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 4

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:
Баранаускіне Інгріда *– 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. Є. 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);*
Кікінежді 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 мені Г.С. Сковороди (Україна);*
Орап Марина Олегівна *– доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології Тернопільського національного університету імені Володимира Гнатюка (Україна);*
Плохіх 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 Юріївна *– кандидат психологічних наук, доцент доцент кафедри прикладної психології та логопедії Бердянського державного педагогічного університету (Україна);*
Шебанова Віталія Ігорівна *– доктор психологічних наук, професор, 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 15 жовтня 2019 року № 1301 (додаток № 7)**

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

**Затверджено відповідно до рішення вченої ради
Херсонського державного університету
(протокол від 25.11.2019 р. № 5)**

Свідоцтво про державну реєстрацію
друкованого засобу масової інформації – серія КВ № 23954-13794 ПР
від 26.04.2019 р. видане Міністерством юстиції 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

Андрійчук І. П. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ДИВЕРГЕНТНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ..... **9**

Мозговий В. І. ВИВЧЕННЯ ОСОБИСТІСНИХ ХАРАКТЕРИСТИК ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ – КАНДИДАТІВ НА ОТРИМАННЯ ПЕРВИННОГО ОФІЦЕРСЬКОГО ЗВАННЯ..... **15**

Неурова А. Б. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТІЙКОСТІ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ – УЧАСНИКІВ ОПЕРАЦІЇ ОБ'ЄДНАНИХ СИЛ..... **23**

Танасійчук О. М., Чигринська Л. П. ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПОКАЗНИКІВ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ МЕДИЧНИХ СЕСТЕР..... **30**

Філоненко Д. В. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТА ЧАСОВІ ПЕРСПЕКТИВИ ПРИ ПІДГОТОВЦІ ІТ-СПЕЦІАЛІСТІВ..... **37**

Чачко С. Л., Чебан А. С. ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ БАТЬКІВСЬКИХ ОБРАЗІВ НА ОБРАЗ МАЙБУТНЬОГО ПАРТНЕРА В ШЛЮБІ У ЧОЛОВІКІВ, ВИХОВАНИХ У НЕПОВНІЙ СІМ'Ї..... **45**

Чхаідзе А. О. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ В ГІБРИДНІЙ ВІЙНІ..... **52**

СЕКЦІЯ 2
ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

Балашов Е. М. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МЕТАКОГНІТИВНОГО МОНІТОРИНГУ В НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ..... **64**

Гуляс І. А. ФАКТОРНА СТРУКТУРА АКСІОПСИХОЛОГІЧНОГО ПРОЄКТУВАННЯ ЖИТТЄВИХ ДОСЯГНЕНЬ ОСОБИСТОСТІ ПЕРІОДУ СЕРЕДНЬОЇ ДОРОСЛОСТІ..... **72**

Дметерко Н. В. МЕТОДОЛОГІЯ ПСИХОДИНАМІЧНОГО ПІДХОДУ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ РЕФЛЕКСИВНОГО МИСЛЕННЯ ПСИХОЛОГІВ..... **80**

Запека Я. Г. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ СТУДЕНТІВ..... **87**

Ільченко Р. М. КОМПЛЕКСНЕ ПСИХОДІАГНОСТИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАДАПТАЦІЇ ПОСТНАРКОЗАЛЕЖНИХ ДОРОСЛИХ..... **94**

Костіна Т. О. РІВНІ УСВІДОМЛЕННЯ ҐЕНДЕРНО ЗУМОВЛЕНИХ СЦЕНАРНИХ ПРОЦЕСІВ МОЛОДИМИ ЛЮДЬМИ..... **103**

Митрофанова С. С. КОМУНІКАТИВНІ ЗДІБНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ В УМОВАХ ЗДОБУТТЯ ДРУГОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ..... **109**

Михальчук Ю. О. ПСИХОЛОГІЯ КОНФЛІКТНОСТІ МІЖ СТРУКТУРАМИ «Я-КОНЦЕПЦІЇ»: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ ВИВЧЕННЯ..... **117**

Погрібна А. О. ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКІВ МЕХАНІЗМІВ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАХИСТУ ТА КОПІНГ-МЕХАНІЗМІВ У МЕЖАХ ЄДИНОЇ СИСТЕМИ У ВЧИТЕЛІВ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ ДЛЯ ДІТЕЙ ІЗ ВАДАМИ ІНТЕЛЕКТУ..... **124**

Столярчук О. А., Сергєєнкова О. П. ГАРМОНІЗАЦІЯ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ.....**131**

Сухенко Я. В. ТИПОЛОГІЧНИЙ ДІАПАЗОН ОСОБИСТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ: ЕМПІРИЧНИЙ ВИМІР.....**138**

Фролова Н. В. ХАРАКТЕР МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНИХ ПІДЛІТКІВ.....**145**

Щербакова О. О. ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАКОНОМІРНОСТІ ОБДАРОВАНОСТІ АКАДЕМІЧНО ЗДІБНИХ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ.....**152**

СЕКЦІЯ 3
СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ; ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Gil K. V. DEVELOPMENT OF THE QUESTIONAIRE OF MOTIVATION OF VOLUNTEER ACTIVITY **161**

Добровольська Н. А. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА.....**169**

Коробка Л. М. АДАПТАЦІЯ СПІЛЬНОТИ ДО СУСПІЛЬНИХ ЗМІН УНАСЛІДОК ВОЄННОГО КОНФЛІКТУ: ВІД ПЕРЕЖИВАННЯ ТРАВМИ ДО ВІДНОВЛЮВАЛЬНИХ ЗУСИЛЬ ТА РОЗВИТКУ.....**176**

Літвінова О. В. ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ ПІДЛІТКОВОГО БУЛІНГУ.....**183**

Marchuk L. M. THE EFFECT OF HIGHER EDUCATION ON THE FORMATION OF ASSERTIVE BEHAVIOR BY STUDENT YOUTH.....**190**

Панов М. С. ПРОФЕСІЙНА РЕАДАПТАЦІЯ У СТРУКТУРІ АДАПТАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ: РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕНЬ.....**197**

Плющ А. Н. ИНФОРМАЦИОННОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕФОРМ: АНАЛИЗ И ОЦЕНКИ[1].....**204**

Посвістак О. А. ЗМІНИ СІМЕЙНИХ ВЗАЄМИН В КРАЇНАХ ЗАХОДУ ТА ЇХ ВПЛИВ НА ТРАНСФОРМАЦІЮ СІМ'Ї В УКРАЇНІ.....**217**

Титаренко Т. М. СПОСОБИ ОРГАНІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ОСОБИ, ЯКА ПОСТРАЖДАЛА ВНАСЛІДОК ВОЄННОЇ АГРЕСІЇ.....**224**

Чиркова Т. І. ОСОБЛИВОСТІ ЗВЕРНЕНЬ ДО ПСИХОЛОГА ІЗ ПРОБЛЕМАТИКОЮ КРОС-КУЛЬТУРНИХ СІМЕЙ.....**230**

СЕКЦІЯ 4
ЮРИДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

Садаклієва Е. В. ВПЛИВ ПСИХОТРЕНІНГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ПОЛІЦІЇ УКРАЇНИ: РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕНЬ.....**237**

СЕКЦІЯ 5
МЕДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

Візнюк І. М. ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНІ ОСНОВИ МЕХАНІЗМУ ЗАРОДЖЕННЯ ІПОХОНДРИЧНИХ РОЗЛАДІВ ОСОБИСТОСТІ.....**244**

СЕКЦІЯ 6
СПЕЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ

Лопатіна Г. О. СТАНОВЛЕННЯ МОВЛЕННЄВОЇ ОСОБИСТОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ..... **253**

Омельченко М. С. ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В КОНТЕКСТІ ВИВЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СВІДОМОСТІ КОРЕКЦІЙНОГО ПЕДАГОГА..... **260**

Цибуляк Н. Ю. ПРОФЕСІЙНА СТРЕСОСТІЙКІСТЬ СПЕЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА..... **266**

Яковлева С. Д., Слободянюк Г. В. ВЗАЄМОДІЯ ВЧИТЕЛЯ ТА АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ У СВІТЛІ КОНЦЕПЦІЇ «НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА»..... **275**

CONTENTS

SECTION 1
GENERAL PSYCHOLOGY; PSYCHOLOGY OF PERSONALITY

Andriychuk I. P. EMPIRICAL RESEARCH OF PECULIARITIES OF DIVERSENT THOUGHT OF STUDENTS – FUTURE PSYCHOLOGISTS..... **9**

Mozgovyi V. I. RESEARCH OF PERSONAL FEATURES OF MILITARY OFFICERS..... **15**

Neurova A. B. EMPIRICAL INVESTIGATION OF PSYCHOLOGICAL SUSTAINABILITY OF THE UNITED FORCES OPERATION MILITARY SERVICE MEMBERS..... **23**

Tanasiichuk E. N., Chygrynskaya L. P. PSYCHOLOGICAL ANALYSIS INDICATORS OF NURSES` EMOTIONAL BURNOUT..... **30**

Filonenko D. V. FEATURES OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMMUNICATIVE COMPETENCE AND TIME PROSPECTS IN TRAINING OF IT-SPECIALISTS..... **37**

Chachko S. L., Cheban A. S. FATURES OF THE IMPACT OF PARANTEL IMAGES ON THE VISION OF THE FUTURE MARRIGE PARTNER OF MAN GROWN IN THE SINGLE-PARENT FAMILIES..... **45**

Chkhaidze A. O. PSYCHOLOGICAL FEATURES OF VITALITY IN HYBRID WAR..... **52**

SECTION 2
PEDAGOGICAL AND AGE PSYCHOLOGY

Balashov E. M. PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF METACOGNITIVE MONITORING IN LEARNING ACTIVITIES OF STUDENTS..... **64**

Hulias I. A. PEDAGOGICAL AND AGE PSYCHOLOGYTHE FACTORY STRUCTURE OF THE AXIOPSYCHOLOGICAL DESIGN OF THE LIFE ACHIEVEMENT OF THE PERSONMIDDLE AGES..... **72**

Dmeterko N. V. THE METHODOLOGY OF PSYCHODYNAMIC APPROACH OF RESEARCH OF DEVELOPMENT OF REFLEXIVE THINKING OF PSYCHOLOGISTS..... **80**

Zapeka Y. G. EMPIRICAL RESEARCH OF STUDENTS' HARDINESS..... **87**

Ilchenko R. M. COMPLEX PSYCHODIAGNOSTIC MAINTENANCE OF PSYCHOLOGICAL RE-ADAPTATION OF POST-DRUG ADDICTION ADULTS..... **94**

Kostina T. O. LEVELS OF AWARENESS OF GENDER-CONCERNED LIFE-SCRIPT PROCESSES BY YOUNG PEOPLE..... **103**

Mitrofanova S. S. COMUNICATIVE EXPERIENCES OF FUTURE PSYCHOLOGISTS IN THE CONDITIONS OF THE SECOND HIGHER EDUCATION..... **109**

Mihalchuk Y. O. PSYCHOLOGY OF CONFLICT BETWEEN STRUCTURES OF "MYSELF-CONCEPTS": THE THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS OF STUDY..... **117**

Pohribna A. O. FEATURES OF THE RELATIONSHIP OF PSYCHOLOGICAL PROTECTION MECHANISMS AND COPING MECHANISMS WITHIN A SINGLE SYSTEM AMONG TEACHERS OF BOARDING SCHOOLS FOR CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES..... **124**

Stoliarchuk O. A., Serhieienkova O. P. HARMONIZATION OF FUTURE SPECIALIST' PERSONAL BECOMING..... **131**

Sukhenko Y. V. THE TYPOLOGICAL RANGE OF TEACHING STAFF'S PERSONAL POTENTIAL: EMPIRICAL DIMENSION..... **138**

Frolova N. V. THE CHARACTER OF INTERNET-DEPENDENT TEENAGERS' INTERPERSONAL INTERACTION..... **145**

Shcherbakova O. O. PSYCHOLOGICAL PATTERNS OF THE GIFTEDNESS OF ACADEMICALLY ABLE PUPILS OF THE MIDDLE SCHOOL..... **152**

SECTION 3
SOCIAL PSYCHOLOGY; PSYCHOLOGY OF SOCIAL WORK

Gil K. V. DEVELOPMENT OF THE QUESTIONAIRE OF MOTIVATION OF VOLUNTEER ACTIVITY **161**

Dobrovolskaya N. A SOCIO-PSYCHOLOGICAL FEATURES OF DEVELOPMENT AND DEVELOPMENT OF THE CREATIVE COMPETENCE OF THE FUTURE PSYCHOLOGIST..... **169**

Korobka L. M. COMMUNITY ADAPTATION TO SOCIAL CHANGES IN CONSEQUENCES OF ARMED CONFLICT: FROM EXPERIENCING TRAUMA TO RESTORATIVE EFFORTS AND DEVELOPMENT..... **176**

Litvinova O. V. RESEARCH OF PSYCHOLOGICAL FACTORS OF ADOLESCENT BULLING..... **183**

Marchuk L. M. THE EFFECT OF HIGHER EDUCATION ON THE FORMATION OF ASSERTIVE BEHAVIOR BY STUDENT YOUTH..... **190**

Panov N. S PROFESSIONAL READAPTATION IN THE STRUCTURE OF ADAPTIVE PROCESSES: RESEARCH RESULTS..... **197**

Plyushch A. N. INFORMATIONAL SUPPORT OF EDUCATIONAL REFORMS: ANALYSIS AND ASSESSMENT..... **204**

Posvistak O. A. FAMILY RELATIONS CHANGES IN THE WESTERN COUNTRIES AND THEIR IMPACT ON THE FAMILY TRANSFORMATION IN UKRAINE..... **217**

Tytarenko T. M. METHODS OF ORGANIZATION FOR SOCIO-PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF PERSONALITY INJURED BY MILITARY AGGRESSION..... **224**

Chyrkova T. I. COUNSELLING FEATURES OF APPEALS TO A PSYCHOLOGIST WITH PROBLEMS OF CROSS-CULTURAL FAMILIES..... **230**

SECTION 4
LEGAL PSYCHOLOGY

Sadaklieva E. V. FOSTERING MANAGERIAL COMPETENCIES IN THE CHIEF OFFICERS OF THE NATIONAL POLICE OF UKRAINE THROUGH THE USE OF PSYCHOTRAINING TECHNOLOGIES: RESEARCH RESULTS..... **237**

SECTION 5
MEDICAL PSYCHOLOGY

Vizniuk I. M. PSYCHO-PHYSIOLOGICAL BASES OF THE MECHANISM OF ORIGIN OF HYPOCHANDRIC DISORDERS OF PERSONALITY..... **244**

SECTION 6
SPECIAL PSYCHOLOGY

Lopatina H. O. DETERMINATION OF THE SPEECH PERSONALITY
OF CHILDREN AGE WITH DISORDERS OF SPEECH..... **253**

Omelchenko M. S. PROFESSIONAL COMPETENCE RESEARCH
IN THE CONTEXT OF LEARNING THE PROFESSIONAL CONSCIOUSNESS
OF CORRECTIONAL TEACHER..... **260**

Tsybuliak N. Y. PROFESSIONAL STRESS RESISTANCE OF
A SPECIAL EDUCATION TEACHER..... **266**

Yakovleva S. D., Slobodianiuk H. V. INTERACTIONS OF TEACHERS
AND TEACHER ASSISTANTS
AT ELEMENTARY CLASSES OF INCLUSIVE EDUCATION IN THE LIGHT
OF THE "NEW UKRAINIAN SCHOOL" CONCEPT..... **275**

СЕКЦІЯ 1. ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ; ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ

УДК 159.955-057.875:159.9.07
DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-4-1

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ДИВЕРГЕНТНОГО МИСЛЕННЯ СТУДЕНТІВ – МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ

Андрійчук Іванна Петрівна,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри практичної психології
Тернопільський національний педагогічний університет
імені Володимира Гнатюка
ivanna.andriychuk@gmail.com
orcid.org/0000-0002-8668-0179

Мета. Метою статті є теоретичне обґрунтування й емпіричне дослідження особливостей дивергентного мислення студентів-психологів. У статті здійснено психологічний аналіз наукових підходів сучасних учених до проблеми креативного мислення майбутніх психологів. Визначено роль дивергентного мислення у професійному становленні психолога.

Методи. Із метою дослідження креативного мислення використано тест вербальної креативності (RAT) С. Мєдніка (адаптація А. Вороніна, дорослий варіант), тест творчого мислення Е. Торренса «Фігурна форма», опитувальник креативності Д. Джонсона, тест Дж. Гілфорда (модифікований), спостереження, кореляційний аналіз.

Результати. Подано структуру дивергентного мислення. Виявлено, що дивергентне мислення слугує засобом самовираження, відповідає за створення оригінальних ідей, є важливим елементом творчої діяльності. Проаналізовано креативний потенціал мислення як професійно важливу якість психолога. Представлено результати емпіричного дослідження особливостей дивергентного мислення майбутніх психологів. Виявлено, що за показниками швидкості та гнучкості переважають середній і низький рівні продуктивності мислення в обстежуваних студентів, що свідчить про невміння продукувати ідеї в нестандартних ситуаціях, низьку здатність до створення словесно сформульованих ідей, інертність або недостатню мотивованість студентів. За показниками оригінальності простежується низька інтелектуальна активність. На основі даних кореляційного аналізу виявлено високий рівень взаємозв'язку між показниками швидкості та гнучкості, гнучкості й оригінальності творчого мислення.

Висновки. Результати аналізу особливостей дивергентного мислення студентів – майбутніх психологів свідчать про те, що для більшості досліджуваних характерний середній рівень розвитку креативності, що виступає як прояв і як показник рівня творчого мислення особистості, як один із ключових чинників професійного становлення майбутнього психолога.

Ключові слова: *креативність, творче мислення, оригінальність, ініціативність, швидкість, гнучкість, майбутній психолог, професійна діяльність.*

EMPIRICAL RESEARCH OF PECULIARITIES OF DIVERSENT THOUGHT OF STUDENTS – FUTURE PSYCHOLOGISTS

Andriychuk Ivanna Petrivna,
Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor of Applied Psychology Department
Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University
ivanna.andriychuk@gmail.com
orcid.org/0000-0002-8668-0179

Purpose. The purpose of the article is theoretical grounding and empirical study of features of divergent thinking of psychologists students. The article deals with the psychological analysis of the scientific approaches of modern scientists to the problem of creative thinking of future psychologists. The role of divergent thinking in the professional development of a psychologist is determined.

Methods. For the purpose of the study of creative thinking we used the test of verbal creativity (RAT) by S. Mednik (adaptation by A. Voronin, adult version), the test of creative thinking of E. Torrens "Figured form", the questionnaire of creativity of D. Johnson, the test of J. Guilford (modified), observations, correlation analysis.

Results. The structure of divergent thinking is presented. It is revealed that divergent thinking serves as a means of expression, is responsible for the creation of original ideas, and is an important element of creative

activity. The creative potential of thinking as a professionally important psychologist quality is analyzed. The results of empirical study of the features of divergent thinking of future psychologists are presented. It was found that in terms of speed and flexibility, medium and low levels of thinking productivity in the surveyed students prevail, which indicates a lack of ability to produce ideas in non-standard situations, low ability to generate verbally formulated ideas, inertia or lack of motivation of students. In terms of originality, low intellectual activity is evident. Correlation analysis shows a high degree of correlation between speed and flexibility, flexibility and originality of creative thinking.

Conclusions. The results of the analysis of the features of divergent thinking of students – future psychologists show that for the majority of the examinees there is a characteristic average level of development of creativity, which acts as a manifestation and as an indicator of the level of creative thinking of the individual, and one of the key factors of professional development of the future psychologist.

Key words: *creativity, creative thinking, originality, initiative, speed, flexibility, future psychologist, professional activity.*

Вступ

Для сучасного етапу розвитку суспільства характерне досить динамічне зростання знань у всіх сферах людського життя, що потребує застосування нових підходів до їх усвідомлення, засвоєння й ефективного використання, які полягають у переосмисленні ролі підготовки фахівців сучасного покоління. У плануванні професійного та життєвого шляху звертає на себе увагу творчий аспект. В уявленні людини не існує готової моделі цього шляху, вона змушена діяти без опори на досвід чи приклади, тому що соціально-економічні умови та засоби досягнення цілей завжди унікальні, якогось алгоритму дій щодо реалізації професійних планів не існує взагалі. Однак розв'язання завдань, пов'язаних із плануванням професійної кар'єри та професійної самореалізації, можливе через розвиток усвідомлення особистісного ставлення до себе, до професійної діяльності, уміння розробляти альтернативні професійні сценарії, підвищення професійної активності, посилення «авторства» свого професійного життя, визначення нового сенсу професійної діяльності, узгодження амбівалентних відношень і настанов, передбачення можливих труднощів.

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні й емпіричному вивченні особливостей прояву дивергентного мислення студентів-психологів як показника розвитку професійного становлення майбутнього психолога.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Професійна діяльність психолога значною мірою, як це зазначають фахівці (Н. Дунаєва, Н. Макаренко, А. Маркова, Р. Овчарова, Н. Пов'якель, О. Саннікова, Т. Яценко й ін.), базується на знанні психологічної сутності процесів та явищ, розвинутій інтуїції, особистісному досвіді, активному пошуку новаторських підходів та інноваційних технологій, пізнавальній і особистісній ініціативі, високорозвиненому інтелекті, а також на творчому, або креативному потенціалі особистості.

У процесі проведення аналізу структури особистості психолога чимало науковців акцентують увагу на креативності та креативному потенціалі мислення як професійно важливій складовій частині та якості висококваліфікованого фахівця (М. Бадалова, Н. Завініченко, Н. Пов'якель та ін.). «Креативне мислення» і «креативність» є складними, багатоаспектними поняттями психології творчості.

Зважаючи на суперечливість різних думок щодо проблеми дивергентного мислення, ми вважаємо очевидною перевагу ототожнення креативного мислення з дивергентним. На цьому наполягають багато науковців (О. Григоренко, Б. Кочубей, Н. Пов'якель, Дж. Гілфорд, Е. Торренс), уважаючи його основними параметрами швидкість, гнучкість, оригінальність, розробленість.

Аналіз різних підходів до розуміння творчого мислення детермінує дослідників акцентувати увагу на трактуванні дивергентного і конвергентного мислення. За Дж. Гілфордом, дивергентне мислення – це мислення, завдяки якому виникають оригінальні рішення, тобто це процес, який одночасно йде в декількох напрямах. Він менш обмежений заданими фактами, допускає зміни шляхів вирішення проблеми, відходить від логічної послідовності та приводить до несподіваних висновків, результатів і декількох альтернативних рішень.

Креативність виступає одним із ключових чинників професійного становлення майбутнього психолога, його усвідомлення та розвитку, як у професійному спілкуванні, так і у вирішенні професійно-психологічних завдань, є унікальним утворенням на межі особистісної й інтелектуальної сфери особистості, що виступає водночас проявом і показником рівня творчого мислення особистості. Дослідження проблеми дивергентного мислення у студентів – майбутніх психологів дозволяє застосувати комплексний підхід до вивчення креативності на етапі їхнього професійного становлення.

В. Рибалка зазначав, що для особистості, яка прагне творити, характерні оригінальність, ініціативність, висока самоорганізація та надзвичайна працелюбність. Творча особистість задовольняється не стільки результатом, скільки самим процесом роботи (Рибалка, 2013).

К. Юнг розглядав прагнення до творчості як частину базової енергії лібідо. У самому ж феномені творчості він бачив прояв архетипів колективного несвідомого, пропущених крізь призму індивідуального досвіду і сприйняття творця. Психологи-гуманісти (Г. Олпорт, А. Маслоу) вважали початковим джерелом творчості мотив особистісного зростання. За А. Маслоу, це потреба в самоактуалізації, повній і вільній реалізації своїх здібностей і життєвих можливостей (Саннікова, 2013).

Д. Богоявленська розглядає креативність як ситуативно нестимульовану продуктивну діяльність, як «здібність не лише до вищого рівня виконання будь-якої діяльності, але й до її перетворення й розвитку» (Богоявленська, 2009: 36).

Аналіз літератури із проблеми креативності показав, що поняття «креативність» можна розглядати у двох напрямах: креативність як психічний процес і креативність як творче ставлення до життя. Як відомо, модель інтелекту Дж. Гілфорда містить три складові частини: зміст, операції і результат. До операцій він відносить дивергентне мислення, а зміст може бути образним, символічним, семантичним і поведінковим. С. Мєднік розглядає творчість як широту асоціацій.

Аналізуючи погляди на проблему дивергентного мислення Дж. Гілфорда, Г. Грубера, К. Тейлора, Е. Торренса, ураховуючи досягнення в роботах Н. Кузьміної, В. Сластєніна, В. Загвязінського, Ю. Кулюткіна, Е. Прасолова й інших, можна дійти висновку про структуру дивергентного мислення. Вищенаведені факти дають підставу говорити про такі основні характеристики та теоретичні складові частини дивергентного мислення: цілісність і системність (здатність створювати цілісний образ); рефлексивність (усвідомлення рівня своїх особистих компетентностей); інноваційність (потреба пошуку нових рішень однієї проблеми); критичність (виявлення різного роду помилок); здатність до самовизначення в ситуації невизначеності (здатність до швидкої адаптації); гнучкість (здатність до системної перебудови мислення); продуктивність (творча активність в будь-якій діяльності). Дивергентне мислення слугує засобом самовираження, відповідає за створення оригінальних ідей, допускає, що на одне питання може бути кілька чи навіть безліч правильних відповідей, і є найважливішим елементом творчої діяльності.

Формування креативності у студентів – майбутніх психологів є одним із пріоритетних завдань навчання у виші як важливої умови їхньої успішної професійної діяльності (Макаренко, 2007).

Важливим аспектом дивергентного мислення у професійному становленні практичного психолога є виділення його критичної спрямованості, а саме критичності мислення, тобто мислення, яке визначає вибір між альтернативами та різнопланову оцінку ситуації (Б. Блум, Дж. Макпек, Р. Енніс).

Не менш важливим критерієм творчого мислення є здатність до розумового прогнозування. Нерозривний взаємозв'язок між наслідуванням, неперервністю психічного розвитку та прогнозуванням висвітлює А. Брушлинський.

Аналіз розглянутого матеріалу свідчить, що прогнозування в мисленні можна окреслити як пошук та відкриття істинного, невідомого, як носій визначених і все більш окреслених відносин та водночас формування критеріїв, за якими здійснюється пошук. Оскільки мислення завжди є цілепокладанням, власне прогнозування в ньому тлумачиться як певне суб'єктивне узагальнення, що випливає з минулого досвіду, коли вирішуються аналогічні завдання (Рибалка, 2013).

Однією із провідних характеристик професійного мислення є творча здатність фахівця бачити процеси, явища, ідеї в розвитку, динаміці, яка є провідною характеристикою як творчого мислення, так і творчої особистості.

Креативність як здатність до нестандартного конструктивного мислення і поведінки, а також до усвідомлення та розвитку особистісного і професійного досвіду вкрай необхідна фахівцю в галузі психології як у професійному спілкуванні, так і у вирішенні професійно-психологічних завдань.

2. Методологія та методи

Для досягнення мети і вирішення поставлених завдань нами застосовувалися загальнонаукові методи дослідження: аналіз, порівняння, систематизація, узагальнення теоретичних і експериментальних даних. Здійснений теоретичний аналіз особливостей дивергентного мислення особистості передбачає підбір діагностичних методик для виявлення особливостей дивергентного мислення у студентів. Вивчення феномену дивергентного мислення психологів дає підстави стверджувати, що аналіз психолого-педагогічних умов його розвитку саме на етапі профе-

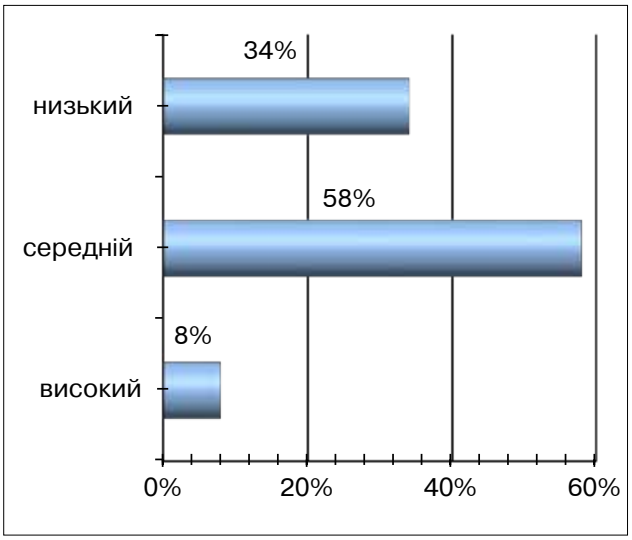


Рис. 1. Рівень відображення показника гнучкості у студентів за методикою Дж. Гілфорда

Рис. 2. Розподіл показника швидкості у студентів за методикою Е. Торренса

сійного становлення майбутніх психологів у системі ЗВО необхідний.

Із метою дослідження особливостей креативного мислення використано такі методики: тест Дж. Гілфорда (модифікований), тест творчого мислення Е. Торренса «Фігурна форма», тест вербальної креативності (RAT) С. Мєдніка (адаптація А. Вороніна, дорослий варіант), опитувальник креативності Д. Джонсона.

3. Результати та дискусії

З огляду на вищезазначені міркування, наша експериментальна робота щодо дослідження дивергентного мислення в майбутніх психологів проводилась на базі Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка зі студентами II–III курсів спеціальності «Психологія». В експерименті брали участь 64 студенти віком від 18 до 22 років. Розв'язання даної проблеми вбачається в комплексному використанні різноманітних методів. Такий різновид методик, який був використаний, немає негативних характеристик, результати є об'єктивними і не ускладнюють роботу зі студентами. Саме на висновках даного дослідження буде ґрунтуватися програма тренінгових занять «Розвивай у собі творчість».

Проаналізуємо детальніше результати методики Дж. Гілфорда, які дають можливість оцінити креативність і творче мислення студентів за такими показниками, як швидкість, гнучкість, оригінальність і точність.Так, за показниками швидкості переважає середній рівень у 62% обстежуваних, який відображає здатність до створення словесно сформульованих ідей і вимірюється числом даних відповідей, які відповідають вимогам тесту, а також характеризує один із проявів продуктивності мислення.

Середній рівень (58% обстежуваних) переважає за показниками гнучкості, що відображає здатність знаходити й ухвалювати безліч рішень, продукувати безліч ідей у несподіваних ситуаціях; без зусиль переходити від однієї проблеми до іншої, не обмежуватися однією думкою. Отримані кількісні результати можна зобразити у вигляді діаграми (рис. 1).

За показниками оригінальності переважає низький рівень (60% обстежуваних), який характеризується невмінням висувати ідеї, які відрізняються від очевидних, загальновідомих, загальноприйнятих і банальних. Низькі результати характеризуються низькою інтелектуальною активністю.

У процесі діагностики використано тест творчого мислення «Фігурна форма» Е. Торренса, який визначає рівень розвитку творчого мислення за такими показниками, як: швидкість, гнучкість, оригінальність і розробленість. За показниками швидкості переважає низький рівень у 45% обстежуваних, що свідчить про загальмованість, інертність або недостатню мотивованість студентів. Даний показник відображає здібність до створення великої кількості словесно сформульованих ідей, які відповідають вимогам тесту. Отримані кількісні результати можна зобразити у вигляді діаграми (рис. 2).

За показниками гнучкості переважає низький рівень у 50% обстежуваних. Дані свідчать про ригідність мислення студентів, обмеженість інтелектуального розвитку, низьку інформованість або низьку мотивацію. Характеристика цього показника пов'я-

зана зі здатністю швидко і без особливих зусиль зосереджуватись на кількох думках. Низький рівень за даним показником свідчить про те, що студентам важко осмислювати інформацію в одному контексті аби використати її в іншому, долати стереотипні методи вирішення, невміння відмовлятися від невдалої гіпотези. Половина обстежуваних не готові до інтелектуального ризику та непередбачуваних ситуацій.

Середній рівень за показниками оригінальності переважає у 55% обстежуваних студентів, що свідчить про здатність до генерації ідей, які відрізняються від загальноприйнятих, парадоксальних, несподіваних рішень, своєчасно і конструктивно вирішити проблеми, розмежовувати продуктивні та непродуктивні прояви творчої активності. Показники середнього рівня розробленості в майбутніх психологів (51% обстежуваних) свідчать про середні показники успішності студентів, які дещо схильні до винахідливої і конструктивної діяльності. Цей показник характеризується здатністю вдосконалювати об'єкт шляхом додавання деталей до дослідницької діяльності, вибирати адекватне вирішення проблеми, аналізувати та синтезувати ідеї.

Ураховуючи результати комплексного дослідження та зробивши аналіз рівня виконання робіт студентів, ми виділили чотири групи за рівнями розвитку креативності майбутніх психологів, обчисливши їх процентні співвідношення. Низький рівень розвитку дивергентного мислення, що характеризується схематичними, стандартними, позбавленими деталей малюнками, виявили у 21% студентів. Майбутні психологи, яких ми умовно об'єднали у групу із середнім рівнем розвитку дивергентного мислення, зазвичай промальовували предмети більш детально, домальовуючи різні частини до фігури. Виконуючи завдання, вони фантазували, включаючи зображуваний предмет в уявний сюжет. Окремі студенти у процесі перетворення фігури створювали нові предмети. У цих обстежуваних добре розвинена уява, яка дозволяла створювати нові цілісні композиції. Студентів цієї групи налічується 46%. Третя група – це студенти з рівнем розвитку дивергентного мислення вище середнього (25% обстежуваних). Малюнки таких студентів були більш оригінальними, проте траплялися рідше. У 8% студентів виявили високий рівень розвитку дивергентного мислення, високу здатність породжувати різноманітні нерегламентовані, нестандартні композиції.

За результатами тесту вербальної креативності С. Мєдніка переважає середній рівень (46% обстежуваних) вербальної креативності за індексом оригінальності, що свідчить про пристосування до семантичного матеріалу, під час якого потрібно змінювати чи поєднувати зміст таким чином, щоб виходили нові, незвичні, розумні чи штучні ідеї. Щодо індексу унікальності у студентів переважає низький рівень (49% обстежуваних), що характеризує невміння людини створювати нові образи, асоціації, розвивати та продукувати нові ідеї.

За показниками експериментального дослідження ми з'ясували, що результати розмістилися в діапазоні від низького до середнього рівнів, що потребує їх подальшого розвитку. Очевидний той факт, що, постійно спілкуючись у професійній діяльності з іншими людьми, своїми реальними чи потенційними клієнтами, їхнім оточенням, психолог не може бути успішним, не виявляючи повною мірою різних якостей креативності, як-от: швидкість, точність, оригінальність мислення, багата уява, схильність до апперцепції і прогнозування, структурованість і організованість професійного мислення тощо. Креативність допомагає психологу знаходити оригінальні рішення різноманітних професійно-психологічних завдань різних напрямів.

Для статистичного дослідження взаємозалежності між змінними використаних тестів проведено *кореляційний аналіз.*

Порівнюючи показники творчого мислення (швидкість, гнучкість, оригінальність, розробленість) за допомогою тесту творчого мислення Е. Торренса, ми дійшли висновку, що дуже високий рівень взаємозв'язку існує між показником швидкості та гнучкості (0,844). Це означає, що можна з упевненістю стверджувати, що людина, яка має хороші показники швидкості, здатна швидко орієнтуватися в новій ситуації, обдумувати й ухвалювати рішення, переключатися з одного класу об'єктів на інший, висувати різноманітні ідеї, переходити від одного аспекту питання до іншого, використовувати відмінні стратегії розв'язання проблем.

Також високий рівень взаємозв'язку між показниками гнучкості й оригінальності (0,657), а це свідчить про здатність і бажання висловлювати ідеї, які відрізняються від загальноприйнятих, які є звичними й очевидними, інколи банальними. Високі показники оригінальності відображають високу інтелектуальну активність і неконформність. Дані кореляційного аналізу також відображають позитивні зв'язки між показниками швидкості та розробленості (0,807), що свідчить про високу успішність, здатність людини до винахідницької та конструктивної діяльності.

Висновки

Резюмуючи отримані результати, можна зробити висновок про те, що загалом усі компоненти дивергентного мислення, які ми досліджували, у наших обстежуваних виявились на низькому та середньому рівнях. Розвиток творчого мислення в майбутніх психологів можна покращити шляхом організації спеціальних видів роботи, зокрема проведення розвиваючих занять у закладі вищої освіти та створенням сприятливих умов у колективі студентів із метою актуалізації та сприяння розвитку творчого мислення в ранній юності, саморозкриття та самопізнання. Даних недоліків частково можна уникнути розробленням і реалізацією тренінгової програми «Розвивай у собі творчість».

Фахова підготовка майбутніх психологів здійснюється в умовах лавиноподібного застосування інформаційних технологій, що призводить до автоматизації розумової праці й алгоритмізації мислительних процесів. Тому особливої актуальності набуває питання розвитку дивергентного мислення, провідне місце посідає проблема виховання та навчання особистості креативної, творчої, здатної генерувати та впроваджувати нове (нові ідеї та задуми, нові підходи, нові рішення). Саме розвиток творчого мислення допомагає вдосконалити будь-яку діяльність, самовдосконалюватись і досягати високих результатів у своїй професійній діяльності та житті.

Перспективи подальших наукових пошуків вбачаємо в обґрунтуванні психолого-педагогічних умов розвитку дивергентного мислення студентів і апробації тренінгової програми розвитку креативного мислення в майбутніх психологів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Богоявленская Д. Психология творческих способностей. Москва, 2009. 320 с.
2. Макаренко Н. Внутрішня мотивація як чинник креативного мислення майбутніх практичних психологів. *Наукові записки Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України.* Київ, 2007. Вип. 33. С. 340–348.
3. Рибалка В. Формула особистості і персонологічне мислення. *Психологія та суспільство.* 2013. № 4. С. 88–100.
4. Саннікова О. Багатовимірна концепція особистості. *Проблеми сучасної психології.* 2013. № 1. С. 15–21.
5. Assessing creativity: a guide for educators : research monograph / D. Treffinger et al. 2002. 97 p.

REFERENCES:

1. Bogoiavlenskaia D.B. (2009). *Psikhologiia tvorcheskikh sposobnostei [Psychology of creative abilities]*. Moskva [in Russian].
2. Makarenko N.M. (2007).Vnutrishnia motyvatsiia yak chynnyk kreatyvnoho myslennia maibutnikh praktychnyk hpsykholohiv [Intrinsic motivationas a factor of creative thinking of future practical psychologists]. *Naukovi zapysky Instytutu psykholohii imeni H.S. Kostiuka APN Ukrainy – Scientific notes of the GS Psychology Institute Kostyuk APS of Ukraine.* 33, 340–348 [in Ukrainian].
3. Rybalka V.V. (2013). Formula osobystosti i personolohichne myslennia. [Formula of personality and personal thinking]. *Psykholohiia ta suspilstvo – Psychology ands ociety,* 4, 8–100 [in Ukrainian].
4. Sannikova O.P. (2013). Bahatovymirna kontseptsiia osobystosti [Multidimensional concept of personality]. *Problemy suchasnoi psykholohii – Problems of modern psychology*, 1, 15–21 [in Ukrainian].
5. Treffinger D., Young G., Grover C., Selby E., Shepardson C. (2002). Assessing creativity: a guide for educators. Researchmonograph. P. 97.

Стаття надійшла до редакції 25.07.2019.
The article was received 25 July 2019.

УДК 159.923.2-057.36
DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-4-2

ВИВЧЕННЯ ОСОБИСТІСНИХ ХАРАКТЕРИСТИК ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ – КАНДИДАТІВ НА ОТРИМАННЯ ПЕРВИННОГО ОФІЦЕРСЬКОГО ЗВАННЯ

Мозговий Віктор Іванович,
кандидат психологічних наук,
докторант кафедри психології розвитку
Київський національний університет імені Тараса Шевченка
viktorbrain65@gmail.com
orcid.org/0000-0002-6157-5460

У статті розглянуто питання щодо вивчення психологічних особливостей особистості кандидатів на посаду молодшого офіцера Державної спеціальної служби транспорт, які вже мали досвід військової служби.

Метою статті є виявлення основних соціотипів серед кандидатів на отримання першого офіцерського звання, їх особистісна характеристика та які особистісні якості людини можуть позитивно впливати на подальшу ідентифікацію з військовою службою.

Методи дослідження, які були використані під час вивчення особистості кандидатів на офіцерські посади, були такими: методика оцінки комунікативних та організаторських схильностей, методика Кейрсі для визначення соціотипу особистості, а також спеціально розроблена нами анкета для виявлення позитивної ідентифікації особистості кандидата з певним образом захисника Батьківщини та притаманними йому особистісними рисами.

Результатом вивчення 27 осіб, які проходили спеціальну учбову підготовку на отримання офіцерської посади та мали досвід виконання завдань за призначенням, зокрема у зоні військових дій було виявлено шість соціотипів. Три з них: ESTJ, ESFJ та ISFJ склали 80% досліджуваних.

У той же час, тільки у двох соціотипів (ESTJ, ESFJ) виявлено високий рівень наявності комунікативних та організаторських схильностей. Вони містять у собі такі особистісні характеристики: екстраверсія, схильність опиратися на реальну інформацію, віддавати перевагу плануванню.

Висновки, які можна зробити на основі аналізу отриманих нами даних наступні. Найбільш придатними до вимог офіцерських посад є соціотипи ESTJ ESFJ для яких характерний високий рівень комунікативних та організаторських схильностей, а також позитивна ідентифікація з військовою службою через реальний приклад зі своєї родини або з військової служби. Особистісні якості людини, які можуть позитивно впливати на особистість кандидата і його ідентифікацію з подальшою військовою службою є насамперед моральні якості (справедливість, чесність, порядність, небайдужість); інтелектуальні (розум) і професійні (відповідальність).

Ключові слова: *кандидат на молодшого офіцера, соціотип, ідентифікація, військова служба, екстраверсія, екстраверсія, інтроверсія.*

RESEARCH OF PERSONAL FEATURES OF MILITARY OFFICERS

Mozgovyi Victor Ivanovich,
Candidate of Psychological Sciences,
Doctoral Student at the Department of Developmental Psychology
Taras Shevchenko National University of Kyiv
viktorbrain65@gmail.com
orcid.org/0000-0002-6157-5460

The article deals with the study of psychological characteristics of the personality of candidates for the post of junior officer of the State Special Transport Service, who already had experience in military service.

The purpose of the article is to identify the main sociotypes among candidates for the first officer rank, their personal characteristics, as well as what personal qualities of a person can positively affect his further identification with military service.

The research **methods** that were used to study the personality of candidates for officer positions were as follows: a methodology for assessing communicative and organizational inclinations, a Keirsi method for determining the sociotype of a person, and a specially developed questionnaire for us to identify a positive identification of a candidate's personality with the image of the defender of the Fatherland and its inherent personality traits.

The **result** of the study of 27 people who received special training to obtain an officer post and had experience in performing tasks in the war zone revealed six sociotypes. Three of them: ESTJ, ESFJ and ISFJ accounted for 80% of the subjects.

At the same time, only two sociotypes (ESTJ, ESFJ) revealed a high level of communicative and organizational inclinations. They include such personal characteristics: extraversion, a tendency to rely on real information, to give preference to planning.

The **conclusions t**hat can be drawn based on the analysis of the data we obtained are as follows. The most suitable requirements for officer positions are ESTJ ESFJ sociotypes, which are characterized by a high level of communicative and organizational inclinations, as well as positive identification with military service through a real example from their family or from military service. The personal qualities of a person that can positively affect the candidate's personality and his identification with subsequent military service are, first of all, moral qualities (justice, honesty, decency, indifference) intellectual (reason) and professional (responsibility).

Key words: *candidate for junior officer, sociotype, identification, military service, extraversion, introversion.*

Вступ

Актуальність теми нашого дослідження зумовлена, по-перше, відсутністю теоретико-експериментальних робіт із вивчення психологічних особливостей особистості молодших офіцерів, зокрема Державної спеціальної служби транспорту (ДССТ). По-друге, воєнні дії на Сході України стали певним каталізатором у загостренні питання дефіциту професійних офіцерських кадрів нижчої ланки. Оптимальним рішенням цієї проблеми є відбір кандидатів на офіцерські посади серед досвідчених військовослужбовців-контрактників, зокрема сержантського складу та проходження ними відповідної підготовки.

Так, згідно Указу Президента № 24/2019 було внесено певні зміни у «Положення про проходження громадянами України військової служби у Державній спеціальній службі транспорту». У розділі «Права посадових осіб щодо присвоєння військових звань» пункт 42-й було доповнено «Первинне військове звання офіцерського складу громадянам присвоюється наказом Голови Адміністрації Державної спеціальної служби транспорту, а згідно доповнень до п. 48 Первинне військове звання молодшого лейтенанта присвоюється: « … 2) особам сержантського і старшинського складу, які проходять військову службу за контрактом або військову службу за призовом під час мобілізації, на особливий період, мають вищу освіту не нижче першого (бакалаврського) рівня, пройшли (у разі потреби) курс військової підготовки за напрямом, що відповідає профілю службової діяльності, у тому числі тим, які проходять службу у військовому резерві, та атестовані до присвоєння первинного офіцерського звання, з урахуванням потреби в офіцерах такої спеціальності одночасно із призначенням на посаду осіб офіцерського складу;» (Указ Президента України, 2019).

Сьогодні вирішальним фактором у відборі кандидатів на офіцерські посади є суб'єктивно-об'єктивне експертне визначення цих осіб вищим керівним складом військової частини, зокрема командиром частини.

Водночас постає питання в потребі науково обґрунтованих рекомендацій щодо подальших кадрових призначень на посади молодшого офіцерського складу, яке може бути вирішено шляхом вивчення особистісних характеристик осіб, які були рекомендовані командуванням частин.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

У військовій психології офіцер був завжди об'єктом наукового дослідження різних авторів.

У теоретичному аналізі, наданому О.С. Колосович у контексті вивчення психологічних аспектів професійної діяльності молодих офіцерів, дослідник виявив певні напрями таких досліджень: «Виявлення механізмів і факторів удосконалення професійної та психологічної підготовки офіцерів, формування професійно важливих якостей, освоєння ними професійної діяльності (В.В. Дударєв, Л.Ф. Железняк, О.М. Комісаров, П.О. Корчемний, У.Ф. Перевалов, В.А. Пономаренко та ін.).», «Організація психологічної допомоги, що орієнтована на профілактику та подолання у офіцерів негативних станів і розладів, що зумовлені особливостями професійної діяльності (В.Д. Булавцев, К.К. Платонов, В.Е. Попов та ін.).» (Колосович, 2013).

