формування, а також на виявлення

збережених функцій психіки, на які можна спиратись під час корекції.

При цьому слід встановити доброзичливу, довірливу, підтримуючу та оптимістичну атмосферу спілкування, не порівнюючи його з іншими і не наводячи йому в приклад інших.

Водночас проводиться діагностика щодо рівня та тривалості алкогольної залежності.

Таблиця 1

Проектування індивідуальної програми психокорекції адиктивної поведінки осіб юнацького віку з вадами розумового розвитку залежно від діагностики

Зміст діагностичного етапу	Інструменти	Результат	Зміст програми
1. Клінічна діагностика: встановлення факту існування розладу, визначення частини соматичних і психосоціальних порушень.	Клінічна бесіда (скарги, анамнез), спостереження, консультації спеціалістів (психіатр, невролог, нарколог, терапевт).	Розширений клінічний і функціональний діагнози.	Мішені симптоматичного рівня дії, мішені для поведінкової психотерапії.
2. Виявлення індивідуальних особливостей.	Клінічна бесіда, психодіагностичне дослідження, психотерапевтичне інтерв'ю, пробна взаємодія.	Психологічний висновок. Психотерапевтична гіпотеза.	Визначення психотерапевтичної характеристики. Покази для деяких форм і методів психотерапії.
3. Визначення стадії розладу.	Клінічна бесіда.	Пропозиції до тривалості та інтенсивності лікувальної, в тому числі психотерапевтичної програми.	Прогнозована кількість психотерапевтичних сесій. Поєднання форм психотерапії (індивідуальна, групова, сімейна).
4. Виразність (об'єктивна і суб'єктивна) симптоматика	Клінічна бесіда, психодіагностика.	Пропозиції до інтенсивності психотерапевтичних заходів.	Передбачувана частота зустрічей.
5. Особливості мотивації, ставлення до хвороби і лікування.	Клінічна бесіда, психодіагностика.	Симптомо-центрована, соціоцентрована, особистісно-центрована психотерапія	Подолання анозогнозії. Вплив на симптоми хвороби психотерапевтичними методами. Відновлення зв'язків з соціальним оточенням, поліпшення міжособистісного функціонування.
6. Особливості мікросоціальної ситуації.	Клінічна бесіда, сімейна консультація, психодіагностика	Необхідність (або її відсутність) зниження інтенсивності, обмеження соціальних контактів пацієнта.	Психотерапевтичний режим: амбулаторний, стаціонарний, напівстаціонарний. Включення в індивідуальну психотерапевтичну програму соціотерапевтичних заходів.
7. Співвідношення клінічних проявів, розлади з існуючими психотерапевтичними концепціями психічного здоров'я і патології.	Психотерапевтична бесіда, аналіз отриманих даних, психодіагностика.	Побудова психотерапевтичної гіпотези.	Вибір основного методу психотерапії.

Це зазвичай здійснює лікар-нарколог. Діагностика проводиться з урахуванням індивідуальних особливостей, враховуючи при цьому рівень запущеності хвороби, психологічного стану особи, його темпераменту та особливостей характеру. Наступним здійснюється проектування індивідуальної програми психокорекції адиктивної поведінки осіб юнацького віку.

Далі проводиться інтегрована корекційна робота, коли головним засобом корекційно-розвивального впливу є організація активної діяльності осіб юнацького віку в співробітництві з дорослими. Корекційна робота має архітектуру «зверху донизу», тобто на створення оптимальних умов для розвитку вищих психічних функцій, за рахунок яких будуть компенсовані недоліки елементарних психічних процесів. Основою для корекційних заходів є механізм сенсibiliзації – удосконалення функції впливом тренування, а також компенсаторні можливості організму.

Так, для прикладу, у сфері лікування та реабілітації алкогольних проблем молоді з вадами розумового розвитку в останні роки прийшли до загального твердження, що ті, що надмірно вживають алкоголь, але не відповідають (поки що) діагнозу «залежність від алкоголю», потребують лікування та психосоціальної реабілітації. Більшість із них загалом не усвідомлюють, що ризик виникнення залежності від алкоголю у них значно більший. Тому дуже важливо активно впливати на таких людей, переконавши їх зменшити кількість вживаного алкоголю чи зовсім припинити пити. Один із самих головних доводів оснований на тому, що раннє виявлення та завчасне короткочасне втручання можуть попередити розвиток тяжких форм залежності. Ще одним доводом є те, що результати лікування та психосоціальної реабілітації пацієнтів, що страждають алкогольною залежністю, є кращими, якщо захворювання виникло не так давно, а соціальна активність пацієнта порушена в меншому ступені.

Слід зазначити, що за результатами досліджень (Бончук, 2016), підлітки з адикціями присвоюють вищі рейтинги інструментальним цінностям, за допомогою яких формуються поведінські стратегії адаптації до дорослого світу. Недостатнє розуміння сутності вказаних цінностей і орієнтація на незалежність як спосіб поз-

бавлення від зовнішнього контролю може проявлятися у різних формах протестної поведінки.

Відмінності в ієрархії ціннісних орієнтацій підлітків-адиктів та їх ровесників без шкідливих звичок свідчать про побудову певного типу спрямованості особистості, що складається під час дорослішання і впливає на розвиток особистості, визначаючи її майбутню життєву траєкторію.

Важливим напрямом профілактичної соціальної роботи є спільна з цією категорією осіб діяльність щодо попередження шкідливих звичок, специфіка якої визначається багатьма факторами: віком, видом його соціальної діяльності, економічним становищем його сім'ї, станом його здоров'я, ступенем соціальної активності, наявністю певних факторів, які впливають на здоров'я людини, можливостями суспільства.

Загалом проблему корекції адиктивної поведінки осіб юнацького віку із розумовою відсталістю можна представити у вигляді таких компонентів (рис. 2): мотиваційний; інформаційно-когнітивний; операційний; індивідуально-особистісний; емоційно-енергетичний, кожен з яких спрямований на процес корекції відповідно до критеріїв формування нормативної поведінки. Зокрема, вони охоплюють формування позитивних інтересів, установок і готовності до позитивного способу життя, корекції особистості підлітка залежно від стану розумової відсталості, а також розвиток емоційно-вольової стійкості проти залежної поведінки.

Висновки. Встановлено, що психокорекція адиктивної поведінки осіб юнацького віку з вадами розумового розвитку на прикладі алкогольної залежності потребує індивідуального підходу до кожного пацієнта, коли будуть враховані на підставі діагностики як рівень порушення розумового розвитку, так і рівень та тривалість алкогольної залежності. Продемонстровано, як на підставі діагностики формується зміст індивідуальної програми психокорекції таких осіб. Обґрунтовується інтегрована система психокорекції за участю родини, психолога та соціального середовища у форматі покрокової моделі. Як пріоритетні напрями психокорекційної програми виділяються ті засоби, які найбільше впливають на емоційну, чуттєву сферу, серед яких основним визнано метод арт-терапії.

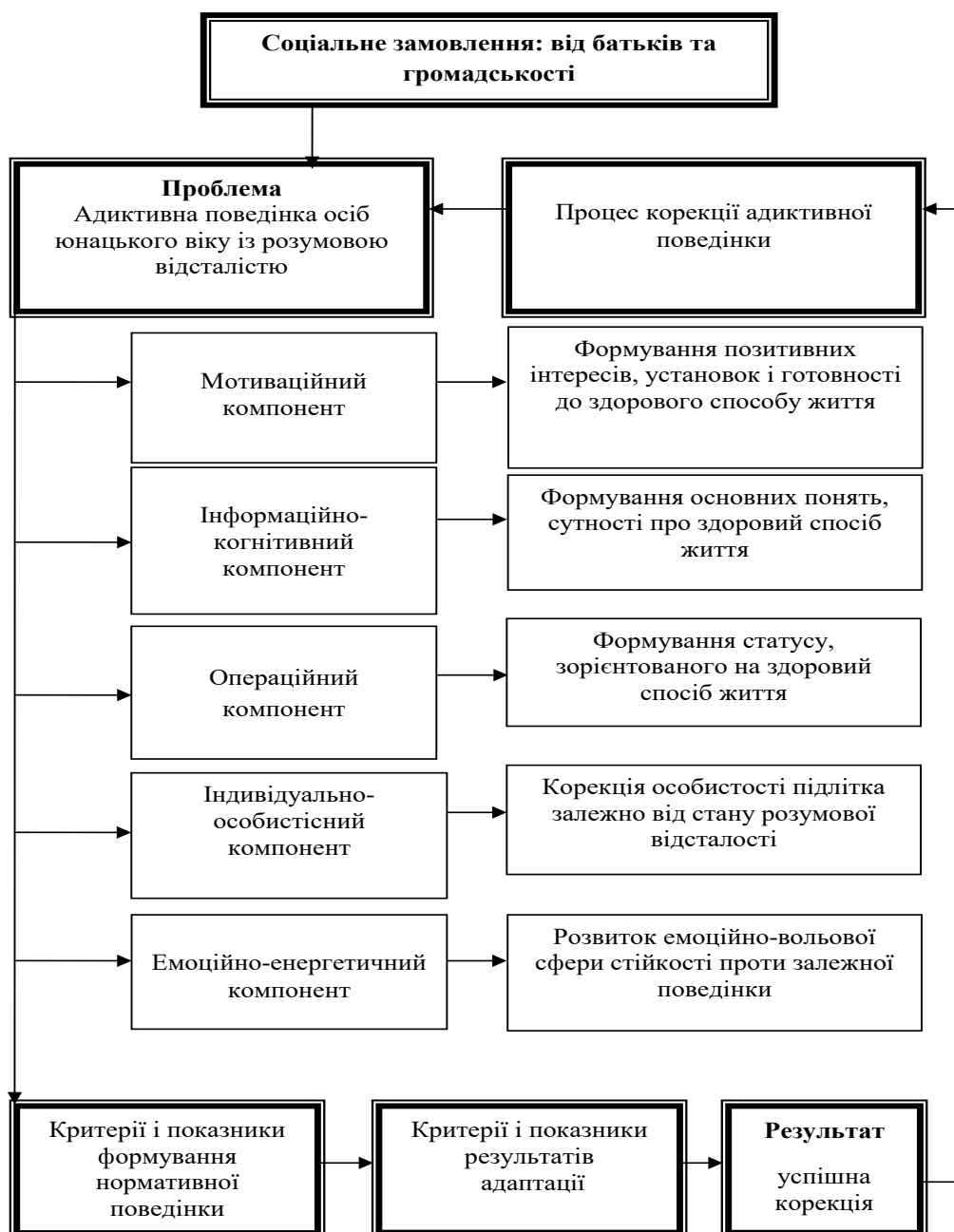


Рис. 2. Схематичне зображення компонентів корекційної роботи

ЛІТЕРАТУРА:

1. Wiers R.W., Eberl C., Rinck M., Becker E. S., Lindenmeyer J. Retraining Automatic Action Tendencies Changes Alcoholic Patients' Approach Bias for Alcohol and Improves Treatment Outcome, Amsterdam, Netherlands : 2011, Volume: 22 issue: 4, p. 490-497.
2. Wiers R.W., Bartholow B. D. , Wildenberg E., Thush C., Engels R., Sher J. K., Grenard J., Ames S. L., Stacy A. W. Automatic and controlled processes and the development of addictive behaviors in adolescents: A review and a model, USA : 2007, Volume: 86, Issue: 2, p. 263-283.
3. Бончук Н.В. Схильність до адиктивної поведінки у підлітків залежно від особливостей системи ціннісних орієнтацій. *Молодий вчений*. Херсон : 2016, № 7 (34), с. 367.
4. Корець А.М. Особливості адитивної поведінки підлітків з обмеженими можливостями здоров'я. *Наукова спадщина Григорія Костюка і сучасні проблеми особистісно орієнтованої освіти*. Кіровоград : Ексклюзив-Систем, 2016. С. 212-216.
5. Корець А.М. Профілактика адитивної поведінки осіб юнацького віку з особливими потребами. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. Херсон : 2017, Випуск 5. Том 2, С. 60-64.

6. Самойлов А.М. Адиктивна поведінка як одна з форм девіантної поведінки підлітків. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. Вінниця, 2014. Випуск 41, С. 405–408.

7. Синьов В.М., Матвеева М.П., Хохліна О.П. Психологія розумово відсталого дитини : підручник. Київ : Знання, 2008. 359 с.

REFERENCES:

1. Wiers R.W., Eberl C., Rinck M., Becker E. S., Lindenmeyer J. Retraining, (2011). *Retraining Automatic Action Tendencies Changes Alcoholic Patients' Approach Bias for Alcohol and Improves Treatment Outcome*. Amsterdam, Netherlands: Volume: 22 issue: 4, 490–497.

2. Wiers R.W., Bartholow B. D., Wildenberg E., Thush C., Engels R., Sher J. K., Grenard J., Ames S. L., Stacy A. W. (2007). *Automatic and controlled processes and the development of addictive behaviors in adolescents: A review and a model*. USA: Volume: 86, Issue: 2, 263–283.

3. Bonchuk N.V. (2016). Skhylnist do adyktivnoi povedinky u pidlitkiv zalezno vid osoblyvosti systemy tsinnisnykh orientatsii [Propensity for addictive behavior in adolescents depending on the peculiarities of the value orientation system]. *Molodyi vchenyi – Young scientist*, 7 (34), 367 [in Ukrainian].

4. Korets A.M. (2016). Osoblyvosti adyktivnoi povedinky pidlitkiv z obmezhenymy mozhlyvostiamy zdorovia [Features of addictive behavior in adolescents with limited health opportunities]. *Naukova spadshchyna Hryhoriia Kostiuka i suchasni problemy osobystisno oriientovanoi osvity – Scientific heritage of Grigory Kostyuk and modern problems of personal orientation education: Sb. Mother Everybody Scientific method. Internet confer*. Kirovograd, Ukraine: Exclusive Systems, 212–216 [in Ukrainian].

5. Korets A.M. (2017). Profilaktyka adyktivnoi povedinky osib yunatskoho viku z osoblyvymy potrebamy [Prevention of addictive behavior in juvenile persons with special needs]. *Scientific Bulletin of Kherson State University. Series: "Psychological Sciences"*, 5(2), 60–64 [in Ukrainian].

6. Samoilo A.M. (2014). Adyktivna povedinka yak odna z form deviantnoi povedinky pidlitkiv [Addictive behavior as one of the forms of deviant behavior of adolescents]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seriya: Pedahohika i psykholohiia – Scientific notes of the Vinnitsa State Pedagogical University named after Mikhail Kotsiubynsky. Series: Pedagogy and Psychology*, Vinnytsya, Ukraine: Issue 41, 405–408 [in Ukrainian].

7. Sinyov V.M., Matveeva M.P., Khokhlin O.P. (2008). *Psykholohiia rozumovo vidstaloj dytyny: Pidruchnyk [Psychology of the mentally retarded child: Textbook]*. Kiev : Knowledge, 359 [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 31.05.2019.

The article was received 31 May 2019.



УДК 159.922.72:616-008.64:615.851:59
DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-3-24

ДЕЛЬФІНОТЕРАПІЯ ЯК ПРОВІДНИЙ МЕТОД ПСИХОРЕАБІЛІТАЦІЇ ПІДЛІТКІВ З ЛЕГКИМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Шипелік Тетяна В'ячеславівна,

аспірантка лабораторії олігофренопедагогіки

*Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка
Національної академії педагогічних наук України*

tanja575@ukr.net

ORCID 0000-0002-3727-6970

Мета статті – представити огляд дослідницької роботи в галузі дельфінотерапії та обґрунтувати її благотворний вплив на розвиток дітей з психоневрологічною патологією, а також представити результати власного дослідження щодо оптимізації особистісного становлення підлітків з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня віком 14–15 років за допомогою дельфінотерапії. На методологічній основі суб'єктно-буттєвого підходу проаналізовано особливості особистісного становлення підлітків зазначеної категорії, розроблена модель структури особистості, на основі якої підібраний і адаптований комплекс психодіагностичних методик. Базовим методом психокорекційної роботи обрана дельфінотерапія. Дельфінотерапія має потужний терапевтичний, гармонізуючий і розвиваючий потенціал, створює психологічне благополуччя у людини, але не досить широко використовується в корекційних програмах через її нечисленні дослідження. Вибірка становила 254 респонденти: експериментальна група включала 150 підлітків з інтелектуальними порушеннями віком 14–15 років, контрольна – 104 старшокласники зі збереженим інтелектом цієї ж вікової групи. Результати експериментального дослідження свідчать, що дельфінотерапія не тільки оптимізує особистісне становлення підлітків з інтелектуальними порушеннями, але і сприяє поліпшенню їхньої соціально-психологічної адаптації. Розроблена трикомпонентна модель з оптимізації особистісного становлення, основою якої є дельфінотерапія. Як ефективний інструментарій дельфінотерапії в програмі були використані символи дельфінів: їхні образи, голоси, казкові і міфічні герої, іграшки без безпосереднього спілкування підлітків з твариною-терапевтом. Корекційно-розвивальна програма об'єднує різні види психологічної корекції для вирішення питань оптимізації особистісного розвитку підлітків такої категорії.

Висновок: дельфінотерапія як основний складник корекційно-розвивальної програми сприяє гармонізації особистісного становлення і поліпшенню соціально-психологічної адаптації підлітків з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня і має соціально-психологічне, психокорекційне і лікувальне значення.

Ключові слова: дельфінотерапія, оптимізація особистісного становлення, підлітки з легкими інтелектуальними порушеннями, корекційно-розвивальна програма, символи дельфінів.

DOLPHIN THERAPY AS THE LEADING METHOD OF PSYCHO-REHABILITATION OF TEENAGERS WITH MILD INTELLECTUAL DISORDERS

Shipelik Tetjana Vyacheslavovna,

Graduate Student of Laboratory of Oligophrenopedagogics

*Institute of Special Pedagogics and Psychology of Nikolay Yarmachenko
National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*

tanja575@ukr.net

ORCID 0000-0002-3727-6970

The purpose of the article is to present a review of the research work in the field of dolphin therapy and to substantiate its beneficial effect on the development of children with psychoneurological pathology, as well as to present the results of our own research on optimization of the personal development of teenagers with intellectual disabilities of the light degree at the age of 14–15 years with the help of dolphin therapy.

On the methodological basis of the subject-existential approach, the peculiarities of the personal formation of adolescents of the specified category are analyzed, the model of the structure of the personality is developed, on the basis of which a selected and adapted complex of psychodiagnostic techniques is developed. The basic method of psycho-correction work is dolphin therapy.

Dolphin therapy has a powerful therapeutic, harmonizing and developing potential, creating psychological well-being in humans, but is not widely used in correctional programs due to its few studies.

The sample consisted of 254 respondents: the experimental group included 150 adolescents with intellectual disabilities at the age of 14–15 years, control – 104 senior pupils with the stored intelligence of the same age group.

The results of the experimental study indicate that dolphin therapy not only optimizes the personal development of adolescents with intellectual disorders, but also contributes to improving their socio-psychological adaptation. A three-component model for personal development optimization based on dolphin therapy has been developed. Dolphin symbols were used as an effective tool for dolphin therapy: their images, voices, fairy-tale and mythical heroes, toys without the direct communication of teens with a pet-therapist. Correction-development program combines various types of psychological correction to address the issues of optimizing the personal development of adolescents in this category.

Conclusion: Dolphin therapy as the main component of the correction and development program contributes to the harmonization of personal formation and improvement of the socio-psychological adaptation of adolescents with intellectual disorders of a mild degree and has a socio-psychological, psihocorrective and curative significance.

Key words: *dolphin therapy, adolescents with mild intellectual disabilities, disharmonious personality development, correctional and developmental program, socio-psychological adaptation, personality structure model, model of the correctional developing program for optimization of personal development of teenagers.*

Вступ

Серед інших реабілітаційних методів дельфінотерапія унікальна тим, що лікувальний ефект від спілкування та ігрової взаємодії з дельфінами був помічений її засновником Д. Натансоном саме у дітей з особливими потребами. За відносно невелику, менше ста років, і успішну історію розвитку цієї галузі анімалотерапії з'явилися нові її модифікації: традиційна дельфінотерапія, віртуальна дельфінотерапія, краніо-сакральна дельфінотерапія та інші.

Актуальність вибору психокорекційних заходів на користь дельфінотерапії в нашому дослідженні зумовлена необхідністю пошуку ефективних шляхів оптимізації особистісного розвитку підлітків з легкими інтелектуальними порушеннями.

Здійснений нами аналітичний огляд наукової літератури дав підстави стверджувати, що дорослішання підлітків зазначеної категорії характеризується як відставанням у віковому психічному розвитку, так і дисгармонійним становленням особистості, котрі заважають їхньому повноцінному соціальному функціонуванню.

Анімалотерапія, зокрема дельфінотерапія, вигідно виділяється з безлічі психокорекційних методів здатністю викликати позитивний емоційний резонанс, завдяки котрому можна стимулювати особистісний розвиток підлітків з інтелектуальними порушеннями. Дельфінотерапія здатна оптимізувати психіку (психофізіологічна функція); гармонізувати міжособистісні відносини (психотерапевтична функція); витягнути особистість з полону самоізоляції (реабілітаційна функція); задовольнити потребу в спілкуванні (функція спілкування); розвивати компетентність і вміння бути значущим для інших (функції задоволення потреби в компетентності та самореалізації).

Для формувального експерименту нашого дослідження вперше була розроблена комплексна трикомпонентна корекційно-розвивальна програма з оптимізації

особистісного розвитку підлітків, основним компонентом якої є дельфінотерапія, де як тварини-терапевти використовувалися символи дельфінів.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Інтелектуальні порушення легкого ступеня частіше є наслідками вроджених відхилень психічного розвитку і не можуть бути вилікувані сучасною доказовою медициною, в результаті чого особистість набуває статус інваліда. За кордоном дослідження інвалідності є міждисциплінарною галуззю знання, де для аналізу цієї проблеми широко використовуються культурно-історичний і соціокультурний підходи (Обратная сторона Луны, или Что мы знаем об инвалидности: теория, репрезентации, практики: сб. статей, 2018).

У 30-ті роки минулого століття в рамках культурно-історичної концепції Л. Виготського в дефектології отримує визнання ідея розвитку особистості з обмеженими можливостями здоров'я шляхом активного протистояння інвалідності. Якщо особистість з особливими потребами використовує свою унікальну ситуацію для подолання себе і саморозвитку, то компенсаторні механізми будуть сприяти розкриттю її потенційних можливостей (Виготський, 1983). З найбільшою ймовірністю наявний фізичний дефект може бути рушійною силою розвитку особистості за повноцінної підтримки психічного розвитку дитини, якому сприяє дельфінотерапія.

Накопичені наукові дані на користь застосування дельфінотерапії як реабілітаційного методу у дітей з інтелектуальними порушеннями свідчать про її здатність оптимізувати рівні психічного, фізіологічного і соціального функціонування особистості. Офіційне визнання як методу нетрадиційної пет-терапії дельфінотерапія отримала у 1994 році, а у 2005 році створений Міжнародний інститут дельфінотерапії (International Institute of the Dolphin Therapy), в якому розроблена перша офі-



ційна програма дельфінотерапії (Dolphin Assisted Therapy – DAT).

Серед вітчизняних досліджень заслуговує на увагу докторська дисертація Л. Лукиної, де на репрезентативній вибірці дорослих і дітей – 2500 пацієнтів з психоневрологічними захворюваннями, доведена ефективність дельфінотерапії. Дослідниця вивчала лікувальний ефект дельфінів афалін у дітей з широким спектром психоневрологічної патології: енурезом, логоневрозом, дитячим аутизмом, депресіях, невротозах, неврастеніях, фобіях, порушеннями з боку нервової системи, які зумовлені негативним впливом зовнішнього середовища та ін. За всіх цих видів патології достовірно доведено, що сеанси дельфінотерапії у хворих формують позитивний емоційний настрій, мобілізують резерви організму, покращують соціальну адаптацію (Лукина, 2003).

Психофізіологічне дослідження адаптації дітей до взаємодії з дельфінами проведено Г. Манжосовою. Дослідниця довела, що у 50% дітей у результаті спілкування з дельфінами відзначалося поліпшення уваги, знижувалася тривожність, майже у всіх респондентів взаємодія з дельфіном супроводжувалася підвищенням тілесного комфорту (Манжосова, 2008).

Під час розробки моделі формульованого експерименту в нашому дослідженні ми спиралися на дисертаційні дані, які були отримані Л. Тхомаковою. Дослідниця довела, що для підвищення адаптаційного потенціалу можливе використання такого елемента дельфінотерапії, як біоакустичні сигнали дельфінів без безпосереднього контакту із самою твариною (Тхомакова, 2015).

Науковому визнанню та обґрунтуванню дельфінотерапії у світі сприяли роботи А. Чуприкова, який інтегрував дельфінотерапію в реабілітаційні програми дітей з різними психічними розладами. Він обґрунтовує, що під впливом дельфінотерапії активізується робота мозку, що сприяє зростанню здатності дітей до соціалізації, покращуються їхні кмітливості і когнітивні здібності; діти з переважанням апатії, виснаження й астенії в поведінці стають жвавішими, енергійнішими, активнішими; діти з надмірною рухливістю стають спокійнішими, а їхня поведінка більш впорядкованою. Діти з легкими формами розумової відсталості демонструють більші успіхи після дельфінотерапії, ніж діти з важкими формами розумової відсталості (Чуприков, 2017).

Ю. Гончар вивчала вплив дельфінотерапії на емоційний стан дітей з психофізичними

порушеннями на базі дельфінарію «Немо» в Одесі. Це експериментальне дослідження засвідчило, що сеанси дельфінотерапії гармонізують емоційну сферу пацієнтів: підвищується емоційний фон, відзначається переважання позитивних емоцій над негативними, з'являється упевненість у собі (Гончар, 2015).

Засновник дельфінотерапії Д. Натансон відзначив, що в процесі взаємодії з дельфінами у дітей, які мають інтелектуальні порушення, активізується психомоторний і мовний розвиток (Nathanson, 2001).

Брайтенбах і Штрumpf у Німеччині провели перші лонгітюдні дослідження з вивчення взаємодії дельфіна і людини, в результаті яких з'ясувалося, що дельфінотерапія сприяє позитивним змінам у сфері комунікації, соціально-емоційній поведінці та емоційній стійкості дітей (Breitenbach, Strumpf, 2006).

Член Королівського Медичного Товариства в Англії доктор Horace Doobs розробив методіку лікування пацієнтів з депресивними станами, яка включала спілкування з дельфінами у відкритому морі. Результати дослідження показали, що в майбутньому емоційна сфера таких людей зберігала тривалий позитивний емоційний настрій, що значно покращувало якість їхнього життя (Doobs, 1996).

Хоча різні аспекти зазначеної проблеми були предметом вивчення багатьох зарубіжних і вітчизняних учених, однак недостатня увага приділялася застосуванню дельфінотерапії з метою оптимізації особистісного становлення підлітків з інтелектуальними порушеннями.

Метою нашого дослідження в рамках цієї статті є обґрунтування доцільності застосування дельфінотерапії як базового методу психокорекції для оптимізації особистісного розвитку підлітків зазначеної категорії і висвітлення отриманих експериментальних результатів.

2. Методологія та методи дослідження

Концептуальною основою дослідження особистісного становлення в умовах недостатності інтелектуального розвитку на підлітковому етапі найбільш прийнятним є суб'єктно-буттєвий підхід, за допомогою котрого можна якнайповніше досліджувати психологічні особливості становлення особистості підлітків комплексом діагностичних методик, які підібрані на базі розробленої теоретико-експериментальної моделі, де особистість є інтегральною суб'єктною характеристикою. Особистість підлітка одночасно є і суб'єктом розвитку, і суб'єктом діяльності, і суб'єктом життя. Людина як суб'єкт є системною цілісністю психічних

процесів, станів і властивостей, тобто в суб'єкті оптимально представлені мотиваційний, психофізіологічний, когнітивний і ціннісно-смысловий аспекти психіки.

В. Селіванов розглядає становлення суб'єктності в онтогенезі й виділяє становлення таких її стадій: передсуб'єктну, аморфну, парціальну, пізнавальну, суперечливу, особистісну, повноцінну, втілену, згасаючу. Для підліткового віку, на думку вченого, характерна стадія суперечливої суб'єктності, за якої відсутня внутрішня психологічна визначеність, різноплановість і різномірність психіки, поєднання добре освоєних дитячих форм поведінки і психічного реагування з дорослими способами діяльності і переживання, що тільки з'являються (Селіванов, 2008). У підлітків з інтелектуальними порушеннями негативні характеристики цієї стадії посилюються через незрілість і відставання в психічному розвитку від однолітків зі збереженим інтелектом.

Виходячи з представлених теоретичних положень, формувальний експеримент був проведений на основі теоретично обґрунтованої і розробленої корекційно-розвивальної програми з оптимізації особистісного розвитку, базовим елементом якої була дельфінотерапія.

Корекційно-розвивальна програма з включенням дельфінотерапії покликана вирішити такі завдання: гармонізувати систему уявлень про особистісний розвиток, розширити пізнавальний досвід, сприяти усвідомленню власних особистісних характеристик, розвинути емпатійні здібності,

розширити ціннісні орієнтації, відкоригувати самооцінку.

У програмі з оптимізації особистісного розвитку використані образи дельфінів без безпосередньої участі цих тварин (прослуховування голосів дельфінів із відповідним музичним супроводом, перегляд сповільненого відеозапису цих тварин одночасно із вправами на релаксацію), що у поєднанні з іншими психокорекційними методами (казкотерапією і використанням методів когнітивної психотерапії) сприяло поліпшенню когнітивного потенціалу підлітків з легкими інтелектуальними порушеннями.

3. Результати та дискусії

Констатувальний експеримент дослідження переконливо показав, що особистісний розвиток підлітків з інтелектуальними порушеннями має дисгармонійний характер.

Емпірична база дослідження включала експериментальну групу: 150 підлітків з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня віком 14–15 років і контрольну: 104 старшокласники цієї ж вікової групи без порушень інтелекту. Загальна кількість вибірки становила 254 підлітки.

Гармонійність особистісного розвитку визначається рівнем сформованості життєво-смыслові та емоційно-вольові сфер, які досліджувались за допомогою таких методик: адаптованого автором тесту смисложиттєвих орієнтацій Д. Леонтьєва, методики «Життєве призначення» О. Моткова, методики тип мислення Г. Резапкіної, методики «Готовність до саморозвитку»



Рис. 1. Структурна теоретико-експериментальна модель особистості підлітків з інтелектуальними порушеннями



В. Павлова, тесту на інтегральний емоційний інтелект Н. Холла. Особливості соціально-психологічної адаптації підлітків з інтелектуальними порушеннями вивчались за допомогою тесту соціально-психологічної адаптації в модифікації О. Осницького і тесту «життєстійкості» С. Мадді.

За допомогою цієї моделі створений діагностичний комплекс для дослідження особливостей особистісного розвитку підлітків.