С.А. Чистяковим було висвітлено особливості соціально-психологічної адаптації молодих офіцерів-прикордонників (Чистяков, 2013). Є. І. Брижатим проаналізовані наукові погляди і підходи до формування готовності майбутніх офіцерів, визначений алгоритм професійного розвитку, враховані психолого-педагогічні умови фахового становлення майбутніх офіцерів (Брижатий, 2014).

В.І Алещенко провів аналіз практики формування іміджу майбутнього офіцера в освітньому процесі ВВНЗ ЗС України (Алещенко, 2017). Предметом дослідження Ю.О. Овчаренко були психологічні особливості професійної самосвідомості вій-

ськовослужбовців військ ППО Збройних Сил України (Овчаренко, 2004). Автор розкриває феномен самосвідомості як більш глибокий за своїм психологічним змістом, ніж проблема свідомості. У дослідження зазначеної проблеми він припускає розкриття самосвідомості як особливого процесу розвитку людської психіки, спрямованого на регулювання особистістю своїх дій на основі усвідомлення власних можливостей, емоційно-ціннісного ставлення до себе. У психологічній структурі особистості військовослужбовця самосвідомість є центральною ланкою, яка характеризує рівень його професіоналізму, а отже, успішність службової діяльності.

І.В. Іонкін шляхом емпіричного дослідження щодо особливостей прояву управлінських навичок у бойовій обстановці визначив два типи офіцерів - універсально-пластичний і ригідно-фрагментарний. Він вважає, що ефективним офіцер у бою може бути тоді, коли засвоєно «репертуар» сенсорно-гностичних, інтелектуальних і поведінкових зразків-прийомів вирішення професійних завдань, що розрізняються за параметрами узагальненості, автоматизації, міцності, функціональної пластичності (Ионкин, 2009).

І.В. Сиромятніков, досліджуючи професійний особистісний профіль офіцера виявив такі основні його психологічні якості: автономія і самостійність, відповідальність, активність, рефлексивність, цілісність, креативність, самоцінність (Сыромятников, 2007).

У монографії В.І. Осьодла, яку він присвятив дослідженню професійного становлення офіцера, встановлено, що молоді офіцери відрізняються за такими характеристиками: відкриті до нового досвіду та гнучкі, їх цікавлять соціальні контакти; готови брати на себе відповідальність за виконання військово-професійних завдань, бачити себе у центрі подій та діяти під керівництвом інших. Водночас у них є дещо зниженими рефлексивність, самостійність та оптимальність. Близько 50% молодих офіцерів не мають диференційованого Я-образу, зокрема самозвинувачення має рівень нижче за середній. Взаємодопомогу у своїй професійній діяльності вони не вважають одним із основних способів вирішення професійних питань, їх особистість є чутливою до військово-професійного середовища з позиції формування фрустрації та тривоги, вони тяжко переживають оцінку оточення (жарти, звинувачення, образи) (Осьодло, 2012: 267–385).

Вищезазначене свідчить про те, що велика кількість досліджень спрямовані на дослідження окремих психологічних аспектів професійної діяльності молодих офіцерів. Водночас дослідники, які вивчали професійне становлення та особистісні риси молодих офіцерів не торкались цієї проблеми з боку концепції пост-юнгіанської типології особистості, зокрема застосування методики Майерс - Бриггс (MBTI) за якою стійкість визначення типу при повторному тестуванні досить висока і становить 70-80% і вище (Carlson, 1985; Carskadon, 1977)

Разом з тим, на наш погляд, важливим аспектом вивчення має бути безпосередньо тип особистості людини, яка вже має досвід військової служби, ідентифікувалася з військовою службою і свідомо претендує у подальшій своїй кар'єрі на заняття офіцерської посади.

Гіпотеза дослідження. Наявність комунікативних та організаторських здібностей є стрижневими для молодшого командира, що дозволяє будувати йому якісні міжособистісні відносини у військовому колективі, в згуртуванні його членів, в умінні залучати до себе людей, організувати і спрямовувати їх на виконання завдань за призначенням.

У ситуації експертної оцінки особистості цих військовослужбовців командуванням частини передбачається, що кандидати на отримання першого офіцерського звання, вже мають власну структурно-рольову позицію, а саме – пройшли шлях від підлеглого до молодшого командира, ними вже прийняті норми, традиції та цінності військової служби. Вони також мають певний досвід із вирішення професійних питань і відповідно певний соціальний та професійний статус у військовому колективі, що може вказувати на наявність сформованих у них певних типів особистості, які позитивно спрямовані на виконання військової діяльності.

Мотивуючим фактором, що впливає на особистість кандидата-контрактника в прийнятті рішення продовжити військову службу у новому для себе, офіцерському статусі може бути ідентифікація з конкретним чоловічим образом, що є прикладом служіння своєї Батьківщині.

Виявлення типу особистості серед військовослужбовців контрактної служби, який найбільш схильний до уособлення в собі особистісних якостей притаманних офіцерському складу дозволить ефективно вирішити питання відбору кандидатів на посади молодшого офіцерського складу.

Метою дослідження є виявлення ядра особистісних характеристик специфічних для кожного з виявлених типів кандида-

тів на отримання першого офіцерського звання, які вже мають досвід контрактної служби та відповідають вимогам офіцерської посади.

Для досягнення мети необхідно вирішення наступних завдань:

1) Виявити типи кандидатів, серед військовослужбовців контрактників, які найбільш придатні вимогам офіцерської посади згідно з експертною оцінкою командування частини;

2) Дослідити які особистісні характеристики специфічні для кожного з виявлених типів кандидатів на отримання офіцерського звання.

3) Визначити які особистісні якості людини можуть впливати на позитивну ідентифікацію з подальшою військовою службою.

2. Методологія та методи

Для розв'язання поставлених завдань нами використовувалися такі методики: методика оцінки комунікативних, організаторських схильностей «КОС-КОР», методика Кейрсі для визначення соціотипу особистості кандидатів на офіцерські посади та їх індивідуально-психологічних особливостей, а також, розроблена нами анкета, щодо виявлення ідентифікації особистості кандидата з образом захисника Батьківщини та притаманними йому особистісними якостями.

3. Результати та дискусії

Дослідження військовослужбовців кандидатів, які претендують на отримання первинного офіцерського звання проводилось на базі 8-го Чернігівського навчального центру Державної спеціальної служби транспорту. У дослідженні взяли участь 27 осіб, які проходили спеціальну учбову підготовку на отримання офіцерської посади. Всі кандидати є військовослужбовцями контрактної служби, які мали досвід виконання завдань за призначенням, зокрема у зоні АТО/ООС.

У табл. 1 представлено отримані, після тестування військовослужбовців, соціотипи особистості за методикою Кейрси.

Як видно з таблиці 1, у 27 осіб було виявлено шість соціотипів, які умовно можна поділити на дві нерівні групи: екстравертів (Е) – 19 осіб (70%) та інтровертів (І) – 8 осіб (30%).

Основу першої групи склав тип ESTJ - «Адміністратор», який домінує і складає 52% (14) осіб від всієї досліджуваної групи військовослужбовців. Він характеризується високою комунікативністю (Е – екстраверт), орієнтацією на факти і отриманий досвід (S – сенсорика); здатністю раціонально зважити «за» і «проти» (Т – мислення, логіка). Крім того, відповідальністю, організованістю та реалістичністю, має виняткову здатність організовувати заходи з навколишнім оточенням. Можна припустити, що цей психотип є одним із типових для особистості молодшого командира та відповідає певним професійним вимогам майбутнього офіцера.

Дуже близький за своїми дескриптами до попередньо описаного соціотипу є тип ESFJ «Торговець» – 4 особи (14,8%). ESFJ є найбільш товариським з усіх типів, він черпає енергію у взаєминах із людьми, наявність соціальних зав'язків має для нього важливе значення. Його принципова особистісна відмінність від типу ESTJ полягає у способі підготовки та прийнятті рішень, які приймаються даним типом на емоційному рівні (F). Ми можемо вважати їх дуже близькими один до одного.

До першої групи також входить психотип ENFJ – «Педагог» 1 особа (3,7%), який у групах зазвичай займає місце лідера, має унікальну здатність, яка стверджує його у цій відповідальній ролі. Цей соціотип надає велике значення відносинам з людьми.

До другої групи інтровертів (І) увійшло також три соціотипи (8 осіб), які є інтроверт орієнтованими особами. Тип ISFJ – «Консерватор» (4), ISTJ – «Опікун» (3), INFJ – «Провісник» (1).

Так, ISF – «Консерватор» характеризується відповідальним ставленням до поставленої йому задачі, яка до того ж повинна бути виконана ним досконало. Соціотип ISTJ «Опікун» – характеризуються рішучістю в критичних ситуаціях, є хранителєм вікових традицій. Вони надзвичайно наполегливі і надійні люди.. Соціотип INFJ – «Провісник» добре орієнтуються в життєвих ситуаціях, здатен глибоко відчувати глибинні течії душі, помічати емоції і настрої оточуючих людей.

Таблиця 1

Розподіл соціотипів за групами та типами

27 осіб 100%	**E**	19 / 70 %	**ESTJ**	**ESFJ**	**ENFJ**
			14 (74%) / 52%	4 (21%) / 14,8%	1 (5%) / 3,7%
	I	8 / 30%	**ISTJ**	**ISFJ**	**INFJ**
			3(37,5%) / 11,1%	4 (50%) / 14,8%	1 /12,5% / 3,7%

Оскільки комунікативні та організаторські здібності є стрижневими для молодшого командира, що дозволяє будувати йому якісні міжособистісні відносини у військовому колективі, в згуртуванні його членів, в умінні залучати до себе людей, організувати і спрямовувати їх діяльність, то актуальним постає питання, щодо виявлення типу, який найбільш схильний до уособлення в собі цих якостей.

Як видно з табл. 2, високий рівень комунікативних схильностей виявлено у 14 осіб (74%), яка належить до групі кандидатів-ектравертів, це соціотипи ESTJ «Адміністратор» (11) та ESFJ «Торговець» (3). Вище середнього рівня має тільки соціотип ESFJ «Торговець» (1 особа), середній рівень ESTJ «Адміністратор» (2 особи) та нижче середнього по одній особі соціотипу ESTJ «Адміністратор та ENFJ «Педагог».

У групі кандидатів-інтровертів високий рівень комунікативних схильностей не виявлено в жодного соціотипу. Рівень вище середнього виявлено у соціотипів ISTJ – «Опікун» (1) та INFJ – «Провісник» (1). Середній рівень виявлено у ISFJ – «Консерватор» (1) та ISTJ – «Опікун» (1). Нижче середнього рівень виявлено у ISFJ – «Консерватор» (2), низький у ISFJ – «Консерватор» (1) та ISTJ – «Опікун» (1).

В таблиці 3 представлено розподіл виявлених соціотипів за рівнями організаторських схильностей.

Як видно з табл. 3, високий рівень організаторських схильностей та вищий за середнього виявлено тільки у групі кандидатів-екстравертів. Так, високий рівень мають тільки соціотипи ESTJ «Адміністратор» (5) та ESFJ «Торговець» (1). Рівень вище середнього виявлено у всіх трьох соціотипів екстравертів: ESTJ «Адміністратор» (5), ESFJ «Торговець» (1) та ENFJ «Педагог» (1), що загалом складає 68% від загальної вибірки досліджуваних. Середній рівень виявлено у ESTJ «Адміністратор» (4) та ESFJ «Торговець» (1), нижче середнього тільки у соціотипа ESFJ «Торговець» (1).

У групі інтровертів середній рівень організаторських схильностей виявлено у соціотипів: «Консерватор» (1) та ISTJ – «Опікун» (2). Нижчий за середній рівень представлено двома соціотипами «Консерватор» (1) та ISTJ – «Опікун» (1). Низький рівень організаційних схильностей виявлено у соціотипа INFJ – «Провісник» (1).

Загальний аналіз отриманих даних вказує на те, що високий і вище за середній

Таблиця 2

Розподіл виявлених соціотипів за рівнями комунікативних схильностей

№	тип	к-ть	%	рівень комунікативних схильностей у респондентів (к-ть чол.)				
				високий	вище середнього	середній	нижче середнього	низький
1	Адміністратор (ESTJ)	14	51,9	11	0	2	1	0
2	Консерватор (ISFJ)	4	14,8	0	0	1	2	1
3	Опікун (ISTJ)	3	11,1	0	1	1	0	1
4	Педагог (ENFJ)	1	3,7	0	0	0	1	0
5	Просвітник (INFJ)	1	3,7	0	1	0	0	0
6	Торговець (ESFJ)	4	14,8	3	1	0	0	0
	Всього:	27	100	14	3	4	4	2

Таблиця 3

Розподіл виявлених соціотипів за рівнями організаторських схильностей

№	тип	к-ть	%	рівень організаторських схильностей				
				високий	вище середнього	середній	нижче середнього	низький
1	Адміністратор (ESTJ)	14	51,9	5	5	4	0	0
2	Консерватор (ISFJ)	4	14,8	0	0	1	1	2
3	Опікун (ISTJ)	3	11,1	0	0	2	1	0
4	Педагог (ENFJ)	1	3,7	0	1	0	0	0
5	Просвітник (INFJ)	1	3,7	0	0	0	0	1
6	Торговець (ESFJ)	4	14,8	1	1	1	1	‘0
	Всього	27	100	6	7	8	3	3

рівень комунікативних та організаторських схильностей виявлено у групі екстравертів. До цієї групи увійшли два соціотипа ESTJ «Адміністратор» (14 осіб) та ESFJ «Торговець» (4 особи), що разом складає 67% від загальної групи кандидатів. Можна припустити, що дані соціотипи є найбільш характерними для кандидатів на отримання первинного офіцерського звання, які експертно визначаються командуванням частини.

Окремо нами було проведено опитування кандидатів, щодо виявлення особистості, яка проявами рис свого характеру й особистою поведінкою, вплинула або надихнула своїм прикладом на подальше служіння українському народові в офіцерському статусі. Нами було зроблено розподіл між соціотипами кандидатів та соціальною сферою, яка проективно надихала їх на прийняття рішення щодо продовження подальшої служби та з якою вони себе відповідно ідентифікували.

У результаті аналізу отриманих нами даних було визначено соціальні сфери з якими ідентифікують себе респонденти через образ або приклад людини, яка вплинула на їх подальший вибір бути офіцером. Таких соціальних сфер, пов'язаних із вибором кандидата було виявлено чотири: ідентифікація з образом (прикладом) зі своєї родини – батько, брат, дідусь, ідентифікація з прикладом з військової служби (генерал, командир частини, командир підрозділу), ідентифікація з історичною, героїчною та публічною постаттю (Т.Г. Шевченко, А.П. Мересьєв – Герой Радянського Союзу, В.М. Чорновіл), ідентифікація з абстрактним образом військового (солдати на фронті, мужні люди).

У табл. 4 представлено розподіл кандидатів за соціотипами та за соціальними сферами, з якими ідентифікують себе респонденти.

З табл. 4 ми бачимо, що 74% кандидатів від загальної вибірки ідентифікує себе з реальним прикладом особистості зі своєї родини (**40,7%**) та з військової служби (**33,3%**). Відповідно 22% з історичною постаттю та 4% з абстрактним образом військового.

73% екстравертів, які представлені соціотипами ESTJ «Адміністратор» (55%) та ESFJ «Торговець» (45%) та 27% інтроверти ISFJ «Консерватор» (9%) та ISTJ – «Опікун» (18%) ідентифікують себе з реальним прикладом особистості зі своєї родини.

78% ектравертів та 22% інтровертів ідентифікують себе з реальним прикладом особистості з військової служби. Серед екстравертів ідентифікують себе з цим прикладом соціотипи ESTJ «Адміністратор» (67%) та ESFJ «Торговець» (33%), а серед інтровертів ISFJ «Консерватор» (11%) та ISTJ – «Опікун» (11%) відповідно.

Узагальнюючи вищенаведене, можна дійти висновку, що для 74% військовослужбовців з досвідом служби, які були рекомендовані на отримання первинного офіцерського військового звання характерною є сформована ідентичність з реально існуючим образом (прикладом), з яким вони реально могли взаємодіяти вдома або у військовому колективі.

Ми зробили контент-аналіз якостей, які є властивими для вибраного кандидатами образу (прикладу) з яким вони себе ідентифікують. У табл. 5 представлено розподіл цих якостей за сферою ідентифікації та відповідним реальним образом (конкретний приклад з родини або військової служби), який обрали для себе кожен із кандидатів, що претендують на офіцерську посаду.

Як видно з таблиці 5, ідентифікація з прикладом зі своєї родини: батько, брат, дідусь, дядько зустрічається, як у екстра-

Таблиця 4

Розподіл соціотипів за ідентифікацією із соціальною сферою

№	тип	к-ть	%	Ідентифікація			
				З прикладом зі своєї родини	З прикладом з військової служби	з історичною постаттю	З абстрактним образом військового
1	Адміністратор (ESTJ)	14	51,9	6	6	2	0
2	Торговець (ESFJ)	4	14,8	2	1	1	0
3	Педагог (ENFJ)	1	3,7	0	0	1	0
4	Консерватор (ISFJ)	4	14,8	1	1	1	1
5	Опікун (ISTJ)	3	11,1	2	1	0	0
6	Просвітник (INFJ)	1	3,7	0	0	1	0
	Всього	27		11	9	6	1
	Відсоток від загальної вибірки		100	**40,7**	**33,3**	22,3	3,7

Таблиця 5

Розподіл зазначених кандидатами якостей за сферою ідентифікації та обраним ними реальним образом

Сфера ідентифікації	Особистість	Якості
ідентифікація з прикладом зі своєї родини ESTJ (6) ESFJ (**2**) ISFJ (1) ISTJ (2)	Батько	*Справедливість (2), розум, чесність* (2), відвертість, здатність підтримати порадою, швидкість вирішення завдань, комунікабельність, мужність, *небайдужість,* сміливість, турботливість, цілеспрямованість.
	Дідусь	Гостинність, *відповідальність, допропорядність.*
	Дядько	*Розум*, цілеспрямованість, впевненість
	Брат	Врівноваженість, відповідальність, *справедливість.*
ідентифікація з прикладом з військової служби ESTJ (6) ESFJ (1) ISFJ (1) ISTJ (1)	Генерал військ	Рішучість, *розум,* правильність прийняття рішень.
	Командування частини	*Справедливість (2), порядність,* доброзичливість, вимогливість, авторитетність
	Командир бригади	Наполегливість (3), *відповідальність,* впевненість, енергійність, надійність, *небайдужість,* рішучість, *чесність*
	Безпосередні командири	Наполегливість, авторитетність, людяність, простота, прямолінійність, рішучість, *розум, чесність.*

вертів – соціотипи ESTJ (6), ESFJ (2), так і у інтровертів ISFJ (1), ISTJ (2) у співвідношенні 8:3.

Ідентифікація з прикладом, пов'язаним і з військовою службою: командування частини, безпосередні командири, командувач військ, командир бригади, командир батальйону також представлені цими соціотипами: екстраверти – ESTJ (6), ESFJ (1) та інтроверти ISFJ (1), ISTJ (1) у співвідношенні 7:2 відповідно.

Нами визначено шість стержневих рис: справедливість, розум, чесність, порядність, небайдужість і відповідальність., які характерні для обох прикладів і наявність яких спонукали кандидатів до подальшого кар'єрного зростання у військовій справі. Інші риси можна розглядати, як специфічні для кожного із вищезазначених прикладів.

На наш погляд, якості людини за якими охарактеризували кандидати свої образи можна також згрупувати за мірою впливу на оточуючих через певні дії та вчинки. Так, на першу сходинку увійшли моральні якості (4): справедливість, чесність, порядність, небайдужість; на другу – інтелектуальні: розум та професійні: відповідальність.

Можна припустити, що ці особисті якості, для даних осіб, є умовою їх подальшого успішного військового кар'єрного зростання та реалізації себе як офіцера в майбутньому.

Виявлено шість соціотипів. Три з них: ESTJ, ESFJ та ISFJ склали 80% досліджуваних.

У той же час, тільки у двох соціотипів (ESTJ, ESFJ) виявлено високий рівень наявності комунікативних та організаторських схильностей. Вони містять у собі такі особистісні характеристики: екстраверсія, схильність опиратися на реальну інформацію, віддавати перевагу плануванню.

Висновки

1. Згідно з експертною оцінкою командування частини найбільш придатними до вимог офіцерських посад є шість соціотипів. Три з них: ESTJ, ESFJ та ISFJ склали 80% досліджуваних.

2. Тільки у двох соціотипів: ESTJ («Адміністратор») та ESFJ («Торговець») виявлено високий рівень наявності комунікативних та організаторських схильностей. Вони містять у собі такі особистісні характеристики: екстраверсія, схильність опиратися на реальну інформацію, віддавати перевагу плануванню. Ці типи об'єднують у собі такі особистісні характеристики: E – екстраверсія, орієнтація свідомості назовні, S – схильність опиратися на реально існуючу інформацію, J – віддавати перевагу плануванню і заздалегідь впорядкованій інформації.

3. Для кандидатів на отримання первинного офіцерського звання найбільш характерними є ідентифікація з реальним прикладом зі своєї родини або з досвіду

військової служби, що може вказувати на наявність сформованої в них чоловічої ідентичності та наявності особистісного потенціалу до успішного подолання стресорів військової служби. У цих кандидатів виявлено наступні особистісні якості, які можуть позитивно впливати на їх подальшу ідентифікацію з військовою службою: моральні якості – справедливість, чесність, порядність, небайдужість; інтелектуальні – розум та професійні – відповідальність.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Положення про проходження громадянами України військової служби у Державній спеціальній службі транспорту : Указ Президента України від 31.01.2019 № 24/2019 / Президент України. URL: https://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/60/2009 (дата звернення: 04.02.2019).

2. Алещенко В.І. Психологічні умови формування іміджу майбутнього офіцера збройних сил України. *Сучасний стан розвитку екстремальної та кризової психології* : матеріали IV Міжнародної наук.-практ. конф., м. Харків, 27 листопада 2017 р. Харків, 2017. С. 17–20.

3. Брижатий Є.І. Військово-професійна підготовка майбутніх офіцерів: від готовності до професіоналізму. *Вісник Національного університету оборони України*. 2014. № 6. С. 13–17.

4. Ионкин В.Б. Психологические особенности проявления управленческих навыков у младших офицеров Сухопутных войск в боевой деятельности : автореф. дисс. … канд. психол. наук : 19.00.03. Москва, 2009. С. 19 с.

5. Колосович О.С. Психологічні аспекти професійної діяльності молодих офіцерів. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. 2013. Вип. 2. С. 277–285.

6. Овчаренко Ю.О. Психологічні особливості професійної самосвідомості військовослужбовців військ Протиповітряної оборони Збройних сил України : автореф. дис. … канд. псих. наук : 19.00.09. Хмельницьк, 2004. С. 18.

7. Осьодло В.І. Психологія професійного становлення офіцера : монографія. Київ : ПП Золоті Ворота, 2012. 463 с.

8. Сыромятников И.В. Психология профессиональной субъектности офицеров вооруженных сил Российской Федерации : автореф. дисс. … докт. психол. наук : 19.00.03. Москва. 2007. С. 45.

9. Чистяков С.А. Соціально-психологічні особливості адаптації молодих офіцерів-прикордонників. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України.* 2013. Вип. 3. С. 1–9. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2013_3_42 (дата звернення: 04.02.2019).

10. Carlson J.G. Recent assessments of the Myers-Briggs Type Indicator. Journal Pers Assess. 1985. Vol. 49. № 4. P. 356–365. DOI: 10.1207/s15327752jpa4904_3 (дата звернення: 04.02.2019).

11. Carskadon T.G. Test-retest reliabilities of continuous scores on the Myers-Briggs Type Indicator. *Psychological Reports*. 1977. Vol. 41 (3, Pt. 1). P. 1011–1012. DOI: 10.2466/pr0.1977.41.3.1011 (дата звернення: 04.02.2019).

REFERENCES:

1. Polozhennia pro prokhodzhennia hromadianamy Ukrainy viiskovoi sluzhby u Derzhavnii spetsialnii sluzhbi transportu : Ukaz Prezydenta Ukrainy vid 31.01.2019 № 24/2019 [Regulations on the passage of military service by the citizens of Ukraine in the State Special Transport Service: Presidential Decree of 24.01.2019 No. 24/2019] / Prezydent Ukrainy. URL: https://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/60/2009 (data zvernennia: 04.02.2019) [in Ukraine].

2. Aleshchenko V.I. Psykholohichni umovy formuvannia imidzhu maibutnoho ofitsera zbroinykh syl Ukrainy [Psychological conditions of image formation future officer of the Armed Forces of Ukraine]. *Suchasnyi stan rozvytku ekstremalnoi ta kryzovoi psykholohii* : materialy IV Mizhnarodnoi nauk.-prakt. konf., m. Kharkiv, 27 lystopada 2017 r. Kharkiv, 2017. S. 17–20 [in Ukraine].

3. Bryzhatyi Ye.I. Viiskovo-profesiina pidhotovka maibutnikh ofitseriv: vid hotovnosti do profesionalizmu [Training of future officers: from readiness to professionalism]. *Visnyk Natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy*. *[Bulletin of the National Defense University of Ukraine]*. 2014. № 6. S. 13–17 [in Ukraine].

4. Ionkin V.B. Psihologicheskie osobennosti projavlenija upravlencheskih navykov u mladshih oficerov Suhoputnyh vojsk v boevoj dejatel'nosti : avtoref. [Psychological features of the manifestation of managerial skills in junior officers of the Ground Forces in combat activity: abstract] diss. … kand. psihol. nauk : 19.00.03. Moskva. 2009. S. 19 s [in Russia].

5. Kolosovych O.S. Psykholohichni aspekty profesiinoi diialnosti molodykh ofitseriv [Psychological aspects of young officers' professional activity]. *Naukovyi visnyk Lvivskoho derzhavnoho universytetu vnutrishnikh sprav*. *[Bulletin of the National Defense University of Ukraine]*. 2013. Vyp. 2. S. 277–285 [in Ukraine].

6. Ovcharenko Yu.O. Psykholohichni osoblyvosti profesiinoi samosvidomosti viiskovosluzhbovtsiv viisk Protypovitrianoi oborony Zbroinykh syl Ukrainy : avtoref. [Psychological peculiarities of the professional self-awareness of servicemen of the Air Forces Defense of the Armed Forces of Ukraine: abstract] dys. … kand. psykh. nauk : 19.00.09. Khmelnytsk, 2004. S. 18 [in Ukraine].

7. Osodlo V.I. Psykholohiia profesiinoho stanovlennia ofitsera : monohrafiia [Psychology of professional formation of an officer: a monograph]. Kyiv : PP Zoloti Vorota, 2012. 463 s [in Ukraine].

8. Syromjatnikov I.V. Psihologija professional'noj sub#ektnosti oficerov vooruzhennyh sil Rossijskoj Federacii : avtoref. [Psychology of professional subjectivity of officers of the armed forces of the Russian Federation: abstract.] diss. … dokt. psihol. nauk : 19.00.03. Moskva. 2007. S. 45 [in Russia].

9. Chystiakov S.A. Sotsialno-psykholohichni osoblyvosti adaptatsii molodykh ofitseriv-prykordonnykiv [Socio-psychological features of adaptation of young border guards]. *Visnyk Natsionalnoi akademii Derzhavnoi prykordonnoi sluzhby Ukrainy. [Bulletin of the National Defense University of Ukraine]*. 2013. Vyp. 3. S. 1–9. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2013_3_42 [in Ukraine].

10. Carlson J.G. Recent assessments of the Myers-Briggs Type Indicator. Journal Pers Assess. 1985. Vol. 49. № 4. P. 356–365. DOI: 10.1207/s15327752jpa4904_3.

11. Carskadon T. G. Test-retest reliabilities of continuous scores on the Myers-Briggs Type Indicator. *Psychological Reports*. 1977. Vol. 41 (3, Pt. 1). P. 1011–1012. DOI: 10.2466/pr0.1977.41.3.1011.

Стаття надійшла до редакції 30.07.2019.
The article was received 30 July 2019.

УДК 159.943-057.36:159.9.072
DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-4-3

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПСИХОЛОГІЧНОЇ СТІЙКОСТІ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ – УЧАСНИКІВ ОПЕРАЦІЇ ОБ'ЄДНАНИХ СИЛ

Неурова Алла Борисівна
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри морально-психологічного забезпечення діяльності військ
Національна академія сухопутних військ
імені гетьмана Петра Сагайдачного
neuralla01@ukr.net
orcid.org/0000-0002-1220-8613

У статті представлені результати дослідження рівнів структурних компонентів і рівня психологічної стійкості. Здійснено аналіз сутності психологічної стійкості та визначено структурні її компоненти.

Мета статті полягає в теоретичному аналізі наукових джерел із досліджуваної проблеми, визначенні сутності психологічної стійкості військовослужбовців учасників Операції об'єднаних сил (ООС), здійсненні аналізу її структурної моделі й емпіричного дослідження компонентів.

Методи. Для вирішення завдань дослідження було використано комплекс методів: *теоретичні:* аналіз особливостей і структури психологічної стійкості військовослужбовців; *емпіричні:* психодіагностичні методики: багаторівневий особистісний опитувальник *«Адаптивність»*; *багатофакторний особистісний опитувальник FPI*; тест *«Самооцінка сили волі»*; тест *прогресивних матриць Равена*; методика *САН*; методика *«Самооцінки емоційних станів»* (авт. А.Е. Уесман і Д.Ф. Рікс).

Результати. На основі детального теоретично-психологічного аналізу визначено сутність психологічної стійкості та її компоненти. Здійснено обробку результатів та інтерпретацію усіх методик, що дало змогу визначити рівні кожного структурного компоненту та загалом рівень психологічної стійкості військовослужбовців. Окрім цього, у статті детально представлені розгорнуті конкретні висновки та подані результати емпіричного дослідження психологічної стійкості та її компонентів.

Висновки. Виявлено, що психологічна стійкість військовослужбовців знаходиться на середньому рівні, це свідчить про ефективне виконання професійних завдань під впливом емоційних чинників *середньої складності*: тобто військовослужбовець робить помилку, недостатньо аналізує негативні явища що може призвести до зниження ефективності виконання своїх професійних завдань.

Встановлено, що всі компоненти психологічної стійкості військовослужбовців перебувають у постійній інтеграційній взаємодії, що формує їх психологічну стійкість і, як наслідок, здатні ефективно виконувати завдання у професійній діяльності.

Ключові слова: *психологічна стійкість військовослужбовців, емоційний компонент, вольовий, мотиваційний, когнітивний компоненти, біопсихічний, психомоторний, операційний, морально-психологічний та індивідуально-особистісний компоненти.*

EMPIRICAL INVESTIGATION OF PSYCHOLOGICAL SUSTAINABILITY OF THE UNITED FORCES OPERATION MILITARY SERVICE MEMBERS

Neurova Alla Borisovna,
Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor of the Department of Moral and Psychological Support
of Military Service Members' Activity
Hetman Petro Sahaidachny National Army Academy
neuralla01@ukr.net
orcid.org/0000-0002-1220-8613

The article presents study results of the levels of structural components and the level of psychological stability. The analysis of the essence of psychological stability and its structure is carried out.

Purpose. The purpose of the article is the theoretical analysis of scientific sources on the problem studied, determination of psychological stability of the United Forces Operation (UFO) military service members, analysis of its structural model and empirical study of the components.

Methods. A complex of methods was used for solving the problems of study. Theoretical: analysis of peculiarities and structure of the psychological stability of military service members; empirical: psychodiagnostic techniques: multilevel personal questionnaire "Adaptivity"; multi-factor personal questionnaire FPI; self-assessment of the will power test; test of progressive Raven matrices; SUN technique; Methodology "Self-assessment of emotional states" (author A.E. Usman and D.F. Rick).

Results. The essence of psychological stability and its components are determined on the basis of detailed theoretical and psychological analysis. The processing of the results and the interpretation of all methods have made it possible to determine the levels of each structural component and, in general, the level of psychological stability of military service members.

Conclusions. In addition, the article presents in detail concrete conclusions and the results of the empirical research on psychological sustainability and its components. It is revealed that the psychological stability of middle-level military service member is the evidence of effective performance of professional tasks under the influence of emotional factors of moderate complexity: that is, a service member makes a mistake, insufficiently analyzes negative phenomena, which can also lead to reducing the performance of their professional tasks.

It has been established that all components service member are in permanent interaction, which forms their psychological stability, and as a result, the service members are able to withstand destructive emotional states and effectively carry out tasks in professional activity.

Key words: *psychological stability of servicemen, emotional, volitional, motivational, cognitive, biopsychic, psychomotor, operational, moral-psychological and individual-personal components.*

Вступ

Діяльність бійця у період гібридної війни на сході України має особливий характер, вона протікає в умовах хронічної небезпеки (іншими словами, постійної небезпеки втратити здоров'я або життя), а з іншого боку –в умовах не тільки безкарного знищення собі подібних, але й у прямій необхідності та в заохочувальному бажанні робити це якраз в ім'я кінцевих цілей задля загального благополуччя, як для свого народу, так і з метою власного самозбереження.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Під час ООС на військовослужбовців впливає комплекс інтенсивних постійно діючих стрес-чинників, внаслідок чого їхня діяльність утруднена, воїн не завжди готовий діяти (новизна, незвичність, раптовість ситуації тощо), тобто неузгодженість спонукань до дії і можливості діяти адекватно обстановці, що склалася, тому однією з ключових ролей у професійній психологічній підготовці військовослужбовців відіграє рівень психологічної стійкості.

Проблема психологічної стійкості займає особливе місце в психологічній науці, оскільки впливає на безпеку діяльності в екстремальних умовах. Її різні аспекти відображені у працях багатьох дослідників: Н. Агаєв, В. Крайнюк, М. Корольчук, С. Миронець, В. Осьодло, Є. Потапчук, А. Романишин, О. Тімченко, Зоран Комар. Психологічну стійкість розглядають як властивість, котра здатна забезпечувати високу продуктивність діяльності та цілеспрямованість (Корольчук, 2014). Психологічна стійкість полягає у прагненнях, спрямованих на досягнення поставленої мети, в умінні відстоювати справедливість, утвердження загально людських норм моралі та як складну якість, у якій об'єднані: врівноваженість, постійність, опірність (Козяр, 2015). С. Миронець проводить паралель між психологічною стійкістю і психологічною надійністю, тобто надійність працівників ризиконебезпечних професій забезпечується психологічною стійкістю, як сталість психічних процесів; стресостійкість – оберігає від дезінтеграції і різних розладів (Миронець 2008).

Психологічна стійкість розглядається нами як інтегративне утворення особистості, яке проявляється у спроможності виконувати діяльність та котре здатне протистояти деструктивним емоційним станам в умовах виконання професійних завдань за призначенням (Неурова, 2016).

Всі складові частини психологічної стійкості військовослужбовців в умовах надзвичайної ситуації перебувають у постійній інтеграційній взаємодії та взаємовпливові. До структури психологічної стійкості належить дев'ять компонентів: *емоційний, вольовий, мотиваційний, когнітивний, біопсихічний, психомоторний, операційний, морально-психологічний та індивідуально-особистісний*, котрі при взаємодії між собою формують та забезпечують психологічну стійкість (Неурова, 2016).

2. Методологія та методи

Для виявлення сформованості психологічної стійкості проведено емпіричне дослідження структури та компонентів психологічної стійкості військовослужбовців та отримавши результати дослідження, ми здійснили аналіз рівнів сформованості психологічної стійкості військовослужбовців.

Емпіричне дослідження проводилось на вибірці 38 військовослужбовців контрактної служби, котрі безпосередньо є учасниками Операції об'єднаних сил на сході України та були використані емпіричні методи: спостереження, опитування й анкетування.

Згідно обробки результатів та інтерпретації встановлено, що у 23 (61,0%) військовослужбовців психологічна стійкість виражена на середньому рівні та у 15 (39,0%) військовослужбовців – вище середнього рівня. Звідси можемо стверджувати, що середній рівень розвитку психологічної стійкості військовослужбовців, вказує на те, що вони можуть ефективно виконувати професійну діяльність лише в умовах надзвичайної ситуації, стрес чинники якої є не надто потужними (ймовірність загрози їхньому життю не висока). Разом з цим, наявність високої ймовірності загрози їхньому життю може спричинити деструктивні емоції. Результати дослідження висвітлено на рис 1.

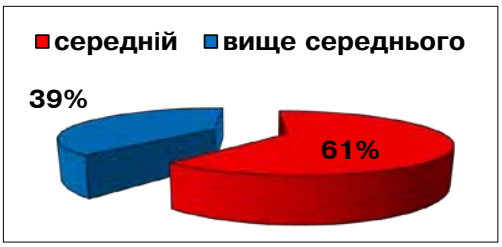


Рис. 1. Рівні сформованості психологічної стійкості військовослужбовців

Так, емоційний компонент психологічної стійкості найбільшою мірою виражений на середньому рівні розвитку в 22 (60%) військовослужбовців, на вище середньому рівні – в 3 (8%) військовослужбовців, на нижче середнього рівні – в 9 (23%) військовослужбовців, на низькому рівні у 4 (9%) військовослужбовців (рис. 2.).

Рис. 2. Рівні вираження емоційного компоненту психологічної стійкості військовослужбовців

Такий рівень сформованості емоційного компоненту є недостатнім для ефективного виконання професійних завдань в умовах надзвичайної ситуації з високою ймовірністю загрози життю військовослужбовців.

Особливо це стосується тих, у яких емоційний компонент розвинутий до нижче середнього і низького рівнях. В них під впливом різних внутрішніх і зовнішніх стресогенних чинників може швидше відбутися емоційне порушення, тобто зниження рівня цього компоненту, а саме зниження рівня забезпечення і формування психологічної стійкості.

Вольовий компонент психологічної стійкості найбільшою мірою виражений на середньому рівні розвитку – 23 (62%) військовослужбовців, на нижче середньому рівні – 6 (15%) військовослужбовців; на вище середньому рівні – 7 (19%) військовослужбовців,на низькому рівні у 2 (4%) військовослужбовців.

Маючи розвинутий вольовий компонент психологічної стійкості на середньому рівні, військовослужбовці у складних екстремальних умовах, в яких наявна висока ймовірність загрози його життю, може піддатися впливу негативних стресогенних чинників, що знизить не лише рівень цього компоненту, а й забезпечення психологічної стійкості загалом.

Середній і нижче середнього рівні розвитку вольового компоненту вказують на те, що військовослужбовці виявляють середні й нижче середнього вольові зусилля для переборювання перешкод, що виникають під час виконання завдань в екстремальних умовах.

Відтак, військовослужбовці з таким рівнем розвитку вольового компоненту меншою мірою здатні регулювати свій емоційний стан, гальмувати і стримувати астенічний прояв емоцій тощо (рис. 3).

Рис. 3. Рівні сформованості вольового компоненту психологічної стійкості військовослужбовців

Мотиваційний компонент психологічної стійкості військовослужбовців має більш

широкий діапазон рівнів розвитку, ніж емоційний та вольовий компоненти. Так, на низькому рівні розвитку він виявлений у 3 (7%) військовослужбовців; на нижче середнього рівні – у 8 (22%) військовослужбовців, на середньому рівні – у 16 (41%) військовослужбовця, на вище середнього рівні – у 7 (19%) військовослужбовців, на високому рівні – у 4 (11%) військовослужбовців (рис. 4).

Рис. 4. Рівні сформованості мотиваційного компоненту психологічної стійкості військовослужбовців

Це свідчить, що не всі військовослужбовці достатньо мотивовані до професійної діяльності в екстремальних умовах. Особливо це стосується військовослужбовців, в яких мотиваційний компонент виражений на нижче середнього і низькому рівнях. Ймовірно вони можуть виявляти меншу завзятість у виконанні завдань професійної діяльності, ніж інші військовослужбовці, особливо в тих умовах, в яких наявна загроза їхньому життю.

Когнітивний компонент емоційної стійкостівійськовослужбовців також має широкий діапазон вираження за рівнями. Так, на низькому рівні розвитку він виявився у 2 (6%) військовослужбовців, на нижче середнього рівні – у 8 (21%) військовослужбовців; на середньому рівні – у 17 (44%) військовослужбовців, на вище середньому рівні – у 7 (18%) військовослужбовця, на високому рівні – у 4 (10%) військовослужбовців.

У військовослужбовців з низьким, нижче середнього і навіть, середнього рівнів розвитку когнітивного компоненту психологічної стійкості є небезпека того, що під час виконання завдань під впливом стресогенних чинників, вони можуть неадекватно оцінювати ту ситуацію та загрози, які вона містить, приймати помилкові рішення, неточно прогнозувати наслідки своїх дій, неадекватно вибирати способи діяльності, неграмотно виконувати дії та ін. (рис. 5).

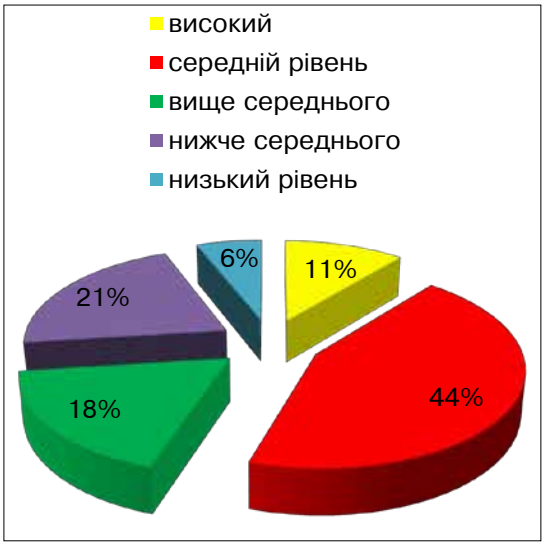


Рис. 5. Рівні сформованості когнітивного компоненту психологічної стійкості військовослужбовців

Такі військовослужбовці меншою мірою здатні до самоконтролю і самоаналізу. Тому відсутність інформації, невизначеність, незнання реального перебігу екстремальної ситуації призводять до виникнення у них негативних емоцій, що знижує їх психологічну стійкість.

Біопсихічний компонент психологічної стійкості військовослужбовців має діапазон вираження від низького до високого рівнів. Проте на низькому рівні розвитку він виявлений у 3 (7%) військовослужбовців, на нижче середнього рівні – у 8 (21%) військовослужбовців, на середньому рівні – у 22 (57%) військовослужбовця, на вище середнього рівні – у 2 (5%) військовослужбовців; на високому рівні – у 4 (10%) військовослужбовців (рис. 6).

Рис. 6. Рівні сформованості біопсихічного компоненту психологічної стійкості військовослужбовців

Такі рівні вираження біопсихічного компоненту у військовослужбовців свідчать, що не всі вони здатні витримувати вплив потужних стресогенних чинників надзвичайної ситуації. Тут, передусім, виникає питання ефективності психологічного відбору у ЗС України.

Психомоторний компонент психологічної стійкості військовослужбовців зосереджений в основному на середньому, нижче середньому, низькому рівнях розвитку. Проте на низькому рівні розвитку він виявлений у 5 (13%) військовослужбовців, на нижче середнього рівні – в 6 (16%) військовослужбовців, на середньому рівні – у 19 (50%) військовослужбовців, на вище середньому рівні у 6 (16%) військовослужбовців, на високому рівні – лише у 2 (5%) військовослужбовців (рис. 7).

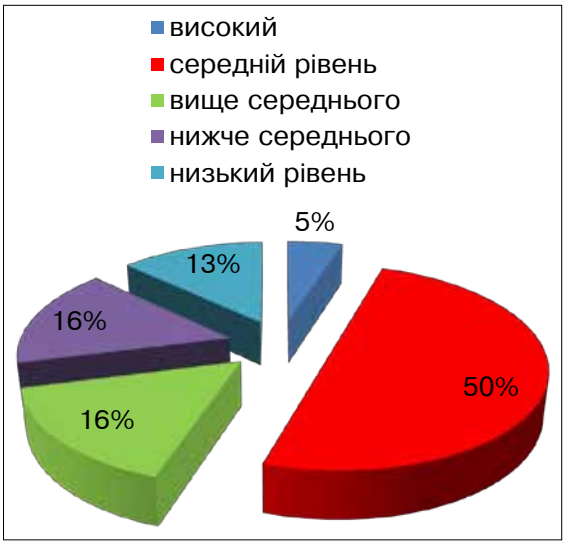


Рис. 7. Рівні сформованості психомоторного компоненту психологічної стійкості військовослужбовців

Як видно з рис. 7, є частина військовослужбовців, психомоторний компонент яких знаходиться на низькому і нижче середнього рівнях, а це 29 % від усіх досліджуваних, свідчить про те, що в умовах межового фізичного і психічного напруження під час виконання професійного завдання під впливом стресогенних чинників, може призвести до неточних, незграбних, млявих, неритмічних і не скоординованих рухів, які, своєю чергою, є причинами помилок, які породжують деструктивні емоції.

Операційний компонент психологічної стійкості військовослужбовців виявляється на низькому рівні розвитку лише у 3 (7%) військовослужбовців, на нижче середнього рівні – у 4 (10%) військовослужбовців, на середньому рівні – у 18 (47%) військовослужбовців, на вище середнього рівні – у 10 (26%) військовослужбовців, на високому рівні – у 4 (10%) військовослужбовців (рис. 8).

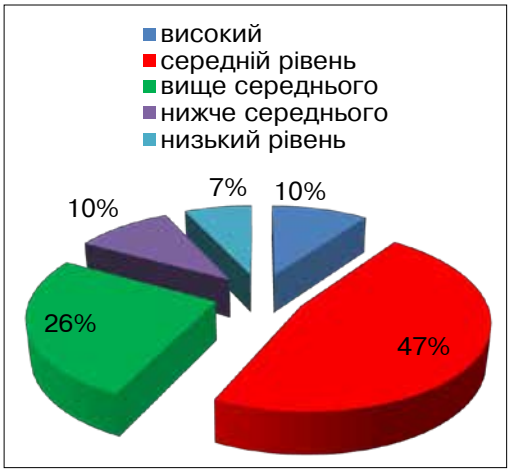


Рис. 8. Рівні сформованості операційного компоненту психологічної стійкості військовослужбовців

Розвиток операційного компоненту у військовослужбовців є недостатнім для виконання ними професійних завдань в екстремальних умовах, оскільки це може призвести до загрози життю. Особливо це стосується військовослужбовців, у котрих операційний компонент виражений на низькому і нижче середнього рівнях. Можна передбачити, що у випадку раптового виникнення нових складних завдань, алгоритм розв'язання яких таким військовослужбовцям невідомий, вони не зможуть, на основі наявних професійних знань, вмінь і навичок, виробити новий алгоритм дій, що може суттєво знизити їх психологічну стійкість.