Провідною методикою констатуючого експерименту обрана методика О. Моткова «Базові прагнення», яка дала змогу визначити рівні особистісного розвитку у підлітків з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня: «високогармонійні», «середньогармонійні» та «низькогармонійні».

Для виявлення значимих відмінностей рівня гармонійності між основною та контрольною групами був використаний багатфункціональний критерій Фішера. Для 124 підлітків з інтелектуальними порушеннями – більшої частини основної групи характерний низький рівень гармонійності ($p < 0,01$).

Більша частина контрольної групи – 91 підліток (87,5%) має середній рівень гармонійності, що достовірно вище порівняно з основною групою – 26 підлітків (17,3%), ($p < 0,01$).

В основній групі немає підлітків з високим рівнем гармонійності. У контрольній групі у 11 підлітків діагностовано високий рівень гармонійності.

За результатами констатувального експерименту визначено психологічні особливості життєво-сміслової сфери підлітків з порушеннями інтелекту, для якої характерна низька осмисленість життя, а також низький рівень усвідомлення смисложиттєвих орієнтацій: низька цілеспрямованість, низька задоволеність прожитим відрізком життя, відсутні смислові мотиви на побудову свого майбутнього, відсутнє відчуття підконтрольності подій, що в цілому ускладнює процес особистісного розвитку. За даними констатувального експерименту життєво-сміслова сфера підлітків з інтелектуальними порушеннями також характеризується низьким рівнем творчої і духовної життєвих орієнтацій; низьким рівнем здійснення життєвих призначень, котрі зумовлені такими психологічними особливостями особистості підлітків з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня: переважанням зовнішнього локусу контролю над внутрішнім, низькою усвідомленістю життєвих призначень, слабкою вірою в здійснення життєвих призначень, слабкою їх усвідомленістю, ригідністю. За даними констатую-

чого експерименту для життєво-сміслової сфери підлітків з інтелектуальними порушеннями характерний низький рівень розвитку абстрактно-символічного і творчого мислення, що суттєво затримує процес особистісного становлення.

За результатами констатуючого експерименту визначено, що емоційно-вольова сфера підлітків з інтелектуальними порушеннями характеризується низьким рівнем розвитку емоційного інтелекту: низька самотивація, низька емоційна обізнаність, низький рівень емпатії більш ніж у половини підлітків, низька здатність управління своїми емоційними станами.

Низький рівень функціонування життєво-сміслової та емоційно-вольової сфер зумовлюють особливості соціально-психологічної адаптації підлітків з інтелектуальними порушеннями. За даними констатуючого експерименту встановлено, що для 40% підлітків експериментальної групи властивий низький рівень адаптації до соціального середовища. Цьому сприяють такі констатовані психологічні особливості особистості: низький рівень самоприйняття більш ніж у половини підлітків, екстернальний локус контролю, низька емоційна комфортність.

Корекційно-розвивальна програма з оптимізації особистісного розвитку підлітків з інтелектуальними порушеннями має три складники (дельфінотерапія, казкотерапія, когнітивна психотерапія) і передбачає алгоритм формування життєво-сміслової та емоційно-вольової сфер підлітків. Кожен складник програми має свої цілі, зміст, специфічні прийоми і методи роботи.

Складник дельфінотерапії був спрямований на становлення емоційного інтелекту, активізацію наочно-дієвого мислення, розвиток словесно-логічного, творчого і наочно-образного видів мислення, становлення комунікативних можливостей, що сприяло узгодженому функціонуванню життєво-сміслової та емоційно-вольової сфер та їх розвитку.

Казкотерапія була спрямована на розвиток пізнавальних процесів, розвиток творчості, оптимізацію емоційно-вольової сфери з метою усвідомлення власних можливостей та розв'язання конкретних завдань міжособистісної взаємодії з однолітками та дорослими в майбутньому. Проблема становлення особистості в умовах порушення інтелектуального розвитку тісно пов'язана з проблемою засвоєння суспільно-культурного досвіду. У підлітків з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня через слабкість абстрактно-логічного мислення образні форми пізнання дійсності

продовжують домінувати, тому наступною важливою складовою частиною програми обрана казкотерапія.

Методи дельфінотерапії і казкотерапії мають багато спільного: обидва методи мають декілька рівнів дії на особистість (рівень свідомості, підсвідомий рівень, глибинний рівень), викликають у дітей емоційний резонанс, активізують конкретно-образне мислення, акумулюють у собі досягнення багатьох наук, передача культурного досвіду за допомогою цих методів межує з мистецтвом. Багато сюжетів казок, притч, байок звертаються до образів тварин, а знайомство з дельфінами на корекційних заняттях відносить в атмосферу казок.

У розробленій корекційно-розвивальній програмі використовуються різні методи роботи з казкою: аналіз казки під час групового обговорення, рішення завдань за мотивами казок, метод розповіді казок у поєднанні з психорелаксуючими вправами, метод твору казок. Застосування різних методів роботи з казкою в поєднанні з дельфінотерапією дає можливість максимально розвивати творче начало в особистості, звертатися до власного життєвого досвіду, збагачувати своє сприйняття, придбавати нові знання, розвивати уміння відчувати зародження нового.

Когнітивна психотерапія була спрямована на оптимізацію мислення, розвиток самомотивації та цілеспрямованості, уміння ставити перед собою задачі. Когнітивна психотерапія сприяє в основному розвитку життєво-смыслової сфери. У контексті цієї програми було використано низку методів та прийомів активізації і гармонізації особистісного розвитку, а саме: творчі завдання, ігри, вправи, моделювання комунікативних ситуацій тощо.

Усі складники корекційно-розвивальної програми сприяють створенню позитивного емоційного фону, від якого значною мірою залежить «емоційне здоров'я» особистості. Спираючись на дослідження сучасних учених, К. Кунерт вважає, що позитивні емоції від спілкування з дельфінами здатні миттєво інтегрувати всі функції та адаптувати організм людини до змін у середовищі (Кунерт, 2013).

Експериментальна апробація розробленої корекційно-розвивальної програми з оптимізації особистісного розвитку підлітків з інтелектуальними порушеннями передбачала перевірку її ефективності шляхом порівняльного співставлення результатів.

Порівняння даних до і після формульованого експерименту за методикою О. Моткова «Базові прагнення», яка визначає рівні гармонійності, дало змогу отримати такі дані.

Таблиця 1

Розподіл респондентів за рівнем показника «гармонійність ядра особистості» до і після формульованого експерименту

Групи досліджуваних	Гармонійність ядра особистості			
	Високогармонійні підлітки			
	До експерименту		Після експерименту	
	Абс. ч.	%	Абс. ч.	%
Експериментальна гр. (n=150)	—	—	2	1,3
Середньогармонійні підлітки				
Групи досліджуваних	До експерименту		Після експерименту	
	Абс. ч.	%	Абс. ч.	%
Експериментальна гр. (n=150)	26	17,3	74	49,3
Низькогармонійні підлітки				
Групи досліджуваних	До експерименту		Після експерименту	
	Абс. ч.	%	Абс. ч.	%
Експериментальна гр. (n=150)	124	82,7	74	49,3

У результаті проведеної роботи значно зменшилася кількість низькогармонійних підлітків з 82,7% до 49,3% в експериментальній групі ($p < 0,01$) і збільшилася кількість середньогармонійних підлітків з 17,3% до 49,3% ($p < 0,01$).

Узагальнений аналіз розвитку життєво-смыслової сфери у підлітків з інтелектуальними порушеннями за адаптованим

автором тестом «смысложиттєвих орієнтацій» Д. Леонтьєва до початку формульованого експерименту та наприкінці свідчить про те, що більшість дітей зазначеної категорії показала позитивну динаміку розвитку: так, зменшилася кількість підлітків експериментальної групи з низьким рівнем осмысленості життя з 98,6% до 42% ($p < 0,01$), тоді як кількість підлітків із середнім показником



осмисленості життя збільшилась з 1,3% до 57,3% ($p < 0,01$).

Узагальнений аналіз розвитку емоційно-вольової сфери за методикою В. Павлова «готовність до саморозвитку» у підлітків експериментальної групи до початку формуючого експерименту та після нього свідчить про те, що зменшилась кількість підлітків з низьким рівнем готовності до саморозвитку із 35,3% до 19,3% ($p < 0,01$), тоді як кількість підлітків з достатнім рівнем готовності до саморозвитку збільшилась серед цієї категорії з 0% до 41,3%.

Висновки

Дельфіноterapia як базовий складник реабілітаційної програми в поєднанні з іншими психокорекційними методами (кажотерапією і когнітивною психотерапією) є реальним фактором позитивного впливу на становлення й оптимізацію особистісного розвитку підлітків з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня.

Узагальнений аналіз експериментальних даних у підлітків з порушеннями ін-

телекту до експерименту та після його закінчення свідчить про те, що більшість дітей зазначеної категорії показала позитивну динаміку особистісного розвитку: так, зменшилась кількість низькогармонійних підлітків з 82% до 49%; ($p < 0,01$), тоді як кількість середньогармонійних підлітків збільшилась з 17% до 49%; ($p < 0,01$). Після формування впливу в експериментальній групі з'явилась незначна представленість досліджуваних підлітків експериментальної групи серед високогармонійних підлітків (1,3%).

Результати формувального експерименту продемонстрували наявність якісних змін особистісного розвитку підлітків, поліпшення психологічних якостей особистості після проведення корекційно-розвивальної роботи з опорою на дельфіноterapia.

Перспектива подальших розвідок полягає в обґрунтуванні гендерних відмінностей особистісного становлення підлітків з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Выготский Л.С. Основы дефектологии. В 6 т. Т. 5. Москва : Педагогика, 1983, 368 с.
2. Гончар Ю.А. Роль дельфинотерапии в коррекции эмоционального состояния детей с психофизическими нарушениями. *Медицинская психология*. 2015. № 4. С. 37–41.
3. Ермолаев О.Ю. Математическая статистика для психологов : учебник для вузов. Москва : Флинта, 2003. 170 с.
4. Селиванов В.В. Онтогенез психического как развитие субъекта. *Личность и бытие: субъективный подход* : материалы научной конференции, посвященной 75-летию со дня рождения члена-корреспондента РАН А.В. Брушлинского, 15–16 октября 2008 г. Москва : «Институт психологии РАН», 2008. С. 73–75.
5. Лукина Л.Н. Дельфины в системе психофизической реабилитации людей. Севастополь, 2007. 170 с.
6. Манжосова Г.В. Психофизиологическое исследование адаптации детей к взаимодействию с дельфинами : дис. ... канд. биол. наук : 19.00.02. Санкт-Петербург, 2009. 212 с.
7. Мотков О.И. Методика «Базовые стремления личности». *Школьный психолог*. 1998. № 35. С. 8–9.
8. Наука о дельфинотерапии. URL: <http://www.russia-open.com/MedTurism/1783/2014/05/08/NAUKA-ODELFINOTERAPII.phtml> (дата звернення: 13.07.2019).
9. Обратная сторона Луны, или Что мы знаем об инвалидности: теория, репрезентации, практики : сб. статей / отв. ред: А.С. Курликова, Е.Э. Носенко-Штейн. Москва, 2018. 420 с.
10. Тхомакова Л.Ж. Действие «голоса» дельфина на адаптационные резервы человека : дисс. ... канд. биол. наук : 03.03.01. Нальчик, 2015. 168 с.
11. Чуприков А.П., Келюшок С.В., Поповский Б.П. Современное состояние дельфинотерапии. *Здоров'я суспільства*. Киев, 2013. Т. 2. № 1. С. 75–81.
12. Чуприков А.П., Домбровская О.В. Дельфинотерапия как вспомогательный метод реабилитации детей с отклонениями в психоневрологическом развитии. *Фітотерапія. Часопис*. 2017. № 3. С. 67–72.
13. Dobbs H. Operation Sunflower. *Proceedings of the Second Annual International Symposium on Dolphin-Assisted Therapy*. Los Angeles. 1996. P. 47–51.
14. Kuhnert K. Delphintherapie – Beweis eines Wunders. Uber die Heilkraft der Delphine. Munchen, 2004.
15. Nathanson D. Dolphin Human therapy: A Professional Association Dedicated to Helping Disabled Children. *J. Acoust Soc. Amer*. 2001. Vol. 5. P. 1123–1127.
16. Чуприков А.П., Поповский В.П. & Шыпелик Т.В. Contemporary State of Dolphin Therapy. *“Archiv Euro Medica”* № 1, 2013, p. 10–15. Hannover.

REFERENCES:

1. Vygotskij, L.S. (1983). *Osnovy defektologii* [Basics of defectology]. (Vols 1–6). Moskva : Pedagogika [in Russian].
2. Gonchar, Ju.A. (2015). Rol' del'finoterapii v korrekcii jemocional'nogo sostojanija detej s psihofizichesкими narushenijami [A dolphin therapy role in correction of an emotional condition of children with psychophysical violations]. *Medicinskaja psihologija – Medicine psychology*, 3, 37–41 [in Russian].
3. Ermolaev, O.Ju. (2003). *Matematicheskaja statistika dlja psihologov* [Mathematical statistics for psychologists]. Moskva : Flinta [in Russian].

4. Selivanov, V.V. (2008). Ontogenez psicheskogo kak razvitie sub'ekta [Ontogenesis mental as development of the subject]. *Lichnost' i bytie: sub'ektnyj podhod: materialy nauchnoj konferencii, posvjashhennoj 75-letiju so dnja rozhdenija chlena-korrespondenta RAN A.V. Brushlinskogo – Personality and life: subject approach: materials of the scientific conference devoted to the 75 anniversary since the birth of the corresponding member of RAS A.V. Brushlinsky*. (pp. 73–75). Moscow : “Institute of psychology of RAS” [in Russian].
5. Lukina, L.N. (2007). Del'finy v sisteme psichofizicheskoj rehabilitacii ljudej [Dolphins in the system of psychophysical rehabilitation of people]. Sevastopol' [in Russian].
6. Manzhosova, G.V. (2009). Psichofiziologicheskoe issledovanie adaptacii detej k vzaimodejstvuju s del'finami [A psychophysiological research of adaptation of children to interaction with dolphins]. Sankt-Peterburg [in Russian].
7. Motkov, O.I. (1998). Metodika “Bazovye stremlenija lichnosti” [Technique “Basic of the personality”]. *Shkol'nyj psiholog. – School psychologist*, 35, 8–9 [in Russian].
8. Nauka o del'finoterapii [Science about dolphin therapy]. Retrieved from: <http://www.russia-open.com/MedTourism/1783/2014/05/08/NAUKA-O-DELFINOTERAPII.phtml> (Last accessed: 13.07.2019) [in Russian].
9. Obratnaja storona luny, ili Chto my znaem ob invalidnosti: teorija, reprezentacii, praktiki: sb. statej (2018). [Reverse side of the Moon, or what We know about disability: theory, representations, practitioners]. Moskva [in Russian].
10. Thomakova, L.Zh. (2015). Dejstvie “golosa” del'fina na adaptacionnye rezervy cheloveka [The action of the “voice” of a dolphin on the adaptation reserves of the human voice] (Doctoral dissertation, Nalchik).
11. Chuprikov, A.P. (2013). Sovremennoe sostojanie del'finoterapii [Current state of dolphin therapy]. *Zdorov'e obshhestva – Health of society*, Volume 2, No. 1, 75–81. [in Russian].
12. Chuprikov, A.P. & Dombrovskaja, O.V. (2017). Del'finoterapija kak vspomogatel'nyj metod rehabilitacii detej s otklonenijami v psichonevrologicheskom razvitii [Dolphin therapy as an auxiliary method of rehabilitation of children with deviations in psychoneurological development]. *Fitoterapija. Chasopis – Phytotherapy. Chasopis*, 3, 67–72 [in Russian].
13. Dobbs, H. Operation Sunflower. *Proceedings of the Second Annual International Symposium on Dolphin-Assisted Therapy*. Los Angeles. 1996. P. 47–51.
14. Kuhnert, K. (2004). Delphintherapie – Beweis eines Wunders. Uber die Heilkraft der Delphine.
15. Nathanson, D. (2001). Dolphin Human therapy: A Professional Association Dedicated to Helping Disabled Children. *J. Acoust Soc. Amer.*
16. Chuprikov, A.P., Popovskiy, B.P. & Shypelik, T.V. (2013) Contemporary State of Dolphin Therapy. “*Archiv Euro Medica*”, № 1, p. 10–15. Hannover.