З рис. 9 видно, що морально-психологічний компонент у військовослужбовців розвинутий вище, ніж усі інші. В основному він зосереджений на середньому, вище середнього і високому та дуже високому рівнях розвитку. Лише в 2 (5%) з військовослужбовців він виявлений на нижче середнього рівня розвитку. Водночас на середньому рівні розвитку він виявлений у 7 (18 %) військовослужбовця, на вище середнього рівня – у 11 (30%) військовослужбовців, на високому рівні – у 13 (34%) військовослужбовців, на дуже високому рівні – у 5 (13%) військовослужбовців.

Проте його рівень морально-психологічного компоненту має бути ще вищим, оскільки моральні цінності та якості кожного з військовослужбовців часто трансформуються в позитивні емоції та почуття, що додає їм твердості, а відтак, позитивно впливає на формування та розвиток психологічної стійкості.

Рис. 9. Рівні вираження морально-психологічного компоненту психологічної стійкості військовослужбовців

Рис. 10. Рівні сформованості індивідуально-особистісного компоненту психологічної стійкості військовослужбовців

Що до розвитку індивідуально-особистісного компоненту психологічної стійкості військовослужбовців, він повинен бути розвинутий до високого, або – вище середнього рівня розвитку. Військовослужбовці, в якихіндивідуально-особистісний компонент психологічної стійкості розвинутий до середнього рівня чи ще нижче, в екстремальних ситуаціях з високим ризиком для життя легше піддаються впливу стресогенних чинників.

Індивідуально-особистісний компонент психологічної стійкості військовослужбовців найбільшою мірою виражений у них на середньому і вище середньому рівнях розвитку (рис. 10).

На низькому рівні розвитку він виявлений в 1 (2%) військовослужбовців. На нижче середнього рівні розвитку він виявлений у 4 (11%) військовослужбовців, на середньому рівні – у 19 (50%) військовослужбовців, на вище середнього рівні – у 11 (30%) військовослужбовців, на високому рівні – лише у 3 (7%) військовослужбовців.

Зі зниженням рівня структурних компонентів відповідно знижується рівень психологічної стійкості, тому, психологічні особливості забезпечення психологічної стійкості військовослужбовців, є ніби тим фундаментом, на якому формується високий потенціал вольового, мотиваційного та морально-психологічного компонентів.

3. Результати та дискусії

Таким чином, за допомогою психодіагностичних методик досліджено рівні сформованості психологічної стійкості військовослужбовців під час виконання завдань під впливом стресогенних чинників. Встановлено, що у 61% військовослужбовців психологічна стійкість виражена на середньому рівні та у 39% – на вище середнього рівня. Слід відзначити, що у більшості військовослужбовців у котрих психологічна стійкість сформована на середньому рівні під впливом стресогенних чинників відбудеться зниження рівня одного або декількох її структурних компонентів, що може сприяти побоюванню невдачі, почуванню слабкості, страху, жаху, призвести до надмірного хвилювання, дратівливості, нервозності, істеричності, невпевненості, недовіри, підозрілості, тривоги, безсилля, приреченості, пригніченості, безнадійності, розпачу тощо.

Таким чином, під впливом стрес чинників середньої складності, військовослужбовець допускається помилки, недостатньо аналізує негативні явища і прогнозує їхній розвиток, виявляє переживання, неточності, які гальмують виконання дій, що може призвести і до зниження ефективності виконання своїх професійних завдань.

Висновки

Для визначення рівня сформованості психологічної стійкості військовослужбовців ми провели емпіричне дослідження її структури. Реалізація емпіричного дослідження структури та компонентів психологічної стійкості військовослужбовців здійснювалася відповідно до мети та основних завдань роботи.

За допомогою відібраних методик ми дослідили з високою достовірністю у кожного з військовослужбовців окремо емоційний, мотиваційний, вольовий, когнітивний, біопсихічний, психомоторний, операційний, морально-психологічний та інди-

відуально-особистісний компоненти, а на їх основі – їх психологічну стійкість.

Встановлено, особливості психологічної стійкості військовослужбовців, котрі безпосередньо пов'язані з структурними компонентами та відповідно більшість показників середнього рівня можуть призвести до неадекватної поведінки військовослужбовців, викликати негативні емоції, знизити спроможність адекватно оцінювати екстремальну ситуацію, що призводить до знижених психологічної стійкості а також неефективності виконання своїх професійних завдань.

Таким чином, за результатами емпіричного дослідження встановлено, що психологічна стійкість військовослужбовців значною мірою зумовлена її структурними компонентами та рівнями їх сформованості, які впливають на адекватність дій військовослужбовця в умовах надзвичайної ситуації.

Перспективними напрямками дослідження формування психологічної стійкості полягають у розробленні форм і методів підготовки майбутніх офіцерів тактичного рівня, розробці комплексу навчально-методичних матеріалів для науково-педагогічних працівників, курсантів, командирів та заступників з морально-психологічного забезпечення.

ЛІТЕРАТУРА

1. Агаєв Н.А., Скрипкін О.Г., Дейко А.Б. Алгоритм роботи військового психолога щодо психологічного забезпечення професійної діяльності особового складу Збройних Сил України (методичні рекомендації) / Міністерство оборони України, НДЦ ГП ЗСУ: Київ : НДЦ ГП ЗСУ, 2016. 147 с.

2. Комар Зоран. Психологічна стійкість воїна: підручник для військових психологів. Київ, 2017. 226 с.

3. Козяр М.М. Екстремально-професійна підготовка до діяльності у надзвичайних ситуаціях : монографія. Львів : «СПОЛОМ», 2015. 376 с.

4. Корольчук М.С., Миронець С.М., Тімченко О.В. Психологія праці в звичайних та екстремальних умовах : навчальний посібник. Київ : КНТЕУ, 2014. 523 с.

5. Неурова А.Б., Капінус О.С., Грицевич Т.Л. Діагностика соціально-психологічних властивостей та якостей особистості : навчально-методичний посібник. Львів : НАСВ, 2016. 181 с.

6. Психологія бою : посібник / Романишин А.М., Грицевич Т.Л., Капінус О.С., Мацевко Т.М. ; за ред. А.М. Романишина. Львів : Видавництво «Астролябія», 2017. 352 с.

REFERENCES:

1. Ahaiev N.A., Skrypkin O.H., Deiko A.B. (2016). *Alhorytm roboty viiskovoho psykholoha shchodo psykholohichnoho zabezpechennia profesiinoi diialnosti osobovoho skladu Zbroinykh Syl Ukrainy*. *[Algorithm of work of military psychologist on psychological support of professional activity of personnel of Armed Forces of Ukraine]*. Ministerstvo oborony Ukrainy, NDC HP ZSU: Kyiv [in Ukrainian].

2. Komar Zoran. (2017). *Psykholohichna stiikist voina: pidruchnyk dlia viiskovykh psykholohiv. [Psychological stability of the warrior]*. Kyiv. [in Ukrainian].

3. Koziar M.M. (2015). *Ekstremalno-profesiina pidhotovka do diialnosti u nadzvychainykh sytuatsiiakh*. *[Extremely professional preparation for emergency operations]*. Lviv : "SPOLOM". [in Ukrainian].

4. Korolchuk M.S., Myronets S.M., Timchenko O.V. (2014). *Psykholohiia pratsi v zvychainykh ta ekstremalnykh umovakh: [Psychology of work in normal and extreme conditions]*. Kyiv: KNTEU. [in Ukrainian].

5. Neurova A.B., Kapinus O.S., Hrytsevych T.L. *(2016). Diahnostyka sotsialno-psykholohichnykh vlastyvostei ta yakostei osobystosti.[Diagnosis of socio-psychological properties and personality traits]*. Lviv: NASV. [in Ukrainian].

6. Romanyshyn A.M., Hrytsevych T.L., Kapinus O.S., Matsevko T.M. (2017). *Psykholohiia boiu. [Psychology of battle]*. Lviv: «Astroliabiia». [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 29.07.2019.
The article was received 29 July 2019.

УДК 159.942.5:616-051
DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-4-4

ПСИХОЛОГІЧНИЙ АНАЛІЗ ПОКАЗНИКІВ ЕМОЦІЙНОГО ВИГОРАННЯ МЕДИЧНИХ СЕСТЕР

Танасійчук Олена Миколаївна,
практичний психолог
Миколаївський обласний клінічний госпіталь ветеранів війни,
аспірантка
Херсонський державний університет
prioralaunch@gmail.com
orcid.org/0000-0001-9408-0248

Чигринська Любов Павлівна,
лікар-психолог
Миколаївський обласний клінічний госпіталь ветеранів війни
lovelive70@gmail.com
orcid.org/0000-0001-8026-0651

В умовах реформування медичної сфери заявлена тематика набуває особливої значущості та актуальності. Спостерігається виражена демотивація до роботи із синдромом «емоційного вигорання» у спеціалістів медичного профілю. Потреба сформована не тільки у фахівців із великим досвідом роботи, а й у тих, хто працює кілька років. Загалом синдром «емоційного вигорання» впливає на особистість деструктивно, знижуючи працездатність, мотиваційні професійні тенденції, зумовлюючи стагнацію та професійну деструкцію.

Метою дослідження авторів стала суб'єктивна оцінка емоційного стану медичними сестрами та порівняння їхнього уявлення з об'єктивними показниками.

Методи. Для дослідження було використано такі методики: авторську анкету «Професійна діяльність – моє покликання» та методику «Діагностика емоційного вигорання» В. Бойко. Вибір пов'язаний із часовими та ресурсними обмеженнями та повністю реалізує мету дослідження. Дослідження проводилося з дотриманням принципів добровільності, інформованості респондентів та конфіденційності.

Результати. Було встановлено, що формування синдрому «емоційного вигорання» починається із самого початку професійного шляху, основою якого є емоційне включення в проблеми пацієнтів, соціально-економічна незахищеність та правова нерегульованість норм праці. Встановлено, що вираженим негативним фактором є неадекватні та вимогливі пацієнти, значні стреси на роботі, низька оплачуваність праці.

Висновки. На основі результатів психодіагностичного дослідження було встановлено, що медичні сестри не можуть усвідомити свій емоційний стан повною мірою, не розуміють, що вони відчувають, та не вміють контролювати свою емоційність; синдром «емоційного вигорання» починає формуватися із самого початку професійного шляху; стан реформування медичної системи госпіталю опосередковано впливає на емоційний стан працівників, очікування впровадження європейських стандартів посилюють втомлювальність, підвищують тривожність та знижують працездатність. На основі отриманих результатів психодіагностичного дослідження буде побудована система психологічного супроводу медичних сестер.

Ключові слова: *професійне вигорання, стрес, напруження, резистентність, дезорієнтація.*

PSYCHOLOGICAL ANALYSIS INDICATORS OF NURSES` EMOTIONAL BURNOUT

Tanasiichuk Elena Nikolaevna,
Practical Psychologist
Mykolayiv Regional Clinical Hospital of Veterans of the War,
Postgraduate Student
Kherson State University
prioralaunch@gmail.com
ORCID 0000-0001-9408-0248

Chygrynskaya Lyubov Pavlovna,
Physician-psychologist
Mykolayiv Regional Clinical Hospital of Veterans of War
lovelive70@gmail.com
ORCID 0000-0001-8026-0651

This theme becomes special significance and relevance in the context of medical's reform. Medical specialists want to work with a syndrome of "emotional burnout", it is the important factor in our research. This need are formed not only for specialists with a copious work experience and but also for those who work a little more than

a year. In general, the syndrome of "emotional burnout" affects on personality destructively, reducing the person's ability to work, motivational professional trends, causing stagnation and professional destruction.

The purpose. Authors were researching the subjective assessment of the emotional state of the nurses and compare their imageries with objective indicators. The following methods were used: the author's questionnaire "Professional activity is my vocation" and the method "Diagnosis of emotional burnout" by V. Boyko. The choice was associated with time and resource constraints and fully realized the purpose of the researching. The inquisition was carried out in accordance with the principles of voluntariness, awareness of respondents and confidentiality.

Results. It was found that the formation of the syndrome of "emotional burnout" began very early on the professional path, which based on emotional inclusion in patients' problems, socio-economic insecurity and legal unregulated labor standards. It has been established that the expressed negative factor was inadequate and demanding patients, significant stress at work, low payroll.

Conclusions. Based on the results of a psychodiagnostic study, it was found that nurses could not fully understand their emotional state, did not understand that they felt and could not control their emotions; the syndrome of "emotional burnout" began to form on the start of the professional way; the status of the medical's reform of the hospital indirectly was affected the emotional posture of workers. On the basis of the psychodiagnostic results a system of psychological support for the medical nurses of the hospital would be built.

Key words: *professional burnout, stress, intension, resistance, disorientation.*

Вступ

У час глобальних перетворень соціально-економічної сфери актуальним стає питання гармонійного розвитку особистості як професіонала. Реформування в галузі медицини привело до певного дисонансу, оскільки відкритими залишаються питання адекватного втілення базових принципів реформи та перебудова свідомості пацієнтів у відповідності до нових вимог, а спеціалісти вторинної ланки залишаються з надією на перспективне майбутнє, але зі старим оснащенням, обмеженим фінансуванням. У свідомості спеціалістів вторинної ланки відбуваються протистояння певної несправедливості по відношенню до них як спеціалістів у сфері медицини, але є й позитивний момент у можливому реформуванні й їхньої ланки. Дисбаланс соціально-економічного життя приводить до дисгармонії особистості як професіонала. На нашу думку, зараз важливо простежити зміни в емоційно-поведінковому аспекті особистостей, тому ми обрали для дослідження тему синдрому емоційного вигорання, причому нам важливо взяти за ***мету*** дослідження показників емоційного стану медичних сестер, виділені на основі об'єктивних та суб'єктивних методик, щоб зрозуміти, наскільки фахівці цього профілю спроможні адекватно описати власні переживання. ***Науково-дослідні завдання***, які ми ставимо перед собою: 1) теоретичне узагальнення наукової літератури, що описує синдром «емоційного вигорання»; 2) представлення результатів психодіагностичного дослідження; 3) формування плану та перспективи подальшої роботи з персоналом госпіталю.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Важливим показником розвитку особистості як професіонала є його рівень емоційної стабільності та гармонії. Під час порушення емоційного балансу ми можемо спостерігати розвиток синдрому «емоційного вигорання» («burnout»). Автором цього терміну є американський психіатр Х. Дж. Фреденберг, який описував у такий спосіб психічний стан здорових людей, що перебувають в емоційно навантаженій атмосфері на робочому місці (Freundberger, 1974).

Продовжили дослідження емоційного вигорання К. Маслач разом із С. Джексоном. Вони зазначають, що емоційне вигорання має трьохкомпонентну структуру та складається з емоційного виснаження, деперсоналізації та редукції особистісних досягнень. Дослідники описують стадіальність вираження симптому. На першій стадії виникає емоційне і фізичне виснаження, медсестри відчувають дратівливість, депресивні тенденції настрою, турбує частий головний біль. Друга стадія характеризується негативним, цинічним ставленням до оточуючих, спостерігаються часті спалахи гніву, роздратування без адекватного подразника. По відношенню до себе медсестри відчувають невдоволення своїми діями, поведінкою, мінімізують контакти з оточуючими. Під час досягнення третьої стадії синдром «емоційного вигорання» характеризується повним відстороненням від оточуючих, негативним відношенням до людей, спостерігається неможливість емоційного відреагування та емоційна глухість. Остання стадія є найбільш небезпечною, тому що особистісні та професійні зміни можуть стати безповоротними (Maslach, 1993).

Сучасний український науковець В. Бойко визначає синдром емоційного вигорання як процес поступової втрати емоційної, розумової та фізичної сили, який проявляється у симптомах емоційного та фізичного знесилення, особистісної відстороненості та зниження задоволення під час виконання роботи, а також як механізм психологічного

захисту, що проявляється у знижені емоційності або взагалі емоційній глухоті як реакції на ситуацію, що травмує. В. Бойко підтримує ідеї К. Маслач, що стосуються компонентів синдрому, та визначає такі складові частини: напруження, резистенція, виснаження (Бойко, 2015).

Як зазначає Н. Метельська, вигорання – не одномоментний процес; він розвивається поступово, процесуально, починається без попередження, до конкретного моменту, розвивається повільно, латентно, а потім раптово й несподівано в людини з'являється відчуття виснаження. При цьому вона сама неспроможна пов'язати це руйнівне переживання з певною конкретною стресовою подією. Вигорання, як правило, розвивається в осіб, чия діяльність передбачає взаємодію з іншими людьми, від якості якої залежить моральний чи матеріальний її результат (Метельська, 2015).

Значний ризик синдрому емоційного вигорання виникає також у медичних сестер. Це пов'язано з щоденним активним спілкуванням із хворими про різні захворювання, виконанням складних медичних процедур. Синдром емоційного вигорання в медсестер виникає навіть швидше, ніж у лікарів (Гончарова, 2016).

У роботі Т. Драги, О. Малюк, І. Криницької розглянуто та проаналізовано основні аспекти, що впливають на формування синдрому «емоційного вигорання» медичних сестер. Аналізуючи робочий день спеціалістів цього профілю, автори підкреслюють необхідність емоційного контакту, співпереживання пацієнтам, інколи останні вимагають цього. Невелика кількість пацієнтів, особливо в перші дні в госпіталі, позитивно сприймають персонал, більшість проявляють негативні емоції, які є «заразними» для медичних сестер, вони відчувають біль пацієнтів, тривогу, емоційне та фізичне напруження. (Драга, 2017).

В. Булах, проаналізувавши низку робіт, зазначає, що синдром «burnout» є основою професійної деформації медичного працівника, розвивається поступово, починаючи з його професійної адаптації, що підтверджується результатами нашого дослідження. Однією з перших ознак такої адаптації стає зниження емоційного сприймання і реагування на страждання та смерть іншої людини. Не менш важливими є соціальних причини, адже робота медичної сестри пов'язана з необхідністю дотримання численних норм, правил та інструкцій, що регламентують її фахову діяльність. Намагання чітко дотримуватися вимог інструкцій, які не завжди відповідають, а часто навіть суперечать знанням і досвіду медичних працівників, також сприяють виробленню формального підходу до пацієнта не як до цілісної особистості, а як до об'єкта, на певну частину якого необхідно здійснити вплив. Вигорання є результатом складного балансу чинників і є наддетермінованим. Це означає, що безліч стресорів безперервно підсумовуються в різних сферах життєдіяльності, і якщо особа може реагувати на це адаптивно, вона діє успішно і ефективно. Якщо ж зовнішні вимоги починають переважати над ресурсами людини, виникає дезадаптація, яка із часом закріплюється і призводить до вигорання. Синдром вигорання має досить складну структуру. Даний синдром включає три основні складові частини: емоційну виснаженість, деперсоналізацію (цинізм) і редукцію професійних досягнень. Під емоційним виснаженням розуміється відчуття емоційної спустошеності і втоми, викликане власною роботою. Деперсоналізація припускає цинічне ставлення до праці і об'єктів своєї праці. Зокрема, в медицині деперсоналізація припускає бездушне, негуманне ставлення до пацієнтів, які приходять для лікування, консультації тощо. Пацієнти сприймаються не як живі люди, а всі їх проблеми і біди, з якими вони приходять до лікаря, з її точки зору, є малозначимими. Емоційно виснажені медичні працівники майже повністю виключають емоції зі сфери професійної діяльності, їх майже нічого не хвилює, майже ніщо не викликає емоційного відгуку. Причому це не вихідний дефект емоційної сфери, не ознака ригідності, а набутий за роки професійної діяльності емоційний захист. Нарешті, редукція професійних досягнень – у працівників відчуття некомпетентності у своїй професійній сфері, усвідомлення неуспіху в ній. Зникає потяг до фахового та особистісного вдосконалення, з'являється схильність до прийняття традиційних форм знання, шаблонних дій, ригідність операцій мислення. У результаті формується стійке негативне ставлення до самого себе, відчуття провини, що призводить до підвищеної тривожності, песимістичної налаштованості і депресивності. Суб'єктивно синдром характеризується депресивним станом, відчуттям втоми і спустошеності, зменшенням енергії та ентузіазму, втратою здатності бачити позитивні результати своєї праці, негативною установкою щодо роботи і життя, соматичними захворюваннями (Булах, 2015).

2. Методологія та методи

Для проведення практичних занять нам стало цікаво дослідити вираженість заявлених характеристик у медичних сестер, крім

того, це було необхідно для формування програми тренінгових занять у рамках центру медико-психологічної реабілітації. Запит на роботу із синдромом «емоційного вигорання» був сформований на основі побажань медичного персоналу. Перед нами постало питання, чи відрізняється оцінка суб'єктивного емоційного стану від об'єктивних показників за методиками. Співставлення цих результатів здійснювалося лише за допомогою частотного аналізу.

Емпіричне дослідження було проведено на базі Миколаївського клінічного госпіталю ветеранів війни, в якому взяла участь 51 особа, виключно жіночої статі, вікові показники коливаються від 21 до 57 років. Для психологічного аналізу синдрому «burnout» було використано набір методик: анонімна авторська анкета «Професійна діяльність – моє покликання» та методика «Діагностика рівня професійного вигорання» (В. Бойко). Ми мали значні часові обмеження, тому нашим завданням було обрати інформативні та надійні методики для дослідження. Так, завдяки анонімній авторській анкеті «Професійна діяльність – моє покликання» було встановлено низку факторів, що впливають на медичних сестер деструктивно. Методика діагностики рівня професійного вигорання В. Бойко дозволяє розглянути процес формування «синдрому професійного вигорання» стадіально, з виділенням основної симптоматики на кожному з етапів. Дослідження проводилося з дотриманням принципів добровільності, інформованості респондентів та конфіденційності.

Досліджені умовно були поділені на чотири групи: 1 група – жінки, стаж роботи яких складає від семи місяців і до трьох років (на цьому етапі відбувається освоєння нової соціальної ролі, досвіду самостійного виконання професійної діяльності, формуються професійно важливі якості) – 11 осіб; 2 група – жінки зі стажем від трьох років до десяти (етап характеризується формуванням професійної позиції, інтегративних професійно значимих констеляцій, індивідуального стилю діяльності) – 16 осіб; 3 група – стаж роботи жінок від десяти років і до 20 років (вдосконалюється професійний менталітет, ідентифікація із професійним співтовариством, професійна мобільність, корпоративність, висококваліфікована діяльність) – 21 особа; 4 група – стаж роботи жінок понад двадцять років (реалізується творча професійна діяльність; вершина професійного розвитку) – 3 особи. Поділ досліджуваних за показником стажу відбувався на основі теоретичних уявлень Е. Зеєра.

3. Результати та дискусії

Згідно з аналізом авторської анкети «Професійна діяльність – моє покликання» ми представляємо узагальнені дані, що описують емоційний стан досліджуваних медсестер із суб'єктивної точки зору, та фактори, що впливають на нього. Результати представлені на рисунку 1.

Медсестри першої групи описують свій стан через дві домінуючі тенденції: емоційне включення у професійну діяльність та втома на психологічному рівні. Крім того, проявляються якості: черствості, безсилля та байдужості. Подібний емоційний стан пов'язаний із переживанням включення в реальне професійне середовище, оцінювання не викладачами, а професіоналами своєї справи та безпосередньо пацієнтами. Вираженою є невпевненість у своїх знаннях, вміннях та навичках.

Медичні сестри другої групи також описують свій стан: фізична та психологічна

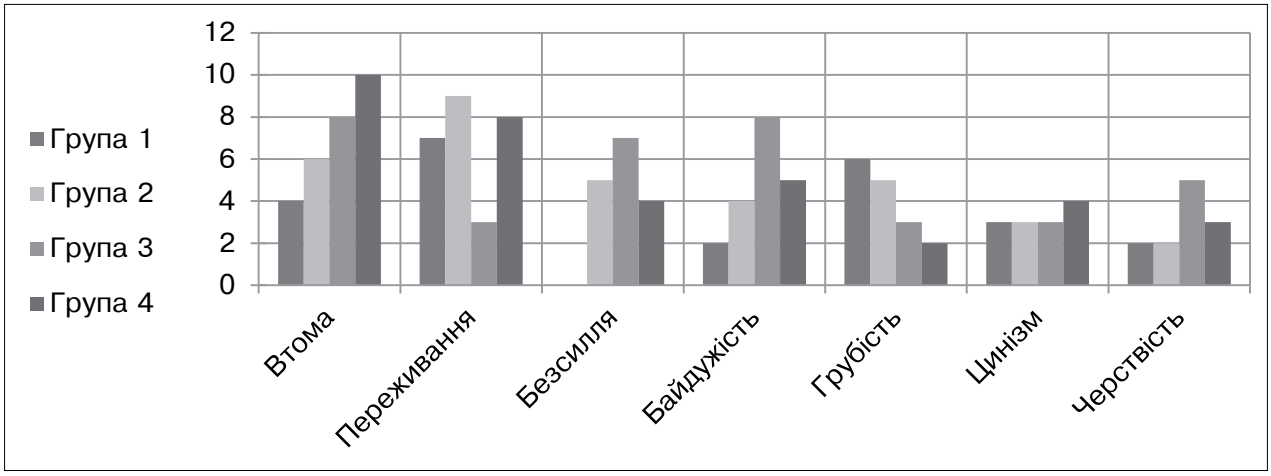


Рис. 1. Емоційні переживання медичних сестер виділені за авторською анкетою «Професія – моє покликання»

втома, сильні емоційні переживання. Байдужість як домінантна риса не розвивається. Також грубість як механізм психологічного захисту від негативних факторів професійного середовища та його об'єктів стає вираженою. На фоні вдосконалення професійних навичок, набуття необхідних для професійної діяльності знань та умінь сам процес виконання професійних обов'язків викликає сильні емоційні переживання та втому.

У процесі професійного становлення третій етап стає критичним у тому плані, що втома як прояв значного емоційного та фізичного навантаження не зникає, а емоційно вже немає сил на адекватне відреагування стресових ситуацій та подій, що вимагають швидкості прийняття рішення й його реалізації. Емоційний портрет медичної сестри набуває нового емоційного забарвлення: підвищується рівень байдужості та черствості. Ці риси виконують функцію захисту особистості фахівця від негативних змін.

У четвертій групі медичних сестер є характерними і втома, і емоційне переживання. Знижуються показники грубості, черствості, байдужості, збільшується – цинізм. На цьому етапі відбувається переоцінка отриманого не тільки професійного, а й життєвого досвіду, з їх інтеграцією. Медичні сестри можуть знайти підхід до пацієнтів, не травмуючи свої почуття через неналагоджений комплайєнс.

Одне з питань анкети стосувалося факторів, що негативно впливають на професійне життя спеціалістів медичного профілю. Результати представлені в таблиці 1. Ми можемо говорити про два визначальні фактори, що суб'єктивно виділені медичними сестрами всіма групами, а саме: значні стреси на робочому місці, вимогливі та неадекватні пацієнти. Зі стресовими факторами найкраще справляються фахівці другої та четвертої групи, коли сформовані достатньою мірою професійні навички і є сили для виконання професійних обов'язків, що потребують емоційного включення. Із вимогливими та неадекватними пацієнтами також краще знаходять спільну мову друга та четверта групи з тих самих причин.

Низька оплачуваність праці втрачає актуальність для четвертої групи, скоріше всього, коли є додаткове фінансування у вигляді пенсійного забезпечення, або зникає значна стаття витрат, що пов'язана із самостійним життям дітей та задоволенням лише базових потреб, а не різних забаганок.

Друга групи є настільки включеною у професійну діяльність, що більшість респондентів змогли зазначити лише три основні фактори, що заважають виконувати обов'язки: низька оплачуваність, значні стреси на роботі та вимогливі пацієнти. Останні не викликають значних труднощів у більшості, але є бажання бути професійно значимими, і відповідно до цього фінансово забезпеченими, а також зменшити робоче навантаження.

Найбільш критичними до професійного середовища є група 3, вони вказують найбільше факторів, які дестабілізують їхній емоційний стан. Це пов'язано із втратою мотиваційної складової частини праці, можливо, певною мірою, професійної переорієнтації, пошуку нових життєвих та професійних орієнтирів.

Для об'єктивного оцінювання емоційного стану медичних сестер ми використали методику «Діагностика емоційного вигорання» (В. Бойко). Результати пред-

Таблиця 1

Негативні чинники, що впливають на емоційний стан медичних сестер

Фактори/ Групи	Група 1	Група 2	Група 3	Група 4
Невиправдані очікування	54%	-	38%	67%
Низька оплачуваність	63%	81%	76%	-
Значні стреси на роботі	91%	62%	95%	67%
Проблеми, що не пов'язані із трудовою діяльністю	18%	-	24%	33%
Навішування зайвих обов'язків	63%	-	62%	-
Вимогливі та неадекватні пацієнти	91%	31%	86%	33%
Можливі негативні наслідки діяльності	27%	-	-	-
Емоційне переживання за кожного пацієнта	81%	-	14%	33%
Складна професійна діяльність	-	-	76%	-
Порушення моїх прав	-	-	14%	-
Рутинність професійних обов'язків	-	-	76%	67%

ставлені на рисунку 2. На основі отриманих даних ми однозначно можемо говорити про значну вираженість синдрому «емоційного вигорання» в досліджуваних групи три та чотири. У групах один та два більшість показників знаходяться в межах норми. У групі один є вираженим симптом «загнаність у куток», але це можна зрозуміти з позиції адаптації медичних сестер до умов роботи, нового колективу, певних тенденцій, що характерні саме для цього госпіталю, для досліджуваних із більшим стажем роботи актуальним стає питання вдосконалення знань, умінь та навичок та максимально ефективна реалізація в заданих шпиталем або колективом умовах. Досліджувані другої групи є найбільш емоційно стабільними, але в їхньому профілі спостерігається наростання тривожних та депресивних станів, які ще не виходять на передній план. Факторів для формування подібних симптомів дуже багато, але вони не були метою нашого дослідження, тому ми не зупиняємося на поясненні причин.

У третій групі ми спостерігаємо загострення відчуття «загнаності в куток», стає вираженими тривога та депресія, спостерігається неадекватне емоційне відреагування, емоційно-морально дезорієнтація, редукція професійних обов'язків, емоційний дефіцит та дезорієнтація. Важливо зазначити, що суб'єктивні та об'єктивні показники відображають вираженість синдрому «емоційного вигорання». Медичні сестри відчувають негативні зміни, що впливають як на професійну діяльність, так і на особисте життя.

У четвертій групі в порівнянні із третьою відбувається зниження показників «загнаність у куток», тривоги, депресії, але збільшується емоційна, особистісна відгородженість, спостерігаються психосоматичні та психовегетативні порушення, а також редукція професійних обов'язків. Такі наслідки переживання професійної кризи третього етапу.

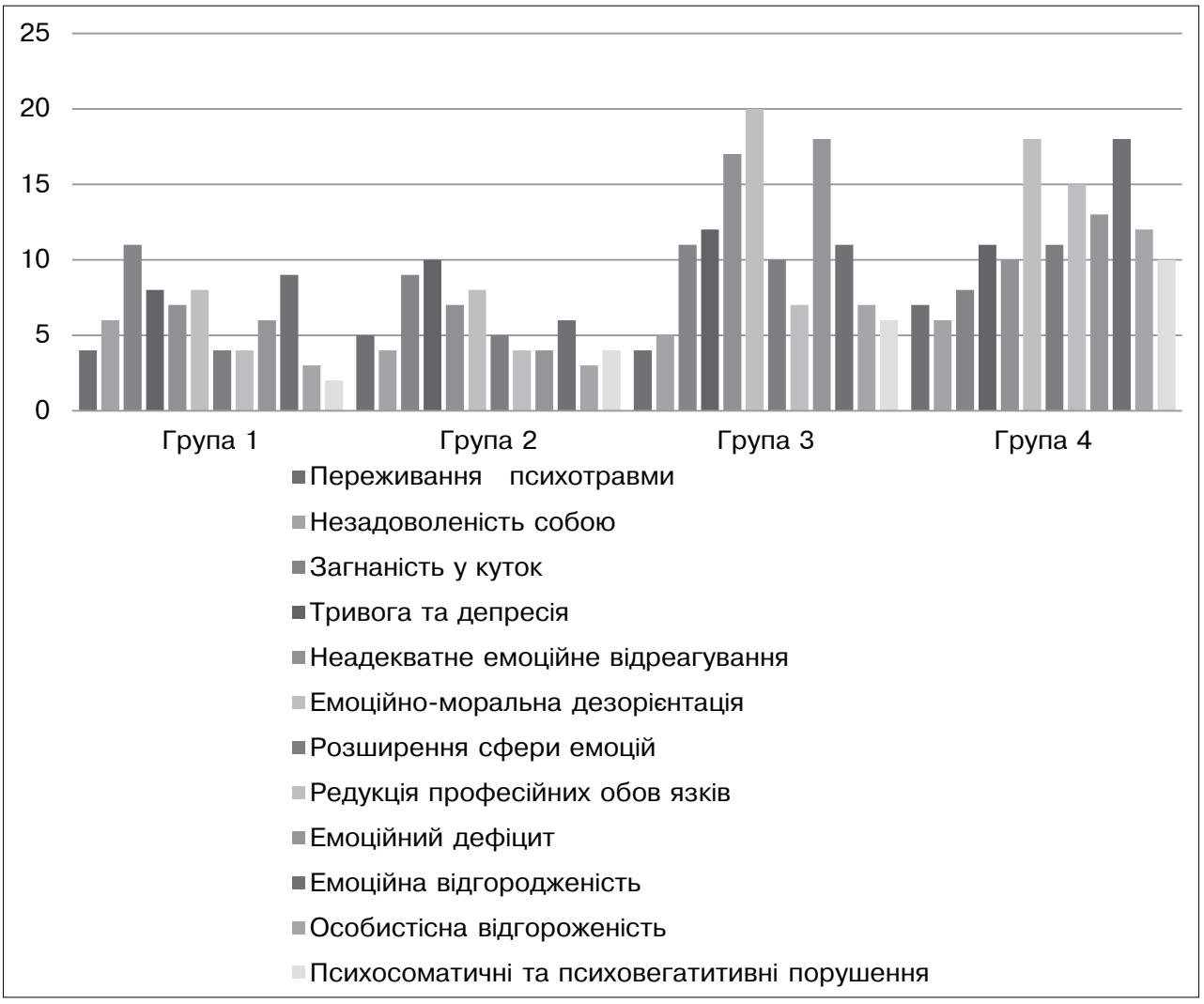


Рис. 2. Результати за методикою «Діагностика емоційного вигорання В. Бойко»

На основі аналізу результатів дослідження ми можемо стверджувати про актуальність заявленої тематики, а також ми маємо необхідний матеріал для формування психокорекційної програми.

Висновки

Проведене психодіагностичне дослідження дає нам можливість робити висновки щодо значного вираження синдрому «емоційного вигорання» медичних сестер. Також існує проблема недооцінки власного стану досліджуваних, вони відчувають, що щось відбувається з їхнім станом (а саме втома та емоційне занурення в професійну діяльність), але глибина та вираженість проблеми не усвідомлюється, що із часом на етапі, коли стаж досягає 10–20 років, переходить у професійну кризу, яка приводить до професійної деформації та деструкції особистості. Крім того, наслідками пережитої кризи є психосоматичні та психовегетативні порушення. Ми також встановили, що перші роки професійної діяльності впливають на формування синдрому «емоційного вигорання» на подальших етапах професійного становлення.

Перспективами нашого дослідження є формування психокорекційних занять для профілактики синдрому «емоційного вигорання» та розроблення програми психологічного супроводу медичних сестер госпіталю з її подальшою реалізацією.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бойко В., Міщенко М. Особливості дослідження синдрому емоційного вигорання за допомогою методики «діагностика рівня емоційного вигорання». *Young Scientist.* 2015. № 4 (19). С. 103–105.

2. Булах В. Синдром професійного вигорання як складний психофізіологічний феномен. *Медсестринство*. 2015. № 4. С. 47–51.

3. Гончарова І. Професійно-емоційне вигорання та заходи його попередження. Пріоритети розвитку медичних наук у XXI столітті: матеріали науково-практичної конференції, Одеса, 18-19 березня 2016 р. Одеса : Південна фундація медицини, 2016. С. 71–73.

4. Драга Т., Мялюк О., Криницька І. Особливості синдрому емоційного вигорання у медичних працівників. *Медсестринство*. 2017. № 3. С. 51–55.

5. Метельська Н. Вплив емоційного вигорання на розвиток професійної самосвідомості педагогічних працівників. *Психологія і особистість.* 2015. № 1. С. 97–108.

6. Freundberger H. J. Staff burnout. *Social Scienes.* 1974. P. 159–166.

7. Maslach C. Burnout: A multidimensional perspective. *Professional burnout: Recent developments in the theory and research* / Ed. W.B. Shaufeli, C. Maslach, T. Marek. Washington D.C : Taylor & Trancis, 1993. P. 19–32.

REFERENCES:

1. Boiko V., Mishchenko M. (2015). Osoblyvosti doslidzhennia syndromu emotsiinoho vyhorannia za dopomohoiu metodyky «diahnostyka rivnia emotsiinoho vyhorannia» [The researching peculiarities of the study of the emotional burnout syndrome using the method of «diagnosing the level of emotional burnout»]. *Young Scientist*. 4 (19), 103–105 [in Ukrainian].

2. Bulakh V. (2015). Syndrom profesiinoho vyhorannia yak skladnyi psykhofiziolohichnyi fenomen [The syndrome of burnout as a complex psychophysiological phenomenon]. *Medsestrynstvo [Nursing],* № 4. 47–51 [in Ukrainian].

3. Honcharova I. (2016). Profesiino-emotsiine vyhorannia ta zakhody yoho poperedzhennia. Priorytety rozvytku medychnykh nauk u XXI stolitti [*Professional-emotional extinction and measures to prevent it*]: materialy naukovo-praktychnoi konferentsii, Odesa: Pivdena fundatsiia medytsyny. 71–73 [in Ukrainian].

4. Draha T., Mialiuk O., Krynytska I. (2017). Osoblyvosti syndromu emotsiinoho vyhorannia u medychnykh pratsivnykiv [Peculiarities of the emotional burnout syndrome in nurses]. *Medsestrynstvo [Nursing]*. – 3, 51–55 [in Ukrainian].

5. Metelska N. (2015). Vplyv emotsiinoho vyhorannia na rozvytok profesiinoi samosvidomosti pedahohichnykh pratsivnykiv [Influence of emotional burnout on the development of professional self-awareness of pedagogical workers]. *Psykholohiia i osobystist [Psychology and personality]*. – 1, 97–108 [in Ukrainian].

6. Freundberger H. J. (1974). Staff burnout. *Social Scienes*. 159–166 [in English].

7. Shaufeli Ed. W.B., Maslach C., Marek T. (1993). Burnout: A multidimensional perspective. *Professional burnout: Recent developments in the theory and research*. Washington D.C : Taylor & Trancis, 19–32 [in English].

Стаття надійшла до редакції 26.07.2019.
The article was received 26 July 2019.

УДК 159.9:331.101.3:004
DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-4-5

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ТА ЧАСОВІ ПЕРСПЕКТИВИ ПРИ ПІДГОТОВЦІ ІТ-СПЕЦІАЛІСТІВ

Філоненко Дарина Василівна,
аспірант кафедри загальної психології
Київський національний університет імені Тараса Шевченка
darinafilonenko@gmail.com
orcid.org/0000-0002-8323-7905

Мета. Метою даного дослідження є вивчення структурно-змістовних, методичних і організаційних особливостей формування професійної комунікативної компетентності ІТ-спеціаліста.

Методи. Відзначено, що формування системи професійної комунікативної компетентності фахівців у галузі інформаційних комп'ютерних технологій зумовлене низкою суперечностей між зростаючою роллю іноземної мови у професійній діяльності ІТ-спеціалістів та специфікою її вивчення поза контекстом їх професійної спрямованості, між затребуваністю професійно значимої англомовної інформації, її грамотної ретрансляції в професійній сфері і неготовністю ІТ-фахівців до здійснення даного виду діяльності, а також між актуальністю формування професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців в контексті соціального замовлення та нерозробленістю адекватної системи комунікативної підготовки.

Результати. Констатовано, що комунікативна компетентність є інтегральним, відносно стабільним, цілісним психічним утворенням і проявляється в індивідуально-психологічних, особистісних особливостях в поведінці і спілкуванні конкретного індивіда. У цьому цілісному утворенні виділяються такі рівні: соціально-психологічний, індивідуально-психологічний, психофізіологічний. Ядром комунікативної компетентності ІТ-спеціаліста є спрямованість, установки, ціннісні орієнтації та світогляд. Обгрунтовано, що на формування професійної комунікативної компетентності ІТ-спеціалістів в часовій перспективі впливають індивідуально-психологічні та соціально-психологічні чинники, які зумовлені особливостями вищої нервової діяльності, потребами, інтересами, мотивацією, здібностями, індивідуально-психологічними характеристиками, а також умовами життя в соціальному середовищі та соціальним досвідом індивіда.

Висновки. Розкрито, що особливості формування професійної комунікативної компетентності ІТ-спеціалістів в часовій перспективі мають за основу комплексну модель (процесуальну і структурно-функціональну), концептуальну основу якої складають системний, особистісно-діяльнісний та процесний підходи, а психолого-педагогічними умовами ефективної реалізації комплексної моделі є включення в зміст навчання теоретичних і практичних основ накопичення суб'єктного досвіду навчально-професійної діяльності, організація підтримки професійної підготовки ІТ-фахівців в організації професійної освіти.

Ключові слова: *мотиваційна сфера, професійна діяльність, адаптація, підготовка, професійна підготовка ІТ-фахівців.*

FEATURES OF FORMATION OF PROFESSIONAL COMMUNICATIVE COMPETENCE AND TIME PROSPECTS IN TRAINING OF IT-SPECIALISTS

Filonenko Daryna Vasylivna,
Postgraduate Student at the Department of General Psychology
Taras Shevchenko National University of Kyiv
darinafilonenko@gmail.com
orcid.org/0000-0002-8323-7905

Purpose. The objective of this research is to study the structural, content, methodological and organizational features of the formation of professional communication competence of an IT-specialist.

Methods. It is noted that the formation of the system of professional communicative competence of specialists in the field of information computer technologies is caused by a number of contradictions: between the growing role of foreign language in the professional activity of IT-specialists and the specifics of its study outside the context of their professional field; between the demand for professionally relevant English-language information, its competent retransmission in the professional field and the unwillingness of IT-specialists to carry out this type of activity; between the relevance of the formation of professional communicative competence of future specialists in the context of social needs and the lack of adequate communication training system.

Results. It is stated that communicative competence is an integral, relatively stable integrated mental formation and is manifested in individual psychological, personal peculiarities in behaviour and communication of a particular individual. This integral formation includes: socio-psychological, individual-psychological and psycho-physiological levels. The core of communicative competence of an IT-specialist is orientation, settings, values and outlook. It is substantiated that the formation of professional communicative competence of IT-specialists in the time prospect is influenced by individual psychological and socio-psychological factors, and they are conditioned by peculiarities of higher nervous activity, needs, interests, motivation, abilities, individual and psychological characteristics, as well as life conditions in social environment and social experience of an individual.

Conclusions. It is revealed that peculiarities of formation of professional communicative competence of IT-specialists in a time prospect are based on a complex model (procedural, structural and functional), which conceptual basis is formed by systemic, personal-activity and process approaches, instead, psychological and pedagogical conditions of effective implementation model are incorporation of theoretical and practical bases of accumulation of subjective experience of educational and professional activity, organization of support of professional training of IT-specialists in the organization of professional training into the learning content.

Key words: *motivational sphere, professional activity, adaptation, training, professional training of IT-specialists.*

Вступ

Сучасний етап розвитку інформатизованого суспільства характеризується постійним впровадженням нових комп'ютерних технологій і засобів телекомунікацій у виробничу сферу, що вимагає відповідної підготовки і професійної компетентності фахівців, що працюють з новими програмними комплексами. У зв'язку з розвитком інформаційних технологій і як наслідок появи спеціальностей, які готують фахівців інформаційних технологій (IT-фахівців), актуальним напрямом є проблема формування професійної комунікативної компетентності у фахівців даного профілю. Професійна комунікація вищезазначених фахівців має низку особливостей, які необхідно враховувати під час формування професійної комунікативної компетентності (Власова, 2011; Зеер, 2003; Конопкин,1989; Корольчук, 2002; Маслач, 2001).

Оскільки галузь професійної діяльності IT-спеціалістів лежить в сфері збору, переробки, зберігання, передачі і способів добування інформації, організації каналів передачі інформації, сучасних засобів і методів захисту інформації в глобальних і локальних мережах, то можна сказати, що всі види професійної діяльності мають комунікативне забарвлення.

У системі підготовки фахівців інформаційних технологій, конкурентоспроможних на ринку праці, значно зростає роль іноземної мови, грамотне використання якої стає невід'ємною частиною професійної компетентності фахівців даного профілю. Це підтверджується тим, що всі мови програмування, які є засобом роботи програміста, засновані на лінгвістичних конструкціях англійської мови, від рівня володіння якою залежить швидкість запам'ятовування і тлумачення конструкцій мов програмування. Крім цього, у програміста, який володіє англійською мовою, покращується реакція спілкування з операційною системою в процесі інтерактивного діалогу, набагато швидше вирішується проблема налагодження та редагування програми і багато інших професійних питань, що виникають у процесі діяльності (Горго, Маліков, Богдановська, 2005; Statsenko, 2001; Wielfley, 1994).

Необхідно відзначити, що в цілому проблема формування у майбутніх фахівців комунікативної компетентності останнім часом є вкрай актуальною серед дослідників, адже у науці широко висвітлений процес формування комунікативних умінь (С.Л. Братченко, С.В. Дрокин, Л.А. Савенкова). Деякі дослідники розглядають шляхи підвищення ефективності навчання іноземної мови за допомогою комп'ютерних та інформаційних технологій (Г.В. Артамонова, Л.І. Богатикова, А.М. Малявіна тощо) (Конопкин, 1989; Санникова, 2004; Маслач, 2001; Хазанов, 2011).