Стаття надійшла до редакції 04.06.2019.

The article was received 04 June 2019.



СЕКЦІЯ 6. ОРГАНІЗАЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 331.44:656.612
DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-3-25

ПРАКТИЧНІ РЕКОМЕНДАЦІЇ МАЙБУТНІМ ФАХІВЦЯМ МОРСЬКОГО ТРАНСПОРТУ ЩОДО САМОКОРЕКЦІЇ ТРИВОГИ ТА СТРАХУ ПЕРЕД ЙМОВІРНИМИ ЕКСТРЕМАЛЬНИМИ СИТУАЦІЯМИ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Сорока Олена Михайлівна,
кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри навігації і управління судном
Дунайський інститут
Національного університету «Одеська морська академія»
elkazej@rambler.ru
ORCID 0000-0003-1637-3437

Мета. У статті представлені практичні рекомендації майбутнім фахівцям морського транспорту щодо самокорекції тривоги та страху перед ймовірними екстремальними ситуаціями у професійній діяльності та висвітлені підібрані комплексні вправи для загального заспокоєння, досягнення тренованої м'язової релаксації, а також для зміцнення емоційно-вольової сфери.

Методи. За результатами проведеного дослідження була розроблена Програма формування психологічної готовності майбутніх фахівців морського транспорту до професійної діяльності в екстремальних ситуаціях на базі підвищення рівня аутокомпетентності майбутніх моряків, яка визначає розвиток здатності до самокорекції, самоконтролю, саморегуляції майбутніх моряків як показників їхньої психологічної готовності до екстремальних фахових ситуацій. У ході реалізації програми здатність до самокорекції та саморегуляції формується на основі конструктивних аутокомпетентнісних змін професійної Я-концепції щодо небажаних, з точки зору фахової ефективності моряка в умовах екстремальних ситуацій, професійно важливих складників: індивідуально-особистісних якостей (професійно непродуктивних і професійно негативних), деструктивних установок, вольових і ціннісних демотивацій, непродуктивних професійно-поведінкових паттернів дій тощо.

Результати. На цій базі усвідомлених аутопсихологічних змін мотиваційно-когнітивних, емоційно-вольових і операційних складників професійної Я-концепції моряка досягається оновлений поведінковий рівень майбутнього морського фахівця, що й забезпечує підвищення психологічної готовності до екстремальних ситуацій.

Висновки. Розроблені на цій основі практичні рекомендації щодо самостійної підготовки до екстремальних фахових ситуацій визначають можливості успішного використання таких рекомендацій фахівцями морського транспорту в умовах практичної професійної діяльності.

Ключові слова: психологічна готовність, аутопсихологічна компетентність, самокорекція, самоконтроль, саморегуляція.

PRACTICAL RECOMMENDATIONS FOR FUTURE PROFESSIONALS OF MARINE TRANSPORT ON THE SELF-CORRECTION OF DRUGS AND INSURANCE BEFORE MATTER EXTREME PROFESSIONAL SITUATIONS

Soroka Olena Mykhailivna,
Candidate of Psychological Sciences,
Senior Lecturer at the Department of Navigation
Danube Institute
of the National University "Odessa Maritime Academy"
elkazej@rambler.ru
ORCID 0000-0003-1637-3437

Purpose. The article presents practical recommendations for future specialists in maritime transport regarding self-correction of anxiety and fear of possible extreme situations during professional activity, and selected comprehensive exercises for general comfort, the achievement of trained muscle relaxation, and also for strengthening the emotional and volitional sphere.

Methods. According to the results of the study, a program for forming the psychological readiness of future specialists in maritime transport for professional activities in extreme situations was developed on the basis of in-

creasing the level of autocompetence of future seamen, which determines the development of the ability to self-correction, self-control, self-regulation of future seamen as indicators of their psychological readiness for extreme professional situations. During the implementation of the program, the ability to self-correcting and self-regulation is formed on the basis of constructive autocompetent changes of the professional I-concept regarding the unwanted, in terms of the professional efficiency of the seaman in the conditions of extreme situations, professionally important components: the individual-personal qualities (professionally unproductive and professionally negative), destructive installations, volitional and value demotivations, unproductive behavioral behavior patterns, etc.

Results. On this basis, the conscious autopsychological changes of the motivational-cognitive, emotional-volitional and operational components of the professional I-concept of the sailor are achieved, the updated behavioral level of the future marine specialist is reached, which ensures an increase in psychological readiness for extreme situations.

Conclusions. Developed on this basis practical recommendations for self-training for extreme professional situations determine the possibilities of successful use of these recommendations by specialists of maritime transport in conditions of practical professional activity.

Key words: *psychological readiness, autopsychological competence, self-correction, self-control, self-regulation.*

Вступ

Динаміка сучасних вимог до підготовки майбутнього фахівця морського транспорту з високим рівнем психологічної готовності до професійної діяльності в екстремальних ситуаціях (Міжнародна Конвенція ПДНВ та ін.) визначає можливість організації такої підготовки на базі формування та розвитку аутопсихологічної компетентності майбутніх фахівців морського транспорту. Це вимагає створення у морських ЗВО системи формування психологічної готовності майбутніх морських фахівців до професійної діяльності в умовах екстремальних впливів на аутокомпетентнісній основі.

Упровадження в морських навчальних закладах такої системи (Програми) (Сучасні методи, інновації та досвід роботи в галузі психології та педагогіки, 2017: 164–167) в процес підготовки майбутніх моряків визначає можливості розробки на цій основі практичних рекомендацій фахівцям морського транспорту щодо самокорекції тривоги та страху перед ймовірними екстремальними ситуаціями. **Метою статті** є аналіз практичних рекомендацій майбутнім фахівцям морського транспорту щодо самокорекції тривоги та страху перед ймовірними екстремальними ситуаціями професійної діяльності та висвітлення підібраних комплексних вправ для загального заспокоєння, досягнення тренованої м'язової релаксації, а також для зміцнення емоційно-вольової сфери.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Теоретичне дослідження засвідчило, що в контексті аутопсихологічного підходу (Деркач, 2003; Деркач, 1999; Деркач, 2006; Вплив досягнень психологічних і педагогічних наук на розвиток сучасного суспільства, 2017: 89–93) загальний рівень розвитку психологічної готовності майбутніх фахівців морського транспорту до професійної діяльності в екстремальних ситуаціях прямо корелює з показниками

розвитку аутокомпетентності професіонала. Розвиток психічної саморегуляції на основі формування аутопсихологічної компетентності майбутніх моряків для самокорекції тривоги та страху перед ймовірними фаховими екстремальними ситуаціями визначає ефективність формування в них на аутокомпетентнісній основі високого рівня психологічної готовності до професійної діяльності в екстремальних ситуаціях.

Розвиток аутопсихологічної компетентності майбутніх фахівців морського транспорту як основа формування їхньої психологічної готовності до професійної діяльності в екстремальних ситуаціях дає змогу сформувати ефективну аутокомпетентнісну здатність майбутніх моряків до самокорекції, самоконтролю та саморегуляції. Алгоритм розвитку за рахунок формування інтегративних аутопсихологічних новоутворень особистості визначає високу здатність майбутніх моряків до самокорекції станів тривоги та страху перед ймовірними екстремальними ситуаціями професійної діяльності як складник їхньої психологічної готовності до екстремальних ситуацій морської праці. Адже, за визначенням дослідників, психологічна готовність на рівні ефективної здатності до самокорекції та саморегуляції інтропростору особистості фахівця психологічно забезпечує в екстремальних умовах надійність, ефективність і компетентність професійних дій (Деркач, 2003; Деркач, 1999; Деркач, 2006; Вплив досягнень психологічних і педагогічних наук на розвиток сучасного суспільства, 2017: 89–93).

За результатами проведеного нами дослідження була розроблена Програма формування психологічної готовності майбутніх фахівців морського транспорту до професійної діяльності в екстремальних ситуаціях на базі підвищення рівня аутокомпетентності майбутніх моряків (далі – Програма) (Сучасні методи, інновації та досвід робо-



ти в галузі психології та педагогіки, 2017: 164–167). Ця Програма визначає розвиток здатності до самокорекції, самоконтролю, саморегуляції майбутніх моряків як показників їхньої психологічної готовності до екстремальних фахових ситуацій. Метою Програми є формування психологічної готовності майбутніх моряків до професійної діяльності в екстремальних ситуаціях на основі аутокомпетентнісної здатності до аутогенної самокорекції тривоги та страху перед ймовірними фаховими екстремальними ситуаціями, що й забезпечується методологією та психолого-педагогічними заходами програми. Програма передбачає три послідовні етапи формування психологічної готовності майбутніх моряків на базі розвитку компонентів аутопсихологічної компетентності в процесі їхньої професійної підготовки.

Аутокомпетентнісний розвиток психічної саморегуляції, самоконтролю, самокорекції спрямований на формування у майбутніх морських фахівців високої емоційно-вольової стійкості та інших важливих психологічних якостей, необхідних для успішного виконання фахових службових завдань та ефективних дій в умовах екстремальних ситуацій професійної діяльності.

2. Методологія та методи

Розроблена за результатами дослідження програма формування психологічної готовності майбутніх фахівців морського транспорту до професійної діяльності в екстремальних ситуаціях на базі розвитку аутопсихологічної компетентності майбутніх моряків на кожному етапі має своє змісто-ве наповнення.

1-й, підготовчий етап характеризує розвиток переважно мотиваційно-когнітивного компонента психологічної готовності майбутніх морських фахівців на основі заходів організаційної та інформаційно-психологічної підготовки, лекційно-інформаційного спецкурсу тощо.

2-й етап формування психологічної готовності характеризує розвиток переважно її емоційно-вольового та операційного компонентів і реалізується на основі аутокомпетентнісного розвитку психічної саморегуляції майбутнього морського фахівця. Його мета – практичне формування та розвиток аутокомпетентнісних складників (самоконтролю, самокорекції, саморегуляції) психологічної готовності до професійної діяльності в екстремальних ситуаціях майбутнього морського фахівця. Основними завданнями етапу є психологічні практичні завдання: опанування аутокомпетентнісних технологій аутогенної самокорекції, самоконтролю, саморегуляції на базі пси-

хологічного тренінгового курсу в умовах навчальної діяльності, засвоєння на основі аутогенного тренування ефективних аутогенних способів психологічної підтримки – комплексної методики В. Лобзіна та М. Решетнікова (Ложкін, 2003).

3-й, заключний етап характеризує розвиток усіх компонентів психологічної готовності: мотиваційно-когнітивного, емоційно-вольового та операційного. Він визначає практичну діяльність майбутніх морських фахівців з розвитку психологічної готовності до екстремальних ситуацій в умовах плавальної практики. Його мета – завершення процесу формування психологічної готовності майбутніх моряків до професійної діяльності в екстремальних ситуаціях, вдосконалення в умовах плавальної практики аутопсихологічних навичок аутогенної самокорекції тривоги та страху перед ймовірними фаховими екстремальними ситуаціями. Завдання етапу – практичне застосування майбутніми морськими фахівцями в ході плавальної практики аутокомпетентнісних умінь та навичок розвитку високого рівня психологічної готовності до професійної діяльності в екстремальних ситуаціях; індивідуальне самовдосконалення аутогенних умінь та навичок самокорекції, самоконтролю та саморегуляції в умовах перебування на судні.

3. Результати та дискусії

На основі методології розвитку складників аутокомпетентності (Деркач, 2003; Деркач, 1999; Деркач, 2006; Вплив досягнень психологічних і педагогічних наук на розвиток сучасного суспільства, 2017: 89–93) у розробленій нами програмі реалізації кожної послідовної стадії змін (самокорекції) відповідно-послідовно відповідають основні процеси змін поведінки майбутнього моряка: мотиваційні; когнітивні; афективні; поведінкові. Алгоритм розвитку самоконтролю майбутнього моряка Програми на основі врахування чинників екстремальності та подолання впливу негативних емоційних станів тривоги та страху реалізується як сукупність внутрішніх (Я-ідеальне в самоконтролі; рівні опанування самоконтролю майбутнього морського фахівця; Я-реальне в самоконтролі) та зовнішніх (навчання самоконтролю в тренінговій групі) чинників. Якісними ознаками рівня самоконтролю та саморегуляції виступають компоненти професійної діяльності фахівця морського транспорту (ціль, мотив, спосіб, результат), що відповідно характеризують рівень психологічної готовності майбутнього фахівця морського транспорту до екстремальних професійних ситуацій.

У ході реалізації програми здатність до самокорекції та саморегуляції формується

на основі конструктивних аутокомпетентнісних змін професійної Я-концепції щодо небажаних, з точки зору фахової ефективності моряка в умовах екстремальних ситуацій, професійно важливих складників: індивідуально-особистісних якостей (професійно непродуктивних і професійно негативних), деструктивних установок, вольових і ціннісних демотивацій, непродуктивних професійно-поведінкових патернів дій тощо. На цій базі усвідомлених аутопсихологічних змін мотиваційно-когнітивних, емоційно-вольових і операційних складників професійної Я-концепції моряка досягається оновлений поведінковий рівень майбутнього морського фахівця, що й забезпечує підвищення психологічної готовності до екстремальних ситуацій.

Заходами програми здатність до *самоконтролю та саморегуляції* в умовах екстремальних ситуацій професійної діяльності фахівців морського транспорту формується відповідно до необхідності професійно-особистісного вирішення завдань щодо стресостійкості, діяльності в ситуаціях невизначеності, нервово-психічного перенапруження, аварійності та в інших екстремальних ситуаціях професійної праці моряка. Також у межах завдань із розвитку саморегуляції майбутніх моряків важливим елементом аутопсихологічної компетентності, у контексті загального аутогенного зміцнення емоційно-вольової сфери, є внутрішня психологічна робота із систематичного зменшення негативності свідомості. Вона містить зменшення рівня негативних емоційних станів – тривоги, страху тощо, негативності самооцінок, зневіри у власних силах, негативних оцінок щодо оточення на судні та службово-професійних завдань та обов'язків в умовах екстремальності тощо. Як продуктивний захід саморегуляції моряка така аутокомпетентнісна робота з формування внутрішніх засобів розвитку позитивності професійної свідомості разом із формуванням продуктивних методів його самоконтролю є ефективними складниками підвищення його психологічної готовності до ймовірних екстремальних ситуацій, подолання тривоги та страху перед ними.