Необхідність формування системи професійної комунікативної компетентності фахівців у галузі інформаційних комп'ютерних технологій зумовлена низкою таких суперечностей:

– між зростаючою роллю іноземної мови у професійній діяльності IT-спеціалістів та специфікою її вивчення поза контекстом їх професійної спрямованості;

– між затребуваністю професійно значимої англомовної інформації, її грамотної ретрансляції в професійній сфері і неготовністю IT-фахівців до здійснення даного виду діяльності;

– між актуальністю формування професійної комунікативної компетентності майбутніх фахівців у контексті соціального замовлення та нерозробленістю адекватної системи комунікативної підготовки.

Аналіз стану процесу формування змісту навчання в системі професійної освіти і зазначені вище суперечності підтверджують актуальність розробки і впровадження в навчальний процес певних умов, які б сприяли ефективному формуванню професійної комунікативної компетентності ІТ-спеціалістів у часовій перспективі. *Метою даного дослідження* є вивчення структурно-змістовних, методичних і організаційних особливостей формування професійної комунікативної компетентності ІТ-спеціаліста.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Сучасний етап розвитку цивілізації характеризується збільшеною потужністю інформаційних і комунікаційних технологій. Процеси інформатизації, що відбуваються в суспільстві, призводять до змін всіх сфер життєдіяльності, а саме: економіки, політики, культури, освіти тощо.

Головними мотиваторами розвитку компетентності ІТ-спеціаліста є його особистий розвиток (відповідальність, новий досвід, можливості для навчання, зворотний зв'язок), почуття причетності (подача інформації, консультації, спільне прийняття рішення, комунікація), інтерес та виклик (цікаві проєкти, зворотний зв'язок з просуванням до мети).

Професійне становлення особистості ІТ-спеціалістів розглядають як безперервний процес прогресивних змін особистості, зумовлений впливом соціальних дій і власної активності особистості, спрямований на саморозвиток і самовдосконалення якостей і властивостей, необхідних для виконання професійної діяльності (Колесніченко, 2010; Маслач, 2001; Шадриков, 1982).

2. Методологія та методи

Теоретичною основою публікації є діалектичний метод для аналізу та оцінки визначеної проблеми. У процесі дослідження використовувались такі методи: абстракто-логічний (для теоретичного узагальнення й формування висновків), аналітичний (під час вивчення теоретичних думок та їх трактування). Також були застосовані методи структурного аналізу, порівняння і узагальнення.

Статистична обробка даних здійснювалася у пакеті програм "SPSS 22.0" та "Microsoft Office Excel 2007". Для аналізу виду розподілу даних було використано критерій Колмогорова-Смірнова. Оскільки дані були розподілені за ненормальним розподілом ($p>0,05$), то порівняння середніх проводилося за допомогою непараметричного критерію Манна-Уітні. Для визначення наявності/відсутності кореляційного зв'язку було використано коефіцієнт кореляції Спірмена. Всього у дослідженні взяло участь 200 осіб. Дослідження проводилося добровільно із попереднім опитуванням респондентів на предмет згоди на участь та погодження умов проведення дослідження. Було використано ієрархічний кластерний аналіз для виділення груп респондентів, лінійний регресійний аналіз для підтвердження наявності взаємовпливу мотивації та особистісних рис на зайняту позицію і факторний аналіз для визначення зв'язку досліджуваних мотиваційних і особистісних рис.

3. Результати та дискусії

Зазначимо, що існують дві основні парадигми проблеми взаємодії особистості і професії в цілому. Перша полягає в запереченні впливу професії на особистість. Це означає, що, обравши професію, особистість не змінюється протягом усього часу виконання професійних функцій. Друга парадигма взаємодії професії та особистості полягає у визнанні впливу професії на особистість і зміні особистості в ході професійного розвитку. Професійний розвиток є невід'ємною частиною професіоналізації особистості, що починається на стадії освоєння професії і продовжується на наступних етапах. Крім того, він не закінчується на стадії самостійного виконання діяльності, а триває аж до повного відходу людини від справ, набуваючи специфічної форми та змісту. За словами Е.Ф. Зеєра, професійне становлення особистості включає в себе професійну спрямованість, компетентність, соціально значущі та професійно важливі якості та їх інтеграцію, готовність до постійного професійного зростання, пошук оптимальних прийомів якісного і творчого виконання діяльності відповідно до індивідуально-психологічних особливостей людини (Зеер, 2003: 148).

Слід зазначити, що комунікативна компетентність ІТ-спеціалістів значно підвищиться, якщо виконати такі дії:

– визначити структуру, зміст професійної комунікативної компетентності ІТ-спеціалістів, що відображає специфіку майбутньої професійної діяльності;

– виявити комплекс структурно-організаційних і дидактичних основ системи формування професійної комунікативної компетентності стосовно фахівців даного профілю;

– обґрунтувати значимість комунікативних знань в часовій перспективі та реалізувати комунікативний потенціал ІТ-спеціаліста в навчальному процесі.

Сьогодні слід констатувати наявність нового типу професійної діяльності фахівця в галузі інформаційних технологій з переважною орієнтацією на розвиток професій-

ної компетентності, яка передбачає формування дивергентного мислення, здібностей до пошуку нестандартних рішень, професійної мобільності, комунікативної компетентності тощо. Однак є розбіжності між реальним станом теорії проєктування і реалізації системи багаторівневої підготовки фахівців у галузі інформаційних технологій, що перебуває на стадії переосмислення, і загальним концептуальним рівнем сучасної педагогічної науки з яскраво вираженими тенденціями до міждисциплінарного синтезу, інтеграції наукового знання, використання досягнень системного, особистісного, діяльнісного підходів, можливостей нових інформаційних технологій (Власова, 2011; Statsenko, 2001; Руденко, 2002; Журавльова, 2017; Гура, 2019).

Слід зазначити, що поняття «компетентність» найчастіше в психологічній літературі визначають як поєднання психічних якостей, що дозволяють діяти самостійно і відповідально, як володіння людиною здатністю й умінням виконувати певні професійні функції, а також високим рівнем розвитку певної навички, як спосіб вирішення завдання або цілісної діяльності, що виражається в ефективності, швидкості та точності виконання (Горго, Маліков, Богдановська, 2005; Колесніченко, 2010; Scorsolini, 2012).

У підході до аналізу компетентності можна виділити кілька напрямів. Прихильники функціонально-операційного напряму основну увагу зосереджують на аналізі операційної сторони діяльності працівників. Так, можна зустріти таку характеристику компетентності (майстерності), як володіння професійними знаннями, вміннями і навичками, що дозволяють фахівцеві успішно досліджувати робочу ситуацію (об'єкт і умови діяльності), з урахуванням цієї ситуації формулювати професійні завдання і успішно вирішувати їх відповідно до цілей (Калин, 1984: 71–75). Попри відмінність ознак професіоналізму, всіх фахівців об'єднує володіння відповідними знаннями про цілі, зміст, об'єкт і засоби праці, а також вміннями здійснювати діяльність на всіх її етапах (підготовчому, виконавчому, підсумковому). Ще одним об'єднавчим фактором є наявність таких властивостей особистості і характеру, які дозволяють фахівцеві здійснювати процес діяльності і отримувати необхідні результати (Зеер, 2003; Bagateeva, 2015).

Представники особистісно-мотиваційного спрямування більшу увагу приділяють мотиваційній стороні діяльності, якостям особистості фахівця. Професійна мотивація – це те, заради чого людина вкладає свої професійні здібності, здійснює професійне мислення тощо (Санникова, 2004: 56–60).

Таким чином, бути компетентним IT-спеціалістом – це мати набір специфічних компетентностей різного рівня (спостерігати, бути глибоко обізнаним у предметі, самостійно ставити питання, доводити власну правоту, справлятися з міжособистісними конфліктами тощо) (Statsenko, Руденко, 2002: 61–63).

Аналіз наукових джерел дозволив виділити низку принципів, що повинні направляти підготовчу діяльність під час проєктування системи багаторівневої підготовки фахівців у галузі інформаційних технологій для формування професійної комунікативної компетентності IT-спеціалістів. Системно-технологічний принцип враховує як загальні закономірності проєктування і функціонування педагогічних систем і технологій, так і особливості дидактичних систем, що використовуються на конкретних рівнях. Принцип дивергентності, що зумовлений специфікою інформаційних технологій, полягає в організації дидактичного процесу на підвищеному рівні складності, проєктуванні діяльності в умовах високої невизначеності та новизни з використанням методів спрямованого навчання і спеціально сконструйованих завдань, дозволяє сформувати дивергентне мислення, що є основою розвитку дослідницьких і творчих здібностей суб'єктів навчання, зокрема, при формуванні професійної комунікативної компетентності в наступній часовій перспективі під час підготовки IT-спеціалістів (Statsenko, 2001: 20–21; Хазанов, 2011; Шадриков, 1982).

У проведеному нами дослідженні були виявлені особливості формування професійної компетентності у IT-спеціалістів. Усього у дослідженні взяло участь 200 осіб.

За соціально-демографічними показниками, за якими здійснювались порівняння (вік, спеціальність, стаж роботи і тощо), респонденти були поділені на групи. Групи були виділені на основі розподілу відповідей, тобто за процентилями (розділовим був показник у 50%).

Представимо отримані дані, що стосуються формування професійної компетентності особистості в часовій перспективі залежно від спеціальностей респондентів. Вираженість мотивації досягнення успіху трохи вища у досліджуваних з технічною освітою, проте статистично значущої різниці відзначено не було (рис. 1).

Учасники з різною освітою мало відрізняються за рівнем мотиву «суспільство». У досліджуваних з технічною освітою показник вищий, тоді як інші показники однакові для обох груп.

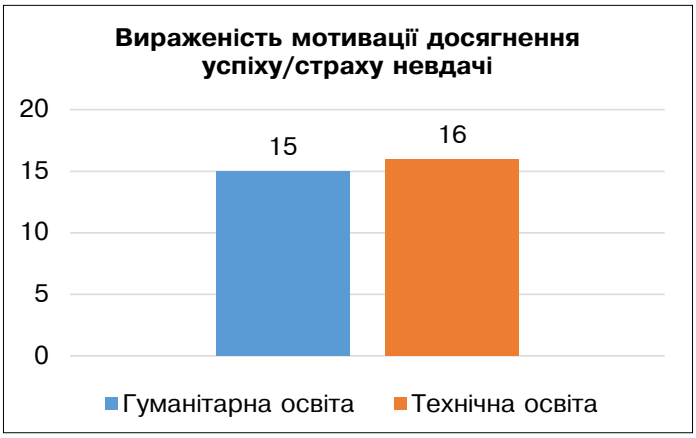


Рис. 1. Вираженість мотивації досягнення успіху/страху невдачі

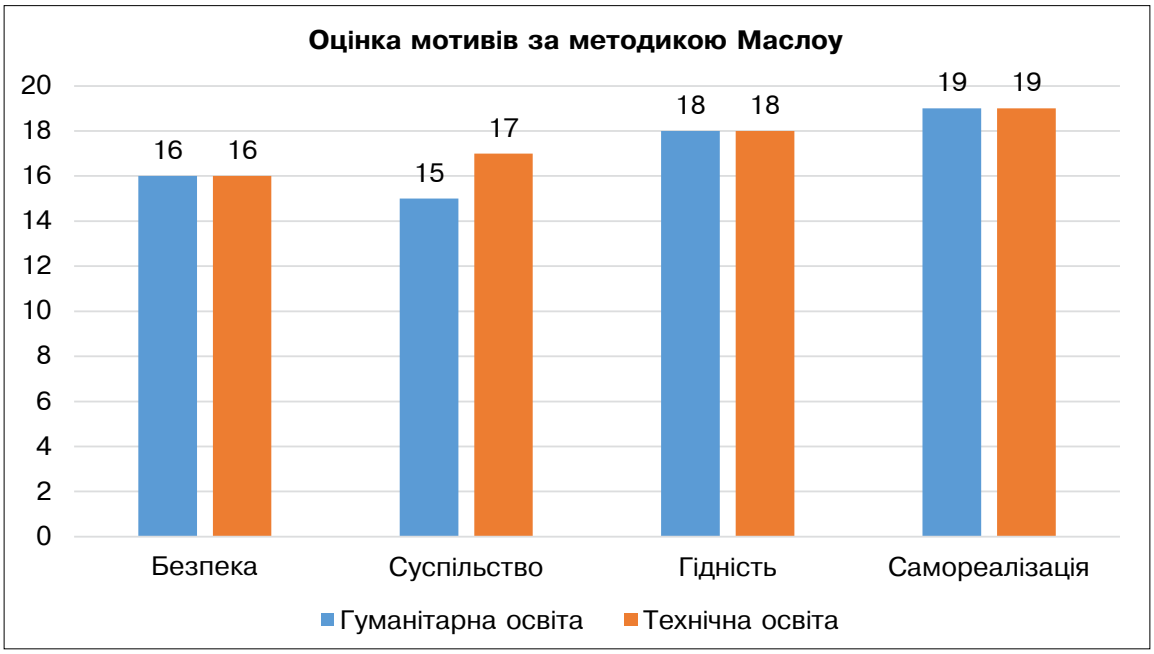


Рис. 2. Оцінка мотивів за методикою Маслоу

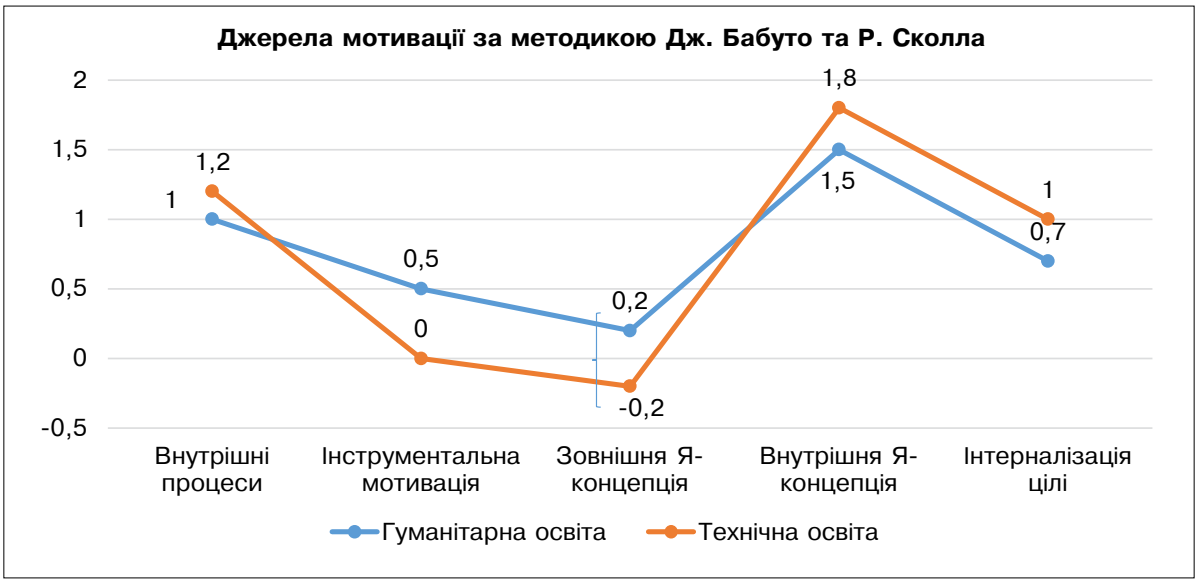


Рис. 3. Джерела мотивації за методикою Дж. Бабуто та Р. Сколла

Джерела мотивації, такі як внутрішні процеси, внутрішня Я-концепція та інтерналізація цілі, вищі у досліджуваних з технічною освітою, тоді як інструментальна мотивація та зовнішня Я-концепція вищі в учасників з гуманітарною освітою, при цьому лише показник зовнішньої Я-концепції має статистично значущу різницю.

Для сучасного суспільства фахівець, який володіє інформаційними технологіями, є дуже важливим елементом системи, що забезпечує її підтримку і розвиток. Таким чином, освітня політика в сучасних умовах повинна бути спрямована на те, щоб забезпечити підготовку фахівця згідно з розвитком індустріальних цивілізацій і постіндустріально-інформаційного суспільства, сформувати набір його знань, навичок, умінь і здібностей. Особливо такі вимоги пред'являються до фахівців високотехнологічних наукомістких галузей промисловості. Зокрема це стосується фахівців у галузях інформаційних технологій і обчислювальної техніки, в яких зміна технічної бази та програмного забезпечення відбувається постійно і швидко (Горго, Маліков, Богдановська, 2005; Корольчук, 2002; Wielfley, 1994: 296–305).

Система вищої освіти поставлена перед необхідністю розвитку пізнавальної самостійності, пошукових умінь на високому рівні узагальнення, інформаційної культури, здатності застосовувати знання в нових ситуаціях. Уміння застосовувати знання на практиці є свідченням того, що вони стали надбанням особистості. Розвиток у IT-спеціалістів самостійності, творчості, інформаційної культури можливий за умови, якщо б ще в період їх навчання вони ставилися в позицію активного суб'єкта діяльності, чого поки що не спостерігається повсюдно в системі вищої освіти. Специфіка виробничо-технічної праці та завдань, що вирішуються в ході професійної діяльності, сприяє переважному розвитку певних сторін мислення – технічної і технологічної. Але ці сторони мислення, а отже, і знання, вміння і навички, які характерні для професії інженера, не можна розвивати тільки інформативними методами навчання, які не сприяють пошуковій діяльності. Крім того, творчу особистість неможливо виховати без справжньої інтелектуальної та емоційної активності студентів, без добре вибудуваної ієрархії пізнавальних мотивів.

У сучасній теорії міжособистісної комунікації прийнято в найбільш узагальнених класифікаціях виділяти три сторони спілкування, якими є комунікативна, інтерактивна і перцептивна. Така класифікація була запропонована і детально розроблена Г.М. Андрєєвою. Близька класифікація спілкування пропонується в роботах Б.Ф. Ломова. Вона містить інформаційно-комунікативний аспект, що охоплює процеси прийому-передачі інформації; регуляційно-комунікативний аспект, пов'язаний із взаємним коригуванням дій; афективно-комунікативний аспект, що належить до емоційної сфери людини. Зазначимо, що спілкування в системі «людина – техніка» має свої особливі характеристики і для виділення структури комунікативної компетентності спеціаліста в галузі інформаційних технологій необхідно враховувати особливості професійної діяльності. Аспекти традиційної структури комунікативної компетентності, якими найчастіше користується більшість професій системи «людина – людина», не можуть бути механічно перенесені на фахівців системи «людина – техніка» (Горго, Маліков, Богдановська, 2005; Корольчук, 2002; Wielfley, Agras, 1994: 296–305).

Для формування комунікативної компетентності IT-фахівця необхідне органічне поєднання різних аспектів, що охоплюють всі грані професійного спілкування, такі як пізнання засобів і методів організації комунікації, принципів організації безпосереднього комунікативного спілкування, облік умов людино-машинної взаємодії тощо. З урахуванням специфіки професійної діяльності майбутніх IT-фахівців слід зазначити, що структура професійної комунікативної компетентності містить три таких основних аспекти: когнітивний, інтерактивний та перцептивний.

Когнітивний аспект визначається як процес пізнання засобів і способів здійснення комунікації. Під інтерактивним аспектом мається на увазі організація і формування процесу взаємного обміну інформацією. Перцептивний аспект передбачає знання нормативно-технічних особливостей взаємодії людини і техніки. Отже, як засіб професійної діяльності професійні комунікативні вміння, що входять в комунікативну компетентність фахівців професій типу «людина – техніка», становлять важливу частину професійної компетенції для професій даного типу, що має бути враховано при підготовці майбутніх IT-фахівців згідно з принципами компетентнісного підходу до освіти (Зеер, 2003).

Основним критерієм ефективності розвитку здібностей є перехід більшості майбутніх IT-спеціалістів в процесі діяльності на відносні дослідний і творчий рівні,

а частини – на абсолютні дослідний і творчий рівні. Система формування професійної комунікативної компетентності при підготовці ІТ-спеціалістів повинна бути організована так, щоб під час навчання здійснювався перехід з одного відносного рівня на інший. Спочатку діяльність сприйматиметься як дослідницька, а вже після усвідомлення і вироблення автоматизму, напрацювання знань і умінь, вона стане повсякденним робочим інструментом, тобто сприйматиметься як учнівська або алгоритмічна діяльність. Отже, під час переходу з одного рівня на інший вироблятимуться здатності до акомодації – зміни схем дії при зіткненні з новим об'єктом, а також асиміляції – включення нового об'єкта в наявні схеми.

Висновки

1. Комунікативна компетентність є інтегральним, відносно стабільним, цілісним психічним утворенням і проявляється в індивідуально-психологічних, особистісних особливостях в поведінці і спілкуванні конкретного індивіда. У цьому цілісному утворенні виділяються такі рівні: соціально-психологічний, індивідуально-психологічний і психофізіологічний. Ядром комунікативної компетентності ІТ-спеціаліста є спрямованість, установки, ціннісні орієнтації та світогляд.

2. На формування професійної комунікативної компетентності ІТ-спеціалістів у часовій перспективі впливають індивідуально-психологічні та соціально-психологічні чинники. Вони зумовлені особливостями вищої нервової діяльності, потребами, інтересами, мотивацією, здібностями, індивідуально-психологічними характеристиками, а також умовами життя в соціальному середовищі та соціальним досвідом індивіда.

3. Особливості формування професійної комунікативної компетентності ІТ-спеціалістів у часовій перспективі мають за основу комплексну модель (процесуальну і структурно-функціональну), концептуальну основу якої складають системний, особистісно-діяльнісний та процесний підходи, а психолого-педагогічними умовами ефективної реалізації комплексної моделі є включення в зміст навчання теоретичних і практичних основ накопичення суб'єктного досвіду навчально-професійної діяльності, організація тьюторської підтримки професійної підготовки ІТ-фахівців в організації професійної освіти, застосування прийомів модерації при підготовці ІТ-фахівців.

Перспективним для подальших розвідок у даному напрямі є вивчення особливостей формування мотивації до професійної мобільності майбутніх ІТ-спеціалістів у процесі навчально-професійної діяльності в часовій перспективі, що істотно визначає їх готовність до роботи та професійну надійність.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Власова О.І. Психологія соціальних здібностей: структура, динаміка, чинники розвитку. Київ : Видавничо-поліграфічний центр «Київський університет», 2011. 308 с.
2. Горго Ю.П., Маліков М.В., Богдановська Н.В. Оцінка та керування функціональними станами людини : навчальний посібник. Запоріжжя : Запорізький національний університет, 2005. 135 с.
3. Гура Н.А. Психологические детерминанты профессиональной мобильности. *Социальные источники формирования класса предпринимателей* : сборник материалов XI Республ. студенческой науч.-практ. конф., г. Минск, 22 февр. 2019 г. Минск, 2019. С. 165–167.
4. Журавльова В.В. Фактори розвитку особистості керівника. *Проблеми сучасної психології :* збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2017, Вип. 36. С. 79–93.
5. Зеер Э.Ф. Психология профессий. Москва : Академический Проект ; Екатеринбург : Деловая книга, 2003. 336 с.
6. Калин В.К. Воля и психологическая устойчивость в профессиональной деятельности. Москва ; Одесса, 1984. С. 71–75.
7. Конопкин О.А. Функциональная структура саморегуляции деятельности и поведения. *Психология личности в социалистическом обществе. Активность и развитие личности*. Москва : Наука, 1989. С. 158–172.
8. Санникова А.А. К проблеме анализа компонентов профессиональной деятельности. *Психологія сучасності: наука і практика* : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. молодих науковців, м. Одеса, 27 груд. 2003 р. ; Південноукр. держ. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського, Ін-т психології / за ред. О.Я. Чебикіна. Одеса : ПДПУ ім. К.Д. Ушинського, 2004. С. 56–60.
9. Стаценко М.В., Руденко Е.Е. Образовательные технологии как средство повышения уровня профессиональной подготовки студентов технического вуза. *Наука. Техника. Инновации* : материалы регион. науч.-техн. конференции. Новосибирск : НГТУ, 2002. С. 61–63.
10. Statsenko M.V.To the problem of structure of English language textbook in technical high school : materials of the forth International young scholars' forum of the Asia-Pacific countries. Vladivostok : FESTU, 2001. P. 20–21.
11. Колесніченко Л.А. Психологічні особливості саморегуляції у професійній діяльності менеджерів : автореф. дис. … канд. психол. наук : 19.00.07 ; Центр. ін-т післядиплом. пед. освіти. Київ, 2010. 20 с.

12. Корольчук М.С. Психологічне забезпечення психічного та фізичного здоров'я / за заг. ред. М.С. Корольчука. Київ : Інкос. 2002. 205 с.
13. Маслач К. Профессиональное выгорание: как люди справляются : практикум по социальной психологии. Санкт-Петербург, 2001. 234 с.
14. Махаметова Д. Б. The formation of communicative competence during the learning process of the English language. *Молодой ученый*. 2017. № 11. С. 326–328.
15. Хазанов И.Я. На пути профессионального совершенствования : учебно-методический комплекс. Курган, 2011. 60 с.
16. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности. Москва : Наука, 1982. 185 с.
17. Bagateeva A.O., Shaidullina A.R., Ishmuradova A.M. The Implementation of the Cluster Approach in the Regional System of Vocational Education. Review of European Studies. 2015. Vol. 7. No. 4. P. 66–72.
18. Emmons R.A., Diener E. Personality correlates of subjective well-being. *Person. Soc. Psychol. Bull.* 1985, V. 11. P. 89–97.
19. Scorsolini F. Fontaine A.M., Koller S.H., Santos M. From Authentic Happiness to Well-Being: The Flourishing of Positive Psychology. *Psicologia Reflexão e Crítica*. 2012. No. 26(4). P. 663–670.
20. Wielfley D., Agras S. Group Cognitive-Behavioral Therapy and Group Interpersonal Psyhotherapy for the Nonpurging Bulimic: A Controlled Comparison. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 1994. No. 61. P. 296–305.

REFERENCES:

1. Vlasova, O.I. (2011) *Psykholohiia sotsialnykh zdibnostei: struktura, dynamika, chynnyky rozvytku [Psychology of Social Abilities: Structure, Dynamics, Factors of Development]*. Kyiv : Publishing and Printing Center "Kyiv University" [in Ukrainian].
2. Horno, Yu.P., Malikov, M.V., Bohdanovska, N.V. (2005). *Otsinka ta keruvannia funktsionalnymy stanamy liudyny: navchalnyi posibnyk dlia studentiv vyshchykh navchalnykh zakladiv* [Assessment and Management of Human Functional States: Textbook for University Students]. Zaporizhzhia : Zaporizkyi natsionalnyi universytet [in Ukrainian].
3. Gura, N.A. (2019). *Psihologicheskie determinanty professional'noj mobil'nosti* [Psychological determinants of professional mobility]. *Social'nye istochniki formirovanija klassa predprinimatelej collection of materials of the XI Republican student scientific-practical. conf. (Minsk, Feb. 22, 2019)*. Minsk, pp. 165–167 [in Belorussian].
4. Zhuravlova, V.V. (2017). Faktory rozvytku osobystosti kerivnyka [Factors of personal development of the head]. *Problems of modern psychology.* Kamianets-Podilskyi: Axiom, 36, 79–93.
5. Zeer, E.F. (2003). *Psihologija professij [Occupational Psychology]*. Moscow Academic Project; Ekaterinburg : Delovaya Kniga [in Russian].
6. Kalin, V.K. (1984). *Volja i psihologicheskaja ustojchivost' v professional'noj dejatel'nosti* [Will and Psychological Stability in Professional Activity], Odesa, 71–75 [in Russian].
7. Konopkin, O.A. (1989). Funkcional'naja struktura samoreguljacii dejatel'nosti i povedenija. Psihologija lichnosti v socialisticheskom obshhestve [Functional Structure of Self-Regulation of Activity and Behaviour Psychology of Personality in a Socialist Society]. *Aktivnost' i razvitie lichnosti - Activity and Personal Development*. Moscow: Nauka, 158–172 [in Russian].
8. Sannikova, A.A. (2004) K probleme analiza komponent professional'noj dejatel'nosti [On the Issue of Analysis of the Components of Professional Activity]. *Psykholohiia suchasnosti: nauka i praktyka : materialy Mizhnar. nauk.-prakt. konf. molodykh naukovtsiv, (Odesa, 27 hrud. 2003 r.) - Psychology of Modernity: Science and Practice: Brief Outline Reports of the International Research and PracticeConference of Young Scholars, (Odesa, December 27, 2003).* (pp. 56–60). Odesa: Institute of Psychology, South Ukrainian State Pedagogical University named after K.D. Ushynsky [in Ukrainian].
9. Statsenko, M.V., Rudenko E.E. (2002). Obrazovatel'nye tehnologii kak sredstvo povyshenija urovnja professional'noj podgotovki studentov tehnicheskogo Vuza [Educational Technologies as a Means of Raising the Level of Vocational Training for Students of Technical High School]. *Nauka. Tehnika. Innovacii: materialy region. nauch.-tehn. Konferencii- Science. Technology. Innovation: Materials of the Regional Research and Technical Conference.* (pp. 61–63). Novosibirsk NSTU [in Russian].
10. Statsenko, M.V. (2001).To the problem of structure of English language textbook in technical high school: materials of the forth International young scholars' forum of the Asia-Pacific countries. Vladivostok : FESTU, 20–21.
11. Kolesnichenko, L.A. (2010). Psykholohichni osoblyvosti samorehuliatsii u profesiinii diialnosti menedzheriv [Psychological Features of Self-Regulation in Professional Activity of Managers] *Extended abstract of candidate's thesis*. Kyiv : Institute of Postgraduate Teacher Education [in Ukrainian].
12. Korolchuk, M.S. (2002). *Psykholohichne zabezpechennia psykhichnoho ta fizychnoho zdorovia [Psychological Support of Mental and Physical Health]*. Kyiv : Inkos [in Ukrainian].
13. Maslach, K. (2001). *Professional'noe vygoranie: kak ljudi spravljajutsja [Professional Burnout: How People Cope With]*. St. Petersburg: Workshop on Social Psychology [in Russian].
14. Mahametova, D.B. (2017). The formation of communicative competence during the learning process of the English language. *Young scientist*, 11, 326–328.
15. Khazanov, I.Ya. (2011). *Na puti professional'nogo sovershenstvovanija: uchebno-metodicheskij kompleks [On the Path of Professional Improvement: Educational and Methodical Complex]*. Kurgan [in Russian].
16. Shadrikov, V.D. (1982). *Problemy sistemogeneza professional'noj dejatel'nosti [Problems of Systemogenesis of Professional Activity]*. Moscow: Nauka [in Russian].

17. Bagateeva, A.O. Shaidullina, A.R., Ishmuradova, A.M. (2015). The implementation of the cluster approach in the regional system of vocational education. *Review of European Studies*, *7* (4), 66–72.
18. Emmons, R.A., Diener, E. (1985). Personality correlates of subjective well-being. *Person. Soc. Psychol. Bull*., 11, 89–97.
19. Scorsolini-Comin, F., Fontaine, A. M. G. V., Koller, S. H., & Santos, M. A. D. (2013). From authentic happiness to well-being: The flourishing of positive psychology. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, *26* (4), 663–670.
20. Wielfley, D., Agras, S. (1994). Group Cognitive-Behavioral Therapy and Group Interpersonal Psyhotherapy for the Nonpurging Bulimic: A Controlled Comparison. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61, 296–305.

Стаття надійшла до редакції 25.07.2019.
The article was received 25 July 2019.

УДК 159.923.2:316.362.31
DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-4-6

ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ БАТЬКІВСЬКИХ ОБРАЗІВ НА ОБРАЗ МАЙБУТНЬОГО ПАРТНЕРА В ШЛЮБІ У ЧОЛОВІКІВ, ВИХОВАНИХ У НЕПОВНІЙ СІМ'Ї

Чачко Світлана Леонідівна,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри загальної психології та психології розвитку особистості
Одеський національний університет імені І. І. Мечникова
lanasnets@gmail.com
orcid.org/0000-0001-9747-0559

Чебан Анастасія Сергіївна,
магістр психології, менеджер з адаптації
Організація з обмеженою відповідальністю «Гаджет трейдінг»
nastcheban@gmail.com
orcid.org/0000-0002-4238-1310

Мета статті полягає у розкритті особливостей впливу батьківських образів на формування ідеального образу майбутнього партнера по шлюбу у чоловіків, які виховувались без батька. Для досягнення поставленої мети нами були використані наступні **методи**: а) теоретичний аналіз зарубіжних та вітчизняних першоджерел, котрі висвітлюють проблему вибору партнера по шлюбу, та вплив дитячо-батьківських відносин на формування моделі майбутньої сім'ї; б) емпіричні методи: метод вільних асоціацій та методика дослідження міжособистісних відносин Т. Лірі. В дослідженні взяли участь представники чоловічої статі, які виховувались у неповній сім'ї та заявили про свою гетеросексуальність.

Отримані нами **результати дослідження** дозволяють визначити рівень готовності досліджуваних чоловіків у майбутньому вступити в шлюб. Однак, незважаючи на виявлену позитивну ідентифікацію з батьківськими фігурами в цілому, досліджувані не бажають бачити образ майбутнього партнера схожим з образом своєї матері. Ймовірно, така позиція пов'язана з негативним сприйняттям образу матері, яка виконувала роль батька в сім'ї. Тому доцільним є припущення, що саме виконання матір'ю ведучої ролі вплинуло на яскраво виражене диференціювання гендерних ролей у сім'ї, де провідна роль надається чоловікові. Власне, відсутність участі батька у вихованні дитини та виконання матір'ю головної ролі у сім'ї значно вплинули на вміння диференціювати сімейні ролі та на формування цілісності образів у досліджуваних чоловіків, які зростали у неповній сім'ї. Тому ми можемо зробити **висновки**, що відсутність досвіду зростання в повній сім'ї може сприяти ідеалізації образів та виникненню патологій у майбутньому.

Ця робота може бути корисною у практичній та науковій діяльності, оскільки дозволяє більш детально розглянути проблематику формування представлення про шлюб та сім'ю. Отримані нами результати також відкривають перспективи для подальшого дослідження цілісності образу сім'ї серед молоді.

Ключові слова: *неповна сім'я, розлучення, гендерні ролі, чоловіки, образ «Я», ідентифікація, сімейні ролі.*

FATURES OF THE IMPACT OF PARANTEL IMAGES ON THE VISION OF THE FUTURE MARRIGE PARTNER OF MAN GROWN IN THE SINGLE-PARENT FAMILIES

Chachko Svitlana Leonidivna,
Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor at the Department of General Psychology of Personality Development
Odessa I. I. Mechnikov National University
lanasnets@gmail.com
orcid.org/0000-0001-9747-0559

Cheban Anastasiia Serhiivna,
Master of psychology, Adaptation Manager
Limited liability organizations "Gadget Trading"
nastcheban@gmail.com
orcid.org/0000-0002-4238-1310

The transformation of the family structure and destructive trends in society has affected the stereotyped perception of the relationship with the world and the quality of the prototype of relationships with parents. Thus, the problem of the influence of parental figures on the individual brought up in an incomplete family was quite acute. It is considered that once destroyed family reflected in the structure of the family of the next generation. So, studying the process of choosing a partner for marriage, much attention should be paid to the peculiarities of the influence of the images of parents on the vision of the future partner. **The purpose** of the article is to reveal the peculiarities of the influence of parental images on the formation of the ideal image of a future partner in marriage to men who grow up without a father. To achieve the goal, we have used such **methods** as: a) theoretical analysis of the original sources that highlight the problem of choosing a partner for marriage and the influence of child-parent relationships on the formation of a model of the future family; b) empirical methods: a free associations method and T. Leary interpersonal relationship test.

The obtained **results** of the study allow to indicate the readiness of the subjects to study in the future to marry. Despite the positive identification with the parent's figures, the men surveyed do not want to see the image of a future partner similar to mother's image. Possibly, this position is associated with a negative perception of the image of the mother, who played the father's role. It is expedient to assume that it was the fulfillment of the leading role of the mother that influenced the pronounced differentiation of gender roles in the family, where the leading role was given to the man. The father's absence in bringing up a child and taking a mother leading role played a significant role in the ability to differentiate family roles and to form the integrity of the images of those grown up in an incomplete family. We can **conclude** that lack in men of growth experience in a full family can conduce idealization of images and the emergence of pathologies in the future.

This article can be useful in practical and scientific work, as it allows to consider in detail the problem of formation of the concept of marriage and family. The work also opens up prospects for further study of the integrity of the image of the family among young people.

Key words: *single-parent family, divorce, gender roles, men, identification, family roles.*

Вступ

Трансформація структури сім'ї та деструктивні тенденції в суспільстві вплинули на стереотипне сприйняття взаємовідносин зі світом та якості прототипу взаємовідносин із батьками. Розлучення батьків та його наслідки для дітей виступають предметом вивчення у роботах багатьох вітчизняних і зарубіжних вчених: психологів, соціологів та педагогів. Протягом останніх десятиліть проведено ряд досліджень щодо впливу розлучення батьків та структури сім'ї на подальшу життєдіяльність особи і формування соціальних феноменів загалом. Адже в результаті розлучення зазвичай дитина залишається на повному вихованні тільки у одного із батьків. Більшість із наявних досліджень акцентують увагу на мотивах вступу в шлюб. Однак досить часто вони не враховують значення впливу дитячо-батьківських відносин на цей процес. Втім, саме сім'я є першим та найближчим соціальним оточенням, яке детермінує подальшу поведінку індивіда. Тому проблема впливу батьківських фігур на індивіда, вихованого в неповній сім'ї, постала досить гостро, адже вважається, що зруйнована одного разу сім'я відображається на структурі сім'ї наступного покоління. Отже, вивчаючи процес вибору партнера по шлюбу значну увагу необхідно приділити саме особливостям впливу образів батьків на образ майбутнього партнера.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Одним із перших проблему впливу дитячо-батьківських відносин на подальше життя індивідів розглянув у своїх роботах Зігмунд Фрейд. Згідно з психодинамічною концепцією вибір партнера по шлюбу базу-

ється на схожості одного з батьків протилежної статі з майбутнім партнером (Фрейд, 1997). В подальшому дана концепція розглядалась у роботах Шандора Ференці, Мелані Кляйн, Рональда Фейрберна, Генрі Дікса та інших. Шандор Ференці є саме тим вченим, який найближче притримувався теорії З. Фрейда (Чачко,Чебан, 2016). Вчений, разом із будапештською школою психоаналізу, підкреслював необхідність враховувати і виявляти дитячі травми та особливості ранніх материнсько-дитячих відносин. З їх погляду, травми, отримані в дитинстві, значно впливають на психічний розвиток та виникаючу психопатологію у майбутній сім'ї. Психоаналітик зазначав, що навіть незначна травма, спричинена в дитинстві, може змінити подальше життя та визначити вибір об'єкта любові. Шандором Ференці була підкреслена необхідність використовувати асоціативні методи діагностики під час роботи з даною проблематикою (Гуревич, 2019). Мелані Кляйн зробила акцент на «хороших» та «поганих» відносинах та невмінні диференціювати батьківські ролі. Згідно з її теорією конфлікт у сім'ї ніщо інше, як актуалізований із минулого невирішений конфлікт дитинства. Тому задовільна регуляція фундаментальних відносин з батьками визначає вибір майбутнього об'єкта любові. Значний внесок у розвиток цього питання зроблено Рональдом Фейрберном. Згідно із теорією розщеплення Его цей феномен є наслідком повторного витіснення внутрішніх об'єктів. Таким чином, невдала взаємодія із зовнішніми об'єктами приводить до формування компенсаторних внутрішніх об'єктів і позначається на взаємовідносинах у шлюбі (Андрєєва, 2005). Г. Дікс у своїх роботах робив наголос саме на амбівалентності відносин з ранніми об'єктами любові, тобто батьками. Згідно з його теорією індивіди шукають майбутніх партнерів як повністю протилежних раннім об'єктам любові, так і досить схожих. Іншими словами, кожен із пари сприймає партнера певною мірою, як внутрішній об'єкт (Дікс, 2007).

Сучасні дослідження Дж. Спенсера, П. Амато та Б. Дженіфер-Кейн показали, що вплив батьківських фігур на вибір партнера по шлюбу залежить насамперед від ступеню прийняття участі обох батьків у вихованні. На їх думку, тільки об'єднання батьків, спільне прийняття рішень та взаємна підтримка під час виховання дітей можуть позитивно вплинути на становлення особистості та формування образу майбутніх партнерів по шлюбу, який відповідає реальності (Мохі, 2015). Такі висновки були підтверджені результатами дослідження Дж. Марсія та Ч. Карлсоном. У своїй роботі «Структура сім'ї» вони відзначають важливість залучення до виховання вітчима або мачухи. Саме таким чином сім'я зможе множити соціальний капітал та вийти на новий рівень розвитку із менш травматичними наслідками. Незважаючи на наявність низки досліджень впливу розлучення батьків на майбутнє дітей, більшість із них спрямовані на дослідження результатів розвитку дитини та формування захисних адаптивних факторів (Карлсон, Марсія, 2006). Як відмічає у своїх роботах К. Леон, сучасні дослідження спираються скоріше на кореляційні, ніж на експериментальні методи, тому неможливо зробити висновок про причинно-наслідковий зв'язок між раннім розлученням батьків та життєдіяльністю індивіда (K. Leon, 2003).

Загалом різним аспектам формування та функціонування шлюбу і сім'ї присвячені роботи багатьох українських науковців. Однак донині проблема впливу батьківських образів на вибір партнера по шлюбу залишається розкритою тільки поверхнево. Тому, досліджуючи проблематику сучасної сім'ї, необхідно брати до уваги як уявлення ідеального образу майбутнього партнера по шлюбу, так і зіставлення його із образами батьків.

2. Методологія та методи дослідження

Досягнути поставленої мети нам допоміг асоціативний метод, який дозволяє зробити всебічне дослідження взаємозв'язку існуючих батьківських образів із образами майбутнього партнера по шлюбу. Для визначення бажаної орієнтації та тенденції поведінки в майбутній сім'ї нами був обраний тест міжособистісних відносин Т. Лірі. Аналіз результатів емпіричного дослідження на основі асоціативного методу виявив особливості співвіднесення образів батьків з образами себе та майбутнього партнера по шлюбу. Статистичне опрацювання даних проводилось за допомогою методу рангової кореляції Спірмена. У зв'язку з тим, що інтерпретація дослідження проводилось за 14-ма параметрами (сила, турбота, успіх, позитивні почуття, негативні почуття, позитивні особистісні якості, негативні особистісні якості, зовнішні риси, хобі, господарство, сім'я, ідеалізація, уникнення, інтим), критичними значеннями, згідно з таблицею рангової кореляції Спірмена, для даного дослідження є 0.457 при $p \leq 0,05$ і 0.646 при $p \geq 0,01$.

3. Результати та дискусії

В результаті статистичного опрацювання даних нами були отримані наступні показники: відмінності між образами «чоловік» і «дружина» статистично незначущі ($r=0,07$,

p≥0,05), відмінності між образами «чоловік» і «я як батько» високо значимі (r=0,73, p≤0,01), відмінності між образами «чоловік» і «я як чоловік» високо значимі (r=0,68, p≤0,01), відмінності між образами «чоловік» і «майбутня дружина як мати» незначущі (r=-0,06, p≥0,05). Відмінності між образами «дружина» і «я як батько» незначущі (r=0,26, p≥0,05), відмінності між образами «дружина» і «я як чоловік» незначущі (r=0,34, p≥0,05), відмінності між образами «дружина» і «майбутня дружина як мати» високо значимі (r=0,79, p≤0,01). Відмінності між образами «я як батько» і «я як чоловік» високо значимі (r=0,89, p≤0,01), відмінності між образами «я як батько» і «майбутня дружина як мати» статистично незначущі (r=0,13, p≥0,05), відмінності між образами «я як чоловік» і «майбутня дружина як мати» статистично незначущі (r=0,24, p≥0,05). Відмінності між образами «мій батько» і «чоловік» незначущі (r=0,34, p≥0,05), відмінності між образами «мій батько» і «дружина» незначущі (r=0,05, p≥0,05), відмінності між образами «мій батько» і «я як батько» незначущі (r=0,29, p≥0,05), відмінності між образами «мій батько» і «я як чоловік» незначущі (r=0,07, p≥0,05), відмінності між образами «мій батько» і «майбутня дружина як мати» незначущі (r=0,13, p≥0,05). Відмінності між образами «моя мати» і «чоловік» незначущі (r=-0,22, p≥0,05), відмінності між образами «моя мати» і «дружина» високо значимі (r=0,72, p≤0,01), відмінності між образами «моя мати» і «я як батько» незначущі (r=0,03, p≥0,05), відмінності між образами «моя мати» і «я як чоловік» незначущі (r=0,18, p≥0,05), відмінності між образами «моя мати» і «майбутня дружина як мати» незначущі (r=0,39, p≥0,05). Відмінності між образами «чоловік» і «мій батько, як чоловік» незначущі (r=0,18, p≥0,05), відмінності між образами «чоловік» і «моя мати як дружина» незначущі (r=0,14, p≥0,05). Відмінності між образами «дружина» і «мій батько як чоловік» незначущі (r=0,12, p≥0,05), відмінності між образами «дружина» і «моя мати як дружина» значущі (r=0,47, p≤0,05), відмінності між образами «мій батько, як чоловік» і «я як батько» незначущі (r=0,31, p≥0,05), відмінності між образами «мій батько як чоловік» і «я як чоловік» незначущі (r=0,17, p≥0,05), відмінності між образами «мій батько як чоловік» і «моя майбутня дружина як мати» незначущі (r=0,29, p≥0,05). Відмінності між образами «моя мати, як дружина» і «я як батько» незначущі (r=0,26, p≥0,05), відмінності між образами «моя мати як дружина» і «я як чоловік» незначущі (r=0,06, p≥0,05), відмінності між образами «моя мати як дружина» і «майбутня дружина як мати» статистично значущі (r=0,48, p≤0,05). Відмінності між образами «мій батько» і «моя мати» незначущі (r=-0,15, p≥0,05), відмінності між образами «мій батько» і «мій батько як чоловік» значущі (r = 0,51, p≤0,05), відмінності між образами «мій батько» і «моя мати як дружина» незначущі (r=0,2, p≥0,05), відмінності між образами «моя мати» і «мій батько як чоловік» незначущі (r=-0,07, p≥0,05), відмінності між образами «моя мати» і «моя мати як дружина» незначущі (r=0,04, p≥0,05), відмінності між образами «мій батько як чоловік» і «моя мати як дружина» статистично значущі (r=0,56, p≤0,05).

Отримані результати свідчать про ідентифікацією себе в ролі майбутнього голови сім'ї та майбутнього партнера по шлюбу із образом батька. Однак досліджуванні прагнуть відрізнятись від заданого батьком образа чоловіка. Отже, ми можемо говорити про страх досліджуваних повторити помилки свого батька. Виявлено, що саме фігура матері здійснила значний вплив на формування образу себе в ролі майбутнього чоловіка та майбутнього батька. Втім, ми не можемо говорити про позитивний вплив образу матері на представлення образу майбутньої дружини. Незважаючи на те, що випробовувані асоціативно співвідносять образ своєї матері з образом матері своїх майбутніх дітей, вони не бажають бачити схожості образу майбутньої дружини із існуючим образом матері.

Більш детальний аналіз сформованого у досліджуваних образу чоловіка виявив стрімке прагнення опитуваних відрізнятись від загальноприйнятого образу чоловіка. Найбільш близьким ідеальним образом чоловіка виступає асоціативний образ батьків в ролі подружжя. Отож, розлучення батьків вплинуло на ідеалізацію їх образів до розриву. Нами не було виявлено негативних образів, пов'язаних із сім'єю та, зокрема, з майбутньою сім'єю, що дає підстави для припущення про готовність випробовуваних у майбутньому вступити в шлюб.

У результаті проведення тесту міжособистісних відносин Т. Лірі нами були виявлені особливості уявлення про бажані тенденції (авторитарність, агресивність, егоїстичність, підозрілість, підкорення, доброзичливість, залежність, альтруїзм) та орієнтації (домінування, дружелюбність) власної поведінки і поведінки майбутнього партнера по шлюбу у сімейних відносинах серед осіб чоловічої статі, які виховувались у неповній сім'ї. Статистичний аналіз отриманих даних проводився за допомогою коефіцієнта рангової кореляції Спірмена.

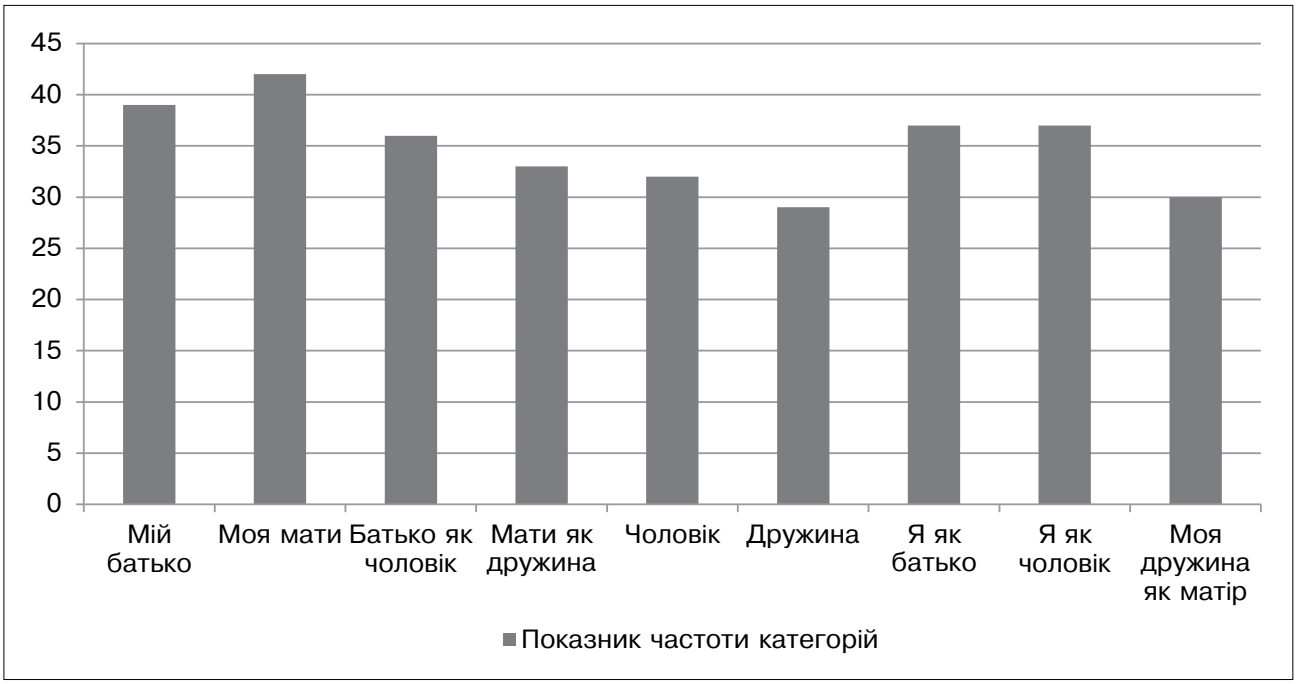


Рис. 1. Особливості прояву частоти виявлених категорій

Таблиця 1

Показники тенденцій та орієнтацій у міжособистісних сімейних відносинах

	Я, як майбутній чоловік	**Моя майбутня дружина**	**R**	**P**
Авторитарність	8,7	8	**0.234**	≥0,05
Агресивність	6.4	4.5	**0.371**	≥0,05
Егоїстичність	5,6	4	**0.507**	≤0,05
Підозрілість	2.5	2.9	**0,051**	≥0,05
Підкорення	3.5	6.5	**0,059**	≥0,05
Доброзичливості	6	8.25	**0.555**	≤0,05
Залежність	4	6.1	**0.542**	≤0,05
Альтруїзм	8.2	8.1	**0.589**	≤0,05
Дружелюбність	2.4	8.8	**0.368**	≥0,05
Домінування	10.3	3.7	**0.579**	≤0,05

Критичними значеннями для даного дослідження є 0.5 при $p \leq 0,05$ та 0.64 при $p \leq 0,01$.

Отримані результати дають нам можливість зробити припущення про те, якими поведінковими тенденціями наділяють власний образ у ролі майбутнього партнера по шлюбу представники чоловічої статі. Помірна вираженість показників за шкалою авторитарності свідчить про бажання бути впевненим та компетентним лідером, який спроможний задати напрям розвитку. Лідер із такими характеристиками зазвичай наділяється тенденцією успішного домінування. Задля досягнення поставленої мети досліджувані готові до прояву завзятості, наполегливості, впертості та упередженого сприйняття усіх явищ у сімейному житті. Такі характеристики свідчать про прояв агресивності та авторитарності. Однак їх згладжують такі характеристики, як лагідність, скромність, емоційна-врівноваженість та відповідальність. У досліджуваних проявляється прагнення досягти згоди з думкою інших членів сім'ї, свідома конформність, ініціативність, прагнення допомагати, коммунікативність, проявлення теплоти та дружелюбності у відносинах. У майбутній сім'ї вони бажають мати змогу побудувати відносини, у яких зможуть проявити м'якість, доброту, ніжність, чуйність та довіру.

Досліджувані готові до прояву альтруїзму в сімейних відносинах, а саме ставити інтереси сім'ї вище за власні, бути безкорисливим та турботливим. Вони вважають за необхідне висловлювати захоплення

рідними, виявляти співчуття, підбадьорювати та заспокоювати інших членів сім'ї. Опитувані бажають бути спроможними на поступки, схильними до співпраці, кооперації, гнучкості під час вирішення проблем в конфліктних ситуаціях. Загалом досліджувані бачать себе в ролі чоловіка як лідера, котрий приймає на себе відповідальність за інших. Зазначимо, що така позиція також супроводжується проявом гіпервідповідальності, що може негативно позначитись на емоційному фоні сім'ї та її структурі.

Детальний аналіз отриманих даних стосовно бачення себе в ролі майбутнього чоловіка виявив низький рівень орієнтації на дружелюбність. Така орієнтація зумовлена агресивно-конкурентною позицією із партнером по шлюбу, що може стати на заваді співпраці та успішній спільній діяльності в сім'ї і, відповідно, може стати сприятливим чинником під час виникнення конфліктних ситуацій. Показники також свідчать про виражену орієнтацію на домінування в шлюбі. Така орієнтація говорить про бажання прийняти відповідальності та позиції лідерства досліджуваними, а також взяти всі повноваження та відповідальність на себе. Це дає нам основу для припущення, що серед досліджуваних домінує бажання бути більш схильними до управління, взяття на себе відповідальності за всі явища, які можуть виникати в сім'ї. Вони не готові підкорятись іншим, що цілком природно, відповідно до гендерних стереотипів.

Щодо образу майбутньої дружини досліджувані характеризують її, як впевнену, проте менш авторитарну людину, бачать схожим з власним образом, відносно тенденцій агресивності, егоїстичності, підозрілості, підкорення, доброзичливості, альтруїстичності. Образ майбутньої дружини опитувані наділяють проявами змагання та суперництва, однак менш вираженими порівняно із власним образом. Незважаючи на схоже уявлення даних двох образів, досліджувані бачать образ своєї майбутньої дружини, менш егоїстичним, більш покірним, доброзичливим, орієнтованим на прийняття та схвалення партнера, більш залежним від партнера, з прагненням задовільнити потреби усіх. В образі майбутньої дружини досліджувані бажають спостерігати прагнення до конструктивної взаємодії в родині. Отримані показники також засвідчують про небажання спостерігати виражену агресивно-конкурентну поведінку майбутнього партнера. Підсумуємо, що образ майбутньої дружини досліджуванні бажають бачити більш орієнтованим на дружелюбність, порівняно з образом себе як майбутнього чоловіка. В образі майбутньої дружини досліджувані бажають також бачити уміння підкорятись та здатність поступатися позицією лідера, і всі повноваження та відповідальність, що пов'язані з нею, передавати партнерові.

Нами виділено ряд тенденцій та орієнтацій, котрі досліджувані не бажають спостерігати як в образі себе як майбутнього чоловіка, так і в образі своєї майбутньої дружини, як-от: прояви жорстокості, агресивності, різкості, докірливості, асоціальної поведінки, ворожості, роздратованості, самозакоханості, незалежності, самовдоволеності, надмірної розважливості, хвалькуватості, зарозумілості та зосередженості на своєму «Я» за цілковитого ігнорування інтересів інших людей. Недовіра, злопам'ятність, образливість, незадоволеність, відчуженість та замкнутість також являються небажаними якостями відносно досліджуваних образів. Серед небажаних характеристик виявлено тенденції надмірної покірності та конформності: слабовільність, поступливість всім і кожному, сором'язливість, невпевненість у собі, нав'язливі страхи, безпорадність, слухняність, побоювання, тривога з приводу залежності від інших, від чужої думки і, власне, уявлення чужої думки як єдиної вірної.

Отже, на думку опитуваних, конструктивними та бажаними для досліджуваних образів виступають наступні якості: наполегливість, завзятість, незначна впертість та енергійність, суперництво, прагнення змагання та володіння незначними егоїстичними рисами, критичність відносно всіх ситуацій, що можуть виникнути в сім'ї, а також до інших членів сім'ї, скромність, емоційна врівноваженість, лагідність поступливість, відповідальність. Щодо орієнтацій та тенденцій, статистичне опрацювання даних дає нам можливість стверджувати, що в образі майбутньої дружини і в образі себе як майбутнього чоловіка схожими тенденціями міжособистісної поведінки в сім'ї є авторитарність, агресивність, підозрілість і підкорення. Відмінними тенденціями міжособистісної поведінки в майбутній сім'ї є: егоїстичність, альтруїстичність, залежність і доброзичливість. Таким чином, отримані статистичні дані є підтвердженням вище зазначених гіпотез. Статистичне опрацювання даних щодо орієнтацій на дружелюбність та домінування говорить про незначущі відмінності в сприйнятті орієнтації на дружелюбність відносно уявлення себе в ролі майбутнього чоловіка, а також уявлення образу майбутньої дружини. Проте нами виявлені значущі відмінності в сприйнятті орієнтації на домінування відносно

уявлення себе в ролі майбутнього чоловіка, а також уявлення образа майбутньої дружини. Такі статистичні показники також є підтвердженням нашої гіпотези.

Висновки

Нами була відмічена готовність досліджуваних чоловіків у майбутньому вступити в шлюб. Однак, незважаючи на позитивну ідентифікацію з батьківськими фігурами, досліджувані не бажають бачити образ майбутнього партнера схожим з образом своєї матері, що може бути пов'язано з негативним сприйняттям образу матері, яка виконувала роль батька в сім'ї. Таким чином, ми можемо зробити допущення, що саме виконання матір'ю ведучої ролі вплинуло на яскраво виражене диференціювання гендерних ролей в сім'ї, де ведуча роль надається чоловікові. Виявлені нами відсутність цілісності образів сім'ї та неспроможність надання їм реалістичності досліджуваними, свідчать про необхідність подальшого дослідження зазначеного питання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андреева Т.В. Психология современной семьи : монография. СПб : Речь , 2005. 436 с.
2. Гуревич П.С. Психоанализ. Т. 1. Фрейдизм и неофрейдизм : учебник для магистров. Москва : Юрайт , 2019. Т. 1. 531 с.
3. Дикс Г.В. Теория обьектных отношений и исследования брака. Журнал практической психологии и психоанализа. 2007. №1. URL: http://psyjournal.ru/articles/teoriya-obektnyh-otnosheniy-i-issledovaniya-braka (дата звернення: 20.06.2019).
4. Фрейд З. Очерки по психологии сексуальности. Минск : Попурри, 1997. 480 с.
5. Чачко С.Л., Чебан А.С. Особливості впливу батьківських образів на образ майбутнього партнера по шлюбу у вихованих у неповній сім'ї жінок. *Вісник Одеського національного університету.* 2016. Т. 17. С. 221–229.
6. Grant W.Mohi. Positive Outcomes of Divorce: A Multi-Method Study on the Effects of Parental Divorce on Children. *The University of central Florida undergraduate research journal.* 2015.Vol. 7.2. P. 49–62.
7. Leon Kim. Risk and Protective Factors in Young Children's Adjustment to Parental Divorce. *A Review of the Research. Family Relations.* 2003. Vol. 52. P. 258–270.
8. Carlson Ch., Marcia J. Family Structure, Father Involvement, and Adolescent Behavioral Outcomes. *Journal of Marriage and Family.* 2006. Vol.68. P. 137–154.

REFERENCES:

1. Andreeva T.V. (2005). *Psikhologiia sovremennoi semi: monografiia [Psychology of the modern family. Monograph].* SPb.: Rech [in Russian].
2. Chachko S.L., Cheban A.S. (2016) Osoblivosti vplivu batkivskikh obraziv na obraz maibutnogo partnera po shliubu u vikhovanikh v nepovnii simi zhinok [Features of the impact of psrantel images on the vision of the future marriage partner of women grown in the single-parent families]. *Visnik ONU. Seriia: psikhologiia. – Odessa national university herald. Series: psychology,* Vol. 17. P. 221–229 [in Ukrainian].
3. Diks G.V. (2007). Teoriia obektnykh otnoshenii i issledovaniia braka / G.V. Diks [Object relations theory and marital studies] *Zhurnal prakticheskoi psikhologii i psikhoanaliza – Journal of practical psychology and psychoanalysis, 1* URL: http://psyjournal.ru/articles/teoriya-obektnyh-otnosheniy-i-issledovaniya-braka. [in Russian].
4. Freid, Z. (1997). *Ocherki po psiholohii seksualnosti. [Papers on sexsuality]*. Minsk: Popurri , P. 480 [in Russian].
5. Gurevich P.S. (2019). *Psikhoanaliz. T. 1. Freidizm i neofreidizm : uchebnik dlia magistrov [Psychoanalysis. T. 1. Freudianism and neofreidizm: a textbook for masters]* Moscow : Izdatelstvo Iurait [in Russian].
6. Carlson Ch., Marcia J. (2006) *Family Structure, Father Involvement, and Adolescent Behavioral Outcomes. Journal of Marriage and Family.* Vol. 68. P. 137–154.
7. Grant W.Mohi (2015), *Positive Outcomes of Divorce: A Multi-Method Study on the Effects of Parental Divorce on Children. The University of central Florida undergraduate research journal.* Vol. 7.2. P. 49–62.
8. Leon Kim (2003), *Risk and Protective Factors in Young Children's Adjustment to Parental Divorce: A Review of the Research. Family Relations*. Vol. 52. P. 258–270.

Стаття надійшла до редакції 31.07.2019.
The article was received 31 July 2019.

УДК 159.923.3:316.485.26
DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-4-7

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ В ГІБРИДНІЙ ВІЙНІ

Чхаідзе Анна Олександрівна,
кандидат психологічних наук,
старший викладач кафедри практичної психології
Херсонський державний університет
Ankaxyliganka8@gmail.com
orcid.org/000-0001-6325-4655

У статті подано огляд гібридної війни, психологічної стійкості та пов'язаних із цим проблем, з якими стикаються люди, громади. Розглянуто соціальну безпеку щодо психологічних наслідків гібридних загроз. Спираючись на наукові джерела, ми визначили, що саме стійкість є головною концепцією щодо політики безпеки. Під стійкістю мається на увазі здатність особистості здолати неприємності, відновитись і повернутись до нормальної діяльності після протистояння ненормальній, тривожній та часто несподіваній загрозі.

У статті представлено аналіз концепції стійкості Макаслана, яка включає сім характеристик стійкості.

Метою статті є проведення емпіричного дослідження стійкості і стилю саморегуляції поведінки військовослужбовців.

Методи. Для дослідження стресостійкості ми використовували тест життєстійкості (Д.О. Леонтьєв, О.І. Рассказова). Для діагностики стилю саморегуляції особистості ми використовували опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» (В.І. Моросанова).

Результати. У емпіричному дослідженні ми визначили, що в групі досліджуваних з рівнем життєстійкості нижче середнього в 66% випадків переважає низький рівень загальної саморегуляції, високий рівень стресостійкості характерний для 34% досліджуваних.

У групі респондентів з рівнем розвитку життєстійкості вище середнього у 76% солдатів виявлено високий рівень загальної саморегуляції, низький властивий лише 24%. Отже, що нижчим є рівень життєстійкості, то нижчим є і рівень загальної саморегуляції, і навпаки.

Висновки. Нами було визначено, що військовослужбовці, що відрізняються рівнем життєстійкості вище середнього, гнучко і адекватно реагують на зміну умов службової діяльності, легко опановують нові види активності, впевненіше почувають себе в незнайомих ситуаціях.

Військовослужбовці з рівнем життєстійкості нижче середнього більш залежні від ситуації і думки оточення. Успішність опанування нових видів діяльності у таких досліджуваних дуже залежить від відповідності стильових особливостей регуляції і вимог виду активності, що опановуються. У них часто виникають труднощі у визначенні мети і програми дій, адекватних поточній ситуації, вони не завжди помічають зміни ситуації, що також часто призводить до невдач.

Ключові слова: *стресостійкість, гібридна війна, безпека, військові, військова психологія.*

PSYCHOLOGICAL FEATURES OF VITALITY IN HYBRID WAR

Chkhaidze Anna Oleksandrivna,
Candidate of Psychological Sciences,
Senior Lecturer in the Department of Practical Psychology
Kherson State University
Ankaxyliganka8@gmail.com
orcid.org/000-0001-6325-4655

The article provides an overview of hybrid war, psychological stability and related issues that people and communities face. Social security regarding the psychological consequences of hybrid threats was reviewed in this article. Based on scientific sources, we have identified that stability is the overriding concept of security policy. Stability refers to the ability of a person to cope with troubles – to resume and return to normal activity after confronting an abnormal, alarming and often unexpected threat.

The article presents an analysis of the concept of McAslan's stability, which includes seven characteristics of stability. The article's purpose is to conduct an empirical study of the stability and style of self-regulation of servicemen's behavior.

Methods. For the study of compliance with the pressures we used the Stability test (D.O. Leontiev, E.I. Rasskazov). To diagnose the style of self-regulation of personality, we used the questionnaire "Style of self-regulation of behavior" (V.I. Morosanov).

Results. In an empirical study, we found that in the group of subjects with a below-average viability level, 66% of cases had a low level of overall self-regulation, and a high level of compliance with the pressures was characteristic of 34% of the subjects.

A high level of overall self-regulation was found in the group of respondents with a higher average survival rate than average of 76%, with only 24% being low. Therefore, the lower the level of sustainability, the lower the level of overall self-regulation, and vice versa.

Conclusions. We have determined that military personnel who are above average resilient, flexibly and adequately respond to changing conditions of service, easily master new types of activity, feel more confident in unfamiliar situations. The success of mastering new activities in such subjects depends to a large extent on the correspondence of the style features of regulation and the requirements of the type of activity being mastered. They often have difficulty in defining a goal and program of action appropriate to the current situation; they do not always notice changes in the situation, which often leads to setbacks.

Key words: *compliance with the pressures, hybrid war, security, military, military psychology.*

Вступ

Питання гібридної війни вступило в громадські дискусії, хоча саме це явище не є новим. Воно поєднує військову, економічну, політичну та іншу нефізичну діяльність щодо досягнення політичних цілей. Доповідь Френка Гофмана про гібридні війни становила величезний інтерес для військових, політичних лідерів та військових організацій. Гібридні загрози містять повний спектр різних режимів ведення війни, в тому числі загальноприйняті можливості, нерегулярні тактики та формування, терористичні акти, беззастережне насильство та примус, злочинні розлади. Історично багато війн мало як регулярні, так і нерегулярні компоненти. Однак здебільшого ці компоненти траплялися на різних етапах, стадіях чи формаціях. У гібридних війнах військові сили виникають в одній площині і в тому самому бойовому просторі (Hoffman, 2015).

Навички, необхідні для подолання невизначеності, спровокованої гібридною війною, потребують розвитку психічної спритності і толерантності до неоднозначності, щоб визнати і швидко адаптуватися до невідомого і несподіваного. Крім навичок прийняття рішень та тактичних здібностей військових керівників, військова політика може містити конкретні дії для розробки та розвитку військових організацій як належне навчальне середовище для підготовки майбутніх гібридних воїнів у різноманітних обставинах, які мають усі необхідні традиційні та нові навички і стійкість. Щоб досягти всіх вимог протистояння цього нового режиму війни, знадобиться не просто зміна нашого мислення, але також і швидка адаптація як на індивідуальному, так і на інституційному рівні.

Ще у 2013 році Жан Поспісіл стверджував, що стійкість стане привабливою концепцією щодо політики безпеки. Пов'язуючи стійкість із ризиком, він вважав можливим фундаментальне переналаштування політики безпеки через парадигму стійкості (Pospisil, 2013: 18–42).

Згідно з дослідженням Ф. Гофмана виникнення цього нового типу війни не означає, що традиційна війна зникла. Навпаки, крім звичайної війни, гібридна війна ускладнить оборонне планування в майбутньому. Через вплив гібридної війни треба враховувати багато інших творчих підходів до розвитку інноваційного мислення. Це може бути дуже складним для системи військової підготовки, яка визнається як сприяння покірності, відповідності та дотриманню замість ініціативи, креативності та критичного мислення.

Джерела терміна «стійкість» досі не з'ясовані. Під стійкістю мається на увазі здатність особистості впоратися з неприємностями, відновитись і повернутись до нормальної діяльності після протистояння ненормальній, тривожній та часто несподіваній загрозі. Стійкість охоплює поняття «усвідомлення», «виявлення», «спілкування», «реакція» (і, якщо можливо, «уникнення») та «відновлення». Ці важливі риси життя ґрунтуються на нашому основному інстинкті виживання. Стійкість також говорить про здатність та бажання з часом адаптуватися до мінливого та потенційно загрозливого середовища.

Аналіз закордонних експериментальних досліджень, присвячених вивченню стресостійкості, показує, що велика кількість дослідників розглядає стресостійкість у зв'язку з проблемами подолання стресу, адаптації-дезадаптації в суспільстві, фізичним, психічним і соціальним здоров'ям. Так, в екзистенційному плані стресостійкість можна розглядати як мужність бути, волю до життя, здатність створення власного і унікального сенсу взаємодії з ворожим світом.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

У вітчизняній психології розробка проблеми стресостійкості пов'язана з дослідженнями намагання впоратися зі складними ситуаціями (Лібіна, 2008), з дослідженнями сенсу життя та акме (Чудновський, 2006), з проблемою життєтворчості (Леонтьєв, 2011), з особистісно-ситуаційною взаємодією (Коржова, 1998), із самореалізацією особистості (Коростильова, 2005).

Особливу увагу автори приділяють проблемі взаємозв'язку стилю саморе-

гуляції поведінки та стресостійкості особистості (О.К. Осницький, В.І. Моросанова, А.М. Фомінова) (Осницький, 1999: 92–104; Моросанова, 2011; Фомінова, 2015). Зокрема, Т.В. Наливайко визначила взаємозв'язок стресостійкості зі стильовою саморегуляцією особистості і такими її складниками, як планування, моделювання, програмування, оцінка результатів та гнучкість (Наливайко, 2015).

Слід зазначити, що інтерес до проблеми вивчення особливостей чинників саморегуляції у військовослужбовців з різним рівнем стресостійкості зумовлений тим, що життєдіяльність військових частин відрізняється насиченістю буднів і динамічними процесами, пов'язаними з несенням бойового чергування, гарнізонної, вартової і внутрішньої служби. Це потребує дуже високої напруги фізичних і психічних сил особистості, нерідко і їх перенапруги. Характер військової служби диктує необхідність регулювання військовослужбовцями власної поведінки, що дозволить їм швидше і безболісніше впоратися з труднощами професійної діяльності. Однак передбачається, що стиль саморегуляції поведінки, а також здатність військовослужбовців долати труднощі професійної діяльності залежить від рівня стресостійкості, який ми визначаємо як певний набір особистісних властивостей і поведінкових реакцій, які сприяють мобілізації внутрішніх ресурсів і дозволяють конструктивно долати труднощі в умовах служби.

Термін «стійкість» застосовується більше трьох десятиліть для оцінки того, наскільки добре люди долають травматичні ситуації. Попередні праці були зосереджені на стійкості дітей, але вони розширили здатність дорослих керувати ненормальними ситуаціями, зокрема їх участю у війні, катастрофах і навіть таких звичайних ненормальних подіях, як великі дорожньо-транспортні пригоди (Garmezy, 2014: 101–116; Rutter, 2015: 49–74).

У науковій літературі є дві важливі галузі узгодження щодо стійкості осіб. Перша галузь – питання адаптованості. Особи, які здатні і готові до адаптації, часто зменшують ризик бути схильними до руйнівних подій або хоча б намагаються зменшити їх вплив. Стійкі особи можуть і готові адаптуватися. Друга галузь – питання перехідної дисфункції. Стійкість не перешкоджає виникненню дисфункції або дистресу. Відсутність дисфункції чи дистресу у людини свідчить про опір, а не про стійкість. Зараз вважається, що певна дисфункція або дистрес – це нормальна реакція на ненормальну подію. Однак дисфункція або дистрес є тимчасовими з подальшим поверненням до нормального або кращого функціонування.

Стійкість спрямована на зменшення впливу подій та відновлення після них, але не обов'язково вона спрямована на запобігання впливу (McAslan, 2010). Отже, підвищення стійкості супроводжується кардинальним зрушенням логіки безпеки. Дж. Брассет, С. Крофт та Н. Вуган-Вільямс посилаються на Марка Даффілда, який стверджував, що планування надзвичайних ситуацій кінця 20 століття базувалося на прогнозуванні подій, ізоляції загроз та захисті суспільства з використанням військових засобів. Однак зараз стійкість вимагає від суспільства опановування нових навичок та готовності до того, щоб використовувати нові можливості, які неминуче спричинюють різні розлади (Brassett, Croft, Vaughan-Williams, 2014: 221–228).

Макаслан визначає сім характеристик стійкості. По-перше, стійкість завжди стосується загроз або драматичних подій, які можуть потенційно впливати на систему. По-друге, стійкі системи прагнуть до позитивного результату (відновлення статусу або зміни та вдосконалення). Ці два результати часто називають відскоком або адаптацією. По-третє, стійкі системи повинні бути забезпечені стандартами, оперативними процедурами, людським або соціальним капіталом тощо. Однак готовність є лише важливим аспектом стійких систем, оскільки вони повинні бути готовими та здатними адаптуватися до умов, що постійно змінюються. Отже, пристосованість є четвертою характеристикою стійкості. По-п'яте, має бути бажання вчитися та набувати досвіду. Координація та взаємозалежність утворюють шосту характеристику, що описує стійкі системи та нації, як правило, ті, які добре узгоджені та поділяють загальні цінності та переконання. Сьомою характеристикою стійкості є бажання вижити. «Ці характеристики роблять концепцію стійкості потужною і корисною», – підсумовує Макаслан (McAslan, 2010).

Окрім того, стійкість за своєю суттю є неоліберальною, оскільки суспільство перебуває у постійному надзвичайному стані, а загрози є повсюдними. Дж. Брассет, С. Крофт та Н. Вуган-Вільямс стверджують, що невизначеність стає вихідною точкою для неоліберального управління (Brassett, Croft, Vaughan-Williams, 2014: 221–228). Нездатність національної держави забезпечувати безпеку кожного індивіда, громади чи бізнесу потребує управління цими суб'єктами з власними ризиками. Джонатан Йозеф стверджує, що

суб'єктам дійсно рекомендується брати на себе відповідальність за власний соціальний та економічний добробут, а не покладатися на державу. Він продовжує зосереджуватись на аспектах ризику та безпеки неоліберального способу управління, що заохочує готовність та обізнаність (Joseph, 2013: 38–52). Хоча стійкість пропагує концепцію активного громадянства, вона не дає жодних гарантій. М. Данн і Т. Пріор стверджують, що стійкість набуває міжнародного статусу як панацея від сучасних проблем безпеки, оскільки залишає місце для нового виду суб'єктивного сприйняття безпеки, всупереч непередбачуваному характеру сучасних небезпек (Dunn Cavelty, Prior, 2014: 142).

Дж. Берзінс наголошує, що гібридна війна охоплює інформаційні, моральні, психологічні та ідеологічні заходи, спрямовані на суспільство в цілому, а також на обраний політичний та військовий персонал (Bērziņš, 2014: 125–127). Б. Мьоллінг стверджує, що гібридна стратегія безпеки може поставити Європейський Союз у позицію протистояння супротивникам на невійськовій арені для запобігання ескалації військової сили (Giegerich, 2016: 65–72). Отже, першою лінією оборони має бути нарощування стійкого колективного мислення, яке здатне протистояти дезінформації, не знижуючи свободи слова або з використанням індоктринації. Як зазначає Дж. Андерссон, здатність суспільства до критичного захисту залежить від того, чиє населення має більш критичний розум (Andersson, 2015).

Як бачимо, терміни «безпека» та «стійкість» часто використовуються разом, зокрема на національному рівні. Обидва мають спільне коріння та вимоги, якими є необхідність оцінювати загрози та вразливості, необхідність розробки планів та процедур, необхідність мати точну та своєчасну інформацію. Є також переваги у поєднанні національної безпеки та стійкості. По-перше, великі інвестиції, що вкладаються в національну безпеку (модернізація систем зв'язку, поліпшення національних оцінок ризику та посилення критичної інфраструктури країни разом з комунальними послугами та транспортом) роблять країну більш стійкою. Крім того, об'єднуючи стійкість та національну безпеку, уряд має більше контролю над інструментами стійкості на державному рівні, і у такий спосіб краще сприяє підвищенню стандартизації та взаємодії між такими першими реагентами, як поліція, пожежні органи, органи охорони здоров'я та добровольчі державні служби з надзвичайних ситуацій.

Однак існують значні сфери відмінностей між національною безпекою та стійкістю. Загрози національній безпеці, як правило, спричиняють сили інших країн або терористи, які прагнуть дестабілізувати уряд та його людей. Національна безпека має на меті блокувати або перемогти такі загрози. Стійкість передбачає постійний процес оцінки широкого спектра ризиків та загроз, підготовку до того, щоб зіткнутися з такими загрозами, прийняття того, що деякі загрози стануть руйнівними подіями, зменшуючи вплив тих подій, коли вони виникають і відновлюються після цього.

Стійкість також вимагає розуміння потреб та очікувань суспільства та того, як ці потреби та очікування розвиваються з часом. Країни плекають міцну традицію своїх громад, що підтримують одна одну у часи біди. Але таку національну стійкість не можна сприймати як належну, і є ознаки того, що суспільство стає більш крихким, ніж у попередніх поколіннях. Це збільшує потребу в додаткових інвестиціях та зусиллях урядів і місцевих органів влади у наданні заходів технічної безпеки для компенсації зменшення стійкості сімей, груп та громад.

У 2015 році Європейський Союз почав працювати над новою стратегією безпеки, в якій стійкість грає важливу роль, про що свідчить ключова рекомендація, у якій ідеться про те, що Європейський Союз повинен визначити пріоритет набору загроз, з якими стикається Європа, з позиції тяжкості наслідків та вирішити, як реагувати у контексті суспільної стійкості. Такий підхід повинен працювати у широкому діапазоні загроз, адже тільки так він може бути рентабельним. Стійкі товариства, які мають вбудовані способи та засоби для поглинання чи розповсюдження шоку, керуватимуть їхніми реакціями ефективніше, ніж погано підготовлені та слабкі громади (Anthony, Grand, Lewis, 2015).

В Україні у 2014 році Штабом антитерористичної операції було опубліковано порадник для офіцерів та сержантів «Формування психологічної готовності військовослужбовців до виконання завдань антитерористичної операції». Зазначені методичні рекомендації призначені для організації практичних занять з малими групами військовослужбовців під час формування та бойового злагодження підрозділів, які готуються до виконання завдань антитерористичної операції, а також під час організації відновлення боєздатності підрозділів у районах ведення бойових дій. Рекомендації розроблені для командирів ротної та взводної ланки, офіцерів по роботі з осо-

бовим складом і містять основні положення щодо таких аспектів: факторів негативного впливу на психіку військовослужбовців у бою; визначення поняття стресу, посттравматичних стресових розладів та основних положень щодо організації роботи по наданню першої психологічної допомоги особовому складу; поведінки військовослужбовців у разі захоплення у полон або заручники. Значна увага стосується понять «стійкість» та «стресостійкість».

Стійкість життєво важлива для військовослужбовців, щоб вижити в умовах потенційних загроз їхньому життю і безпеці та виконувати призначені завдання для виживання та добробуту інших. Здатність членів служби відштовхуватися від оперативного стресу також може визначати, наскільки успішно вони реінтегруються зі своїми сім'ями та громадами, чи можуть вони продовжувати ефективно виконувати свою військову професію, чи розвиваються у них потенційно інвалідні психічні розлади або інші серйозні поведінкові проблеми.

Генеалогія військової стійкості глибоко пов'язана зі змінами в галузі психології. Спершу слід зазначити, що у США є дуже міцні зв'язки між військовою професією та професією психолога. Ці зв'язки є історичними. У 20 столітті американська психологія була професіоналізована і перетворилася на прикладну дисципліну завдяки взаємодії з військовими. Під час Першої світової війни психологи розробили тести інтелекту та оцінили рівень військовослужбовців, щоб розмістити призовників у спеціальних місцевостях відповідно до їх здібностей, позиціонуючи психологію як дисципліну, корисну для ведення війни, а також для управління персоналом, зробивши цю дисципліну більш застосовною. Під час Другої світової війни роль психологів розширилась (частково через нестачу психіатрів), щоб включити лікування та підвищення моралі, а також для уточнення тестів на працездатність. З досвідом Другої світової війни клінічна психологія здобула авторитет як професія.

Саме завдяки своїй корисності у військовій науці психологія перетворилася з новоспеченої дисципліни в академічну, клінічну та прикладну професію (Samelson, 2014: 274–282).

Практично будь-яка місія, перед якою може бути поставлена військова частина, може піддавати військовослужбовців смертельній небезпеці, втратам та моральним компромісам з інтенсивністю та невимушеністю, які важко уявити в більшості інших умов професійної діяльності (Brett T. Litz, 2007: 217–238; William P. Nash, 2007). Повернення з зон бойових конфліктів надає учасникам сервісу зовсім іншого набору адаптаційних завдань. Приклади включають стрес повернення з війни до розбитої сім'ї, втрачену цивільну роботу або фінансове розорення. І під час, і після розміщення в операційному просторі члени служби стикаються з проблемою траурних втрат, знаходження сенсу в переживаннях, які здаються безглуздими, миру з тривалими спогадами про смерть і руйнування. Проблеми протистояння втратам військовослужбовців та організацій, які їх підтримують, тому, мабуть, охоплюють такі три широкі форми:

1) операційна стійкість, яка може бути визначена як здатність підтримувати функціонування професійної ролі та психологічну працездатність під час оперативних розгортань всупереч впливу стресу, можливо, і попри внутрішні негаразди та конфлікти (Litz, King, Orsillo, Friedman, 2007);

2) стійкість після розгортання, яка може бути визначена як здатність знову здобувати і підтримувати ефективне функціонування ролі в невійськових обставинах після повернення з дислокації і знову бути продуктивним членом сім'ї та цивільного суспільства;

3) психологічна стійкість, яка може бути визначена як здатність фізично, психічно та духовно пристосовуватися до операційного впливу стресових ситуацій, а іноді і тривалих змін, які вони спричиняють, не розвиваючи значних психічних розладів чи поведінкових проблем.

Наука про психологічну стійкість все частіше розглядається як інструмент для успішної боротьби з війнами XXI століття. У значній частині західного військового мислення стійкість зараз розглядається як неодмінний ресурс і необхідна характеристика сучасних воїнів та людей загалом.

Психологічна наука про стійкість розробляється з двома цілями: по-перше, вона спрямована на створення придатної бойової сили з метою ведення ефективної війни; по-друге, вона спрямована на зменшення витрат на оплату здоров'я та оплату праці, запобігаючи труднощам з психічним здоров'ям. Тут є думка про те, що якщо невпорядкованим реакціям на несприятливі життєві події запобігти, то тоді солдати не потребуватимуть коштовного лікування.

Військові організації мають давні традиції підбору, навчання та підтримки військовослужбовців, щоб вони могли витримати інтенсивні та наполегливі оперативні стреси, не втрачаючи своїх можливостей функціонувати на полі бою, але стійкість лише нещодавно викликала стійкий інтерес

у військових. Оскільки військові організації розробляють програми для сприяння більш широкому спектру бажаних результатів стресу, вони стикаються з вибором між очікуванням традиційних методів нарощування стійкості для досягнення нетрадиційних цілей та створенням абсолютно нових підходів до стійкості.

Науковий інтерес до психологічних, біологічних, соціальних та особистісних відмінностей, пов'язаних з успішною адаптацією до бойового та оперативного досвіду, швидко зростав з кінця 1990-х. Основою останніх досліджень у цій галузі є припущення, що частота різних психічних проблем та функціональних проблем, пов'язаних із бойовим та оперативним досвідом, може бути зменшена, якщо визначити змінні чинники ризику та стійкості, а потім націлити їх у військові програми профілактики. На жаль, науково-дослідні та трансляційні програми для підвищення стійкості у складі збройних служб досі були обмежені відсутністю єдиного парадигматичного підходу до концептуалізації військових та позавійськових процесів і функцій, які можуть привести до стійких результатів навіть у разі відсутності консенсусного визначення стійкості. Єдиних методів вимірювання стійкості або результатів також не існує. Невелике емпіричне дослідження, яке проводилось серед військових, мало значні внутрішні та зовнішні обґрунтовані проблеми. Такі проблеми значно обмежують здатність до інформування щодо запобігання чи втручання, що є основною метою дослідження стійкості.

2. Методологія та методи

Мета нашого дослідження – провести емпіричне дослідження стресостійкості і стилю саморегуляції поведінки військовослужбовців.

Дослідження проводилося у березні 2019 році на базі військової частини м. Херсон. Категорія військовослужбовців, залучених до дослідження – це солдати віком від 18 до 23 років, покликані на військову службу в жовтні 2018 р. Загальна кількість досліджуваних – 77 осіб.

Для діагностики стресостійкості та стилю саморегуляції поведінки нами були застосовані такі емпіричні методи: бесіда, спостереження, тестування з метою дослідження особливостей чинників стресостійкості у військовослужбовців; а також методи математико-статистичної обробки даних (U-критерій Манна-Уїтні та коефіцієнт рангової кореляції Спірмена).

Для дослідження стресостійкості ми використовували *тест життєстійкості (Д.О. Леонтьєв, О.І. Рассказова).* Англомовне поняття "Hardiness" Д.О. Леонтьєв запропонував перекладати як життєстійкість. Поняття життєстійкості, з одного боку, спирається на понятєвий апарат екзистенційно-гуманістичної психології, а з іншого, – на прикладну психологію. Також поняття «життєстійкість» використовується як синонім поняття «стресостійкість».

Початковим питанням, яке привело до створення теорії життєстійкості, було те, які психологічні чинники сприяють успішному подоланню стресу і зниженню (або навіть попередженню) внутрішньої напруги.

Було висловлено припущення, що цим фактором є те, що в результаті назвали життєстійкістю, – певна екзистенційна відвага, що дозволяє особистості менше залежати від ситуативних переживань, долати постійну базову тривогу, що актуалізується в ситуації невизначеності і необхідності вибору.

Життєстійкість (стресостійкість) є системою переконань про себе, про світ, про відносини зі світом. Ця диспозиція містить три порівняно автономні компоненти (чинники): залученість, контроль, прийняття ризику (рис. 1). Виразність цих компонентів і життєстійкості в цілому перешкоджає виникненню внутрішньої напруги в стресових ситуаціях шляхом стійкого впорання зі стресами і сприйняття їх як менш значущих.

Залученість визначається як переконаність в тому, що залученість в події дає максимальний шанс знайти щось достойне і цікаве для особистості. Людина з розвиненим компонентом залученості отримує задоволення від власної діяльності. Відсутність подібної переконаності породжує відчуття відкинутості, відчуття себе поза життям. Якщо ви відчуваєте впевненість в собі і в тому, що світ великодушний, вам властива залученість.

Рис. 1. Автономні чинники стресостійкості

Контроль – це переконаність в тому, що боротьба дозволяє вплинути на результат того, що відбувається, нехай навіть цей вплив не абсолютний і успіх ніким не гарантований. Протилежність цьому – відчуття власної безпорадності. Людина з сильно розвиненим компонентом контролю відчуває, що сама вибирає власну діяльність, свій шлях.

Прийняття ризику – це переконаність людини в тому, що все те, що з нею трапляється, сприяє її розвитку шляхом використання знань з досвіду (неважливо, позитивного або негативного). Людина, яка розглядає життя як спосіб набуття досвіду, готова діяти за відсутності надійних гарантій успіху, на свій страх і ризик, вважаючи, що прагнення до простого комфорту і безпеки збіднює життя особистості. В основі прийняття ризику лежить ідея розвитку через активне засвоєння знань з досвіду.

Отже, стресостійкість є особистісною характеристикою, яка формується в дитячому і підлітковому віці, хоча теоретично її розвиток можливий і в більш пізньому віці.

Для діагностики стилю саморегуляції особистості ми використовували о*питувальник «Стиль саморегуляції поведінки» (В.І. Моросанова).* Мета опитувальника – це діагностика розвитку індивідуальної саморегуляції і її персонального профілю, що включає показники планування, моделювання, програмування, оцінки результатів, а також показники розвитку регуляторно-особистісних властивостей – гнучкості і самостійності.

3. Результати та дискусії

Проаналізувавши результати, отримані за допомогою опитувальника «Стиль саморегуляції поведінки» (В.І. Моросанова) і тесту життєстійкості (Д.О. Леонтьєв, О.І. Рассказова), ми визначили, що в групі досліджуваних з рівнем життєстійкості нижче середнього в 66% випадків переважає низький рівень загальної саморегуляції, високий рівень стресостійкості характерний для 34% досліджуваних.

У групі респондентів з рівнем розвитку життєстійкості вище середнього у 76% солдатів виявлено високий рівень загальної саморегуляції, низький рівень властивий лише 24%.

Отже, що нижчим є рівень життєстійкості, то нижчим є рівень загальної саморегуляції, і навпаки (табл. 1).

У військовослужбовців з рівнем життєстійкості вище середнього значно вищі показники загального рівня саморегуляції (M = 35,428). У досліджуваних з рівнем життєстійкості нижче середнього цей показник склав 28,942 (табл. 2).

Відзначимо, що солдати з високими показниками загального рівня саморегуляції самостійні, гнучко і адекватно реагують на зміну умов, висунення і досягнення мети у них значною мірою усвідомлені. Крім цього, що вищим є загальний рівень усвідомленої регуляції, то легше солдати опановують нові види активності, впевненіше почувають себе в незнайомих ситуаціях.

У досліджуваних з низькими показниками за даною шкалою потреба в усвідомленому плануванні та програмуванні своєї поведінки не сформована, вони більш залежні від ситуації і думки оточення. У них знижена можливість компенсації несприятливих для досягнення поставленої мети особистісних особливостей порівняно з досліджуваними з високим рівнем регуляції. Успішність оволодіння новими видами діяльності залежить від відповідності стильових особливостей регуляції і вимог, що висуваються до виду активності, який освоюється.

За допомогою U-критерію Манна-Уїтні в групі осіб з рівнем життєстійкості вище середнього і нижче середнього визначені значущі відмінності в показниках за всіма шкалами, крім шкал «Планування» та «Самостійність» (табл. 3).