Застосована в програмі Комплексна методика аутогенного тренування В. Лобзіна та М. Решетнікова (Ложкін, 2003) (далі – Методика) є ефективною системою аутопсихологічного управління емоційно-вольовою сферою фахівця морського транспорту, підвищення рівня його самокорекції, самоконтролю, саморегуляції та психофізіологічних резервів організму майбутнього моряка в умовах фахової діяльно-

сті під впливом екстремальних стрес-чинників, зокрема ймовірності екстремальних ситуацій професійної морської діяльності. Досвід застосування Методики підтверджує доцільність та ефективність її використання для саморегуляції стану людини в умовах напруженої діяльності – А. Кузнєцова (Кузнєцова, 1993), Л. Дика (Дика, 2002), В. Панкратов (Панкратов, 2001). Ця Методика аутогенного тренування має багаторівневий характер та забезпечує більш виражений оптимізуючий вплив саморегуляції на несприятливі функціональні стани, що виникають у ході професійної діяльності, відзначає А. Кузнєцова (Кузнєцова, 1993). Практика застосування цієї Методики для потреб психологічного забезпечення ефективності професійної діяльності підтвердила потенційність її використання в умовах екстремальних впливів – саморегуляція станів фахівців операторської діяльності (Дика, 2002), фахівців екстремального профілю (правоохоронців (Кузнєцова, 1993), прикордонників (Лазоренко, 2014)), сприяє підвищенню їхньої психологічної готовності до ускладнень професійної діяльності. Згідно із сучасною класифікацією (Каліна, 2010), ця комплексна методика як метод тілесно орієнтованої психотерапії за своїми сутнісними характеристиками належить до тілесно орієнтованих психотехнік, спрямованих на аутопсихологічну стимуляцію механізмів аутокорекції суб'єктивних станів (Каліна, 2010: 152–174).

У структурі Методики, адаптованої до умов нашої Програми (Сучасні методи, інновації та досвід роботи в галузі психології та педагогіки, 2017: 164–167), комплексно поєднуються елементи аутогенних дихальних технік, технік релаксації та комплекс модифікованих форм когнітивно-аналітичних технік на основі самоусвідомлення. Механізм Методики полягає в усвідомленому аутопсихологічному впливі на тілесність людини, що спрямовується на аутокорекцію психосоматичного напруження, аутогенне зняття напруження з респіраторних м'язів, на аутопсихологічне усунення деструктивних психотравматичних переживань та їх впливу на психосоматичну фіксацію, на усвідомлену аутореалізацію компенсаторних ефектів щодо психологічного стрес-напруження та відповідного психосоматичного дисбалансу. Зауважимо також, що основні складники цієї методики розглядаються дослідниками як елементи системи аутогенного впливу, спрямованого на психологічне забезпечення розвитку та корекції особистості працівника, підвищення ефективності його фахової діяльності – І. Баклицький (Баклицький, 2008),



О. Обознов (Обознов, 2003), О. Полякова (Полякова, 2008), В. Толочек (Педагогіка і психологія професійної освіти, 2016: 163–175.) та ін. Зокрема, І. Баклицьким методи аутогенного тренування, спрямовані на розвиток психічної саморегуляції, розглядаються в контексті психології праці як аспекти забезпечення психологічної активізації формування, розвитку та корекції резервних можливостей працівника (Баклицький, 2008: 393–417).

Згідно з даними авторів методики (Ложкін, 2003) та на основі проведення аналізу й урахування в нашому дослідженні умов професійної підготовки майбутніх фахівців морського транспорту та характеристик екстремальності їхньої професійної діяльності, можливість застосування Методики як ефективного чинника формування психологічної готовності моряків до екстремальних фахових ситуацій визначається такими перевагами:

- доступність і простота опанування основних вправ такої надійно верифікованої методики з урахуванням її модифікованих форм для майбутніх морських фахівців у ході навчального процесу в морському навчальному закладі;

- вправи методики безпосередньо спрямовані на підвищення психологічної готовності майбутніх фахівців морського транспорту до професійної діяльності в екстремальних ситуаціях, що забезпечується на базі формування та розвитку аутокомпетентності здатності майбутніх морських фахівців до самокорекції, самоконтролю, саморегуляції тривоги та страху перед ймовірними фаховими екстремальними ситуаціями;

- методикою не використовуються вправи, які викликають відчуття важкості в кінцівках, оскільки після таких вправ упродовж певного часу залишається відчуття м'язової скутості. Наявність таких психофізичних станів заважає як безпосередньо виконанню службових завдань фахівця морського транспорту, так і його можливості постійно залишатися в стані високої психологічної готовності до професійної діяльності в екстремальних ситуаціях;

- кожне заняття із засвоєння методики триває 15–20 хвилин, у межах цього ж часу відбувається і самостійне аутогенне тренування за Методикою після її засвоєння. Така тривалість методики залишає і час для безпосередньої навчальної підготовки майбутніх фахівців морського транспорту в умовах морського ЗВО, і також суттєво не впливає на позаслужбовий час фахівця морського транспорту в умовах його перебування на судні;

- курс навчального засвоєння методики є нетривалим за часом – 12 занять, з можливістю індивідуального повторення занять у вільний від занять час. Це дає широкі можливості для індивідуалізації прийомів впливу методики з урахуванням особистості кожного майбутнього морського фахівця;

- універсальність застосування вправ методики у професійній діяльності фахівців морського транспорту (можливість використання для аутопсихологічної мобілізації сил і можливостей моряка: перед заступанням на вахту, що забезпечує оптимальну психологічну готовність до ефективного виконання службових обов'язків та до професійної діяльності в екстремальних ситуаціях; для відновлення психічної рівноваги після закінчення несення вахти; для зняття психофізичної напруженості й негативних емоційних станів у перервах між несенням служби на судні);

- навчання перших трьох вправ методики (заспокоєння, релаксації та відчуття тепла в кінцівках) проводиться одночасно, що сприяє ефективному засвоєнню основних станів аутогенного тренування. Це скорочує термін навчання та оптимізує час у разі самостійного застосування методики;

- під час навчання методики її можна застосовувати в тренінгових групах як з 8–12, так і до 30 осіб (відповідає експериментальній апробації програми);

- релаксація здійснюється на основі аутогенних вправ методики за допомогою ідеомоторного тренування м'язового апарату. Це допомагає досягти оптимального робочого стану фахівців морського транспорту напередодні виконання фахових завдань, що забезпечує підвищення їхньої психологічної готовності до професійної діяльності в екстремальних ситуаціях;

- можливість широкої варіації комплексу вправ методики, спрямованого на загальне зміцнення емоційно-вольової сфери майбутнього морського фахівця. Для цього використовуються аутопсихологічні формули самонавіювання (форми самонаказів, самопідбадьорення (Марищук, 2001: 175–177) та когнітивно-аналітичної техніки аутогенного подолання пасток страху, патогенного мислення (МакКормик Уайльд, 2016: 106–134, 387–391, 432–433).

Методика аутогенного тренування (за В. Лобзіним та М. Решетніковим) складається з 8 основних комплексів вправ (блоків). Ці блоки послідовно виконуються як під час навчання, так і у разі самостійного виконання методики.

Комплексна методика аутогенного тренування (В. Лобзін та ін. (Ложкін, 2003).

Черговість основних комплексів вправ: 1) загальне заспокоєння; 2) досягнення тренованої м'язової релаксації; 3) посилення відчуття тепла в кінцівках; 4) посилення відчуття тепла в сонячному сплетінні; 5) опанування регуляції ритму і частоти дихання; 6) опанування регуляції ритму і частоти серцевої діяльності; 7) мобілізуючі вправи; 8) загальне зміцнення емоційно-вольової сфери. Виконання вправ завершується самонавіюванням формул мобілізації.

Умови екстремальної специфіки діяльності фахівців морського транспорту визначають необхідність для більш стійкого ефекту аутопсихологічного формування психологічної готовності до екстремальних ситуацій посилити блок, спрямований на загальне зміцнення емоційно-вольової сфери. Така модифікація методики на основі застосування осучасненого комплексу аутогенних вправ на загальне зміцнення емоційно-вольової сфери майбутніх фахівців морського транспорту збільшує ефективність методики та не призводить до зміни її визначальних змістовних переваг. Охарактеризуємо її.

Блок вправ «Загальне зміцнення емоційно-вольової сфери». Вправи щодо загального зміцнення емоційно-вольової сфери майбутніх фахівців морського транспорту сприяють: підвищенню здатності до ефективного подолання на основі самоконтролю, самокорекції та саморегуляції деструктивного впливу стрес-чинників; аутогенному розвитку конструктивного аутопсихологічного сприйняття дійсності в умовах фахових екстремальних ситуацій; зменшенню негативності свідомості. Психологічна готовність до такого сприйняття сприяє вибору оптимально-фахового варіанту реагування на екстремальний характер професійно зумовленої ситуації. Така здатність фахівця морського транспорту є чинником забезпечення професійної надійності його дій, його стресостійкості, визначаючи ефективну аутокорекцію тривоги та страху перед ймовірними професійними екстремальними ситуаціями.

Для підвищення здатності саморегуляції людини в екстремальних умовах стресу, як відзначають В. Марищук та В. Євдокімов (Марищук, 2001), необхідним є загальне аутогенне зміцнення емоційно-вольової сфери, що ефективно забезпечується використанням формул самонавіювання (самонавіювання вже тривалий час розглядається фахівцями як одна з ефективних форм психогігієни моряка (Проблеми екстремальної та кризової психології, 2016: 271–282). Ці формули мають форми са-

мопідбадьорення, самонаказів, які застосовуються як елемент аутогенної корекції психіки людини у комплексі з іншими аутопсихологічними вправами, що стабілізують її за впливу екстремальних чинників: «Я керую собою», «Я завжди володію собою», «Я сміливий, рішучий у будь-якій обстановці», «У складній обстановці я спокійний», «Я завжди готовий до виконання завдань у складній обстановці», «Я цілком можу стримувати себе», «Я володію своїми емоціями», «Я завжди зібраний, організований, уважний», «Я наполегливий у досягненні мети» та ін. (Марищук, 2001: 175–177). Ці форми самопідбадьорення та самонаказів визначені для застосування складниками Методики В. Лобзіна та М. Марищука (Ложкін, 2003), які виконуються в основному після виконання комплексу вправ аутогенного тренування, однак можуть бути застосовані і в будь-який інший вільний час. Ці формули самонавіювання майбутні фахівці морського транспорту мають проговорювати подумки, інколи вголос, забезпечуючи в загальному здатність фахівця морського транспорту до самокорекції, самоконтролю, саморегуляції тривоги та страху перед ймовірними фаховими екстремальними ситуаціями. Ці формули можна широко варіювати у разі практичного застосування, забезпечуючи через позитивне самоналаштування до дій загальне зміцнення емоційно-вольової сфери для підвищення психологічної готовності майбутніх морських фахівців до професійної діяльності в екстремальних ситуаціях.

Також елементом Методики В. Лобзіна, спрямованим на збільшення ефективності такої Методики, у блоці «Загальне зміцнення емоційно-вольової сфери» виступають когнітивно-аналітичні техніки аутогенного подолання на основі самоусвідомлення ловушок страху, негативного та тривожного мислення (зокрема, депресивних станів, а також самотності (професійної самотності в умовах фахової діяльності фахівців морського транспорту)). Серед розряду тілесно орієнтованих психотехнік вони належать до когнітивно-аналітичних технік (Каліна, 2014: 165–166). На базі самоусвідомлення вони забезпечують загальне аутопсихологічне зниження деструктивних психотравматичних переживань та усунення їх впливу на ефективність виконання діяльності, зменшення негативності свідомості. Аутогенний вплив розвитку саморегуляції на базі таких психотехнік визначає більш ефективний самоконтроль над емоціями та посилення вольової здатності до подолання складнощів діяльності та чинників екстремальності (МакКормик Уайльд, 2016: 106–134,



387–391, 432–433). Ці техніки спрямовано на зміцнення позитивності мислення та аутогенне подолання деструктивного впливу страхів на можливість ефективної діяльності. Аутопсихологічні вправи «Тіло та стілець», «Подружитися зі страхом» за рахунок розвитку здатності до аутокорекції дають змогу на основі техніки фіксингу подолати ловушки (паттерни неконструктивних форм адаптивної поведінки) страху та тривоги перед складностями діяльності, підвищити загальну позитивність мислення, підвищити віру у власні сили. Перевагою таких сучасних аутогенних вправ є їх мала тривалість (2–3 хвилини) та простота самостійного засвоєння. Ці вправи в загальному контексті є однією з форм аутогенного самопідбадьорення, забезпечуючи в комплексі з модифікованими формулами самонавіювання (В. Марищук та ін.) загальне зміцнення емоційно-вольової сфери майбутніх морських фахівців, зменшення негативності свідомості, підвищення психологічної готовності до професійної діяльності в екстремальних ситуаціях.

Отже, для якісного забезпечення процесу формування психологічної готовності до професійної діяльності в екстремальних ситуаціях майбутніх фахівців морського транспорту на основі розвитку їх аутокомпетентності необхідно:

1) передбачити можливість реалізації на послідовних навчальних етапах теоретичної та практичної підготовки у формі тренінгів і самостійної роботи з формування психологічної готовності майбутніх моряків до фахових екстремальних ситуацій на базі розвитку компонентів аутопсихологічної компетентності майбутнього морського фахівця;

2) Методика аутогенного тренування (за В. Лобзіним та М. Решетниковим) складається з 8 основних комплексів вправ, які послідовно виконуються за визначеною методологією їх практичної реалізації як під час навчання, так і у разі самостійного виконання Методики:

– структура 1–4-го занять тренінгового курсу: виконуються вправи 1, 2, 3. У вправах занять 1–3 виконуються «ключові» формули мобілізуючих вправ, завершується кожне заняття використанням усіх формул мобілізуючих вправ. У вправах заняття 4 використовуються всі формули мобілізуючих вправ;

– структура 5–6-го занять: виконуються вправи 1–4 (використовуються тільки «визначальні» формули без сугестивного підкріплення). Виконання вправ завершується самонавіюванням формул мобілізації. Після кожного заняття виконуються всі формули мобілізуючих вправ;

– структура 7–8-го занять: виконуються вправи 1–5. Виконання вправ завершується самонавіюванням формул мобілізації. Після кожного заняття виконуються всі формули мобілізуючих вправ;

– структура 9–10-го занять: використовуються тільки «ключові» формули 1–5-ї вправ та «визначальні» формули 6-ї вправи. Виконання вправ завершується самонавіюванням «ключових» формул мобілізації. Після кожного заняття виконуються всі формули мобілізуючих вправ;

– структура 11–12-го занять така ж, як і в 9–10-го, під час виконання 6-ї вправи слід використовувати тільки дві останні формули самонавіювання. Виконання вправ завершується самонавіюванням «ключових» формул мобілізації. Після кожного заняття можуть виконуватися як «ключові», так і всі формули мобілізуючих вправ;

3) тренінгові заняття тривалістю 15–20 хвилин щодо засвоєння Методики проводяться тричі на тиждень протягом 4–5 тижнів (усього 12 занять);

4) самостійне повторення вправ Методики для їх упевненого опанування рекомендується проводити в період навчання Методики зранку (одразу після пробудження перед вставанням), увечері перед засинанням та, по можливості, вдень у вільний час, зручно сидячи (або ж лежачи).

5) вправи щодо загального зміцнення емоційно-вольової сфери майбутніх фахівців морського транспорту: формули самонавіювання майбутні фахівці морського транспорту мають проговорювати подумки, інколи вголос. Вони виконуються в основному відповідно до послідовності комплексу вправ Методики аутогенного тренування, однак можуть бути застосовані і в будь-якій іншій вільний час. Вправи когнітивно-аналітичної техніки аутогенного самопідбадьорення виконуються у послідовності комплексу вправ Методики;

6) після впевненого засвоєння Методики її реалізація може відбуватися відповідно до переваг універсальності застосування Методики у професійній діяльності фахівців морського транспорту, відповідно до потреб аутопсихологічного забезпечення високого рівня психологічної готовності майбутніх фахівців морського транспорту до професійної діяльності в екстремальних ситуаціях на основі розвитку самокорекції та саморегуляції.