Так, військовослужбовці, що відрізняються рівнем життєстійкості вище середнього, виявили високі показники за шкалами «Моделювання» ($U = 2107$, рівень статистичної значущості $p \leq 0,01$), «Програмування» ($U = 2005$, рівень статистичної значущості $p \leq 0,01$), «Оцінювання

Таблиця 1

Процентний розподіл рівнів загальної саморегуляції у військовослужбовців з різним рівнем життєстійкості

Рівень життєстійкості	Загальний рівень саморегуляції		Всього
	Нижче середнього	Вище середнього	
Нижче середнього	23 (66%)	12 (34%)	35 (100%)
Вище середнього	10 (24%)	32 (76%)	42 (100%)
Всього	33	44	77

Таблиця 2

Розподіл середніх показників саморегуляції в групах військовослужбовців з різним рівнем життєстійкості

Рівень життєстійкості		Планування	Моделювання	Програмування	Оцінка результатів	Гнучкість	Самостійність	Загальний рівень саморегуляції
Нижче середнього	Середнє	6,03	5	5,66	5,31	6	6,09	28,94
	N	35	35	35	35	35	35	35
	Стд. Відхилення	1,56	1,49	1,39	2,25	1,92	1,91	5,86
Вище середнього	Середнє	6,69	6,83	6,9	6,85	6,88	5,47	35,42
	N	42	42	42	42	42	42	42
	Стд. Відхилення	1,66	1,2	1,14	1,18	1,32	1,91	3,94
Всього	Середнє	6,39	6	6,33	6,15	6,48	5,75	32,48
	N	77	77	77	77	77	77	77
	Стд. Відхилення	1,64	1,62	1,4	1,9	1,67	1,92	5,85

Таблиця 3

Значні відмінності показників саморегуляції у військовослужбовців з різним рівнем життєстійкості

	Планування	Моделювання	Програмування	Оцінка результатів	Гнучкість	Самостійність	Загальний рівень саморегуляції
Статистика U Манна-Уїтні	547	266	368	411,5	530	603,5	271
Статистика W Вілкоксона	1204	896	998	1041,5	1160	1506,5	901
Z	-1,675	-4,886	-3,859	-3,859	-2,162	-1,367	-4,761

результатів» (U = 1961,5, рівень статистичної значущості $p \leq 0,01$), «Гнучкість» (U = 1843, рівень статистичної значущості $p \leq 0,01$). З огляду на це можна дійти висновку, що особи даної групи здатні виділяти значущі умови досягнення цілей як в поточній ситуації, так і в перспективному майбутньому, що проявляється у відповідності програм дій планам діяльності, а також одержуваних результатів поставленим цілям. У них сформована потреба продумувати способи своїх дій і поведінки для досягнення поставлених цілей. У разі невідповідності отриманих результатів цілям проводиться корекція програми дій до отримання прийнятного для людини результату. У разі виникнення непередбачуваних обставин такі досліджувані легко перебудовують плани і програми виконавських дій і поведінки.

У військовослужбовців з рівнем життєстійкості нижче середнього істотно нижчі показники за вищезазначеними шкалами («Моделювання» (U = 896, рівень статистичної значущості $p \leq 0,01$), «Програмування» (U = 998, рівень статистичної значущості $p \leq 0,01$), «Оцінювання результатів» (U = 1041,5, рівень статистичної значущості $p \leq 0,01$), «Гнучкість» (U = 1160, рівень статистичної значущості

$p \leq 0,01$)). Це свідчить про слабку сформованість у них процесів моделювання, яка призводить до неадекватної оцінки значущих внутрішніх умов і зовнішніх обставин. Такі досліджувані вважають за краще діяти імпульсивно, не можуть самостійно сформувати програму дій, часто стикаються з неадекватністю отриманих результатів цілям діяльності і при цьому не вносять змін до програми дій, діють шляхом проб і помилок. Часто вони не помічають своїх помилок, некритичні до своїх дій. У динамічних, швидко мінливих обставинах вони почувають себе невпевнено, важко звикають до змін у житті, до змін обставин і способу життя. Вони не здатні адекватно реагувати на ситуацію, швидко і своєчасно планувати діяльність і поведінку, в результаті чого у них неминуче виникають регуляторні збої і невдачі у виконанні діяльності.

За допомогою коефіцієнта рангової кореляції Спірмена (rs) визначені кореляційні зв'язки між стилями саморегуляції поведінки і життєстійкістю (табл. 4).

Так, значуща двостороння кореляція між загальним рівнем саморегуляції і життєстійкістю ($r = 0,605$, рівень статистичної значущості $p \leq 0,01$), а також її показниками – залученістю ($r = 0,550$, рівень статистичної значущості $p \leq 0,01$), контролем ($r = 0, 619$, рівень статистичної значущості $p \leq 0,01$) і прийняттям ризику ($r = 456$, рівень статистичної значущості $p \leq 0,01$) свідчить про те, що чим вище рівень життєстійкості, тим вище загальний рівень саморегуляції, і навпаки. У такому разі можна говорити про сформованість у солдатів усвідом-

Таблиця 4

Результати аналізу кореляції між стилями саморегуляції поведінки і життєстійкістю у військовослужбовців

		Життєстійкість	Залученість	Контроль	Прийняття ризику
Планування	Коефіцієнт кореляції	0,251	0,265	0,27	0,141
	Знч. (двостор.)	0,028	0,02	0,018	0,223
	N	77	77	77	77
Моделювання	Коефіцієнт кореляції	0,621	0,544	0,595	0,543
	Знч. (двостор.)	0	0	0	0
	N	77	77	77	77
Програмування	Коефіцієнт кореляції	0,438	0,347	0,456	0,403
	Знч. (двостор.)	0	0,002	0	0
	N	77	77	77	77
Оцінка результатів	Коефіцієнт кореляції	0,395	0,364	0,374	0,334
	Знч. (двостор.)	0	0,001	0,001	0,003
	N	77	77	77	77
Гнучкість	Коефіцієнт кореляції	0,333	0,365	0,277	0,203
	Знч. (двостор.)	0,003	0,001	0,015	0,077
	N	77	77	77	77
Самостійність	Коефіцієнт кореляції	-0,051	-0,081	0,01	-0,089
	Знч. (двостор.)	0,658	0,481	0,929	0,44
	N	77	77	77	77
Загальний рівень саморегуляції	Коефіцієнт кореляції	0,605	0,55	0,619	0,456
	Знч. (двостор.)	0	0	0	0
	N	77	77	77	77

леної саморегуляції довільної активності. Вони самостійні, гнучко і адекватно реагують на зміну умов, процеси постановки і досягнення мети у них усвідомлені. Вони легко опановують нові види активності. Гнучкість дозволяє адекватно реагувати на швидку зміну подій і успішно вирішувати поставлену задачу в ситуації ризику. Крім того, все те, що з військовослужбовцями трапляється, сприяє їх розвитку шляхом знань, що беруться з досвіду (неважливо, позитивного або негативного).

Визначена значуща двостороння кореляція між такими показниками саморегуляції, як моделювання ($r = 0{,}621$, рівень статистичної значущості $p \leq 0{,}01$), програмування ($r = 0{,}438$, рівень статистичної значущості $p \leq 0{,}01$), оцінювання результатів ($r = 0{,}395$, рівень статистичної значущості $p \leq 0{,}01$), гнучкість ($r = 0{,}333$, рівень статистичної значущості $p \leq 0{,}01$) і життєстійкість. Так, що вищі показники саморегуляції, то вища життєстійкість, і навпаки, що вища життєстійкість, то вищі перераховані показники саморегуляції.

У даній вибірці спостерігається негативна кореляція між самостійністю і життєстійкістю ($r = -0{,}051$, рівень статистичної значущості $p \leq 0{,}01$), а також її показниками – залученістю ($r = -0{,}081$, рівень статистичної значущості $p \leq 0{,}01$) і прийняттям ризику ($r = 0{,}089$, рівень статистичної значущості $p \leq 0{,}01$). Отримані результати дозволяють припустити, що чим нижчим є значення самостійності, то нижчим є рівень життєстійкості і її показників. Такі військовослужбовці залежні від думок і оцінок оточення. Плани і програми дій розробляються несамостійно, такі люди часто і некритично користуються чужими порадами. За відсутності сторонньої допомоги у них неминуче виникають регуляторні збої. Солдати не отримують задоволення від власної діяльності, не здобувають знань з нового досвіду – позитивного або негативного.

Висновки

Отже, нами було визначено, що військовослужбовці, що відрізняються рівнем життєстійкості вище середнього, гнучко і адекватно реагують на зміну умов службової діяльності, легко опановують нові види активності, впевненіше почувають себе в незнайомих ситуаціях.

Військовослужбовці з рівнем життєстійкості нижче середнього більш залежні від ситуації і думки оточення. Успішність опанування нових видів діяльності у таких досліджуваних залежить від відповідності стильових особливостей регуляції і вимог виду активності, що освоюється. У них часто виникають труднощі у визначенні мети і програми дій, адекватних поточній ситуації, вони не завжди помічають зміни ситуації, що також часто призводить до невдач.

Перспективою наукового дослідження може бути розробка та впровадження рекомендацій, які містять вправи і корисні поради щодо підвищення рівня стресостійкості у військовослужбовців в умовах гібридної війни.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бурлачук Л.Ф., Коржова Е.Ю. Психология жизненных ситуаций : учебное пособие. Москва, 1998. 263 с.
2. Коростылева Л.А. Психология самореализации личности: затруднения в профессиональной сфере. Санкт-Петербург, 2005. 222 с.
3. Либина А.В. Совладающий интеллект: человек в сложной жизненной ситуации. Москва, 2008. 400 с.
4. Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д.А. Леонтьева. Москва : Смысл, 2011. URL: http://www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=5973929 (дата звернення: 10.07.2019).
5. Моросанова В.И. Развитие теории осознанной саморегуляции: дифференциальный подход. *Вопросы психологии*. 2011. № 3. С. 132–144.
6. Наливайко Т.В. Исследование жизнестойкости и ее связей со свойствами личности: автореф. дисс. … канд. психол. наук : 19.00.01. Челябинск, 2015. 21 с.
7. Осницкий А.Н. Саморегуляция активности субъекта в ситуации потери работы. *Вопросы психологии*. 1999. № 1. С. 92–104.
8. Фоминова А. Жизнестойкость личности. Москва, 2015. 152 с.
9. Чудновский В.Э. Становление личности и проблема смысла жизни: избранные труды. Москва, 2006. 768 с.
10. Hoffman F. Conflict in the 21st Century: The rise of Hybrid Wars. Arlington, 2015.
11. Pospisil J. Resilienz: Die Neukonfiguration von Sicherheitspolitik im Zeitalter von Risiko. *Austrian Journal of Political Science.* 2013. No. 1. pp. 18–42.
12. Garmezy N. Vulnerability Research and the Issue of Primary Prevention. *American Journal of Orthopsychiatry*. 2014. No. 41. pp. 101–116.
13. Rutter M. Protective Factors in Children's Responses to Stress and Disadvantages in Primary prevention of psychopathology, M.W. Kent and J.E. Rolf editors. *Primary prevention of psychopathology* (Vol. 3, Social competence in children.University Press of New England). Hanover, 2015. pp. 49–74.
14. McAslan A. The Concept of Resilience. Understanding its Origins, Meaning and Utility. Adelaide, Australia, 2010.
15. Brassett J., Croft S., Vaughan-Williams N. Introduction: An Agenda for Resilience Research in Politics and International Relations. *Politics*. 2014. No. 4. pp. 221–228.

16. Joseph J. Resilience as Embedded Neoliberalism: A Governmentality Approach. *Resilience*. 2013. No. 1. pp. 38–52.
17. Dunn Cavelty M., Prior T. Resilience in Security Policy: Present and Future. *CSS Analysis in Security Policy*. 2014. No. 142. pp. 142.
18. Bērziņš J. Russia's New Generation Warfare in Ukraine: Implications for Latvian Defense Policy. *Policy Paper.* 2014. No. 02. pp. 125–127.
19. Giegerich B. Hybrid Warfare and the Changing Character of Conflict. *Connections: The Quarterly Journal 15.* 2016. No. 2. pp. 65–72.
20. Joel Andersson J. Hybrid Operations: Lessons from the Past. 2015. URL: https://www.iss.europa.eu/content/hybrid-operations-lessons-past (дата звернення: 10.07.2019).
21. Anthony I., Grand C., Lewis P. Towards a New European Security Strategy? Assessing the Impact of Changes in the Global Security Environment. Luxembourg, 2015.
22. Samelson F. World War I Intelligence Testing and the Development of Psychology. *Journal of the History of Behavioral Sciences.* 2014. No. 3. pp. 274–282.
23. Brett T. Litz. Research on the Impact of Military Trauma: Current Status and Future Directions. *Military Psychology.* 2007. No. 3. pp. 217–238.
24. William P. Nash. Combat/Operational Stress Adaptations and Injuries. New York, 2007.
25. Litz B., King L., King D., Orsillo S., Friedman M. Warriors as Peacekeepers: Features of the Somalia Experience and PTSD. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*. 1997. No. 6. pp. 1001–1010.

REFERENCES:

1. Burlachuk, L.F., & Korzhova, E.Yu. (1998). *Psihologiya zhiznennyih situatsiy [Psychology of life situations]*. Moskov: Rossiyskoe pedagogicheskoe agentstvo [in Russian].
2. Korostyileva, L.A. (2005). *Psihologiya samorealizatsii lichnosti: zatrudneniya v professionalnoy sfere [Psychology of personality self-realization: difficulties in the professional sphere]*. St. Petersburg : Rech [in Russian].
3. Libina, A.V. (2008). *Sovladayuschiy intellekt: chelovek v slozhnoy zhiznennoy situatsii [Co-controlling intelligence: a person in a difficult life situation]*. Moskov : Eksmo [in Russian].
4. Leontev, D.A. (Eds.). (2011). *Lichnostnyiy potentsial: struktura i diagnostika [Personal potential: structure and diagnosis]*. Moskov: Smysl. Retrieved from ftp:// www.litres.ru/pages/biblio_book/?art=5973929.
5. Morosanova, V.I. (2011). Razvitie teorii osoznannoy samoregulyatsii: differentsialnyiy podhod [The development of the theory of conscious self-regulation: a differential approach]. *Voprosy psykholohyy - Psychology Issues,* 3*,* 132-144 [in Russian].
6. Nalivayko, T.V. (2015). Issledovanie zhiznestoykosti i ee svyazey so svoystvami lichnosti [The study of vitality and its relationships with personality traits]. *Extended abstract of candidate's thesis.* Cheliabynsk [in Russian].
7. Osnitskiy, A.N. (1999). Samorehuliatsyia aktyvnosty subekta v sytuatsyy potery raboty [Self-regulation of the subject's activity in a situation of job loss]. *Voprosy psykholohyy - Psychology Issues, 1,* 92–104 [in Russian].
8. Fominova, A. (2015). Zhiznestoykost lichnosti *[The vitality of personality]*. Moskov : MPGU [in Russian].
9. Chudnovskiy, V.E. (2006). *Stanovlenie lichnosti i problema smyisla zhizni [The formation of personality and the problem of the meaning of life]*. Moskov: MPSI [in Russian].
10. Hoffman, F. (2015). *Conflict in the 21st Century: The rise of Hybrid Wars*. Arlington, VA: Potomac Institute for Policy Studies.
11. Pospisil, J. (2013). Resilienz: Die Neukonfiguration von Sicherheitspolitik im Zeitalter von Risiko. *Austrian Journal of Political Science,* 1, 18–42.
12. Garmezy, N. (2014). Vulnerability Research and the Issue of Primary Prevention. *American Journal of Orthopsychiatry,* 41, 101–116.
13. Rutter, M. (2015). Protective Factors in Children's Responses to Stress and Disadvantages in Primary prevention of psychopathology, M.W. Kent and J. E. Rolf editors. *Primary prevention of psychopathology* (Vol. 3, Social competence in children.University Press of New England). Hanover, NH.
14. McAslan A. The Concept of Resilience. Understanding its Origins, Meaning and Utility. Adelaide, Australia, 2010.
15. Brassett, J., Croft, S., Vaughan-Williams, N. (2014). Introduction: An Agenda for Resilience Research in Politics and International Relations. *Politics,* 4, 221–228.
16. Joseph, J. (2013). Resilience as Embedded Neoliberalism: A Governmentality Approach. *Resilience,* 1, 38–52.
17. Dunn Cavelty, M., Prior, T. (2014). Resilience in Security Policy: Present and Future. *CSS Analysis in Security Policy,* 142, 142.
18. Bērziņš, J. (2014). Russia's New Generation Warfare in Ukraine: Implications for Latvian Defense Policy. *Policy Paper,* 02, 125–127.
19. Giegerich, B. (2016). Hybrid Warfare and the Changing Character of Conflict. *Connections: The Quarterly Journal 15,* 2, 65–72.
20. Joel Andersson, J. (2015). Hybrid Operations: Lessons from the Past. Retrieved from: https://www.iss.europa.eu/content/hybrid-operations-lessons-past.
21. Anthony, I., Grand, C., Lewis, P. (2015). *Towards a New European Security Strategy? Assessing the Impact of Changes in the Global Security Environment.* Luxembourg: Publications Office.

22. Samelson, F. (2014). World War I Intelligence Testing and the Development of Psychology. *Journal of the History of Behavioral Sciences, 3*, 274–282.
23. Brett, T. Litz. (2007). Research on the Impact of Military Trauma: Current Status and Future Directions. *Military Psychology,* 3, 217–238.
24. William, P. Nash. (2007). *Combat/Operational Stress Adaptations and Injuries.* New York : Routledge.
25. Litz, B., King, L., King, D., Orsillo, S., Friedman, M. (1997). Warriors as Peacekeepers: Features of the Somalia Experience and PTSD. *Journal of Consulting and Clinical Psychology,* 6, 1001–1010.

Стаття надійшла до редакції 30.07.2019.
The article was received 30 July 2019.

СЕКЦІЯ 2. ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.953.5
DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-4-8

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ МЕТАКОГНІТИВНОГО МОНІТОРИНГУ В НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

Балашов Едуард Михайлович,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології та педагогіки
Національний університет «Острозька академія»
eduard.balashov@oa.edu.ua
orcid.org/0000-0002-6486-0494

У статті автор проаналізував основні теоретичні підходи та методологічні методи щодо розуміння метакогнітивного моніторингу особистості.

Мета статті – теоретично проаналізувати підходи до вивчення метакогнітивного моніторингу та його зв'язку з ефективною навчальною діяльністю студентів у ЗВО. Також розглянуто його зв'язок із навчальною діяльністю студентів на основі аналізу теоретичних досліджень вітчизняних і закордонних учених.

Методи. У роботі використані теоретичні і порівняльні методи дослідження метакогнітивного моніторингу в навчальній діяльності.

Необхідність вивчення метакогнітивного моніторингу зумовлена його впливом на успішність здійснення навчальної діяльності студентів. У результаті критичного аналізу наукових джерел і праць ми помітили відсутність єдиного підходу до визначення поняття метакогнітивного моніторингу та структури процесів метапізнання особистості під час навчального процесу. Цей дисонанс ускладнює методологічне вивчення цього феномену особистості й унеможливлює отримання об'єктивних результатів, оскільки кожний підхід і автор розуміють метакогнітивний моніторинг по-іншому, виділяючи різноманітні складові частини та чинники, які визначають успішний перебіг даного процесу.

Шляхом узагальнення теоретичних праць визначено, що метакогнітивний моніторинг – це здатність до оцінювання поточного стану когнітивної активності, спрямованого на відстеження того, чи правильно суб'єкт вирішує поставлену проблему, а також на встановлення рівня розуміння опрацьованого матеріалу. Виявлено, що високі показники розвитку метакогнітивного моніторингу, які вимірюються за допомогою різних варіантів опитувальників, позитивно корелюють із навчальними досягненнями студентів, а також з успішністю виконання тестів знань.

Результати аналізу підтвердили, що учасники навчального процесу, які показують більш точний метакогнітивний моніторинг успішності виконання тестів контролю знання, мають більш високі бали за цими тестами, а також мають високі показники навчальної успішності в університеті.

Висновки. Теоретичний аналіз підтвердив необхідність подальшого емпіричного вивчення процесу метакогнітивного моніторингу під час навчальної діяльності студентів і розроблення власного авторського психодіагностичного інструментарію, який допоміг би об'єктивного оцінити перебіг метакогнітивного моніторингу особистості на основі аналізу академічної успішності та навчальної діяльності студента загалом.

Ключові слова: *метапізнання, метакогнітивний моніторинг, метакогнітивний контроль, метакогнітивні знання, навчальна діяльність.*

PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS OF METACOGNITIVE MONITORING IN LEARNING ACTIVITIES OF STUDENTS

Balashov Eduard Mykhailovych,
Candidate of Science in Psychology,
Associate Professor at the Department of Psychology and Pedagogy
National University of Ostroh Academy
eduard.balashov@oa.edu.ua
orcid.org/0000-0002-6486-0494

The author has analyzed the main theoretical approaches and empirical methods to understanding metacognitive monitoring of personality.

Purpose. The purpose of the article was to investigate its connection with student's educational activity based on analysis of theoretical studies of domestic and foreign scientists.

Methods. The theoretical and comparative methods of studying metacognitive monitoring in learning activities have been used in the work.

The necessity in studying the aspects of metacognitive monitoring has been caused by its impact on students' learning activities.

Results of critical analysis of scientific sources and works, has helped to determine lack of a unified approach to the definition of a concept of metacognitive monitoring and the structure of the processes of a personality's metaknowledge during the learning process. Therefore, this dissonance has complicates the methodological studying of this personality phenomenon and prevents obtaining the objective results, since each scientists and approach understand metacognitive monitoring differently, distinguishing various components and factors, which determine the successful progress of this process.

In the result of general analysis of the theoretical scientific works, it has been determined that metacognitive monitoring is the ability to evaluate the current state of cognitive activeness, directed at monitoring whether the subject solves the problem correctly and establish level of subject's understanding of the processed materials.

Conclusions. It has been researched that high indicators of metacognitive monitoring development, measured by various questionnaires, positively correlate with students' academic achievements and success in execution of knowledge testing. Analysis confirmed that the participants of learning process demonstrating more accurate metacognitive monitoring in executing tests for control of knowledge, have higher points in this testing, and higher average marks in their learning success. Studying theoretical sources confirmed the necessity to further empirically research the aspects of the process of metacognitive monitoring in learning activities of students, and develop the author's psychodiagnostic tools for it, which would certainly assist in evaluation of metacognitive monitoring of students based on their academic performance and learning activities of students.

Key words: *meta-knowledge, metacognitive monitoring, metacognitive control, metacognitive knowledge, educational activity.*

Вступ

Необхідність вивчення метакогнітивного моніторингу зумовлена його впливом на успішність здійснення навчальної діяльності студентів. У результаті критичного аналізу наукових джерел та праць ми помітили відсутність єдиного підходу до визначення поняття метакогнітивного моніторингу та структури процесів метапізнання особистості під час навчального процесу. Цей дисонанс ускладнює методологічне вивчення цього феномену особистості й унеможливлює отримання об'єктивних результатів, оскільки кожний підхід і автор розуміють метакогнітивний моніторинг по-іншому, виділяючи різноманітні складові частини та чинники, які визначають успішний перебіг даного процесу.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Вивчення метакогнітивного моніторингу, що є способом відстеження суб'єктом власної пізнавальної активності та її результатів у процесі виконання будь-якого пізнавального завдання, сьогодні набуває значного поширення, особливо з огляду на важливість ролі цього метакогнітивного явища в навчальній діяльності. Це пояснюється тим, що в сучасному інформаційному суспільстві в контексті інформаційної перенасиченості освітнього простору необхідним є вміння правильно та конструктивно здійснювати моніторинг навчального матеріалу, адже від цього залежить, як той, хто навчається, регулюватиме власне пізнання у процесі навчання.

Актуальність досліджень метапізнання загалом і процесів метакогнітивного моніторингу зумовлена схильністю багатьох людей до викривленого уявлення про те, що вони знають і не знають насправді, а також наскільки вони компетентні у вирішенні завдань навчального характеру. Зазвичай людям притаманна властивість до завищених оцінок власних пізнавальних можливостей, ніж це є насправді. Це явище, яке Дж. Меткалф назвала «когнітивним оптимізмом», нерідко є причиною неефективності метакогнітивного моніторингу, оскільки здатне породжувати ілюзію знання як надмірно завищену впевненість у знанні за його відсутності.

Реалізація ефективного метакогнітивного моніторингу полягає в дотриманні всіма учасниками навчального процесу цілої низки умов, спрямованих на ефективну співпрацю й отримання позитивного результату. Навчальна діяльність студентів потребує не лише організації роботи на занятті, а й формування відповідних навиків осмислення проблем, що розглядаються в рамках курсу, якості засвоєння інформації, моніторингу навчального процесу.

Необхідність зосереджувати увагу на такому метакогнітивному явищі значною мірою зумовлена сучасною системою освіти, яка потребує врахування не лише результативних характеристик діяльності того, на кого спрямовано навчальний процес, але й різноманітних параметрів, здатних характеризувати уявлення суб'єкта про сам процес навчання і його результати.

2. Методологія та методи

Особливості метапізнання як основи метакогнітивного моніторингу загалом, а також основні характеристики метаког-

нітивного моніторингу як регулятивного аспекту метапізнання, його основні аспекти та сферу впливу на процес навчальної діяльності зокрема розкривають у своїх працях такі науковці, як: Р. Клюве (метакогнітивні процеси у структурі метапізнання), С. Тобіас і Г. Еверсон (метакогнітивний моніторинг знань), Л. Наренс (метапізнання й особливості метапам'яті), Р. Деннісон (діагностика метакогнітивної включеності в діяльність), Ф. Джонсон (метапам'ять і особливості процесу навчання), С. Максименко й І. Пасічник (розвиток когнітивної психології, метакогнітивний моніторинг навчальної діяльності), Т. Хомуленко (метапам'ять і когнітивні стилі), В. Волошина та Р. Каламаж (метакогнітивні судження, метапам'ять, метапізнання), Т. Доцевич (саморегуляція у вищій школі), І. Скітяєва (метакогнітивні процеси особистості), М. Кашапов (діагностика самооцінки метакогнітивних знань і метакогнітивної активності), А. Самойліченко (рефлексивність, метакогнітивні здібності студентів) та ін.

Оскільки метакогнітиний моніторинг є складовою частиною метапізнання особистості, то варто зазначити, що в широкому розумінні цю проблему досліджували Ж. Піаже, Дж. Брунер, Д. Міллер, П. Ліндслей, Д. Норман (розуміння онтогенетичних, педагогічних, структурно-функціональних аспектів, організації та контролю особистістю пізнавальної діяльності). У межах дослідження когнітивних стилів можна відзначити праці Г. Віткіна, Дж. Келлі, Дж. Кагана, М. Холодної й інших. Безпосередньо дослідженню проблем метапізнання та метакогнітивного моніторингу особистості присвячували свої наукові роботи закордонні вчені Дж. Флейвел (дослідження компонентів метапізнання, метапам'ять), А. Браун (метамислення і його функції, метакогнітивне знання, метакогнітивна регуляція), Дж. Данлоскі та Дж. Меткалф, (моніториг, контроль, метапам'ять), М.Дж. Серра (експліцитні судження в когнітивних процесах), Г. Шро та Д. Мошман (метакогнітивний моніторинг як регулятивний аспект метапізнання), Т. Нелсон, Л. Наренс і А. Коріат (метакогнітивний моніторинг навчальної діяльності), А. Ефклідес (метакогнітивний досвід), К. Забрукі та Л. Аглер (метакогнітивні аспекти навчання особистості), А. Карпов (рефлексивність і рефлексивні механізми в навчальній діяльності), Т. Чеснокова (самосвідомість у навчальній діяльності), та вітчизняні науковці: М. Августюк (ілюзія знання в метакогнітивному моніторингу навчальної діяльності), І. Аршава й Е. Носенко (саморегуляція й емоційна стійкість особистості), Р. Каламаж (метапам'яттеві судження та когнітивні процеси, метакогнітивний моніторинг у навчальній діяльності), І. Пасічник (метакогнітивний моніторинг, регуляція метапізнання), Є. Савін і А. Фомін (зв'язок між предметно-специфічними знаннями та метакогнітивними навичками), М. Холодна (когнітивні стилі, метакогнітивний досвід у навчальній діяльності) та ін.

Дж. Флейвелл розмежовує поняття «метапам'ять» і «метапізнання» і, виокремивши метакогнітивний моніторинг з останнього, фактично ще в 1970-х рр. уводить у науковий обіг це поняття, а також вперше наголошує на зв'язку між метапізнанням і процесом навчальної діяльності (Flavell, 1976). С. Тобіас і Г. Еверсон окреслюють і аналізують компонентну модель метапізнання, описують важливість точності моніторингу знань (Tobias, 1996). А. Коріат аналізує метапізнання як структуру свідомості, наголошує на тому, що моніторинг є суб'єктивною оцінкою нашого власного знання (Koriat, 2000), Г. Шро та Д. Мошман описують основні метакогнітивні теорії, виділяючи в метапізнанні метакогнітивне знання та метакогнітивну регуляцію (Schraw, 1995); Т. Доцевич характеризує теоретико-методологічні підходи до діагностики метапізнання як психологічного феномену (Доцевич, 2013), у працях Є. Савіна подається опис досліджень різних аспектів метакогнітивного моніторингу, зокрема встановлення ролі предметного знання в конкретній сфері у процесі метакогнітивного моніторингу успішності виконання тестів знань тощо (Савин, 2014).

Мета статті полягає у проведенні теоретичного аналізу вивчення метакогнітивного моніторингу та його зв'язку з ефективною навчальною діяльністю студентів у ЗВО. У зв'язку з поставленою метою в дослідженні використані теоретичний метод, тобто системно-структурний аналіз і узагальнення наукових результатів із дослідження проблем метакогнітивного моніторингу в навчальній діяльності студентів, а також концептуальне порівняння і моделювання.

3. Результати та дискусії

Процеси метакогнітивного моніторингу співвідносяться як із зовнішніми, так і з особистісними чинниками, які характеризують людину як суб'єкта пізнання. Так, до особистісних чинників належать рівень інтелекту, здатність до самомоніторингу, налаштованість на виконання, наполегливість, активність, позитивні емоції, мотивація та самооцінка, індивідуальні відмінності (вік, характер), настрій тощо (Балашов, 2018). К. Кейсі та Р. Уотсон наголошують, що в основі зв'язку «точність – упевне-

ність» лежать чотири чинники: складність завдання, вплив зворотного зв'язку, мотивація суб'єктів та їхні навички виконання завдань (Августюк, 2015; Балашов, 2019).

Варта уваги теорія П. Вінне про те, що моніторинг може визначати невідповідності між цілями та досягненнями, тоді як метакогнітивний моніторинг визначає різницю між планами щодо досягнення цілей і використаним для цього процесом (Winne, 2010). Це пояснюється тим, що на метакогнітивному рівні має місце усвідомлення суб'єктом пізнання цих процесів, спостереження та контроль за ними, здійснюється вплив на них.

А. Коріат аналізує природу моніторингу як суб'єктивну оцінку нашого власного знання. Суб'єктивний моніторинг знання, тобто знання про знання, є одним із визначальних конструктів свідомості, оскільки свідомість включає в себе не лише те, що я щось знаю, але й те, що я знаю, що я не знаю. Тому знання та метазнання є структурними компонентами свідомості. Саме тому А. Коріат відводить метакогнітивному моніторингу та контролю основне місце у структурі свідомості (Koriat, 2000). Для С. Тобіаса метапізнання є комплексом знань когнітивних процесів (знання про метапізнання), моніторингу когнітивних процесів і процесів навчання, а також контроль за ними. Ці компоненти організовані в певну ієрархічну систему (Tobias, 1996).

Оскільки до метапізнання належать два основні аспекти – рефлексивний (знання людини про власне пізнання, уявлення про можливості й обмеження власної пізнавальної сфери) та регулятивний (стратегії, інтелектуальні навички, за допомогою яких людина здатна контролювати власне пізнання і керувати ним), то саме до регулятивного аспекту метапізнання і належить метакогнітивний моніторинг як навичка, що відстежує процес і результат виконання будь-якого пізнавального завдання (Tobias, 1996).

Найчастіше метакогнітивний моніторинг прийнято розглядати невіддільно від метакогнітивного контролю. Так, Дж. Данлоскі та Дж. Меткалф визначають метакогнітивний моніторинг як оцінку поточної пізнавальної діяльності, тоді як під метакогнітивним контролем розуміють регуляцію поточної пізнавальної діяльності, наголошуючи на неможливості існування метакогнітивного контролю без моніторингу того, що відбувається в наших процесах мислення (Dunlosky, 2009).

А. Валдез визначає метакогнітивний моніторинг як оцінку індивідом власного знання, тобто знання важливих для пізнання стратегій і знання умов, за допомогою яких можна встановити, коли і яким чином краще нівелювати стратегії, що мають згубний вплив на процес навчання (Valdez, 2013). Метакогнітивний моніторинг, будучи важливою метакогнітивною навичкою індивіда оцінювати власні процеси пізнання, дає змогу суб'єктам навчального процесу оцінити необхідні дії та використати відповідні стратегії в разі невдачі (Schraw, 1995). Метакогнітивний контроль, своєю чергою, належить до здатності особи відбирати, управляти власним знанням і регулювати його (Valdez, 2013), інакше кажучи, управляти пізнавальною діяльністю (Balashov, 2018) таким чином, щоб якнайефективніше сприяти об'єктивності функціонування процесів навчальної діяльності (Valdez, 2013). П. Вінне проєктує таку собі формулу, де метакогнітивний моніторинг і метакогнітивний контроль є складовими частинами саморегульованого процесу навчання (Winne, 2010).

Саме на важливість метакогнітивної перспективи у процесі навчання звертає увагу К. Тіеде. Результатом моніторингу є взяте за основу регулятивне навчання (наприклад, вирішується, чи є необхідність у тому, щоб продовжувати вивчати матеріал) (Thiede, 1999).

Проблемі вивчення метакогнітивного моніторингу присвячено багато праць вітчизняних і закордонних учених: Л. Регуш пише про метакогнітивний моніторинг як умову адекватності оцінки і прогнозування майбутнього (Регуш, 2003); Т. Довгалюк розглядає механізми функціонування метакогнітивного моніторингу (Довгалюк, 2015); І. Пасічником і Р. Каламаж метакогнітивний моніторинг розглядається як регулятивний аспект метапізнання (Пасічник та ін., 2014); Н. Розумовською обґрунтовується важливість вивчення метакогнітивного моніторингу (Разумовская, 2017); О. Савченко розглядає метакогнітивний моніторинг як один із проявів метакогнітивних ресурсів (Савченко, 2016).

Метакогнітивний моніторинг можна розглядати як процес, який відноситься до знань когнітивних процесів або результатів цих когнітивних процесів. Як зазначають С. Вард і Г. Кларк, метакогнітивний моніторинг повинен забезпечити плавне й адекватне, згідно з обраною стратегією мислення (серед яких виділяють використання пауз, перечитування, самотестування), спрямоване на виправлення когнітивного викривлення (Ward & Clark, 1989). Метакогнітивний моніторинг забезпечує особистість знаннями щодо ухвалення рішення про необхідну інформацію та визначає необхідність повторного вивчення.

Авторами пропонуються різні підходи до визначення метакогнітивного моніторингу. Так, Є. Савін визначає метакогнітивний моніторинг як навичку, яка являє собою відстеження процесу та результату вирішення будь-якого пізнавального завдання (Савин, 2014). Т. Нельсоном і Л. Наренсом пропонується таке визначення метакогнітивного моніторингу – це потік інформації з об'єктивного рівня (діяльність когнітивних процесів, характеристики завдання й інформації, час, умови) до метарівня (знання про діяльність когнітивних процесів) (Nelson, 1990). І. Пасічник та Р. Каламаж розглядають метакогнітивний моніторинг як здатність до оцінки поточного стану когнітивної активності та спрямований на відстеження того, чи суб'єкт правильно вирішує поставлену проблему, а також на встановлення рівня розуміння опрацьованого матеріалу (Пасічник та ін., 2014). М. Августюк метакогнітивним моніторингом навчальної діяльності називає відстеження суб'єктом власної пізнавальної активності та її результатів у процесі навчання (Августюк, 2015).

У результаті проведеного аналізу теоретичних підходів до визначення метакогнітивного моніторингу можемо простежити особливості його розуміння (Табл. 1). Так, одними авторами метакогнітивний моніторинг розглядається як процес (М. Августюк, Т. Нельсон, Л. Наренс) та як навичка (І. Пасічник, Р. Каламаж, Є. Савін). Фактично, під час дослідження того ж явища науковці вивчають його процесуальний (як відбувається метакогнітивний моніторинг) та змістовний боки (його точність).

Дж. Флейвел запропонував модель метакогнітивного моніторингу, основою якої стала взаємодія між чотирма типами явищ: метакогнітивне пізнання, метакогнітивні цілі та завдання, метакогнітивні стратегії та мисленнєві дії (Dunlosky, 2009). Метакогнівний моніторинг охоплює метакогнітивні стратегії контролю. Основними тут є планування, моніторинг процесу навчання, адаптація до різноманітних вимог, завдань і неочікуваних труднощів (Balashov et al., 2018).

На думку Є. Савіна, результат метакогнітивного моніторингу визначається двома чинниками: рівнем розвитку загальних метакогнітивних навичок і рівнем володіння предметно-специфічним знанням. Зазначені вище дослідники наголошують на проблемі співвідношення узагальнених і предметно-специфічних метакогнітивних процесів, серед яких метакогнітивний моніторинг (Савин, 2014). Специфіка метакогнітивних процесів полягає в тому, що вони водночас когнітивні та регулятивні процеси, спрямовані на отримання інформації про власну пізнавальну діяльність, виконують функцію свідомого внутрішнього контролю за пізнавальними процесами і стратегіями (Лазарева, 2012).

Метакогнітивні знання складаються зі знань людини про себе як суб'єкта пізнання і чинників, які впливають на процес пізнання. Процеси метакогнітивного моніторингу співвідносяться як із зовнішніми, так і з особистісними чинниками, які характеризують людину як суб'єкта пізнання. Так, до особистісних чинників належать рівень інтелекту, здатність до самомоніторингу, налаштованість на виконання, наполегливість, активність, позитивні емоції, мотивація та самооцінка, індивідуальні відмінності (вік, характер), настрій, налаштованість на ефективність виконання, статеві відмінності у винесенні суджень (Пасічник та ін., 2014).

Прикладом проблематизації може слугувати зіставлення студентом суб'єктивних оцінок власного знання під час відповідей на тестові завдання з об'єктивними даними тестування, які він згодом отримує від педагога у вигляді зворотного зв'язку. Саме зворотний зв'язок виступає умовою, за допомогою якої можна підвищити рівень і якість навчальної діяльності, виявити помилки та методично виправити їх у подальшій роботі (Фомин, 2012; Доцевич, 2013).

Таблиця 1

Теоретичні підходи до визначення метакогнітивного моніторингу

Учений	Визначення метакогнітивного моніторингу
Є. Савін	Навичка, що полягає у відстеженні процесу та результату вирішення будь-якого пізнавального завдання.
Т. Нельсон, Л. Наренс	Потік інформації з об'єктивного рівня (діяльність когнітивних процесів, характеристики завдання й інформації, час, умови) до метарівня (знання про діяльність когнітивних процесів).
І. Пасічник, Р. Каламаж	Здатність до оцінювання поточного стану когнітивної активності, спрямована на відстеження того, чи суб'єкт правильно вирішує поставлену проблему, а також на встановлення рівня розуміння опрацьованого матеріалу.
М. Августюк	Відстеження суб'єктом власної пізнавальної активності та її результатів у процесі навчання.

Дослідження процесів метакогнітивного моніторингу під час навчальної діяльності найчастіше пов'язано із впливом на її успішність і ефективність, операціоналізація поняття «метакогнітивний моніторинг» здійснюється у процесах виміру різних типів суджень індивіда про власні знання та пізнавальні акти на різних етапах вирішення будь-якого завдання. На основі теоретичного аналізу можна виділити такі твердження:

1. Високі показники розвитку метакогнітивного моніторингу, що вимірюються за допомогою різних варіантів опитувальників, позитивно корелюють із навчальними досягненнями студентів, а також з успішністю виконання тестів знань.

2. Студенти, які демонструють низькі показники виконання тестів контролю знань, а також невисоку академічну успішність, схильні до переоцінки своїх знань, тобто їм притаманне таке явище, як ілюзія знання, що негативно відбивається на загальному рівні метакогнітивного моніторингу такого студента під час навчальної діяльності;

3. Студенти, що показують більш точний метакогнітивний моніторинг успішності виконання тестів контролю знання, мають більш високі бали за цими тестами, а також мають високі показники навчальної успішності у ЗВО.

Здійснивши теоретичний аналіз основних змістових характеристик метакогнітивного моніторингу та вивчивши його особливості у процесі навчальної діяльності, ми дійшли висновку, що метакогнітивний моніторинг є важливою складовою частиною ефективної навчальної діяльності, оскільки дає змогу суб'єктам навчання відстежувати процес і результат виконання будь-якого пізнавального завдання, отже, оцінювати власне знання.

Висновки

Необхідність вивчення метакогнітивного моніторингу зумовлена його впливом на успішність здійснення навчальної діяльності студентів. У результаті критичного аналізу наукових джерел і праць ми помітили відсутність єдиного підходу до визначення поняття метакогнітивного моніторингу та структури процесів метапізнання особистості під час навчального процесу. Тому даний дисонанс ускладнює методологічне вивчення цього феномену особистості й унеможливлює отримання об'єктивних результатів, оскільки кожний підхід і автор розуміють метакогнітивний моніторинг по-іншому, виділяючи різноманітні складові частини та чинники, які визначають успішний перебіг даного процесу.

Шляхом узагальнення теоретичних праць ми виокремили, що метакогнітивний моніторинг навчальної діяльності – це здатність суб'єкта до оцінки поточного стану когнітивної активності, спрямована на відстеження того, чи правильно суб'єкт вирішує поставлену проблему, а також на встановлення рівня розуміння опрацьованого матеріалу.

Перспективи подальших наукових досліджень вбачаємо в емпіричному вивчені процесу метакогнітивного моніторингу під час навчальної діяльності студентів і розробленні власного авторського психодіагностичного інструментарію, який міг би об'єктивного оцінити перебіг метакогнітивного моніторингу особистості на основі аналізу академічної успішності та навчальної діяльності студента загалом.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Августюк М. Особистісні чинники об'єктивності метакогнітивного моніторингу. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія «Педагогіка. Психологія» :* збірник наукових праць. 2015. Вип. 1 (16). С. 12–17.

2. Балашов Е. Теоретичні підходи до вивчення факторів мотивації саморегульованого навчання студентів. *Теорія і практика сучасної психології*. 2019. №. 1 (2). С. 10–16.

3. Балашов Е. Психологічні особливості рефлексії в навчальній діяльності студентів. *Актуальні проблеми психології :* збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Т. XIV : Методологія і теорія психології. 2018. Вип. 1. С. 26–44.

4. Довгалюк Т. Поняття мислення як метакогнітивного процесу у психологічній науці. *Молодий вчений*. 2015. № 10 (25). Ч. 2. С. 184–188.

5. Доцевич Т. Шляхи та засоби діагностики метакогнітивної компетентності викладачів. *Вісник Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди. Психологія*. 2013. Вип. 46. Ч. 2. С. 62–75.

6. Дубовицкая Т. К проблеме диагностики учебной мотивации. *Вопросы психологии*. 2005. № 3. С. 73–78.

7. Карпов А. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики. *Психологический журнал*. 2003. Т. 24. № 5. С. 45–57.

8. Кашапов М. Творческая деятельность профессионала в контексте когнитивного и метакогнитивного подходов. Ярославль, 2012. 384 с.

9. Корнилова Т. Модификация опросников К. Двек в контексте изучения академических достижений студентов. *Психологический журнал*. 2008. Т. 29. № 3. С. 86–100.

10. Лазарева О. Формирование метакогнитивной регуляции понимания научного текста. *The Emissia. Offline. Letters :* научно-педагогический журнал. 2012. URL: http://www.emissia.org/offline/2012/1843.htm (дата звернення: 10.07.2019).

11. Пасічник І., Каламаж Р., Августюк М. Метакогнітивний моніторинг як регулятивний аспект мета пізнання. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія».* Серія «Психологія і педагогіка». Тематичний випуск «Актуальні проблеми когнітивної психології». 2014. № 28. С. 3–16.

12. Разумовская Н. Влияние обратной связи различного типа на метакогнитивный мониторинг решения тестов знаний. *European Social Science Journal*. 2015. № 2. С. 175–182.

13. Регуш Л. Психология прогнозирования: успехи в познании будущего. Санкт-Петербург : Речь, 2003. 352 с.

14. Савин Е. Метакогнитивный мониторинг в решении учебных задач: соотношение обобщенных и предметно-специфических навыков. *Шестая международная конференция по когнитивной науке : тезисы докладов.* 2014. С. 533–534.

15. Савченко О. Рефлексивна компетентність як важливий фактор організації системи рефлексивного досвіду на особистісному рівні. *Науковий вісник Херсонського державного університету.* Серія «Психологічні науки». 2016. № 1. С. 98–105.

16. Фомин А. Эвристика доступности и метакогнитивный мониторинг решения учебных задач студентами. *Психология : Вестник Брянского госуниверситета.* 2012. № 1. С. 175–179.

17. Хомуленко Т. Метапам'ять: наукові підходи та експериментально-інтроспективна методика дослідження. *Вісник Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди.* Серія «Психологія». 2014. № 49. С. 193–211

18. Шварцер Р. Русская версия шкалы общей самоэффективности Р. Шварцера и М. Ерусалема. *Иностранная психология.* 1996. № 7. С. 71–76.

19. Balashov E., Pasichnyk I., Kalamazh R. Self-Monitoring and Self-Regulation of University Students in Text Comprehension. *Psycholinguistics.* 2018. V. 24 (1). P. 27–42.

20. Dunlosky J. Metacognition : A Textbook for Cognitive, Educational, Life Span and Applied Psychology. SAGE Publications Inc., 2009. 344 p.

21. Flavell J. Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry. *American Psychologist*. 1979. Vol. 34 (10). P. 906–911.

22. Koriat A. The Feeling of Knowing: Some Metatheoretical Implications for Consciousness and Control. *Consciousness and Cognition*. 2000. Vol. 9. P. 149–171.

23. Nelson T. Metamemory: a theoretical framework and new findings. Psychology of Learning and Motivation / In G. Browner (Ed.). New York Academic press, 1990. P. 125–147.

24. Schraw G. Metacognitive Theories. *Educational Psychology Review*. 1995. Vol. 7. № 4. P. 351–371.

25. Thiede K.W. The Importance of Monitoring and Self-Regulation during Multitrial Learning. *Psychonomic Bulletin and Review*. 1999. Vol. 6. № 4. P. 662–667.

26. Tobias S. Assessing Metacognitive Knowledge Monitoring. *Issues in the Measurement of Metacognition* / G. Schraw et al. Lincoln NE : Buros Institute of Mental Measurement, 1996. P. 147–222.

27. Valdez A. Student Metacognitive Monitoring: Predicting Test Achievement from Judgment Accuracy. *International Journal of Higher Education*. 2013. Vol. 2 (2). P. 141–146.

28. Ward S.B., Clark H.T. The effect of feedback on the illusion of knowing and comprehension monitoring of college students. *Paper Educational Research Association*. 1989. 18 p.

29. Winne P.H. Bootstrapping Learner's Self-Regulated Learning. *Psychological Test and Assessment Modeling*. 2010. Vol. 52. № 4. P. 472–490.

REFERENCES:

1. Avhustiuk, M.M. (2015). Osobystisni chynnyky obiektyvnosti metakohnityvnoho monitorynhu [Personal Factors of Objectivity of Metacognitive Monitoring]. *Visnyk Natsionalnoho Aviatsiinoho Universytetu – Bulletyn of the National Aviation University. Series: Pedagogy. Psychology.* Vol. 1 (16), 12–17 [in Ukrainian].

2. Balashov, E.M. (2019). Teoretychni pidkhody do vyvchennia faktoriv motyvatsii samorehuliovanoho navchannia studentiv [Theoretical Approaches to Studying Factors of Students' Self-Regulated Learning]. *Teoriia i praktyka suchasnoi psykholohii – Theory and Practice of Modern Psychology.* №. 1 (2), 10–16 [in Ukrainian].

3. Balashov, E.M. (2018). Psykholohichni osoblyvosti refleksii v navchalnii dialnosti studentiv [Psychological Characteristics of Reflexivity in Learning Activity of Students]. *Aktualni problemy psykholohii: Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii imeni H.S.Kostiuka NAPN Ukrainy. Tom XIV: Metodolohiia I teoriia psykholohii – Current Issues of Psychology: Collection of Scientific works of H.S.Kostiuk Institute of Psychology of NAPS of Ukraine. Volume XIV: Methodology and Theory of Psychology.* Vol.1, 26–44 [in Ukrainian].

4. Dovhaliuk, T.A. (2015). Poniattia myslennia jak metakohnityvnoho protsesu u psykholohichnii nautsi [Concept of Thinking as Metacognitive Process in Psychological Science]. *Molodyi vchenyi – Young Scientist*. №10 (25). Part 2, 184–188 [in Ukrainian].

5. Dotsevych, T.I. (2013). Shliakhy ta zasoby diahnostyky metakohnityvnoi kompetentnosti vykladachiv [Ways and Means of Diagnostics of Metacognitive Competency of Teachers]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. H.S.Skovorody. Psykholohia – Bulletyn of H.S.Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University. Psychology.* Vol.46, P.2, 62–75 [in Ukrainian].

6. Dubovitskaya, T.D. (2005). K probleme diagnostiki uchebnoi motivatsyi [About Problem of Diagnostics of Learning Motivation]. *Voprosy psikhologii – Problems of Psychology*. № 3, 73–78 [in Russian].

7. Kaprov, A.V. (2003). Refleksivnost kak psikhologicheskoye svoistvo I metodika yeye diagnostiki [Reflexivity as Psychological Characteristics and Methodology of its Diagnostics]. *Psikhologicheskiy zhurnal – Psychological Journal*, Vol. 24, № 5, 45–57 [in Russian].

8. Kashapov, M.M. (2012). Tvorcheskaya deyatelnost professionala v kontekste kognitivnogo i metakognitivnogo podkhodov [Creative Activity of a Professional in the Context of Cognitive and Metacognitive Approaches]. Yaroslavl:YarGU [in Russian].

9. Kornilova, T.V. (2008). Modifikatsiya oprosnikov K.Dvek v kontekste izucheniya akademicheskikh dostizheniy studentov [Modification of Questionnaires of K.Dvek in the Context of Studying Academic Achievements of Students]. *Psikhologicheskiy zhurnal – Psychological Journal*, Vol. 28, #3, 86–100 [in Russian].

10. Lazareva, O.V. (2012). Formirovanie metakognitivnoy regulyatsyi ponimaniya nauchnogo teksta [Formation of Metacognitive Regulation in Understanding a Scientific Text]. *Nauchno-pedagogicheskiy zhurnal "The Emissia. Offline Letters" – Scientific and Pedagogical Journal "The Emissia, Offline. Letters"* [e-resource]. Mode of Access: http://www.emissia.org/offline/2012/1843.htm [in Russian].

11. Pasichnyk, I.D. Kalamazh, R.V. & Avhustiuk, M.M. (2014). Metakohnityvnyi monitorynh iak rehuliatyvnyi aspect metapiznannia [Metacognitive Monitoring as Regulatory Aspect of Metaknowledge]. *Naukovi zapysky Natsionalnoho universytetu "Ostrozka Akademia". Seria "Psykholohia I pedahohika". Tematychnyi vypusk "Aktualni problemy kohnityvnoi psykholohii" – Scientific Notes of the National University of Ostroh Academy. Series "Psychology and Pedagogy". Thematic Issue "Actual Problems of Cognitive Psychology"*, № 28, 3–16 [in Ukrainian].

12. Razumovskaya, N.N. (2015). Vlyaniya obratnoy svyazi razlichnogo tipa na metakognitivnyi monitoring resheniya testov znaniy [Impact of Feedback of Different Types on Metacognitive Monitoring in Execution of Knowledge Tests]. *European Social Science Journal*. №2, 175–182 [in Russian].

13. Regush, L.A. (2003). *Psikhologiya progrnozirovaniya: uspekhi v poznanii budushchego [Psychology of Forecasting: Successes in Learning the Future]*. Saint-Petersburg: Rech [in Russian].

14. Savin, E.Y. (2014). Metakognitivnyi monitoring v reshenii uchebnykh zadach: sootnosheniye obobshchennykh i predmetno-spetsyficheskikh navykov [Metacognitive Monitoring in Solving Learning Tasks: Ratio between General and Subject-Specific Skills]. *6th International Conference in Cognitive Sciences. Abstract of Presentations,* 533–534 [in Russian].

15. Savchenko, O.V. (2016). Refleksyvna kompetentnist iak vazhlyvyi factor orhanizatsii refleksyvnoho dosvidu na osobystisnomu rivni [Reflexive Competency as Important Factor of Organization of System of Reflexive Experience at Personality Level]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Seria: Psykhologichni nauky – Scientific Bulletin of Kherson State University. Series: Psychological Sciences*, №1, 98–105 [in Ukrainian].

16. Fomin, A.E. (2012). Evristika dostupnosti I metakognitivnyi monitoring resheniya uchebnykh zadach studentami [Heuristics of Availability and Metacognitive Monitoring in Execution of Learning Tasks by Students]. *Psikhologiya: Vestnik Bryanskogo Gosuniversiteta – Psychology: Bulletin of Bryansk State University*, №1, 175–179 [in Russian].

17. Khomulenko, T.B. (2014). Metapamiat: naukovi pidkhody ta eksperymentalno-introspektyvna metodyka doslidzhennia [Metamemory: Scientific Approaches and Experimental-Introspective Methodology of Research]. *Visnyk Kharkivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu im. H.S.Skovorody. Seria "Psykholohia" – Bulletyn of H.S.Skovoroda Kharkiv National Pedagogical University. Series "Psychology".* Vol.49, 193–211 [in Ukrainian].

18. Shvartser, R. (1996). Russkaya versiya shkaly obshchey samoeffektivnosti R. Shvartsera I M. Erusalema [Russian version of R. Shvartser and M.Erusalem's scale of general self-efficacy]. *Inostrannaya psikhologiya – Foreign Psychology,* #7, 71–76 [in Russian].

19. Balashov E., Pasichnyk I., Kalamazh R. (2018). Self-Monitoring and Self-Regulation of University Students in Text Comprehension. *Psycholinguistics.* V. 24 (1), 27–42.

20. Dunlosky, J. (2009). *Metacognition: A Textbook for Cognitive, Educational, Life Span and Applied Psychology.* SAGE Publications, Inc., 344 p.

21. Flavell, J. H. (1979). Metacognition and Cognitive Monitoring: A New Area of Cognitive-Developmental Inquiry. *American Psychologist*. Vol. 34 (10). 906–911.

22. Koriat, A. (2000). The Feeling of Knowing: Some Metatheoretical Implications for Consciousness and Control. *Consciousness and Cognition*. Vol. 9, 149–171.

23. Nelson, T. (1990). *Metamemory: a theoretical framework and new findings. Psychology of Learning and Motivation*. In G.Browner (Ed.). New York Academic press, 125–147.

24. Schraw, G. (1995). Metacognitive Theories. *Educational Psychology Review*. Vol. 7, No. 4, 351–371.

25. Thiede, K.W. (1999). The Importance of Monitoring and Self-Regulation during Multitrial Learning. *Psychonomic Bulletin and Review*. Vol. 6, No. 4, 662–667.

26. Tobias, S. (1996). Assessing Metacognitive Knowledge Monitoring. In G. Schraw and J. Iimpala (Eds*.), Issues in the Measurement of Metacognition*. Lincoln NE: Buros Institute of Mental Measurement, 147–222.

27. Valdez, A. (2013). Student Metacognitive Monitoring: Predicting Test Achievement from Judgment Accuracy. *International Journal of Higher Education*. –Vol. 2 (2), 141–146.

28. Ward, S.B. & Clark, H.T. (1989). The effect of feedback on the illusion of knowing and comprehension monitoring of college students. *Paper Educational Research Association*, 18 p.

29. Winne, P.H. (2010). Bootstrapping Learner's Self-Regulated Learning. *Psychological Test and Assessment Modeling*. Vol. 52, № 4, 472–490.

Стаття надійшла до редакції 25.07.2019.
The article was received 25 July 2019.

УДК 159.923-053.85:316.477
DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-4-9

ФАКТОРНА СТРУКТУРА АКСІОПСИХОЛОГІЧНОГО ПРОЄКТУВАННЯ ЖИТТЄВИХ ДОСЯГНЕНЬ ОСОБИСТОСТІ ПЕРІОДУ СЕРЕДНЬОЇ ДОРОСЛОСТІ

Гуляс Інеса Антонівна,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича
inehulias@ukr.net
orcid.org/0000-0002-4960-4011

Мета статті – узагальнення й інтерпретація результатів факторного аналізу аксіопсихологічного проєктування життєвих досягнень особистості періоду середньої дорослості.

Методи. У роботі використано теоретичні методи: аналіз монографічної літератури, систематизацію наукових джерел, порівняння й узагальнення даних, абстрагування; емпіричні: тестування – вербальне та проєктивне, анкетування у форматі констатувального експерименту; математичні (факторний аналіз); організаційним став метод «поперечних зрізів».

Психологічний інструментарій дослідження склав комплекс методик: «Каузометрія» Є. Головахи, О. Кроніка; «Методика дослідження цільової спрямованості особистості» Я. Васильєва; «Пакет оцінки особистісних прагнень» Р. Еммонса; «Діагностика реальної структури ціннісних орієнтацій особистості» С. Бубнова; «Полівимірна шкала перфекціонізму» (П. Х'юітта і Г. Флетта); «Діагностика мотивації досягнення» А. Мехрабіана; «Опитувальник самоефективності» І. Брунової-Калісецької; «Стиль саморегуляції поведінки» В. Моросанової, Є. Коноз; «Копінг-поведінка у стресових ситуаціях» С. Норман, Д. Ендлер, Д. Джеймс, М. Паркер (адаптований варіант Т. Крюкової); «Дослідження маскулінності – фемінності особистості» С. Бем; «Оксфордський опитувальник щастя» М. Аргайла.

За результатами факторного аналізу встановлено детермінуючі ознаки аксіопсихологічного проєктування життєвих досягнень особистості періоду середньої дорослості, представлені такими інтегральними психологічними характеристиками, як: спрямованість на майбутнє, саморегуляційна основа, риси чоловічого ґендеру, досягнення, втеча від ситуації, статус, очікування успіху, стратегія випередження, психовікова оцінка, почуття любові. Виявлено, що у факторній структурі ціннісного проєктування опитаних середнього віку домінують перші два, які можна по праву вважати провідними.

Висновки. Життєві проєкти досліджуваних у суспільстві пов'язано зі знаходженням ними свого призначення, соціальної ролі, статусу в референтній спільності, реалізацією почуття любові. Отже, аксіопсихологічне проєктування ми вважаємо особистісним утворенням, що зумовлює ефективність саморозвитку як чинника досягнення акме та самоздійснення і є підґрунтям для створення цінностей.

Ключові слова: *аксіопсихологічне проєктування, життєвий шлях, особистість, факторний аналіз, факторна структура.*

PEDAGOGICAL AND AGE PSYCHOLOGYTHE FACTORY STRUCTURE OF THE AXIOPSYCHOLOGICAL DESIGN OF THE LIFE ACHIEVEMENT OF THE PERSONMIDDLE AGES

Hulias Inesa Antonivna,
Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor of Psychology
Yuriy Fedkovych Chernivtsi National University
inehulias@ukr.net
orcid.org/0000-0002-4960-4011

The **purpose** of the article is to summarize and interpret the results of factor analysis of axiopsychological design of life achievements of a person of middle adulthood.

Methods. The theoretical methods are used in the work: analysis of monographic literature, systematization of scientific sources, comparison and generalization of data, abstraction; empirical: testing – verbal and projective, questioning in the format of a statement experiment; mathematical (factor analysis); the "cross-section" method was the organizational one.

The psychological instrumentation of the study was a set of methods: "Causometry" E. Golovakhi, O. Chronicle; "Methods of research of the target orientation of the personality" Y. Vasilyev; R. Emmons's "Package for Assessing Personal Desires"; "Diagnosis of the real structure of value orientations of personality"

S. Bubnov; “Multidimensional Scale of Perfectionism” (P. Hewitt and G. Flett); “Diagnosis of achievement motivation” by A. Mehrabian; Self-efficacy Questionnaire by I. Brunova-Kalisetskaya; “Style of self-regulation of behavior” V. Morosanova, E. Konoz; “Coping Behavior in Stressful Situations” S. Norman, D. Endler, D. James, M. Parker (adapted version by T. Hook); “Investigation of masculinity-femininity of personality” S. Bem; Oxford Happiness Questionnaire by M. Argyle.

According to the **results** of factor analysis, determinative signs of axiopsychological designing of life achievements of a person of middle adulthood are presented, represented by the following integral psychological characteristics: future orientation, self-regulatory basis, male gender traits, achievement, escape from the situation, status, psycho, strategy feelings of love. It is revealed that the factor structure of value design of the middle-aged respondents is dominated by the first two, which can be considered as leading.

Conclusions. Life projects of the researched in the society are connected with finding their purpose, social role, status in the reference community, realization of feelings of love. Therefore, we consider axiopsychological design a personal entity that determines the effectiveness of self-development as a factor in achieving acme and self-fulfillment and is the basis for value creation.

Key words: *axiopsychological design, life path, personality, factor analysis, factor structure.*

Вступ

Актуальність дослідження визначає потреба вивчення способів особистісної самопобудови і самоздійснення, які спричинені логікою життєвого руху-поступу, організацією цілісного хронотопа життя. Ціннісний режим життя, особливості ціннісно-цільового проєктування, антиципації є проблемами, незважаючи на їхню своєчасність, у віковій і педагогічній психології малорозробленими.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Для вітчизняного психологічного тезауруса термін «аксіопсихологічне проєктування» є новим, тому можна говорити радше про його витоки, ніж про конкретну теорію. Нині питання, дотичні до анонсованої теми, перебувають у фокусі уваги сучасних українських психологів.

Так, монографію відомої дослідниці З. Карпенко присвячено теоретико-методологічному обґрунтуванню аксіологічної психології особистості як новітньої царини персонологічних студій, суголосних сучасним науковим пошукам постнекласичних парадигмальних варіантів цілісного дослідження феномену особистості. У роботі досліджено філософсько-психологічні джерела аксіологічної психології особистості, обґрунтовано авторську концепцію її предмета і методу, згідно з висунутим принципом інтегральної суб’єктності здійснено аксіопсихологічну реінтерпретацію культурно відповідних, психодинамічних, феноменологічних і психотерапевтичних аспектів аксіологічного персоногенезу. Наведено докази аксіологічного повороту у психології особистості та підбито підсумки теоретико-методологічного конструювання (Карпенко, 2018).

Монографію А. Фурмана присвячено теоретико-методологічному обґрунтуванню смисложиттєвої сфери особистості як системи свідомісних організованостей життєактивності, що впорядковує її інтенційні та потенційні запити, засвідчує повномірне осягнення себе і дійсності, становить екзистенційне осереддя її персоніфікованого буття. Детально розглядаються восособистіснені смислоформи, що утворюють визначальний спосіб реалізації суб’єктом життєдіяльності свого покликання й упорядковують вітакультурний простір власного самоздійснення, стимулюють обрання унікального шляху-програми саморозгортання в ситуаціях буденності (Фурман, 2017).

Наукове дослідження О. Гріньової виконано в руслі вивчення екзистенційних і суб’єктних стратегій проєктування особистістю життєвого шляху у психології (Гріньова, 2018).

У дисертації Г. Гандзілевської розглянуто проблему реалізації життєвих сценаріїв українських емігрантів в акмеперіоді. Результати комплексного дослідження життєвого сценарію як соціально-психологічного феномену репрезентовано крізь призму психолого-акмеологічного дискурсу. Особливу увагу приділено вивченню чинників процесу відновлення і примноження акмеологічних ресурсів життєвих сценаріїв українських емігрантів у контексті збереження ними етнонаціональної ідентичності (Гандзілевська, 2018).

У дисертаційному дослідженні М. Семиліта висвітлено проблему проєктування життєвого шляху в контексті соціально значущої прогнозувальної діяльності, новітніх особистісно орієнтованих психотерапевтичних практик; реалізовано цілісний системний (семантико-топографічний) підхід до виявлення соціально-психологічних і етнокультурних засад проєктування життєвого шляху особистості. Розглянуто та проаналізовано підходи до вивчення життєвого шляху (культурно-історичний, соціально-психологічний, сценарний, біогенетичний, особистісно-міфологічний) (Семиліт, 2019).

Серед плеяди закордонних учених для нас цікавими є аспекти, пов'язані з дослідженням самодетермінації (Ryan, Deci, 2000; Deci, Rayan, 2008), життєвих цілей (Mansfield, 2010), життєвих стратегій (Creed, 2011).

Незважаючи на вагомий доробок учених у розглядуваній царині, на нашу думку, простежується невелика кількість робіт, які б охоплювали цілісну картину феномену проєктування життєвих досягнень особистості представників різних вікових категорій.

Зазначимо, що загалом наше дослідження зорієнтовано на вивчення особливостей аксіопсихологічного проєктування життєвих досягнень особистості періоду дорослості – ранньої, середньої, пізньої. Однак нині презентуємо його специфіку представників середньої дорослості.

Метою статті є узагальнення й інтерпретація результатів факторного аналізу аксіопсихологічного проєктування життєвих досягнень особистості періоду середньої дорослості. Завдання дослідження передбачають: 1) ознайомлення читача з останніми працями окресленого нами формату; 2) представлення факторної структури ціннісного проєктування опитаних середнього віку.

2. Методологія та методи

У контексті методології нашого дослідження відправним пунктом є уявлення про особистість як про інтегрального суб'єкта можливих духовних, моральних та інших глибинних трансформацій і предметних утілень людини (Карпенко, 2018).

Зважаючи на об'єкт і предмет дослідження, його мету та завдання, з позицій системного підходу до вивчення аксіопсихологічного проєктування життєвих досягнень особистості нами використано теоретичні методи: аналіз і синтез монографічної літератури, систематизацію наукових джерел, порівняння й узагальнення даних, абстрагування; емпіричні: тестування – вербальне та проєктивне, анкетування у форматі констатувального експерименту; математичні (факторний аналіз); за організаційний узято метод «поперечних зрізів».

Факторний аналіз є невід'ємною частиною будь-якої серйозної статистичної комп'ютерної програми та входить в основний інструментарій усіх наук, якими передбачено поліпараметричні описи досліджуваних об'єктів, як-от соціологія, економіка, біологія, медицина й інші. Факторний аналіз тісно пов'язаний із вимірюваннями у психології (Климчук, 2006: 43–48].

За А. Наслєдовим, фактор є прихованою причиною узгодженої мінливості досліджуваних змінних (Наследов, 2004: 251). У контексті нашого дослідження, у психологічному смислі фактор, зумовлюючи спільні зміни низки діагностованих параметрів, що визначають аксіопсихологічне проєктування життєвих досягнень особистості, є прихованим чинником їх становлення. Отже, з метою виявлення структури означеного феномену та внутрішніх зв'язків його складових частин – 61 змінної – у розглядуваній вибірці нами використано такий метод.

Психологічний інструментарій дослідження склав комплекс методик: для емпіричного вивчення власне життєвого шляху застосовано методику «Каузометрія» Є. Головахи, О. Кроніка; цільової спрямованості – «Методика дослідження цільової спрямованості особистості» Я. Васильєва; виявлення намірів чи цілей, які людина намагається реалізувати у своєму буденному житті – «Пакет оцінки особистісних прагнень» Р. Еммонса; реалізації ціннісних орієнтацій досліджуваних у реальних умовах життєдіяльності – «Діагностика реальної структури ціннісних орієнтацій особистості» С. Бубнова; перфекціонізму – «Полівимірна шкала перфекціонізму» (П. Х'юітта і Г. Флетта); мотивації досягнення – «Діагностика мотивації досягнення» А. Мехрабіана; самоефективності, її рівнів і структурних компонентів – «Опитувальник самоефективності» І. Брунової-Калісецької; саморегуляції – «Стиль саморегуляції поведінки» В. Моросанової, Є. Коноз; панівних копінг-стресових поведінкових стратегій – «Копінг-поведінка у стресових ситуаціях» С. Норман, Д. Ендлер, Д. Джеймс, М. Паркер (адаптований варіант Т. Крюкової); психологічної статі – «Дослідження маскулінності – фемінності особистості» С. Бем; щастя – «Оксфордський опитувальник щастя» М. Аргайла.

Дослідженням охоплено 86 педагогів початкової освіти періоду середньої дорослості (35–40 років), що працюють у загальноосвітніх навчальних закладах міста Чернівців та Чернівецької області. Опитування проводили на базі Інституту післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області.

Статистичну обробку емпіричних даних здійснювали на базі пакету програм IBM SPSS Statistics 22.

3. Результати та дискусії

Наше дослідження є продовженням вивчення аксіопсихологічного проєктування життєвих досягнень особистості в контексті попередніх розвідок (Гуляс, 2016).

Застосування факторного аналізу до вибраних показників визначалось за допо-

могою критерію адекватності вибірки Кайзера – Мейєра – Олкіна (критерій КМО = 0,310), а також критерію сферичності Бартлетта (приблизне значення χ^2 = 3 406,676; df = 1 830; p = 0), що засвідчило можливість використання такого аналізу.

Для визначення кількості факторів користувалися критерієм «кам'янистого осипу» Р. Кеттела, який потребує побудови графіка власних значень. Комп'ютерна програма шляхом вибору методу головних компонент запропонувала нам його, і кількість факторів ми визначили за точкою перегину на графіку власних значень до його виходу на пологу пряму після різкого спаду, що в нашому випадку дорівнює 20.

Однак фактори 11–20 мають у своєму складі дві, а подекуди одну змінну з навантаженням, переважно менше 0,45. Тому для оптимізації аналітичного процесу кількість факторів скоротили до 10 (рис. 1), чим і пояснено 54,38% сумарної дисперсії.

Початковий етап факторного аналізу відображено в таблиці 1.

Аналіз власних значень факторів свідчить про те, що максимальний вплив у розглядуваному випадку має фактор 1-й; близький до нього за силою фактор 2-й; решта мають менші власні значення, отже, містять меншу частку загального відхилення (дисперсія) за вибіркою. Накопичені власні значення свідчать про те, як зростають власні значення факторів зі збільшенням значення ознаки (змінна).

Після варімакс-обертання матриця факторних навантажень на показники виявилася структурованою, із чітко вираженими десятьма факторами (табл. 2).

Фактор 1 (внесок до сумарної дисперсії – 9,88%) репрезентований низкою дескрипторів зі статистично значущими навантаженнями: самоефективність (0,81), сценарій (0,70), сильними та помірним позитивними й негативним зв'язками: соціальна самоефективність (0,64), щастя (0,54), прогрес (0,52), стратегія (0,47), перфекціонізм, орієнтований на інших (– 0,53). Отже, фактор маркуємо як ***«Спрямованість на майбутнє»***.

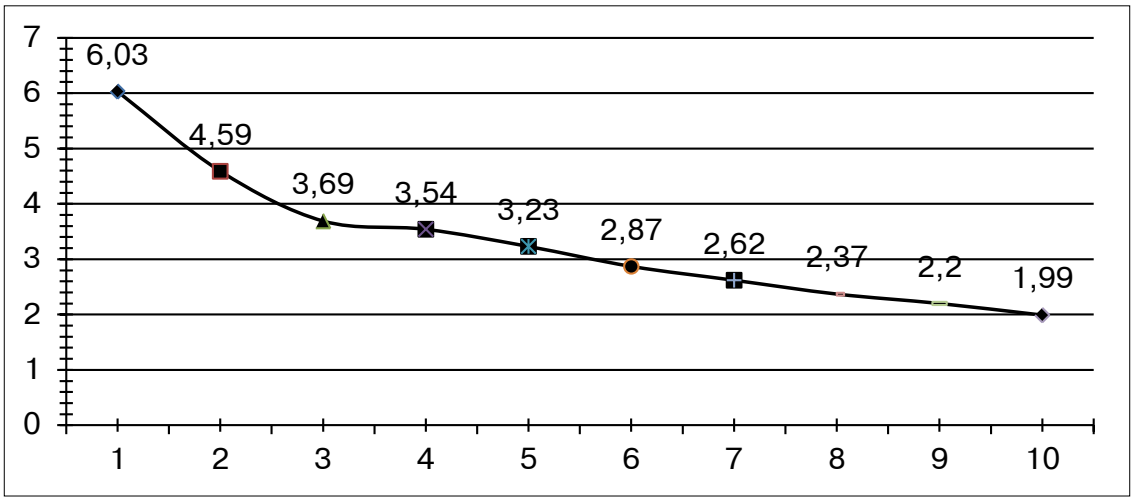


Рис. 1. Власні значення факторів аксіопсихологічного проєктування життєвих досягнень педагогів середньої дорослості (*n* = 86)

Примітка: 1–10 – фактори, 0 –7 – власні значення факторів

Таблиця 1

Власні значення факторів, *n* = 86

Фактори	Власні значення	% дисперсії	Сумарний %
1	6,03	9,88	9,88
2	4,59	7,52	17,41
3	3,69	6,05	23,47
4	3,54	5,80	29,27
5	3,23	5,30	34,57
6	2,87	4,71	39,29
7	2,62	4,30	43,60
8	2,37	3,89	47,49
9	2,20	3,61	51,10
10	1,99	3,27	54,38

Таблиця 2

Факторна структура аксіопсихологічного проєктування життєвих досягнень педагогів середньої дорослості (*n* = 86)

Умовна назва фактора	Змінні, що визначають фактор	Факторні навантаження
Фактор 1 «Спрямованість на майбутнє»	самоефективність	0,816
	сценарій	0,703
	соціальна самоефективність	0,641
	щастя	0,543
	прогрес	0,520
	стратегія	0,471
	перфекціонізм, орієнтований на інших	– 0,536
Фактор 2 «Саморегуляційна основа»	відволікання	– 0,542
	уникнення	– 0,471
	моделювання	0,504
	саморегуляція	0,458
Фактор 3 «Риси чоловічого ґендеру»	фемінність	– 0,668
	андрогінність	– 0,645
	воля	0,487
	маскулінність	0,432
Фактор 4 «Досягнення»	власні зусилля	0,555
	реалізація	0,530
	визнання	0,476
	вплив обставин	– 0,485
	ясність	– 0,475
Фактор 5 «Втеча від ситуації»	соціальне відволікання	0,488
	соціальна активність	0,480
	уникнення	0,425
	гнучкість	0,419
	труднощі	0,395
Фактор 6 «Статус»	маскулінність	0,494
	соціальна активність	0,486
	визнання	0,456
	перфекціонізм, орієнтований на себе	– 0,421
Фактор 7 «Очікування успіху»	імовірність успіху	0,537
	радість	0,496
	соціальна бажаність	0,473
Фактор 8 «Стратегія «випередження»	планування	0,594
	саморегуляція	0,488
Фактор 9 «Психовікова оцінка»	психологічний вік	0,618
	коефіцієнт суб'єктивної реалізації життя	0,559
	мотивація досягнення	– 0,439
Фактор 10 «Почуття любові»	любов	0,471

Оскільки спрямованість на майбутнє є однією з головних функцій особистості, що забезпечує її самостворення, оптимальне внутрішнє зростання і самореалізацію, то сценарій майбутніх подій, результату діяльності безпосередньо пов'язаний з уявленнями респондентів про свою ефективність. Саме сценарій і є очікуваним ними кінцевим результатом їхньої діяльності – як на етапі планування активності, так і у процесі її здійснення. Від того, яким уявляється досліджуваним такий результат, – позитивним, досяжним, емоційно привабливим чи негативним, недоступним, тривожним – залежить уся їхня подальша активність. Важливою складовою частиною в даному випадку також є соціальна самоефективність, яка проявляється у здатності опитаних досягнути результату самостійно, без допомоги інших (підтвердженням цього є також негативний зв'язок із перфекціонізмом, орієнтованим на інших).

Фактор 2 (внесок до сумарної дисперсії – 7,52%) визначають такі змінні із сильним і помірним негативними зв'язками: відволікання (– 0,54), уникнення (– 0,47), а також сильною і помірною позитивними кореляціями: моделювання (0,50), саморегуляція (0,45). Фактору можна дати назву ***«Саморегуляційна основа»***.

Система саморегуляції опитаних реалізується базовими процесами – плануванням цілей активності, моделюванням значущих умов досягнення, програмуванням активності й оцінкою результатів. Шкала «Моделювання» у цьому контексті свідчить про індивідуальну розвинутість уявлень респондентів щодо системи зовнішніх і внутрішніх значущих умов, ступінь їх усвідомленості, деталізованості й адекватності під час побудови проєктів майбутнього.

Зазначимо, що сама собою саморегуляція є лише механізмом досягнення поставлених цілей, а які цілі ставлять досліджувані – залежить тільки від них і їхніх ціннісних орієнтацій.

Фактор 3 (внесок до сумарної дисперсії – 6,05%) у своїй структурі містить складники із сильними негативними (фемінність (– 0,66) і андрогінність (– 0,64)) та помірними (воля (0,48) і маскулінність (0,43)) позитивними зв'язками. Відсутність перших двох змінних «працює» на користь останніх, тому фактор матиме назву ***«Риси чоловічого ґендеру»***.

За С. Бем, згідно з характеристиками статево-рольових типів, виокремлених дослідницею, у вибірці наявна частка респондентів, яких можна вважати маскулінними жінками (Бэм, 2004). Вони, проєктуючи своє майбутнє, керуються чоловічими рисами, наділені сильною волею, схильні змагатися із чоловіками і претендувати на їхнє місце у професії, соціумі тощо.

Фактор 4 (внесок до сумарної дисперсії – 5,8%) у своєму складі має такі компоненти із сильними та помірними позитивними й негативними кореляціями, як: власні зусилля (0,55), реалізація (0,53), визнання (0,47), вплив обставин (– 0,48), ясність (– 0,47). Отже, фактор маркуємо як ***«Досягнення»***.

Досягнення як мотиваційно-смислове утворення характеризується настановою опитаних на результативність і успіх, упевненістю в собі, усвідомленням цінності будь-якої справи, наполегливістю в досягненні цілей, самокритичністю і самостійністю. Досягнення забезпечує респондентам реалістичне цілеутворення, надію на успіх, самовдосконалення і покращення результатів діяльності завдяки пізнанню та посиленню працездатності й результативності праці.

Фактор 5 (внесок до сумарної дисперсії – 5,3%) визначають такі змінні з помірними позитивними зв'язками: соціальне відволікання (0,48), соціальна активність (0,48), уникнення (0,42), гнучкість (0,41), труднощі (0,39). Розглядуваний фактор ідентифікуємо як ***«Втеча від ситуації»***.

Копінги «соціальне відволікання» і «уникнення», що визначають фактор, на нашу думку, є неефективними в побудові життєвих планів респондентів, у досягненні ж цілей і поготів. Перший із них реалізується у прагненні висловитися, поділитися своїми переживаннями з рідними та близькими людьми, а також зверненні по професійну допомогу. Інший проявляється в намаганні отримати задоволення від речей і занять, що не стосуються ситуації, проблеми, скажімо, від шопінгу, споживання улюблених страв, читання книг, прогулянок тощо; побути наодинці, дистанціюватися від проблеми, що виникла, або навпаки – перебувати серед людей. Використання означених копінгів досліджуваними може бути зумовлено недостатнім рівнем особистісних копінг-ресурсів і навичок активного розв'язання життєвих проблем.

Фактор 6 (внесок до сумарної дисперсії – 4,71%) представляють змінні з помірними позитивними – маскулінність (0,49), соціальна активність (0,48), визнання (0,45), та негативним – перфекціонізм, орієнтований на себе (– 0,42), зв'язками, тому назвемо його ***«Статус»***.

Категорія «статус» у її застосуванні до суб'єктів діяльності означає їхнє місце в системі суспільних відносин. Кожному з видів суспільних відносин – економічних, соціальних, політичних, правових, моральних, релігійних тощо – відповідає «свій» статус (Яблокова, 2003: 22).

За М. Вебером, «статус» розглядається не лише як становище загалом, але і як стан, що ґрунтується на специфічному стилі життя, що має свої цінності, уявлення, інші психологічні моменти. Кожному стилю життя відповідає більш чи менш висока оцінка (шана), і люди, домагаючись такої оцінки, засвоюють певні норми й уявлення (Вебер, 1994: 151).

Опитані можуть мати низку статусів, проте головним для них є той статус, який визначає стиль їхнього життя, коло спілкування тощо. Поділ статусів на «головні», «приписані» (аскриптивні – вік, стать, національність) і «досягнуті» (набуті – професійні, економічні, політичні тощо) дозволяє охарактеризувати будь-якого представника соціальної групи за набором статусних характеристик.

Негативний зв'язок зі змінною «перфекціонізм, орієнтований на себе» свідчить про те, що представники вибірки середньої дорослості не вважають за потрібне вдосконалюватися, у них відсутні високий рівень домагань, внутрішня мотивація досягнень, схильність до постійного зростання і вдосконалення. Вони не мають вираженої тенденції постійно ставити перед собою складнодосяжні цілі, проявляти ж готовність докладати максимальних зусиль для їх досягнення і поготів.

Фактор 7 (внесок до сумарної дисперсії – 4,30%) репрезентовано трьома складниками із сильним і помірними позитивними зв'язками: імовірність успіху (0,53), радість (0,49), соціальна бажаність (0,47), отже, назвемо його ***«Очікування успіху»***.

Мотивація досягнення успіху повинна завжди (чи здебільшого) підкріплюватися успішною діяльністю, що має реальні ознаки успіху, результати якої були б очікувані й потрібні людині. Досягнуті успіхи часто надихають на нові, перетворюючи віру чи надію на успіх на його суб'єктивно (а іноді й об'єктивно) обґрунтоване очікування, формуючи стійке позитивне ставлення до діяльності, спрямованої на досягнення успіху.

Отже, досліджувані, орієнтовані на успіх, не бояться невдачі, схильні переживати емоційне задоволення за досягнення адекватного результату, тому не уникають складних завдань і труднощів, рішуче беруться за їх виконання і переборення, намагаючись не лише досягти власне успіху, але й отримати відповідні оцінки значущих людей. Опитані мають високий рівень мотивації досягнення успіху, здатні у професійній діяльності та житті досягти багато, ставлячи повсякчас реальні цілі та вдосконалюючи себе.

Фактор 8 (внесок до сумарної дисперсії – 3,89%) визначають лише дві змінні із сильним і помірним позитивними зв'язками: планування (0,59) і саморегуляція (0,48). Фактор маркуємо як ***«Стратегія випередження»***.

Життя людини є довгостроковим проєктом, тому його планування для відповідальних і діяльних суб'єктів, на нашу думку, є обов'язковим. Сильний позитивний зв'язок планування в контексті саморегуляції свідчить про те, що, плануючи своє життя, досліджувані розглядуваної вибірки ретельно продумують оптимальний розпорядок справ і загальний його вектор, що відповідає їхнім цінностям, а також чіткість уявлень про свою життєву перспективу.

За К. Абульхановою-Славською, планування своїх дій (подій) «заздалегідь» є стратегією активного перетворення, «резервування» чи, навпаки, «використання» власного наявного часу, перетворення його на умову свого розвитку, реалізації своїх завдань (Абульханова-Славская, 1991: 130).

Фактор 9 (внесок до сумарної дисперсії – 3,61%) визначають дві змінні із сильними позитивними зв'язками – психологічний вік (0,61) і коефіцієнт суб'єктивної реалізації життя (0,55), а також помірною негативною кореляцією – мотивація досягнення (– 0,43). Отже, фактор ідентифікуємо як ***«Психовікова оцінка»***.

Феномен психологічного віку опитаних формується на основі переживання ними реалізованості свого життя на рівні цілісного життєвого шляху, тому їхнє ставлення до власного життя є однією з передумов успішного проєктування, а потім – утілення життєвих задумів.

Негативна кореляція означених змінних із мотивацією досягнення може свідчити про домінування в респондентів прагнення уникати невдачі.

Фактор 10 (внесок до сумарної дисперсії – 3,61%) визначено однією змінною з помірним позитивним зв'язком – цінністю «любов» (0,47), тому логічним буде його маркування як ***«Почуття любові»***.

На переконання Е. Фромма, лише справжня любов є шляхом, за допомогою якого людина може стати єдиною зі світом і водночас прийти до своєї індивідуальності та цілісності. У своїй праці «Мистецтво любити» (Фромм, 2014) учений виокремив чотири складові частини всіх форм справжньої любові: турботу, відповідальність, повагу та знання.

Отже, наші опитані люблять інших людей (суб'єктів навчання, своїх рідних і близьких), цікавляться ними та турбуються, несуть за них відповідальність, задовольняють їхні фізичні та психологічні потреби, приймають і поважають такими, якими вони є.

Висновки

За результатами факторного аналізу встановлено детермінуючі ознаки аксіопсихологічного проєктування життєвих досягнень особистості періоду середньої дорослості, представлені такими інтегральними психологічними характеристиками, як: спрямованість на майбутнє, саморегуляційна основа, риси чоловічого ґендеру, досягнення, втеча від ситуації, статус, очікування успіху, стратегія випередження, психовікова оцінка, почуття любові. У факторній структурі ціннісного проєктування опитаних середнього віку домінують перші два, які можна по праву вважати провідними.

Життєві проєкти досліджуваних у суспільстві пов'язано зі знаходженням ними свого призначення, соціальної ролі, статусу в референтній спільності, реалізацією почуття любові.

Аксіопсихологічне проєктування ми вважаємо особистісним утворенням, що зумовлює ефективність саморозвитку як фактору досягнення акме та самоздійснення, є підґрунтям для створення цінностей.

Перспективу подальших розвідок означеної проблеми вбачаємо в емпіричному дослідженні особистісних прагнень представників інших вікових категорій.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Абульханова-Славская К. Стратегия жизни. Москва : Мысль, 1991. 301 с.
2. Бэм С. Линзы гендера : Трансформация взглядов на проблему неравенства полов. Москва : Российская политическая энциклопедия, 2004. 336 с.
3. Вебер М. Основные понятия стратификации. *Социологические исследования.* 1994. № 5. С. 147–156.
4. Гандзілевська Г. Психологія життєвих сценаріїв у акмеперіоді українських емігрантів : дис. … докт. психол. наук. Острог, 2018. 503 с.
5. Гріньова О. Психологія проектування життєвого шляху особистістю юнацького віку : дис. … докт. психол. наук. Київ, 2018. 562 с.
6. Гуляс І. Аксіопсихологічне проектування: профіль аналізу проблеми. *Психологія особистості*. 2016. № 1 (7). С. 151–169.
7. Карпенко З. Аксіологічна психологія особистості : монографія. 2-ге вид., перероб., доповн. Івано-Франківськ, 2018. 720 с.
8. Климчук В. Факторний аналіз : використання у психологічних дослідженнях. *Практична психологія та соціальна робота*. 2006. № 8. С. 43–48.
9. Наследов А. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных : учебное пособие. Санкт-Петербург : Речь, 2004. 392 с.
10. Семиліт М. Соціально-психологічні засади проектування життєвого шляху особистості : дис. … докт. психол. наук. Київ, 2019. 434 с.
11. Фромм Э. Искусство любить. Москва : Эксмо, 2014. 221 с.
12. Фурман А. Психологія смисложиттєвого розвитку особистості : монографія. Тернопіль : ТНЕУ, 2017. 508 с.
13. Яблокова Е., Каширина Л. Статусно-ролевая парадигма в исследовании социально-психологических состояний больших социальных групп. *Акмеология*. 2003. № 4. С. 21–28.
14. Cross-lagged relationships between career aspirations and goal orientation in early adolescents / P. Creed et al. *Journal of vocational behavior.* 2011. Vol. 78. Issue 1. P. 92–99. DOI: 10.1016/j.jvb.2010.09.010 (дата звернення: 15.07.2019).
15. Deci E., Rayan R. Self-Determination Theory : A Macrotheory of Human Motivation, Development and Health. *Canadian psychology.* Vol. 49. № 3. P. 182–185. DOI: 10.1037/a0012801 (дата звернення: 15.07.2019).
16. Mansfield C. Motivating adolescents : Goals for Australian students in secondary schools. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology.* 2010. Vol. 10. P. 44–55.
17. Ryan R., Deci E. Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*. 2000. Vol. 25. P. 54–67. DOI: 10.1006/ceps.1999.1020 (дата звернення: 15.07.2019).

REFERENCES:

1. Abul'hanova-Slavskaja K.A. (1991). *Strategija zhizni [Life strategy]*. Moskva : Mysl' [in Russian].
2. Bjem S. (2004). *Linzy gendera: Transformacija vzgljadov na problemu neravenstva polov [Gender Lenses: Transforming Viewson Gender Inequality]*. Moskva : Rossijskaja politicheskaja jenciklopedija (ROSSPJEN) [in Russian].
3. Veber M. (1994). Osnovnye ponjatija stratifikacii [Basic concepts of stratification]. *Sociologicheskieissledovanija, 5,* 147–156 [in Russian].
4. Handzilevska H.B. (2018). *Psykholohiia zhyttievykh stsenarii v uakmeperiodi ukrainskykh emihrantiv [Psychology of lifes cenariosin the acmeperiod of Ukrainian emigrants]:* dys. … d-rapsykhol. nauk. Ostroh [in Ukrainian].
5. Hrinova O.M. (2018). *Psykholohiia proektuvannia zhyttievoho shliakhu osobystisti uyunatskoho viku [Psychology of designing the life pathofa young person]:* dys. … d-rapsykhol. nauk. Kyiv [in Ukrainian].
6. Hulias I. (2016). Aksiopsykholohichne proektuvannia: profil analizu problemy [Axiopsychological design: the profile of problem analysis]. *Psykholohiia osobystosti, 1,* 151–169 [in Ukrainian].
7. Karpenko Z. (2018). *Aksiolohichna psykholohiia osobystosti [Axiological psychology of personality]*: monohrafiia. 2-hevyd., pererob.,dopovn. Ivano-Frankivsk [in Ukrainian].
8. Klymchuk V.O. (2006). Faktornyi analiz: vykorystannia u psykholohichnykh doslidzhenniakh [Factor analysis: use in psychological research]. *Praktychna psykholohiia ta sotsialna robota, 8,* 43–48 [in Ukrainian].
9. Nasledov A.D. (2004). *Matematicheskie metody psihologicheskogo issledovanija. Analiz i interpretacijadannyh [Mathematical methods of psychological research. Data analysis and interpretation]*. Uchebnoeposobie. Sankt-Peterburg: Rech' [in Russian].
10. Semylit M.V. (2019). *Sotsialno-psykholohichni zasady proektuvannia zhyttievoho shliakhu osobystosti [Socio-psychological principles of designing the life path of the individual]:* dys. … d-rapsykhol. nauk. Kyiv [in Ukrainian].
11. Fromm Je. (2014). *Iskusstvo ljubit' [Arttolove]*. Moskva : Jeksmo [in Russian].

12. Furman A.A. (2017). *Psykholohiia smyslo zhyttievoho rozvytku osobystosti [Psychology of the meaning ful development of the individual]*: monohrafiia. Ternopil: TNEU [in Ukrainian].

13. Jablokova E.A., Kashirina L.V. (2003). Statusno-rolevaja paradigma v issledovanii social'no-psihologicheskih sostojanij bol'shih social'nyh grupp [Status-role paradigm in the study of the socio-psychological states of large social groups]. *Akmeologija*, *4*, 21–28 [in Russian].

14. Creed, P., Tilbury, C., Buys, N., Crawford, M. (2011). Cross-lagged relationships between career aspirations and goal orientation in early adolescents. *Journal of vocational behavior.* Vol. 78, pp. 92–99. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.09.010

15. Deci E.L., Rayan R.M. Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development and Health. *Canadian psychology.*Vol. 49, pp.182–185.https://dx.doi.org/10.1037/a0012801

16. Mansfield C.F. (2010). Motivating adolescents : Goals for Australian students in secondary schools. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology.*Vol. 10, pp. 44–55.

17. Ryan R.M., Deci E.L. (2000).Intrinsic and extrinsic motivations: classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*. Vol. 25, pp. 54–67. https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020.

Стаття надійшла до редакції 29.07.2019.
The article was received 29 July 2019.

УДК 159.964
DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-4-10

МЕТОДОЛОГІЯ ПСИХОДИНАМІЧНОГО ПІДХОДУ ДОСЛІДЖЕННЯ РОЗВИТКУ РЕФЛЕКСИВНОГО МИСЛЕННЯ ПСИХОЛОГІВ

Дметерко Наталія Володимирівна,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри практичної психології
ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет»
dmeterkonatalia@ukr.net
orcid.org/0000-0002-6333-8696

Стаття презентує методологію дослідження розвитку рефлексивного мислення психологів-практиків. Уточнено категорію «рефлексивне мислення» й охарактеризовано специфіку рефлексивного мислення психолога.

Мета статті – розкрити зміст, методи та принципи дослідження розвитку рефлексивного мислення психолога на засадах психодинамічного підходу.

Проблему методологічних засад дослідження рефлексивного мислення психолога розглянуто з урахуванням основних положень психодинамічного підходу. Дослідження розвитку рефлексивного мислення здійснювалось у процесі глибинно-психологічного пізнання, організація якого визначається принципом додатковості.