Вищевикладений матеріал дає можливість визначити на основі розгляду змістовності «Програми» та характеристик комплексної методики аутогенного тренування *Практичні рекомендації* щодо самостійної підготовки фахівців морського транспор-

ту до екстремальних фахових ситуацій на основі методології аутокомпетентнісного формування психологічної готовності до професійної діяльності в екстремальних ситуаціях майбутніх морських фахівців:

1. У процесі фахової підготовки в морському навчальному закладі розвиток здатності майбутнього фахівця морського транспорту до аутокомпетентнісного само-розвитку та самопізнання в ході реалізації «Програми», опанування на цій базі методики аутогенного тренування є основою формування навичок психологічної саморегуляції морського фахівця, що забезпечує його психологічну готовність до екстремальних професійних ситуацій.

2. Сформованість у процесі професійної підготовки навичок саморегуляції дає можливість фахівцям морського транспорту в ході постійної аутогенної підготовки, у будь-яких умовах впевнено здійснювати установочне самокероване налаштування на психологічну модель професійної діяльності з ймовірністю розвитку екстремальних ситуацій.

3. У моряків на аутокомпетентнісній основі навичок методики щодо аутогенної саморегуляції (розслаблення попередньо напружених груп м'язів, чіткості відтворення в умовах фіксованої уваги образу предмета після його сприймання) формується установочне уявлення про самокеровану модель його діяльності в умовах екстремальності подій. Психологічна установка готовності до екстремальних професійних ситуацій («Я завжди готовий до виконання завдань у складній обстановці») на основі самокерованості («Я керую собою в будь-якій екстремальній ситуації») визначає формування почуття наростаючого спокою («У будь-якій складній обстановці я спокійний»). Це характеризує підвищення на основі саморегуляції та самокорекції рівня стресостійкості фахівця морського транспорту (стійкості до емоційних подразників у стресогенних умовах екстремальних впливів). Такий психологічний ефект досягається за рахунок переведення в режимі саморегуляції конкуруючих сигналів екстремальності в систему установочної домінантності. Формулою установочного завдання морським фахівцем на основі самоконтролю та самокорекції забезпечуються та зберігаються потрібні контакти із зовнішніми сигналами («Я уважно сприймаю всю інформацію та реагую на всі навколишні події відповідно до моїх службових завдань»).

4. У режимі саморегуляції формуються відтерміновані в часі реакції після виходу з режиму саморегуляції, наприклад залежно від потреб фахівця морського транспор-

ту в поствахтовий період: «Після закінчення вахти, коли я повернувся у свою каюту, я подумки рахую від 1 до 5 і в мене настане стан м'язового розслаблення і відпочинку, повіки важчають і заплющуються. По всьому тілу розіллється тепло. Зникнуть втома та негативні емоції, що накопичилися протягом вахти. Стан глибокого відпочинку закінчиться через 15 хв., коли я порахую в зворотному порядку – від 5 до 1. У голові проясниться, я відчую свіжість і легкість, зникнуть усі тривоги та страхи. Коли я дорахую до цифри 1, очі розплющуються – я добре відпочив і весь сповнений сил. Мені подобається моє судно та екіпаж. Я сприймаю та реагую на всі навколишні події. Я готовий до будь-яких складних ситуацій у будь-якій складній обстановці!»).

Перед вахтою морському фахівцю рекомендується в режимі аутогенної саморегуляції забезпечувати відтерміновані реакції установочної моделі готовності до екстремальних ситуацій (після виходу з режиму самоналаштування) за такою схемою: «Зараз я подумки рахую від 1 до 5 і в мене настане стан м'язового розслаблення і відпочинку, повіки важчають і заплющуються. По всьому тілу розіллється тепло. Зникнуть втома та негативні емоції, тривоги та страхи, що заважають моїй роботі. Я впевнений в своїх силах. Я керую собою в будь-якій екстремальній ситуації без страху та паніки. Я уважно сприймаю всю інформацію на вахті. Я реагую на всі події відповідно до моїх службових завдань на судні. У будь-якій складній обстановці я спокійний. Я люблю свою роботу, мені подобається моє судно та екіпаж. Стан глибокого відпочинку закінчиться через 15 хв., коли я порахую в зворотному порядку – від 5 до 1. У голові проясниться, я відчую свіжість і легкість, зникнуть усі тривоги та страхи. Коли я дорахую до цифри 1, очі розплющуються – я добре відпочив і весь сповнений сил та енергії. Я завжди готовий під час несення вахти до виконання службових завдань та обов'язків у будь-якій складній обстановці».

5. З метою зміцнення емоційно-вольової сфери морські фахівці мають вдосконалювати навички технік аутогенного подолання ловушок страху, негативного та тривожного мислення на основі самоусвідомлення. В умовах професійної діяльності рекомендується виконувати (як елемент Методики) прості вправи таких когнітивно-аналітичних технік під час режиму відпочинку, зважаючи на нетривалий (до 3 хв.) час для їх виконання:

а) «Сядьте на стілець. Закрийте очі та зосередьте свою свідомість на сприйнятті свого тіла, що сидить на стільці. Відзначте



про себе місце свого «з'єднання» зі стільцем та підтримку, яку він надає вам прямо зараз. Усвідомте, що стілець підтримує ваше тіло у цей момент – він прийняв на себе вантаж майже всієї вашої фізичної ваги. Не заважайте цьому процесу, дозвольте приємному відчуттю важкості розлитися по вашому тілу. Прислухайтесь до вашого дихання, розслабтесь, дихайте спокійно глибокими вдихами та видихами. Подумки пройдіться вздовж хребта, направляючись далі до сідниці, потім – до стегон, колін та ступнів. Зверніть увагу на незначне напруження в животі та грудях. Щоразу, коли ви відчуваєте здавленість, дискомфорт у цих ділянках, нехай ці неприємні відчуття перетікають у стілець, нехай він поглине їх. Витратьте на фіксацію відчуття «поглинання» стільцем неприємних відчуттів до 1 хв.

Тепер уявіть, що ваші неприємні негативні відчуття тривоги, страху, самотності та ін. так само можуть «перетікати» в стілець і він їх поглинає, підтримуючи цим вас. І ви можете встати з нього, залишивши відчуття тривоги та страху назовні – в стільці, де вони і зникнуть. Стан остаточного позбавлення тривоги та страху настає, коли ви порахуєте подумки від 5 до 1. Коли ви дорахуєте до 1, очі розплющуються – «Я сповнений сил та радості, мене не блокують тривоги та страхи. Я справляюсь з будь-яким завданням, я витримаю в будь-якій екстремальній ситуації. Я ніколи не панікую, я завжди спокійний. Я готовий до виконання складних завдань у будь-якій складній обстановці!»;

б) для нормалізації психічного стану, подолання страху та опанування ним на основі самоконтролю майбутньому морському фахівцю необхідно застосувати техніку усвідомленого дихання:

«Станьте прямо, ноги разом, руки опущені вздовж тулуба, спрямуйте погляд перед собою на рівні очей в одну точку. Сконцентруйте на глибоких вдихах та видихах. Спрямуйте свої думки на пошук і самоусвідомлення свого страху не справитися з собою в екстремальній ситуації. Коли ми усвідомили, що ТЕ, що ми переживаємо в цей момент в очікуванні екстремальних подій, і є ТИМ страхом, ми говоримо йому подумки: «Вдихаю та знаю, що мій страх поки ще тут»; «Видихаючи, я знаю – мій страх уходить з кожним видихом». Повторюємо ці прості фрази в ритмі усвідомленого дихання 10–15 разів.

Потім змінюємо дихальну техніку: глибоко вдихаємо з думкою «Вдихаю та знаю, що мій страх поки ще тут», затримавши з повними легенями дихання на 1–2 сек. Видихаємо повільно, але приблизно на середині

видиху необхідно зробити паузу на 1–2 сек. з думкою «Видихаючи, знаю – я позбавляюсь страху». Потім слід видихнути остаточно якомога сильніше. Вправа в такому ритмі повільно повторюється 3–4 рази, що допомагає заспокоїтися, опанувати себе, «подружитися» зі страхом та здолати його.

6. Застосування вправ щодо загально-го зміцнення емоційно-вольової сфери майбутніх фахівців морського транспорту: формули самонавіювання майбутні фахівці морського транспорту мають проговорювати подумки, інколи вголос. Вони виконуються відповідно до послідовності комплексу вправ Методики аутогенного тренування, однак можуть бути застосовані і в будь-якій іншій вільний час; вправи когнітивно-аналітичної техніки аутогенного самопідбадьорення виконуються у послідовності комплексу вправ Методики.

7. Після впевненого засвоєння Методики та на її базі – самокерованої моделі діяльності в умовах екстремальності подій, майбутнім морським фахівцям необхідно проводити аутопсихологічну роботу з самовдосконалення навичок їх реалізації для скорочення часу та максимальної автоматизації вправ. Переваги універсальності застосування Методики у професійній діяльності фахівців морського транспорту визначають можливості її ефективного застосування відповідно до потреб аутопсихологічного забезпечення високого рівня психологічної готовності майбутніх фахівців морського транспорту до професійної діяльності в екстремальних ситуаціях на основі розвитку аутогенної самокорекції та саморегуляції.

Висновки

Програма формування психологічної готовності майбутніх фахівців морського транспорту до професійної діяльності в екстремальних ситуаціях на базі підвищення рівня їхньої аутопсихологічної компетентності визначає розвиток аутогенної здатності до самокорекції, самоконтролю, саморегуляції майбутніх моряків як показників їхньої психологічної готовності до екстремальних фахових ситуацій. Програма реалізується в умовах морського ЗВО у три послідовні етапи на основі комплексу організаційних, інформаційних, психолого-педагогічних та навчально-практичних заходів. Успішне засвоєння в ході реалізації Програми комплексної Методики аутогенного тренування та її впевнене застосування в умовах практичної професійної діяльності майбутніх фахівців морського транспорту визначає їхню високу здатність до самокорекції, самоконтролю та саморе-

гуляції тривоги та страху перед ймовірними фаховими екстремальними ситуаціями. Формування високого рівня такої здатності виступає ефективною формою аутогенної роботи майбутніх фахівців морського транспорту, спрямованою на аутопсихологічне підвищення їхньої психологічної готовності до професійної діяльності в екстремальних ситуаціях. Розроблені на цій основі Практичні рекомендації щодо самостійної підго-

товки до екстремальних фахових ситуацій визначають можливості успішного використання таких рекомендацій фахівцями морського транспорту в умовах практичної професійної діяльності.

Перспективами подальших досліджень є аналіз практичного застосування рекомендацій фахівцями морського транспорту у самостійній підготовці до екстремальних ситуацій професійної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Баклицький І.О. Психологія праці : підручник. 2-ге вид., перероб. і доп. Київ : Знання, 2008. 655 с.
2. Деркач А.А. Психология профессиональной деятельности: лекции «В помощь преподавателю». Москва : Изд-во РАГС, 2006. 342 с.
3. Деркач А.А., Зазыкин В.Г. Профессионализм деятельности в особых и экстремальных условиях (психолого-акмеологические основы). Москва : РАГС, 1999. 247 с.
4. Деркач А.А., Степнова Л.А. Развитие аутопсихологической компетентности государственных служащих. Москва : РАГС, 2003. 297 с.
5. Дикая Л.Г. Психология саморегуляции функционального состояния субъекта в экстремальных условиях деятельности : дисс. ... д-ра психол. наук : 19.00.03. Москва, 2002. 342 с.
6. Каліна Н.Ф. Психотерапія : підручник. Київ : Академвидав, 2010. 288 с.
7. Кузнецова А.С. Методы психической саморегуляции и психопрофилактика неблагоприятных функциональных состояний человека в связи с особенностями профессиональной деятельности : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.03. Москва, 1993. 226 с.
8. Лазоренко О.В. Психологічна підготовка прикордонних нарядів до дій в екстремальних умовах : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.09. Хмельницький : Вид-во НАДПСУ, 2014. 246 с.
9. Ложкін Г.В. Психологічне супроводження військовослужбовців у діяльності за екстремальних умов. Київ : МОУ, 2003. 218 с.
10. МакКормик Уайльд Э. Самотерапія. Изменим жизнь к лучшему / пер. с англ. Харьков : Изд-во «Гуманитарный центр»; И.В. Олива, 2016. 440 с.
11. Маришук В.Л., Евдокимов В.И. Поведение и саморегуляция человека в условиях стресса. Санкт-Петербург : Сентябрь, 2001. 260 с.
12. Обознов А.А. Психологическая регуляция операторской деятельности. Москва : ИП РАН, 2003. 294 с.
13. Панкратов В.Н. Саморегуляция психического здоровья : практическое руководство. Москва : Институт Психотерапии, 2001. 352 с.
14. Полякова О.Б. Психогигиена и профилактика профессиональных деформаций личности : учебное пособие. Москва : МПСИ, 2008. 304 с.
15. Сорока О.М. Аналіз вимог до фахівця морського транспорту як фахівця екстремального виду діяльності. *Бочаровські читання* : матер. наук.-практ. конференції (з міжнар. участю), присвяченої пам'яті проф. С.П. Бочарової. Харків, 2016. С. 98–101.
16. Сорока О.М. Експериментальне дослідження особливостей формування психологічної готовності майбутнього фахівця морського транспорту до дій в екстремальних ситуаціях. *Вплив досягнень психологічних і педагогічних наук на розвиток сучасного суспільства* : зб. тез міжнар. наук.-практ. інтернет-конференції. Харків : Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2017. С. 89–93.
17. Сорока О.М. Компоненти психологічної готовності фахівця морського транспорту до екстремальних ситуацій професійної діяльності. *Педагогіка і психологія професійної освіти: наук.-метод. журнал*. 2016. № 4. С. 163–175.
18. Сорока О.М. План формування психологічної готовності майбутніх фахівців морського транспорту до діяльності в екстремальних ситуаціях. *Modern methods, innovations and operational experience in the field of psychology and pedagogics: International research and practice*. Lublin, 2017. S. 164–167.
19. Сорока О.М. Характеристика вимог до особистості фахівця морського транспорту як спеціаліста екстремального профілю. *Проблеми екстремальної та кризової психології* : зб. наук. праць. Харків : НУЦЗУ, 2016. Вип. 20. С. 271–282.

REFERENCES:

1. Baklytskyi, I.O. (2008). *Psykhologhiia pratsi : pidruchnyk [Psychology of labor : a textbook]*. Kyiv : Znannia [in Ukrainian].
2. Derkach, A.A. (2006) *Psikhologhiia professionalnoi deiatelnosti: lektsii "V pomoshch prepodavateliu" [Psychology of professional activity: lectures "To help the teacher"]*. Moskva : Izd-vo RAGS [in Russian].
3. Derkach, A.A., Zazykin, V.G. (1999). *Professionalizm deiatelnosti v osobykh i ekstremalnykh usloviiah (psikhologo-akmeologicheskie osnovy) [Professionalism of activity in special and extreme conditions (psychological and acmeological basis)]*. Moskva : RAGS [in Russian].



4. Derkach, A.A., Stepnova, L.A. (2003). *Razvitie autopsikhologicheskoi kompetentnosti gosudarstvennykh sluzhashchikh [Development of autopsychological competence of civil servants]*. Moskva : RAGS [in Russian].
5. Dikaia, L.G. (2002). *Psikhologiiia samoregulatsii funktsionalnogo sostoianiia subieekta v ekstremalnykh usloviiah deiatelnosti : diss. ... d-ra psikhol. nauk : 19.00.03. [Psychology of self-regulation of the functional state of the subject in extreme conditions of activity : Diss. ... Dr. Psychol. sciences 19.00.03.]*. Moskva [in Russian].
6. Kalina, N.F. (2010). *Psykhoterapiia : pidruchnyk [Psychotherapy : textbook]*. Kyiv : Akademydav [in Ukrainian].
7. Kuznetsova, A.S. (1993). *Metody psikhicheskoi samoregulatsii i psikhoprofilaktika neblagopriiatnykh funktsionalnykh sostoianii cheloveka v sviazi s osobennostiami professionalnoi deiatelnosti : diss. ... kand. psikhol. nauk : 19.00.03. [Methods of mental self-regulation and psychoprophylaxis of adverse functional states of a person in connection with the peculiarities of professional activity : Diss. ... Cand. psychol. sciences : 19.00.03.]*. Moskva [in Russian].
8. Lazorenko, O.V. (2014). *Psykholohichna pidhotovka prykordonnykh nariadiv do dii v ekstremalnykh umovakh : dys. ... kand. psykhol. nauk : 19.00.09. [Psychological preparation of border errands for actions in extreme conditions: diss. ... Candidate psychologist sciences: 19.00.09.]*. Khmelnytskyi : Vyd-vo NADPSU [in Ukrainian].
9. Lozhkin, H.V. (2003). *Psykholohichne suprovodzhennia viiskovosluzhbovtiv u diialnosti za ekstremalnykh umov [Psychological support of servicemen in extreme conditions]*. Kyiv : MOU [in Ukrainian].
10. MakKormik, Uaile E. (2016). *Samoterapiia. Izmenim zhizn k luchshemu [Self-therapy. Change life for the better]*. Kharkov : Izd-vo "Gumanitarnyi tsentr" [in Russian].
11. Marishchuk, V.L., Evdokimov, V.I. (2001). *Povedenie i samoregulatsiia cheloveka v usloviakh stressa [Behavior and self-regulation of a person under stress]*. Sankt-Peterburg : Sentiabr [in Russian].
12. Oboznov, A.A. (2003). *Psikhologicheskaiia regulatsiia operatorskoi deiatelnosti [Psychological regulation of operator activity]*. Moskva : IP RAN [in Russian].
13. Pankratov, V.N. (2001). *Samoregulatsiia psikhicheskogo zdorovia : prakticheskoe rukovodstvo [Self-regulation of mental health : a practical guide]*. Moskva : Institut Psikhoterapii [in Russian].
14. Poliakova, O.B. (2008). *Psikhogigiena i profilaktika professionalnykh deformatsii lichnosti : uchebnoe posobie [Psychohygiene and prevention of professional personality deformities : a training manual]*. Moskva : MPSI [in Russian].
15. Soroka, O.M. (2016). *Analiz vymoh do fakhivtsia morskoho transportu yak fakhivtsia ekstremalnoho vydu diialnosti. [Analysis of requirements for a specialist in maritime transport as a specialist in extreme activities]*. *Bocharovski chytannia – Bocharov's readings*, Kharkiv, 98–101 [in Ukrainian].
16. Soroka, O.M. (2017). *Eksperymentalne doslidzhennia osoblyvostei formuvannia psykholohichnoi hotovnosti maibutnoho fakhivtsia morskoho transportu do dii v ekstremalnykh sytuatsiiah [Experimental study of the peculiarities of forming the psychological readiness of a future specialist in maritime transport for actions in extreme situations.]*. *Vplyv dosiahnen psykholohichnykh i pedahohichnykh nauk na rozvytok suchasnoho suspilstva – Influence of achievements of psychological and pedagogical sciences on the development of modern society*, Kharkiv : Skhidnoukrainska orhanizatsiia "Tsentr pedahohichnykh doslidzhen", 89–93 [in Ukrainian].
17. Soroka, O.M. (2016). *Komponenty psykholohichnoi hotovnosti fakhivtsia morskoho transportu do ekstremalnykh sytuatsii profesiinoi diialnosti [Components of psychological readiness of a specialist in maritime transport to extreme situations of professional activity]*. *Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity – Pedagogy and psychology of vocational education*, 4, 163–175 [in Ukrainian].
18. Soroka, O.M. (2017). *Plan formuvannia psykholohichnoi hotovnosti maibutnykh fakhivtsiv morskoho transportu do diialnosti v ekstremalnykh sytuatsiiah [A plan for the formation of the psychological readiness of future specialists in maritime transport to work in extreme situations]*. *Suchasni metody, innovatsii ta dosvid roboty v haluzi psykholohii ta pedahohiky – Modern methods, innovations and operational experience in the field of psychology and pedagogics*, Lublin, 164–167 [in Ukrainian].
19. Soroka, O.M. (2016). *Kharakterystyka vymoh do osobystosti fakhivtsia morskoho transportu yak spetsialista ekstremalnoho profilu [Characteristics of the requirements for the personality of a specialist in maritime transport as a specialist in an extreme profile]*. *Problemy ekstremalnoi ta kryzovoi psykholohii – Problems of Experimental and Crisis Psychology*, 20, 271–282 [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 05.06.2019.
The article was received 05 June 2019.

УДК 159.9

DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-3-26

УМОВИ РОЗВИТКУ МОРАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТІЙКОСТІ СПІВРОБІТНИКІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ПОЛІЦІЇ УКРАЇНИ

Ярещенко Олександр Валентинович,
аспірант кафедри практичної психології

Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди

yareshkonauka@gmail.com

ORCID 0000-0002-4518-7361

Мета. Метою статті є дослідження умов розвитку морально-психологічної стійкості співробітників Національної поліції України.

Методи. Проходження служби у правоохоронних органах висуває перед особою низку умов до морально-психологічної стійкості, що не досліджені всебічно у вітчизняній психологічній науці. Дослідження потребує аспект забезпечення безперервного розвитку морально-психологічної стійкості співробітників Національної поліції України. Для досягнення мети та розв'язання завдань дослідження було обрано такі методологічні підходи, як аксіологічний, андрагогічний і системний. Аксіологічний підхід дає змогу розглядати одним з головних завдань процесу розвитку морально-психологічної стійкості особистості залучення співробітників поліції до соціокультурних цінностей. Андрагогічний підхід орієнтований на цілісність суб'єкт-суб'єктної взаємодії, синергетичну методологію. Системний підхід дає змогу розглядати внутрішню структуру морально-психологічної стійкості, виділяючи інтегровані в неї компоненти: когнітивно-операційний, мотиваційно-ціннісний, організаційно-особистісний, рефлексивний.

Результати. Стійкість морального-психологічного стану у загальному розумінні є ступенем здатності особистості протистояти тиску, не піддаватися негативним впливам зовнішнього соціального та природного середовища, факторам і обставинам як службового, так і соціального характеру. Під організаційними умовами формування психологічної стійкості співробітників Національної поліції України варто розуміти сукупність взаємозалежних факторів, необхідних для ефективного розвитку у співробітників поліції морально-психологічної стійкості, що сприяє успішному здійсненню ними професійної діяльності. Формування морально-психологічної стійкості співробітників поліції варто розглядати з позицій аксіологічного, андрагогічного та системного підходів. З точки зору аксіологічного підходу розвиток морально-психологічної стійкості особистості відбувається у процесі навчання та виховання і досягається шляхом підвищення рівня внутрішньої мотивації співробітників поліції до професійної діяльності. Андрагогічний підхід передбачає побудову розвитку морально-психологічної стійкості особистості співробітника поліції на системі взаємодоповнюючих принципів (єдності особистісної, соціокультурної та професійної спрямованості; єдності розвитку, саморозвитку і службової підготовки; активізації самостійності та творчого потенціалу співробітників поліції; гуманізму тощо) та наявності стимулюючого середовища. У межах системного підходу на всіх стадіях адаптації людини до професійного середовища має відбуватись безупинний та наскрізний характер розвитку морально-психологічної стійкості.

Висновки. На основі проведеного дослідження визначено поняття умов формування психологічної стійкості співробітників поліції та було доведено, що формуванню морально-психологічної стійкості співробітників поліції сприяє комплекс факторів, які потрібно розглядати з точки зору аксіологічного, андрагогічного та системного підходів.

Ключові слова: морально-психологічна стійкість, психологічний тиск, творчий потенціал, мотивація, стимулююче середовище.

CONDITIONS OF DEVELOPMENT OF MORAL-PSYCHOLOGICAL SUSTAINABILITY OF EMPLOYEES OF THE NATIONAL POLICE OF UKRAINE

Yareshchenko Oleksandr Valentynovych,

Postgraduate Student at the Department of Practical Psychology

H.S. Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University

yareshkonauka@gmail.com

ORCID 0000-0002-4518-7361

Purpose. The purpose of the article is to study the conditions of development of moral and psychological stability of employees of the National Police of Ukraine.

Methods. The passage of law enforcement service poses a number of conditions for moral and psychological stability, which have not been thoroughly explored in domestic psychological science. The research needs an aspect of ensuring the continuous development of moral and psychological resilience of officers of the National Police of Ukraine. Methodological approaches such as axiological, andragogical and systemic



have been chosen to achieve the purpose and to address the objectives of the study. The axiological approach allows one to consider as one of the main tasks of the process of development of the moral and psychological stability of the personality, the involvement of police officers in socio-cultural values. Andragogical approach is focused on the integrity of subject-subject interaction, synergistic methodology. The systemic approach allows to consider the internal structure of moral and psychological stability, distinguishing the components integrated into it: cognitive-operational, motivational-value, organizational-personality, reflexive.

Results. Stability of moral and psychological state in the general sense is the degree of the ability of the individual to withstand pressure, not to be exposed to negative influences of the external social and natural environment, factors and circumstances, both official and social nature. Under the organizational conditions of forming the psychological stability of the staff factors necessary for the effective development of moral and psychological resilience in police officers, which contributes to the hastily pursuing their professional activity. The formation of moral and psychological stability of police officers should be considered from the standpoint of axiological, andragogical and systematic approaches. From the point of view of the axiological approach, the development of moral and psychological stability of the individual takes place in the process of education and upbringing and is achieved by increasing the level of internal motivation of police officers to professional activity. Andragogical approach involves the development of moral and psychological stability of the personality of a police officer on the system of interdependent and complementary principles (unity of personal, sociocultural and professional orientation; unity of development, self-development and professional training; and the presence of a stimulating environment. Within the systematic approach, at all stages of human adaptation to the professional environment, there must be a continuous character development of moral and psychological stability.

Conclusions. On the basis of the above-mentioned, the concept of the conditions of formation of psychological stability of police officers was defined and it was proved that the formation of moral and psychological stability of police officers is facilitated by a set of factors that must be considered in terms of axiological, andragogical and systematic approaches.

Key words: moral and psychological stability, psychological pressure, creative potential, motivation, stimulating environment.

Вступ

Професійна діяльність співробітників поліції є екстремальною, потребує великої напруги, терпіння, сумлінності, знань та високої відповідальності, заснована на найсуворішому дотриманні норм закону. Найважливіша характеристика особистості співробітника поліції – морально-психологічна стійкість, що є системою психологічних якостей (знань, умінь, навичок, поглядів, переконань, мотивів, установок, особистісних рис) та визначає здатність співробітників зберігати високу функціональну активність в умовах впливу психотравмуючих факторів і успішно виконувати поставлені завдання. Себто проходження служби у правоохоронних органах висуває перед особою низку умов до морально-психологічної стійкості, які не досліджені всебічно у вітчизняній психологічній науці. Зокрема, дослідження потребує аспект забезпечення безперервного розвитку морально-психологічної стійкості співробітників Національної поліції України.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Морально-психологічна стійкість – невід’ємний бік професійних дій, а також характеристика свідомості працівника поліції, його психології, особистих якостей і підготовленості. Невідповідність підготовленості вимогам, які об’єктивно висуває до нього професійна діяльність і служба, призводить до зривів, помилок, неефективності розв’язання завдань, порушення законності, підриву авторитету правоохоронних органів і престижу професії, поганій підтримки насе-

ленням органів правопорядку, втрати громадянами віри у справедливість у суспільстві тощо. У цьому сенсі зарубіжні дослідники пов’язують слабкість нервових процесів у правоохоронців із формуванням відчуття агресії та домінування (Abrahamsen, Strype, 2010: 103). Зокрема, зарубіжними вченими часто повідомлялося про наявність таких ознак у правоохоронців, як авторитаризм, агресія, цинізм, прагнення до влади, пошук гострих відчуттів (Gaines, Kappeler, Vaughn, 1997: 54). П. Матур підкреслює, що у правоохоронців нездатність працювати з внутрішнім напруженням і стресом, пов’язаним з роботою, може призвести до грубої поведінки та поганого й образливого ставлення до громадян і колег (Mathur, 1999: 87).

С. Гріффін і Т. Бернард пояснюють використання правоохоронцями надмірної сили теорією гніву, вказуючи на те, що поліцейські відчувають хронічне фізіологічне збудження, подібне до стресу, що призводить до того, що вони частіше бачать загрози і реагують на ці загрози, ніж інші люди (стресові ситуації призводять до неправильного тлумачення подразників як загрозливих, а отже, і до агресивної реакції). На думку цих авторів, така поведінка є наслідком соціальної ізоляції, а також відчуття стресу (що може призвести до вигорання), ризику та потенційної загрози, що відчувають правоохоронці у своїй роботі (Griffin, Bernard, 2003: 11).

К. Серон стверджує, що у взаємодії з громадянами поліцейським заборонено вико-

ристовувати непотрібну силу, зловживати своїм авторитетом, розмовляти або викристовувати образливу мову. Здебільшого громадяни очікують, що правоохоронці поводитимуться професійно. Незважаючи на певну свободу дій на «вуличному рівні», образливу мову і загрозливу поведінку (наприклад, поклавши руку на пістолет) можна сприймати як неправомірну поведінку, слабку підготовленість або зловживання владою (Seron, Pereira, Kovath, 2004: 667).

Усі зазначені можливі порушення у діяльності співробітників поліції є результатом слабого розвитку морально-психологічної стійкості.

Діяльність співробітників поліції висуває підвищені вимоги до розвитку когнітивної сфери (концентрація, розподілення і переключення уваги, спостережливність, оперативність мислення), а також до швидкості і координованості рухів. У разі виникнення проблемних ситуацій необхідна точність і швидкість дій, високий рівень відповідальності. Одним із закономірних шляхів підвищення ефективності професійної діяльності співробітників поліції є не тільки формування в них морально-психологічної стійкості у процесі професійної підготовки, але й подальший безперервний її розвиток в умовах виконання професійних завдань і безперервної самоосвіти та самовиховання.

Автор має на меті дослідити умови розвитку морально-психологічної стійкості співробітників правоохоронних органів. До завдань дослідження належить характеристика організаційних та інших умов морально-психологічної стійкості співробітників Національної поліції України.

2. Методологія та методи

Для досягнення мети та розв'язання завдань дослідження було обрано такі методологічні підходи, як аксіологічний, андрагогічний і системний. Аксіологічний підхід дає змогу розглядати одним з головних завдань процесу розвитку морально-психологічної стійкості особистості залучення співробітників поліції до соціокультурних цінностей. Андрагогічний підхід орієнтований на цілісність суб'єкт-суб'єктної взаємодії, синергетичну методологію. Системний підхід дає змогу розглядати внутрішню структуру морально-психологічної стійкості, виділяючи інтегровані в неї компоненти: когнітивно-операційний, мотиваційно-ціннісний, організаційно-особистісний, рефлексивний.

3. Результати та дискусії

Для розвитку морально-психологічної стійкості співробітників правоохоронних органів співробітнику необхідно мати власну стійку систему соціальних і професій-

них цінностей і ціннісних орієнтацій, тверду суб'єктну ціннісну позицію, що утворюють змістовну основу мотивації поведінки та виражають внутрішню основу відносин особистості з дійсністю. Ю.В. Чуфаровський зазначає, що у структурі особистості співробітника виділяють і соціально-психологічні властивості особистості: отримані та реалізовані у житті і професійній діяльності особливості контактів з основними суспільними відносинами, соціальними цінностями, нормами, групами, іншими людьми, досягненнями людської цивілізації (Чуфаровський, 2000: 55). Підставами для виявлення цих властивостей виступають реальні відносини співробітника із соціальною дійсністю. До основних з них належать: світосприйняття, мотивація досягнень у самореалізації й самоствердженні у процесі життя та професійній діяльності, відношення до досягнень і цінностей людської культури, громадянськість, групова інтегрованість у правоохоронну спільноту, колектив, комунікабельність, соціальна активність, рівень фактичної реалізації своїх психологічних можливостей у житті та професійній діяльності.

Аксіологічний підхід до формування морально-психологічної стійкості ґрунтується на тому, що співробітники правоохоронних органів стикаються з широким спектром моральних дилем і морально неоднозначних виборів, які можуть змусити їх поставити під сумнів свої моральні переконання. Крім того, можуть виникнути проблеми, коли правоохоронці змушені виконувати накази, які суперечать їхнім власним моральним переконанням. Моральні травми можуть виникнути і в ситуаціях, коли правоохоронці відчують, що вони не змогли запобігти пораненню або смерті (наприклад, «я не зробив досить для захисту потерпілої жінки та її дітей») (Blumberg, 2018: 11). У цьому аспекті з позиції аксіологічного підходу важливо, щоб цінності відповідали сенсу життя людини, при цьому активуючи внутрішній аксіологічний потенціал особистості, пропонуючи їй гуманізм і творчу волю під час вибору засобів та методів самовиховання та самоосвіти.

Розвиток морально-психологічної стійкості можливий за рахунок підвищення рівня внутрішньої мотивації співробітників поліції до відповідної діяльності. С.Л. Рубінштейн відзначав, що для здійснення дії не досить того, щоб завдання були суб'єктом зрозумілі, вони мають бути суб'єктом прийнятні. Коли суспільно значима ціль не стає особисто значимою, не актуалізує яку-небудь потребу людини, вона виступає у ролі небажаної необхідності (Рубінштейн,



2001: 215). Мотивація – це процес вибору між різними можливими діями, що регулює, спрямовує дію на досягнення специфічних для цього мотиву цільових станів та підтримує цю спрямованість. Для того щоб характер діяльності співробітника поліції відповідав суспільним вимогам, нормам і цінностям, необхідна не тільки практична, але й психологічна готовність. У зв'язку із цим необхідно докласти максимум зусиль, щоб сприяти зростанню мотиваційного потенціалу професійної діяльності, що відповідає нормам моралі. Варто пам'ятати, що не можна ззовні у процесі виховання формувати мотиви. Можна тільки сприяти цьому процесу: мотив – складне психологічне утворення, котре має побудувати сам суб'єкт (Ільїн, 2006: 114).

Розвинутий ціннісний мотив впливає на активізацію процесу розвитку морально-психологічної стійкості співробітників поліції засобами самоосвіти та самовиховання. Під саморозвитком варто розуміти власну активність людини щодо зміни себе, у розкритті, збагаченні своїх духовних потреб, творчості, свого особистісного потенціалу (Мингалеєва, 2012: 16). Саморозвиток інтегрує діяльність суб'єкта, спрямовану на розвиток характеру, здатностей та індивідуальності.

Саморозвиток відбувається шляхом самовиховання та самоосвіти. Щоб самоосвіта й самовиховання сприяли ефективному розвитку морально-психологічної стійкості, необхідно допомогти кожному співробітнику поліції критично осмислити власну професійну позицію, оцінити ступінь своєї морально-психологічної стійкості та виявити нові джерела особистісного і професійного зростання. Необхідність одержання практичного досвіду самоосвіти, самовиховання, самоаналізу продиктована фізичною, інтелектуальною та емоційною енергоємністю праці поліцейського, насиченістю різними напруженими ситуаціями. Постійне удосконалювання забезпечує інтенсивність збагачення операційного досвіду продуктивними формами поведінки замість невідповідних норм моралі та професійних стереотипів.

Специфіка андрагогічного підходу полягає у тому, що особа, що навчається, прагне до самореалізації, до самостійності, володіє життєвим (побутовим, соціальним, професійним) досвідом, який може бути використано як важливе джерело навчання як нею самою, так і її колегами; доросла особа навчається для вирішення важливої життєвої проблеми та досягнення конкретної мети; розраховує на невідкладне застосування отриманих у ході навчання вмій,

навичок, знань; її навчальна діяльність детермінується тимчасовими, просторовими, побутовими, професійними, соціальними факторами, які або обмежують, або сприяють процесу навчання; процес навчання особи організований у вигляді спільної діяльності вчителя та учня, його етапів: планування, реалізації, оцінювання та певною мірою корекції (Хайрулова, 2014: 61). У цьому сенсі розвиток морально-психологічної стійкості особистості співробітника поліції має будуватися на таких основних принципах: єдності особистісної, соціокультурної та професійної спрямованості; єдності розвитку, саморозвитку і службової підготовки; активізації самостійності та творчого потенціалу співробітників поліції; гуманізму; ціннісно-смісловій і рефлексивній спрямованості процесу розвитку морально-психологічної стійкості.

Крім того, розвиток морально-психологічної стійкості особистості співробітника поліції має протікати у стимулюючому середовищі. Стимулююче середовище – багатоконпонентне утворення, представлене сукупністю: предметно-просторових характеристик; людей – керівників, співробітників, слухачів та ін.; їхніми ціннісними орієнтаціями, характером відносин один до одного та до того, що вони роблять; значимими подіями, змістом діяльності; професійно-моральним полем, де відбувається педагогічна взаємодія.

Якщо в навчальних закладах стимулюючу функцію виконує освітнє середовище, то в умовах службової діяльності стимулююче середовище є підсистемою професійного середовища підрозділу поліції. Розвиток морально-психологічної стійкості співробітників поліції проходить у рамках морально-психологічної підготовки та цілком перетинається зі службовою діяльністю. Середовище, що стимулює розвиток морально-психологічної стійкості співробітників поліції, є складним за структурою цілісним утворенням, представленим зовнішньою і внутрішньою складовою частиною. Зовнішня складова частина включає ментальні, політичні, соціально-економічні та інші компоненти, об'єктивний вплив яких необхідно враховувати. До них, зокрема, можна віднести: соціально-економічну обстановку в країні, ставлення до співробітників поліції, яке склалось у суспільстві та ін.

Внутрішній зміст стимулюючого середовища визначають матеріальний, інформаційний і діяльнісний компоненти; елементом є педагогічний вплив того або іншого компонента на суб'єктів процесу розвитку морально-психологічної стійкості співро-

бітників поліції; системоутворюючим фактором є управління та самоврядування взаємодією учасників цього процесу; цілісність середовища забезпечується наявністю зв'язків вихідного, зворотного, зустрічного, паралельного і відносно самостійного напрямів.

Стимулююче середовище – це й оточення, в якому перебуває співробітник поліції та яке впливає на його розвиток. При цьому велике значення має той факт, що динаміка розвитку морально-психологічної стійкості співробітників поліції включає використання такого фактора, як наслідування зразкам. Наслідування у цій діяльності має особливості, що відрізняються послідовним переходом від наслідування репродуктивного характеру до творчого наслідування обраного зразка, а далі до самостійного розвитку цього феномена, фундамент якого базується на двох попередніх стадіях. Керівники (начальники) підрозділів мусять мати такі морально-психологічні якості, які визначають їхню здатність зберігати високу функціональну активність в умовах впливу психотравмуючих факторів і успішно виконувати поставлені завдання, інакше кажучи, самі мати високу морально-психологічну стійкість (Хайрулова, 2014: 67).

Стимулююче середовище відкрите, цілісне, має динамічність, керованість, має потенціал для розвитку, позитивно впливає на результативність службової діяльності співробітників, морально-психологічний клімат у службових колективах поліції, стан службової дисципліни та морально-психологічний стан особового складу.

Системний підхід передбачає, що розвиток морально-психологічної стійкості співробітників поліції має відбуватися всебічно у рамках навчальної, службової та позаслужбової діяльності. При цьому сам правоохоронець буде виступати співорганізатором і активним учасником цього процесу, найбільш зацікавленим в особистісному та професійному зростанні. Ця зацікавленість підкріплюється наявністю необхідних суб'єктних повноважень.

У розрізі системного підходу формування морально-психологічної стійкості має здійснюватися під час професійної підготовки у процесі навчання, виховання та професійно-особистісного розвитку, причому професійно-особистісний розвиток детермінований внутрішньо, а навчально-виховний процес є зовнішнім стосовно особистості. В умовах навчального складу формування морально-психологічної стійкості курсантів відбувається у процесі отримання теоретичних знань у галузі моралі, моральності, психології, соціології, а також

фізичної, тактико-спеціальної і вогневої підготовки.

Подальший розвиток морально-психологічної стійкості співробітників поліції відбувається у ході їхньої службової діяльності, оскільки формування та зміна особистості здійснюється під впливом реальних умов життя та виконання професійних обов'язків. Цей процес відбувається за допомогою підтримки службової дисципліни окремого співробітника та всього службового колективу; своєчасного та всебічного інформування співробітників, формування державно-патріотичної свідомості, морально-психологічних і бойових якостей, а також організації дозвілля співробітників; підтримки психологічної стійкості особового складу та службових колективів, збереження психологічного здоров'я співробітників в інтересах виконання оперативно-службових завдань.

Розвиток морально-психологічної стійкості відбувається також у рамках додаткової професійної освіти співробітників поліції, що містить у собі їхню професійну перепідготовку, підвищення кваліфікації та стажування, які здійснюються в освітніх закладах вищої професійної освіти, наукових установах органів виконавчої влади у сфері внутрішніх справ і спеціалізованих установах з перепідготовки та підвищення кваліфікації співробітників поліції.

Висновки

Під організаційними умовами формування психологічної стійкості співробітників Національної поліції України варто розуміти сукупність взаємозалежних факторів, необхідних для ефективного розвитку у співробітників поліції морально-психологічної стійкості, що сприяє успішному здійсненню ними професійної діяльності.

Формування морально-психологічної стійкості співробітників поліції варто розглядати з позицій аксіологічного, андрагогічного та системного підходів. З точки зору аксіологічного підходу розвиток морально-психологічної стійкості особистості відбувається у процесі навчання та виховання та досягається шляхом підвищення рівня внутрішньої мотивації співробітників поліції до професійної діяльності. Андрагогічний підхід передбачає побудову розвитку морально-психологічної стійкості особистості співробітника поліції на системі взаємозалежних та взаємодоповнюючих принципів (єдності особистісної, соціокультурної та професійної спрямованості; єдності розвитку, саморозвитку і службової підготовки; активізації самостійності та творчого потенціалу співробітників поліції; гуманізму тощо) та наявність стимулюючого



середовища. У межах системного підходу на всіх стадіях адаптації людини до професійного середовища має відбуватись безупинний та наскрізний характер розвитку морально-психологічної стійкості.

У подальшому є перспективним дослідження збереження психологічної стійкості поліцейських у особливо небезпечних ситуаціях, а також у посттравматичний період.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Abrahamsen S., Strype J. Are they all the same? Norwegian police officers' personality characteristics and tactics of conflict resolution. *Policing & Society*. 2010, No 20(1) P. 99–123.
2. Gaines L., Kappeler V., Vaughn J. *Policing in America*. Cincinnati, OH : Anderson, 1997. 676 p.
3. Mathur P. *Stress in Police in India: Recognition, diagnosis and coping strategies*. New Delhi : Gyan Publishing House, 1999. 236 p.
4. Griffin S., Bernard T. Angry aggression among police officers. *Police Quarterly*, 2003. No 6(1). P. 3–21.
5. Seron C., Pereira J., Kovath J. Judging police misconduct: "Street-Level" versus professional policing. *Law & Society Review*, 2004. No 38(4). P. 665–710.
6. Чуфаровский Ю.В. Юридическая психология. Москва : Юриспруденция, 2000. 336 с.
7. Blumberg D. Bruised Badges: The Moral Risks of Police Work and a Call for Officer Wellness. *International Journal of Emergency Mental Health*, 2018. No 20 (2). P. 1–14.
8. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 705 с.
9. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. Санкт-Петербург : Питер, 2006. 512 с.
10. Мингалеева А.В. Педагогические условия формирования готовности к профессионально-личностному саморазвитию у будущих экономистов. Ульяновск, 2012. 194 с.
11. Хайруллова Э.Т. Организационно-педагогические условия непрерывного развития морально-психологической устойчивости сотрудников органов внутренних дел. *Казанский педагогический журнал*, 2014. № 4. С. 60–68.

REFERENCES:

1. Abrahamsen, S., Strype, J. (2010). *Are they all the same? Norwegian police officers' personality characteristics and tactics of conflict resolution*. *Policing & Society*. 20 (1). 99–123.
2. Gaines, L., Kappeler, V., Vaughn, J. (1997). *Policing in America*. Cincinnati, OH : Anderson, 676.
3. Mathur, P. (1999). *Stress in Police in India: Recognition, diagnosis and coping strategies*. New Delhi : Gyan Publishing House, 236.
4. Griffin, S., Bernard, T. (2003). *Angry aggression among police officers*. *Police Quarterly*. 6 (1). 3–21.
5. Seron, C., Pereira, J., Kovath, J. (2004). *Judging police misconduct: 'Street-Level' versus professional policing*. *Law & Society Review*. 38 (4). 665–710.
6. Chufarovskiy, Yu.V. (2000). *Yuridicheskaya psihologiya [Law psychology]*. Moskva : Yurisprudentsiya, 336 [in Russian].
7. Blumberg, D. (2018). *Bruised Badges: The Moral Risks of Police Work and a Call for Officer Wellness*. *International Journal of Emergency Mental Health*. 20 (2). 1–14.
8. Rubinshteyn, S.L. (2001). *Osnovyi obschey psihologii [Basics of General Psychology]*. Sankt-Peterburg : Piter, 705.
9. Ilin, E.P. (2006). *Motivatsiya i motivy [Motivation and motives]*. Sankt-Peterburg : Piter, 512 [in Russian].
10. Mingaleeva A.V. (2012). *Pedagogicheskie usloviya formirovaniya gotovnosti k professionalno-lichnostnomu samorazvitiyu u buduschih ekonomistov [Pedagogical conditions of formation of readiness for professional and personal self-development among future economists]*. Ulyanovsk, 194 [in Russian].
11. Hayrullova, E.T. (2014). *Organizatsionno-pedagogicheskie usloviya nepreryivnogo razvitiya moralno-psihologicheskoy ustoychivosti sotrudnikov organov vnutrennih del [Organizational and pedagogical conditions for the continuous development of the moral and psychological stability of employees of the internal affairs bodies]*. *Kazanskiy pedagogicheskiy zhurnal – Kazan Pedagogical Journal*, 4, 60–68 [in Russian].

Стаття надійшла до редакції 03.06.2019.

The article was received 03 June 2019.

НОТАТКИ

Наукове видання

**НАУКОВИЙ ВІСНИК
ХЕРСОНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

Збірник наукових праць

Серія ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ

Випуск 3

Коректура · *Н.С. Ігнатова*

Комп'ютерна верстка · *К.В. Бараненко*

Формат 60x84/8. Гарнітура Pragmatica.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 23,25.
Замов. № 0919/183. 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.