Основним **методом** дослідження розвитку рефлексивного мислення особи є глибинна психокорекція.

Результати. Стаття розкриває специфіку глибинної психокорекції порівняно з іншими видами групової психокорекційної роботи. Показано, що сутнісною характеристикою глибинної психокорекції є скерованість на пізнання цілісної психіки. Глибинна психокорекція становить організацію творчої діяльності суб'єкта з пошуку та відкриття істини, якою є «об'єктивна реальність несвідомого». Методологія дослідження передбачає вивчення змін рефлексивного мислення у зв'язку з умовами, які задаються у процесі глибинно-психологічного пізнання. Наголошується, що під час визначення умов розвитку рефлексивного мислення варто враховувати такі феномени, як: цілісність психіки, психологічні захисти, особистісна проблема, когнітивні викривлення. Важливою умовою розвитку рефлексивного мислення є індивідуально-особистісні зміни суб'єкта, які визначаються механізмами позитивної дезінтеграції психіки та її вторинної інтеграції на більш високому рівні розвитку.

Проаналізовано принципи організації дослідження розвитку рефлексивного мислення, а саме: принцип додатковості, принцип детермінізму, принцип системності, принцип розвитку. Значну увагу приділено принципу додатковості, який реалізується для відтворення цілісної картини психіки та характеристики специфіки методів її пізнання. Розкрито психологічні умови та показники розвитку рефлексивного мислення психологів під час проходження глибинної психокорекції.

Висновки. Методологія дослідження передбачає розкриття психологічних умов і механізмів розвитку рефлексивного мислення психологів методами глибинної психокорекції. Згідно із принципами, розвиток рефлексивного мислення розглядається в єдності зовнішніх і внутрішніх детермінант, що відбувається на засадах самоорганізації.

Ключові слова: *глибинне пізнання, глибинна психокорекція, психологічні умови, принцип додатковості, принцип розвитку, принцип детермінізму, принцип системності.*

THE METHODOLOGY OF PSYCHODYNAMIC APPROACH OF RESEARCH OF DEVELOPMENT OF REFLEXIVE THINKING OF PSYCHOLOGISTS

Dmeterko Natalia Volodymyrivna,
PhD of Psychological Science,
Assistant Professor of the Department of Practical Psychology
Donbass State Pedagogical University
dmeterkonatalia@ukr.net
orcid.org/0000-0002-6333-8696

The article presents methodology of research of development of reflexive thinking psychologists-practitioner. The category "reflexive thinking" is clarified and specific of reflexive thinking is characterized.

The **purpose** of the article is to reveal content, methods and principles of studying the development of reflexive thinking of a psychologist on basic of the psychodynamic approach.

The problem of methodological bases of study of reflexive thinking is considered taking into account basic provisions of the psychodynamic approach. The study of development of reflexive thinking was carried out in the process deep psychological cognition. The organization of deep psychological cognition is determined by the principle of additionality.

The deep psycho-correction is the **main method** of research of development of reflexive thinking.

Results. The article reveals the specific of deep psycho-correction in comparison with another kind of group psycho-correction. It is shown that essential characteristic of deep psycho-correction is the orientation towards the knowledge of the holistic psyche. Deep psycho-correction presents the organization of the creative activity of the subject of the search and discovery of truth. This truth is the "objective reality of the unconscious". Research methodology it shows supposes the study of changes of the reflexive thinking in due to the conditions that are created in the process of deep-psychological knowledge. It is underlined that when determining the conditions for the development of reflexive thinking, such phenomena as holistic psyche, psychological defenses, personal problem, cognitive distortions should be taken into account. The important condition for development of reflexive thinking is individual-personal changes, which are determined by the mechanisms of positive disintegration psyche and its secondary integration at a higher level of development.

The principles of organization of research of development of reflexive thinking such as the principle of additionality, the principle of determinism, the principle of consistency, the principle of development were analyzed. Considerable attention is paid to the principle of additionality that is implemented to recreate the holistic psyche and the characteristic of the specific methods of its knowledge. The psychological conditions and indicators of the development of reflexive thinking of psychologists during the passage of deep psychocorrection are revealed.

Conclusions. The research methodology assumes to study of the psychological conditions and mechanisms of development of reflexive thinking of psychologists by methods of deep psychocorrection. According to the principles, the development of reflexive thinking is considered in the unity external and internal determinants, which carried out on the basic of self-organization.

Key words: *deep psychological cognition, deep psychocorrection, psychological conditions, principle of additionality, principle of determinism, principle of development, principle of consistency.*

Вступ

У зв'язку з інтеграцією України до загальноєвропейського освітнього простору суттєво змінюються вимоги до змісту фахової підготовки практико-орієнтованих психологів. Це визначає необхідність перегляду фундаментальних дидактичних підходів до організації навчання, оновлення методів формування фахових компетенцій психологів-практиків, чільне місце серед яких посідає рефлексивне мислення. Дедалі актуальними стають дослідження, присвячені вивченню психологічних особливостей і умов розвитку рефлексивного мислення психологів, що буде сприяти підвищенню їхньої конкурентоспроможності на сучасному ринку праці.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Теоретико-методологічні засади дослідження проблеми рефлексивного мислення розроблялись у працях М. Алексєєва, В. Давидова, Г. Щедровицького й ін. У межах цих досліджень визначено психо-

логічні умови та методи розвитку рефлексивного мислення особи.

На основі узагальнення наукових джерел нами уточнено категорію рефлексивного мислення – виду мислення, що скерований на пізнання суб'єктом форм психічної активності, внутрішнього світу та змісту як власної психіки, так і іншої людини, що приводить до оволодіння рефлексивними знаннями, до якісних змін мисленнєвої діяльності, оптимізації способів розв'язання проблем у сфері професійної діяльності, міжособистісній комунікації, під час подолання кризових станів.

Рефлексивне мислення фахівця має власну специфіку, що визначається змістом і завданнями професійної діяльності. Важливою характеристикою рефлексивного мислення фахівця в системі «людина – людина» є здатність до рефлексії та розуміння мотивів, способу міркування, душевно-духовного світу іншої особи (Бізяєва, 2004; Гурова, 2013; Пов'якель, 2003).

Рефлексивне мислення психолога має деякі професійно важливі характеристики, як-от: рефлексія психоемоційного стану іншої людини; опосередкованість пізнання внутрішніх закономірностей психіки; рефлексія відповідності власних дій вимогам професійної ситуації та ін. Це потребує від фахівця здатності до всебічного та реалістичного відображення як соціальної дійсності, так і змісту власної психіки. Під час визначення методів розвитку рефлексивного мислення психолога треба враховувати механізми, що породжують суб'єктивізм психічного відображення. Центральною ланкою, що порушує об'єктивність психіки в її відображувальній функції, є система психологічних захистів (Яценко, 2015). Уважаємо, що важливою психологічною умовою розвитку рефлексивного мислення психолога-практика є професійне самопізнання змісту власної психіки з метою виявлення та подальшої корекції дисфункцій, які деструктурують відносини з іншими людьми у професійній і особистісній сферах, породжують викривлення у відображенні дійсності.

Теоретичним напрямом, який методологічно забезпечує глибинне пізнання та самопізнання психіки дорослої людини паралельно з наданням психологічної допомоги у розв'язанні її особистісної проблеми, є психодинамічний підхід, який розвивається в дослідженнях академіка НАПН України Т. Яценко та її послідовників. Особлива увага в цьому підході приділена питанням особистісної та глибинно-корекційної підготовки психологів-практиків. Саме психодинамічний підхід покладено в основу методології дослідження розвитку рефлексивного мислення психологів.

Мета статті – розкрити зміст, методи та принципи дослідження розвитку рефлексивного мислення психолога на засадах психодинамічного підходу.

2. Методологія та методи

Спираючись на основні положення психодинамічного підходу, дослідження розвитку рефлексивного мислення психологів-практиків здійснювалось у процесі глибинної психокорекції за методом активного соціально-психологічного пізнання (далі – АСПП).

Метою дослідження є обґрунтування впливу глибинної психокорекції на розвиток рефлексивного мислення психологів-практиків. Розвиток як «вищий тип руху та зміни у природі та суспільстві, пов'язаний із переходом від однієї якості, стану до іншого, від старого до нового» (Новая философская энциклопедия, 2000), відбувається за певних умов. Методологія дослідження передбачає визначення психологічних умов і механізмів розвитку рефлексивного мислення в результаті проходження психологами-практиками глибинної психокорекції.

Глибинна психокорекція становить окремий напрям групової психокорекційної практики. Сутнісною відмінністю групової психокорекції порівняно з індивідуальною є те, що в ній основним інструментом психокорекційного впливу є група, яка дозволяє виявити та скоректувати проблеми клієнта завдяки міжособистісній взаємодії, що відбувається в ситуації «тут і зараз». У групових формах роботи першорядного значення набуває групова динаміка, тобто вся сукупність взаємин і взаємодій, що виникають між учасниками групи, включаючи і психолога, у корекційних цілях, зокрема, емоційна підтримка групою її учасників, забезпечення конструктивного зворотного зв'язку й ін. (Максименко, 2015).

Глибинна психокорекція за методом АСПП як різновид групових форм психокорекції, з одного боку, має притаманні їм специфічні особливості, що названі вище. З іншого боку, глибинна психокорекція за авторським методом АСПП має сутнісні відмінності від наявних видів групової психокорекції, зокрема соціально-психологічного тренінгу (далі – СПТ). Передусім це скерованість на глибинно-психологічне пізнання цілісної психіки в єдності і водночас автономії сфер свідомого і несвідомого. Глибинна психокорекція націлена не на свідоме й не на несвідоме в їхній роздільності, а на лінію їхньої співпричетності одне

до одного, що можна назвати «горизонт». Т. Яценко зазначає, що ці дві підструктури (свідоме й несвідоме) не існують одна без одної, а пізнання однієї з них не може бути повним без урахування специфічних особливостей впливу іншої (Яценко, 2015).

На відміну від існуючих різновидів тренінгів, які переважно орієнтовані на навчання учасників певних вмінь (як-от тренінг сензитивності, тренінг умінь, тренінг впевненості в собі й ін.) або на зміни особи на рівні поведінки, глибинна психокорекція передбачає організацію творчої діяльності суб'єкта з пошуку та відкриття істини. Такою істиною у глибинному пізнанні є «об'єктивна реальність несвідомого, яка породжує суб'єктивізм психіки» (Яценко, 2015). Глибинно-психологічне пізнання передбачає оволодіння суб'єктом не стільки колективно виробленою системою знань, скільки глибинно-рефлексивними знаннями про зміст власної психіки. Водночас абсолютизується прояв активності суб'єкта як на рівні спонтанної поведінки та висловлювань, так і у процесі пізнання. Організація глибинної психокорекції визначається принципом додатковості, характеристика якого представлена нижче.

Зміни рефлексивного мислення досліджуються у зв'язку з умовами, які задаються у процесі глибинно-психологічного пізнання. Під час визначення умов розвитку рефлексивного мислення нами враховано такі феномени, як: цілісність психіки, психологічні захисти, особистісна проблема, когнітивні викривлення. Методологія дослідження передбачає вивчення розвитку рефлексивного мислення у процесі надання психологічної допомоги людині в розв'язанні особистісної проблеми, що має едипальне походження.

У дослідженні розвитку рефлексивного мислення враховано індивідуально-особистісні зміни психологів, що є результатом проходження глибинної психокорекції. Ці зміни визначаються механізмами позитивної дезінтеграції психіки та її вторинної інтеграції на більш високому рівні розвитку (Яценко, 2015). Розвиток як процес кількісних і якісних змін явища супроводжується дезінтеграційно-інтеграційними процесами (Dabrowski, 1964; Яценко, 2004). Т.С. Яценко наголошує, що розвиток полягає не лише в побудові досконаліших рівнів структури особистості, а й у попередньому послабленні наявних, проте неефективних структур, які впливають на стереотиповані тенденції та настанови поведінки, підтримувані примітивними імпульсами, вузькими біологічними тенденціями (Яценко, 2004). У контексті розвитку рефлексивного мислення особи великого значення набуває позитивний характер дезінтеграції як необхідна умова його самоорганізації.

3. Результати та дискусії

Теоретичні положення, презентовані вище, дозволи визначити основні принципи емпіричного дослідження розвитку рефлексивного мислення майбутніх психологів-практиків. Принципами організації дослідження стали такі: принцип додатковості, принцип детермінізму, принцип системності, принцип розвитку.

Принцип додатковості, що був висунутий Н. Бором у зв'язку з інтерпретацією квантової механіки, визначає необхідність застосування «додаткових» класів понять, що взаємовиключають та взаємообмежують одне одного, для відтворення цілісності явища на певному «проміжному» етапі його пізнання (Новая философская энциклопедия, 2001).

Принцип додатковості має широке методологічне значення для науки. У психології принцип додатковості реалізується для відтворення цілісної картини психіки й обґрунтування методів її пізнання (Яценко, 2015).

Уточнення принципу додатковості та його реалізацію у процесі пізнання цілісної психіки презентують дослідження Т. Яценко. Принцип додатковості встановлює еквівалентність значущості сфери свідомого й несвідомого в пізнанні об'єктивної істини феномену психічного. У глибинному пізнанні принцип додатковості реалізується у двох іпостасях: як принцип невід'ємності сфер свідомого і несвідомого та принцип «з іншого». Принцип невід'ємності сфер свідомого й несвідомого визначає професійний формат діагностико-корекційної процедури надання психологічної допомоги людині в розв'язанні її особистісної проблеми. Цей принцип акцентує дослідницьку увагу на тому, що сфери свідомого і несвідомого не лише взаємопов'язані, але й неявно причетні до самого процесу формування іншої сфери. Принцип невід'ємності сфер свідомого і несвідомого вказує також на наявність у поведінці імплікативної активності обох сфер. Свідоме і несвідоме, як сфери цілісної психіки, мають свої функціональні особливості, що має бути враховано у процесі пізнання. Несвідоме об'єктивується назовні в символічно-образних і метафоричних формах, а його пізнання є опосередкованим за допомогою візуалізованих репрезентантів. Парадокс полягає в тому, що сферу несвідомого можна пізнати, лише орієнтуючись на мову й закони функціонування свідомого. Принцип «з іншого» розкриває шлях методологічної реалізації принципу

додатковості в базисі організації глибинного пізнання. Цей принцип орієнтує пізнавальний процес на врахування особливостей несвідомого в його функціональній асиметричності щодо сфери свідомого під час їхнього взаємовпливу одне на одного. Глибинне пізнання, з одного боку, спирається на невід'ємність сфери свідомого від несвідомого, а з іншого – на функціональну «інаковість», незалежність (автономність) сфери несвідомого, отже, й неможливість її прямолінійного пізнання (Яценко, 2015).

Керуючись принципом додатковості, зосереджено дослідницьку увагу на розкритті значення інструментально-методичного забезпечення глибинної психокорекції для розвитку рефлексивного мислення її учасників. Основними методам глибинної психокорекції є візуалізована репрезентація, глибинно-корекційний діалог, інтерпретація.

Використання візуалізованих засобів самопрезентації (малюнки, репродукції художніх творів, моделювання з каменів та ін.) сприяє об'єктивації психічного змісту, що зберігається під блоком опору та витіснення. Самопрезентанти є посередниками у глибинному пізнанні психіки, але власне його не забезпечують. Ураховується, що психічний зміст передається в символічно-образній формі і потребує декодування, дешифрування його глибинного смислу. Це відбувається у процесі діалогічної взаємодії психолога з респондентом, яка скерована на пробудження імпульсу емотивних висловлювань суб'єкта. Останнє можливе за умови узгодженості запитань психолога з імпліцитним порядком психіки.

Ще одним методом глибинної психокорекції є інтерпретація. Узагальнення емпіричного матеріалу дозволило виділити такі функції інтерпретації у глибинній психокорекції, які визначають її вплив на розвиток рефлексивного мислення особи:

1. Інтегративно-узагальнювальна функція, яка забезпечує цілісне відтворення базальних тенденцій психіки на основі аналізу та систематизації суттєвих елементів в емпіричному матеріалі респондента в ситуації «тут і зараз». Критерієм суттєвості для узагальнення є інтегративність поведінкових проявів.

2. Дезінтегративна функція інтерпретації полягає в руйнації звичайної картини світу, узгоджених між собою уявлень шляхом демаскування глибинних детермінант активності респондента. Останнє зумовлює ослаблення тих причинно-наслідкових взаємозв'язків, які перебували в основі рефлексії суб'єкта власного психічного змісту.

Дослідження також базується на принципі детермінізму, що потребує тлумачити феномени, що вивчаються, виходячи із закономірної взаємодії доступних емпіричному контролю чинників. Детермінізм виступає насамперед у формі причинності (каузальності) як сукупності обставин, які передують у часі певній події та викликають її (Петровский, Ярошевский, 1998). За принципом детермінізму зміни рефлексивного мислення психолога розглядаються у причинній залежності від чинників, що їх породжують. Чинником розвитку рефлексивного мислення є глибинна психокорекція. Під час дослідження впливу глибинної психокорекції на рефлексивне мислення враховуються не лише зовнішні, а і внутрішні детермінанти, що уможливлюють його розвиток на засадах самоорганізації. Відмінною ознакою самоорганізації є цілеспрямованість і водночас природний та спонтанний характер (Новая философская энциклопедия, 2000). Розвиток рефлексивного мислення розглядається не лише як ззовні зумовлений принципами організації та методами глибинної психокорекції, а і внутрішньо детермінований процес. Реалізація принципу детермінізму потребує розкриття співвідношення між зовнішніми детермінантами та внутрішніми закономірностями розвитку рефлексивного мислення психологів-практиків. У центрі уваги перебувають процеси самоорганізації, самодетермінації рефлексивного мислення в їхньому зв'язку з механізмами індивідуально-особистісних змін учасників психокорекції.

Наступним принципом дослідження є принцип системності, «що потребує досліджувати явища в їхній залежності від внутрішньо пов'язаного цілого, яке вони утворюють, набуваючи завдяки цьому притаманних цілому нових властивостей» (Петровский, Ярошевский, 1998). Опора на принцип системності дозволяє розглядати глибинно-психологічне пізнання як систему, що становить сукупність взаємопов'язаних принципів, методів і базових категорій, які ґрунтуються на основних положеннях психодинамічного підходу. За керування вищеназваним принципом дослідницька увага зосереджена на розкритті системності принципів організації та методів глибинної психокорекції, під час якої задаються необхідні передумови й умови для розвитку рефлексивного мислення суб'єкта. Характеристика глибинно-психологічного пізнання як системи передбачає визначення системоутворюючого чинника. У глибинній психокорекції таким системоутворюючим чинником

є закони позитивної дезінтеграції та вторинної інтеграції психіки на більш високому рівні (Яценко, 2015), згідно з якими реалізуються її методи, зокрема діалогічна взаємодія психолога з респондентом.

Ще одним принципом дослідження є принцип розвитку, який тлумачиться як взаємозв'язок змін психологічних явищ і причин, що їх породжують (Петровский, Ярошевский, 1998). Під час реалізації принципу розвитку ми спираємось на його інтерпретацію з позицій синергетики, науки, що вивчає процеси самоорганізації складних нелінійних систем (Князєва, Курдюмов, 1994). Опора на принцип розвитку зумовлює дослідницьку увагу до чинників і механізмів, що визначають самоорганізацію рефлексивного мислення як процесу його самовпорядкування та самодетермінації.

Керуючись вищеназваними принципами, у процесі проведення емпіричного дослідження виділено психологічні умови розвитку рефлексивного мислення психологів під час проходження ними глибинної психокорекції.

Одне з наших припущень полягало в тому, що умови для розвитку рефлексивного мислення суб'єкта психологів-практиків задаються у процесі глибинно-психологічного пізнання особистісної проблеми. Особистісна проблема (внутрішня суперечливість психіки) є результатом порушення балансу між тенденціями психіки («до життя – до психологічної смерті»), унаслідок чого в життєвій активності суб'єкта починає переважати тенденція «до психологічної смерті» (Яценко, 2015). Самостійна рефлексія суб'єктом особистісної проблеми унеможливлена внаслідок дії психологічних захистів, які суб'єктивно зінтегровують психіку на засадах викривлень у відображенні дійсності. Свідченням особистісної проблеми є суперечності в емпіричному матеріалі респондента, об'єктивація яких під час глибинно-корекційного процесу становить необхідну умову для актуалізації процесів рефлексії та переосмислення.

У дослідженні умов розвитку рефлексивного мислення враховано процеси, що визначають психічну динаміку, як-от: опори, витіснення, психологічні захисти. Психологічні захисти забезпечують збереження стану внутрішньопсихічної рівноваги, цілісності «Я», породжуючи водночас викривлення у відображенні дійсності. У зв'язку із цим умовою розвитку рефлексивного мислення є ослаблення інтегративної дії психологічних захистів, що, у свою чергу, зумовлює порушення стану внутрішньопсихічної рівноваги, дезінтеграцію психіки. Дезінтеграція, якій притаманний розпад цілого на складові частини, як характеристика психічного стану особи набуває негативного забарвлення. Проте сутнісною характеристикою дезінтеграції у психокорекційному процесі є її позитивний характер. Останнє є необхідною умовою розвитку рефлексивного мислення суб'єкта на засадах самоорганізації.

Під час проведення дослідження проаналізовано стенограми психокорекційної роботи за методом АСПП із майбутніми психологами на етапі їх фахової підготовки.

На основі структурно-семантичного аналізу стенограм виокремлено показники розвитку рефлексивного мислення майбутніх психологів-практиків, як-от: розвиток професійної рефлексії, що передбачає здатність до розуміння як власного психічного змісту, так і психоемоційного стану іншої людини; підвищення адаптивності способів опанувальної поведінки, «копінг-стратегій» у ситуаціях високого емоційного напруження; розширення самоусвідомлення, особливо в частині глибинних мотивів, що визначають спрямованість активності; оптимізація відповідності способів дій умовам ситуацій професійної та міжособистісної взаємодії; широта та реалістичність відображення дійсності внаслідок усвідомлення глибинних мотивів поведінки; зростання прогностичності, що дозволяє упередити виникнення проблемно-конфліктних ситуацій.

З метою дослідження змін рефлексивного мислення на підставі вищеназваних критеріїв на контрольному етапі дослідження було використано такі методики, як: опитувальник «Диференціальний тип рефлексії» (розроблен Д. Леонтьєвим, Е. Осіним, А. Саліховою), тест «Соціальний інтелект» Дж. Гілфорда, опитувальник «Способи долаючої поведінки» Р. Лазаруса. Отримані результати будуть представлені в подальших публікаціях.

Висновки

Вищепредставлений матеріал розкриває цілі, методи та принципи організації дослідження розвитку рефлексивного мислення психологів-практиків на засадах психодинамічного підходу. Представлені принципи визначають організацію дослідження розвитку рефлексивного мислення психологів-практиків в умовах проходження ними глибинно-корекційної підготовки. Спираючись на методологію психодинамічного підходу, розкрито психологічні умови та показники розвитку рефлексивного мислення психологів під час проходження глибинної психокорекції. Під час визначення умов розвитку рефлексивного

мислення враховано такі феномени, як: цілісність психіки, психологічні захисти, особистісна проблема, когнітивні викривлення. Умовами розвитку рефлексивного мислення є об'єктивація суперечностей в емпіричному матеріалі респондента, ослаблення інтегративної дії психологічних захистів, як наслідок, позитивний характер дезінтеграції психіки. Останнє уможливлює самоорганізацію рефлексивного мислення як процесу його самовпорядкування, самодобудовування. Перспективи подальших досліджень вбачаємо в емпіричному вивченні результативності впливу глибинної психокорекції на розвиток рефлексивного мислення психологів-практиків.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бизяева А. Психология думающего учителя: Педагогическая рефлексия. Псков : ПГПИ им. С.М. Кирова, 2004. 216 с.
2. Гурова А. Поняття та ознаки рефлексивного мислення при допиті. *Форум права*. 2013. № 3. С. 157–161. URL: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/FP_index.htm_2013_3_28.pdf (дата звернення: 15.07.2019).
3. Новая философская энциклопедия : в 4-х т. / Ин-т философии РАН ; Нац. обществ.-науч. фонд; предс. научно-ред. совета В. Степин. Москва : Мысль, 2000–2001. URL: http://iph.ru/print.htm (дата звернення: 15.07.2019).
4. Князева Е., Курдюмов С. Законы эволюции и самоорганизации сложных систем. Москва : Наука, 1994. 236 с.
5. Практикум із групової психокорекції : підручник / С. Максименко та ін. Київ : Видавничий дім «Слово», 2015. 752 с.
6. Петровский А., Ярошевский М. Основы теоретической психологии. Москва : Инфра-М, 1998.
7. Пов'якель Н. Професіогенез саморегуляції мислення практичного психолога : монографія. Київ : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2003. 295 с.
8. Яценко Т. Теорія і практика групової психокорекції : Активне соціально-психологічне навчання. Київ : Вища школа, 2004. 679 с.
9. Яценко Т., Глузман А. Методология глубинно-коррекционной подготовки психолога. Днепропетровск : Инновация, 2015. 394 с.
10. Dabrowski K. Positive disintegration. Boston : Little Brown & Co., 1964.
11. Reber A. The Penguin dictionary of psychology. New York : Viking, 1985. 848 p.

REFERENCES:

1. Bizjaeva A.A. (2004) *Psihologija dumajushhego uchitelja: Pedagogicheskaja refleksija [Psychology of thinking teacher : pedagogical reflection]*. Pskov: PGPI im. S.M. Kirova. [in Russian].
2. Gurova A.M. (2013). Ponjattja ta oznaki refleksivnogo mislennja pridopiti [Concepts and signs of reflective thinking during questioning]. *Forum prava. – Forum of law*. 3, 157–161. URL: http://nbuv.gov.ua/j-pdf/FP_index.htm_2013_3_28.pdf [in Ukrainian].
3. Internet-versija izdanija (2000–2001): *Novaja filosofskaja jenciklopedija: v 4 t. [New philosophy encyclopedia: in 4 t.]* / In-t filosofii RAN; Nac. obshhestv.-nauch. fond; [preds. nauchno-red. soveta V.S. Stepin] : M. : Mysl'. URL: http://iph.ru/print.htm/. [in Russian].
4. Knjazeva E.N., Kurdjumov S.P. (1994). *Zakony jevoljucii i samoorganizacii slozhnyh system [Law of evolution and self-organization difficult system]*. M.: Nauka. [in Russian].
5. Maksymenko S.D. (2015). *Praktykum iz hrupovoi psykhokorektsii: pidruchnyk [Workshop on group psycho correction : textbook]* / Maksymenko S.D., Prokofieva O.O., Tsarkova O.V., Tsekhmister Ya.V., Kochkurova O.V. K. : Vydavnychyi Dim "Slovo" [in Ukrainian].
6. Petrovskij A.V., Jaroshevskij M.G. (1998).*Osnovyteoreticheskojpsihologii [Basic of theoretical psychology]*. M.: INFRA-M. [in Russian].
7. Poviakel N.I. (2003). *Profesiohenez samorehuliatsii myslennia praktychnoho psykholoha : monohrafiia [Professiogenesis self-regulation thinking practical psychologist : monograph]*. Kyiv : NPU im. M.P. Drahomanova. [in Ukrainian].
8. Iatsenko T.S. (2004). *Teoriia i praktyka hrupovoi psykhokorektsii: Aktyvne sotsialno-psykholohichne navchannia [Theory and practice group psychocorrection: active social-psychological training]*. K. : Vyshchashk. [in Ukrainian].
9. Jacenko T.S., Gluzman A.V. (2015). *Metodologija glubinno-korrekcionnoj podgotovki psihologa [Methodology of deep correctional training of a psychologist]*. Dnepropetrovsk : Innovacija, [inRussian].
10. Dabrowski, K. (1964). *Positive disintegration*. Boston: Little Brown & Co.
11. Reber A.S. (1985) *The Penguin dictionary of psychology*. New York: Viking.

Стаття надійшла до редакції 26.07.2019.
The article was received 26 July 2019.

УДК 159.923.3-057.875:159.9.072
DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-4-11

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ЖИТТЄСТІЙКОСТІ СТУДЕНТІВ

Запека Яна Григорівна,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології розвитку
Київський національний університет імені Тараса Шевченка
yana.nevidoma@gmail.com
orcid.org/0000-0002-3412-3629

Мета. Метою статті є теоретичне обґрунтування й емпіричне дослідження життєстійкості студентів в умовах суспільно-економічної кризи. У статті здійснено психологічний аналіз основних наукових підходів до розуміння феномену життєстійкості у вітчизняній та зарубіжній психології. У результаті теоретичного аналізу з'ясовано, що життєстійкість розглядається і як особистісна риса, і як адаптаційний потенціал людини в подоланні складних життєвих ситуацій. Визначено, що дослідження життєстійкості рідше концентруються на особистісному аспекті, де поняття життєстійкості розглядалося б у взаємозв'язку із цінностями та смислами особистості.

Методи. Для реалізації мети дослідження нами був підібраний та використаний такий діагностичний інструментарій: методика «Смисложиттєві орієнтації» (Д. Леонтьєв); методика «Тест життєстійкості» (С. Мадді, в адаптації Д. Леонтьєва, О. Расказової); методика «Шкала загальної самоефективності» (Р. Шварцер, М. Єрусалєм, в адаптації В. Ромека). Методами оброблення емпіричних даних стали: описова статистика, однофакторний дисперсійний аналіз, t-критерій Стьюдента, кореляційний аналіз (коефіцієнт кореляції Пірсона).

Результати. У дослідженні взяли участь 120 студентів українських університетів. Доведено, що рівень життєстійкості має статистично значущий взаємозв'язок зі ступенем вираженості смисложиттєвих орієнтацій і рівнем самоефективності. Установлено, що структура і якість взаємозв'язків смисложиттєвих орієнтацій значуще відрізняються у студентів із різними показниками життєстійкості. Виявлено, що досліджувані з високим рівнем життєстійкості вирізняються вищим рівнем продуктивності життя, більш емоційно та з більшим інтересом ставляться до життя, цілеспрямовані, здатні контролювати своє життя та вільно ухвалювати рішення. Під час порівняння середніх значень серед чоловіків і жінок виявилась статистично значуща відмінність за шкалою «контролю», що свідчить про більшу готовність чоловіків впливати на події свого життя. Проте не встановлено статистично значущої відмінності між групами студентів 1-го та 4-го курсів за жодною зі змінних.

Висновки. Нами встановлено, що особи з високим рівнем життєстійкості мають більш високу міру розвитку смисложиттєвих орієнтацій та вищий показник самоефективності, і навпаки, у студентів із низьким рівнем життєстійкості міра вираженості смисложиттєвих орієнтацій знижена. Перспективою подальших досліджень буде розроблення програми психологічного супроводу студентів, яка спрямована на підвищення рівня життєстійкості для осіб із низьким рівнем осмисленості життя та зниженими загальними показниками життєстійкості.

Ключові слова: *позитивна психологія, життєстійкість, стресосйкість, копінг-стратегії, цінності, відвага, самодетермінація, психологічна допомога.*

EMPIRICAL RESEARCH OF STUDENTS' HARDINESS

Zapeka Yana Grygorivna,
Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor at the Department of Developmental Psychology
Taras Shevchenko National University of Kyiv
yana.nevidoma@gmail.com
orcid.org/0000-0002-3412-3629

Purpose. The goal of the article consists in theoretical grounding and experimental study of students' hardiness in the conditions of socio-economic crisis. The article deals with the psychological analysis of the basic scientific approaches to understanding the phenomenon of hardiness in domestic and foreign psychology. As a result of theoretical analysis, it is found out that hardiness is considered as both a personality trait and as an adaptation potential of a person in overcoming difficult life situations. It has been determined that hardiness studies tend to focus less on the personal aspect, where the concept of s hardiness would be viewed in relation to the values and meanings of the individual.

Methods. We have selected and used the following diagnostic tools to fulfill our research goals: the "Mean-

ing-of-Life Orientations Test" (D. Leontiev); the "The Hardiness Scale" (S. Maddie, in adaptation by (D. Leontiev, O. Raskazova); the "Self-efficacy scale" (R. Schwartzer, M. Jerusalem, in adaptation by V. Romek). Methods of processing empirical data were descriptive statistics, one-way ANOVA, Student's t-test, correlation analysis (Pearson correlation coefficient).

Results. 120 students from Ukrainian universities participated in the study. It is proved that the level of hardiness has a statistically significant correlation with the level of life-meaning orientations and level of self-efficancy. It is find out that the structure and quality of the relationship of life-meaning orientations differ significantly among students with different indicators of hardiness. It has been found that those with high levels of hardiness are distinguished by higher levels of productivity, more emotionally and with greater interest in life, purposeful, able to control their lives and to make decisions freely. When comparing the mean values between men and women, there was a statistically significant difference on the scale of "control", indicating that men are more willing to influence the events of their lives. However, no statistically significant difference was found between groups of students 1 and 4 in any of the variables.

Conclusions. It has been found that individuals with high levels of hardiness have more advanced sense of life orientations and higher self-efficacy rates, and vice versa, students with low levels of hardiness have a reduced sense of life-orientation. The prospect of further research will be the development of a program of psychological support for students, which is aimed at increasing the level of hardiness for people with low levels of life-meaning orientations and reduced overall hardiness.

Key words: *positive psychology, hardiness, stress resistance, coping strategies, values, courage, self-determination, psychological support.*

Вступ

Початок XXI ст. знаменується бурхливим розвитком інформаційних технологій, які є драйверами значних змін у всіх сферах суспільного життя. Люди переходять на нові технології спілкування та навчання, змушені реагувати на нові форми інформаційного впливу, глобалізаційні й екологічні виклики, політичні й економічні кризи. Усі ці чинники (як позитивні, так і негативні по своїй природі) разом із прискореним ритмом життя є тригерами стресових станів людини. Проте рівень стресу, який спричиняють ті самі події, у кожного індивідуальний і залежить від адаптаційних ресурсів особистості та її витривалості.

У період юності та ранньої дорослості, який переважно збігається зі здобуттям вищої освіти, людина прагне до нових професійних і соціальних досягнень, набуває нових особистісних та життєвих смислів, переходить на новий щабель смислової саморегуляції. Цей віковий етап часто насичений і кризовими ситуаціями, тому не менш актуальним видається набуття студентами в цей період такого «психологічного новоутворення», як стійкість до кризових ситуацій.

Водночас у науковій літературі не вистачає концепцій, які б пояснювати закономірності та механізми протистояння стресам, збереження здоров'я та досягнення щастя. Актуальності набуває дослідження явища життєстійкості, яке запобігає виникненню внутрішньої напруги у стресових ситуаціях і чинників, які впливають на формування цієї психологічної якості особистості, зокрема цілей і сенсожиттєвих орієнтацій студентів.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

У психології дослідження питань, пов'язаних із можливостями не просто долати складні життєві ситуації, а ще й розвиватися в них особистісно, розробляються в концепціях стресостійкості, суб'єктності, акмеології та позитивної психології. Психологічним конструктом, який втілює здатність людини витримувати всі складності життя й успішно протистояти життєвим проблемам і труднощам, є життєстійкість (Ларіна, Титаренко, 2009).

Термін «життєстійкість» ("hardiness") у науковий обіг ввели Сюзен Кобейса та Сальваторе Мадді. У перекладі з англійської "hardiness" означає «міцність, витривалість», по суті перебуває на перетині теорій екзистенційної психології, творчого потенціалу людини та психології стресу. Дослідження життєстійкості в роботах закордонних і вітчизняних авторів дозволяють виокремити два напрями щодо розуміння даного концепту.

Перший напрям розглядає життєстійкість як адаптаційний потенціал особистості. Сюди належать теорії подолання складних життєвих ситуацій, дослідження копінг-стратегій, ПТСР, вивчення внутрішніх суб'єктивних умов, що впливають на стійкість людини до психічного стресу (Олександрова, 2001).

Поняття особистісного адаптаційного потенціалу визначає стійкість людини до екстремальних чинників. Адаптаційні здібності залежать від психологічних особливостей особистості і визначають здатність людини зберігати нормальну працездатність і високу ефективність діяльності за впливу психогенних чинників зовнішнього середовища. До психологічних особливостей людини, які становлять її адаптаційний потенціал, належать: нервово-психічна стійкість, самооцінка особистості як ядро саморегуляції та відчуття соціальної підтримки (Маклаков, 2001).

Другий напрям розглядає життєстійкість як особистісну рису. У даному контексті розробляються теорії життєстійкості як специфічної індивідуальної риси характеру людини, життєстійкості у структурі особистості. Поняття особистісного потенціалу як інтегральної характеристики особистісної зрілості введено Д. Леонтьєвим. Особистісний потенціал позначає міру подолання особистістю наявних обставин життя та «подолання самої себе» (міру зусиль, яку докладає особистість у роботі над собою). Однією зі специфічних форм прояву особистісного потенціалу є проблема подолання особистістю несприятливих (зовнішніх чи внутрішніх) умов розвитку (Леонтьєв, Расказова, 2006).

А. Фомінова визначає, що життєстійкість особистості виявляється на трьох рівнях. Особистісно-смисловий відповідає за осмисленість життя, якість життя, позитивне світовідчуття. Соціально-психологічний – за ефективну саморегуляцію та самореалізацію через адаптацію до соціуму. Психофізіологічний – за оптимальні реакції на стрес, здатність витримувати стресову ситуації без втрачання ефективності (Фомінова, 2012).

Найбільш розробленою закордонною теорією життєстійкості є концепція С. Мадді та С. Кобейси. Згідно з їхніми поглядами, життєстійкість – це особистісна якість, що інтегрує в собі настанови, які сприяють позитивному подоланню стресогенних життєвих подій і є загальною мірою психічного здоров'я людини. Ця особистісна якість позначає аттитюди, які мотивують людину перетворювати стресогенні життєві події. Ставлення людини до нового, до змін і можливості скористатися наявними внутрішніми ресурсами визначають те, наскільки особистість здатна впоратися із труднощами та змінами, з якими стикається щодня. Розроблена авторами модель життєстійкості містить три компоненти: включеність, контроль і прийняття ризику. Перша характеристика «включеність» (“commitment”) – позначає характер взаємин людини і наколишнього світу (зокрема, настанови щодо себе й оточення) та відповідає за можливість людини включатися у вирішення важливих життєвих завдань з урахуванням впливу різних зовнішніх умов. Компонент «контроль» (“control”) є антагоністом пасивності та безпорадності, відповідає за можливості людини шукати альтернативи, шляхи подолання стресових чинників. Компонент «виклик» (“challenge”) позначає настанову особистості на відкритість досвіду та відповідає за можливість людини поглянути на проблему як на можливість і на випробування своїх здібностей. Життєстійкість також містить такі базові цінності, як співпраця (cooperation), довіра (credibility) та креативність (creativity) (Мадді, 2004).

Л. Олександрова розглядає життєстійкість як здатність особистості трансформувати несприятливі обставини та долати життєві складнощі. Водночас ресурсами, які забезпечують цей процес, виступають розвинені копінг-стратегії особистості, сенси, які спрямовують вектор життя людини загалом і гуманістична етика, яка задає критерії вибору смислу, шляхи його досягнення і вирішення життєвих завдань (Олександрова, 2001).

Закордонні емпіричні дослідження життєстійкості здебільшого пов'язані з вивченням чутливості до стресу, фізичного стану та стану здоров'я (Солкава, Сикора 1995), локусу контролю, копінг-стратегіями та рисами характеру (Мадді, 2004). Рідше дослідження життєстійкості концентруються на особистісному аспекті, де поняття життєстійкості розглядалося б у взаємозв'язку із цінностями та смислами особистості, мотивами, автономією, відповідальністю, самоефективністю й іншими екзистенційними змінними.

У працях О. Асмолова, Б. Братуся, Ф. Василюка, В. Чудновського система смисложиттєвих орієнтацій особистості розглядається як багатофункціональне психологічне утворення, яке водночас виконує функції регуляції поведінки, визначення її мети, пов'язує в одне ціле особистість і соціальне середовище (Чудновський, Бодальов, Вайзер, Вахромов, Карпова, Суворов, 2004).

У їхніх роботах зазначається, що смисложиттєві орієнтації – це цілісна система свідомих і вибіркових зв'язків, що відображає спрямованість особистості, наявність життєвих цілей, осмисленість виборів і оцінок, задоволеність життям і здатність брати за нього відповідальність, впливаючи на його перебіг.

На думку В. Чудновського, смисложиттєві орієнтації повинні бути продуктивними і сприяти позитивному розвитку особистості. Г. Вайзер підкреслює, що проблема пошуку смислу життя актуальна для людини в будь-якому віці. Проте в юнацькому віці відбувається перетворення мотивації, усвідомлення смислу життя і цілей. Це вік формування активної життєвої позиції, формування переконань і цінностей (Чудновський, Бодальов, Вайзер, Вахромов, Карпова, Суворов, 2004).

Важливою передумовою успішної самореалізації студента в майбутньому є гармо-

нійна система смисложиттєвих орієнтацій, яка лежить в основі формування хронологічно узгоджених життєвих цінностей і планів.

Однією з позитивних характеристик особистості є самоефективність, втім, як зазначає С. Мадді, зв'язок загальної самоефективності з різними компонентами життєстійкості неоднозначний, отже, недостатньо досліджений. Самоефективність, або впевненість у своїй здатності виконати певний вид діяльності, нерідко співвідноситься з компонентом контролю життєстійкості. Проте життєстійкість є загальною диспозицією, тоді як самоефективність специфічна для конкретної діяльності (Мадді, Кошаба 2005).

2. Методологія та методи

Методологічну основу нашого дослідження становлять: загальнопсихологічні положення про розвиток особистості; положення представників гуманістичної психології (К. Роджерс, В. Франкл, Е. Фромм) про те, що сутнісні риси особистості формуються у процесі реальної взаємодії індивіда і світу; представників суб'єктно-діяльнісного підходу (К. Абульханова-Славська, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн) про те, що всі форми взаємодії людини і світу, а саме пізнавальна, діяльнісна і спілкування, становлять сутність суб'єкта і формуються в діяльності; та концепції життєстійкості (С. Кобейса, С. Мадді, Т. Титаренко).

Для вирішення поставлених завдань використано комплекс теоретичних і емпіричних методів дослідження: теоретичний аналіз і систематизація наукових літературних джерел; психодіагностичні методики: методика «Смисложиттєві орієнтації» (Д. Леонтьєв); методика «Тест життєстійкості» (С. Мадді, в адаптації Д. Леонтьєва, О. Расказової); методика «Шкала загальної самоефективності» (Р. Шварцер, М. Єрусалєм, в адаптації В. Ромека); методи обробки емпіричних даних: описова статистика, однофакторний дисперсійний аналіз, t-критерій Стьюдента, кореляційний аналіз (коефіцієнт кореляції Пірсона). Отримані дані оброблялися у програмі IBM SPSS Statistics 24.

3. Результати та дискусії

У дослідженні взяли участь 120 досліджуваних – студенти Київського національного університету імені Тараса Шевченка (далі – КНУ ім. Тараса Шевченка), Київського політехнічного інституту імені Ігоря Сікорського (далі – КПІ ім. Ігоря Сікорського), Національного університету біоресурсів і природокористування (далі – НУБіП), Київського національного університету будівництва і архітектури (далі – КНУБА), Вінницького національного технічного університету (далі – ВНТУ), Запорізького національного університету (далі – ЗНУ), що навчаються на різних спеціальностях. Вік досліджуваних становить від 18 до 24 років (41 – чоловічої і 79 – жіночої статі).

За результатами методики «Тест життєстійкості» ми розподілили вибірку на три групи: 41% має низький рівень життєстійкості, 32% – середній і 28% – високий. У табл. 1 представлені середні значення компонентів життєстійкості в розрізі груп досліджуваних із різним рівнем життєстійкості.

У нашому дослідженні ми припускали, що в осіб із різними показниками життєстійкості характер взаємозв'язків смисложиттєвих орієнтацій і рівня самоефективності буде мати деякі особливості та відмінності. Для цього ми порівняли середні значення за всіма шкалами «СЖО» та шкалою самоефективності у трьох групах: «Низкий рівень життєстійкості», «Середній рівень життєстійкості» та «Високий рівень життєстійкості» (див. табл. 2).

Порівнюючи середні значення у трьох групах досліджуваних із різним рівнем життєстійкості, варто зазначити, що всі значення перебувають у межах нормативних показників. Але чим вищий рівень життєстійкості, тим вищі всі показники субтестів смисложиттєвих орієнтацій.

Для встановлення міжгрупових відмінностей за даними показниками ми використали однофакторний дисперсійний аналіз. Виявилось, що всі групи значуще відрізняються одна від одної (рівень значущості Sig ≤ 0,05)

Таблиця 1

Характеристика вибірки досліджуваних за показниками життєстійкості

Шкали	Низький рівень життєстійкості (N = 49)		Середній рівень життєстійкості (N = 38)		Високий рівень життєстійкості (N = 33)	
	Середнє значення	δ	Середнє значення	δ	Середнє значення	δ
Включеність	22,73	5,73	5,73	3,76	31,82	5,57
Контроль	20,31	6,35	6,35	3,51	29,29	5,56
Виклик	13,51	4,53	4,53	2,96	17,74	3,29
Загальний показник життєстійкості	56,55	12,07	12,07	4,51	78,84	10,78

за всіма показниками смисложиттєвих орієнтацій і показником самоефективності.

На основі аналізу ми можемо сказати, що студенти з низьким рівнем життєстійкості: мають низькі показники осмисленості життя, не мають у своєму житті чітких цілей, менш задоволені перебігом свого життя, не вважають себе сильними особистостями, які здатні контролювати своє життя, уважають, що їхнє життя залежить суто від зовнішніх обставин. У групи з низьким рівнем життєстійкості невисокий показник осмисленості життя загалом, що вказує на відсутність інтересу до життя, до майбутнього, вони здебільшого ні до чого не прагнуть і не хочуть нічого досягати.

Навпаки, студенти з високим рівнем життєстійкості мають високі показники осмисленості життя, у них наявні конкретні цілі в житті, такі студенти вважають своє життя емоційно насиченим і яскравим, вони задоволені прожитим відрізком життя, високий показник за шкалою «Локус контролю Я» свідчить про здатність побудувати своє життя відповідно до власних цілей і уявлень незалежно від зовнішніх обставин, вони демонструють переконаність у тому, що людині дано контролювати своє життя, вільно ухвалювати рішення і втілювати їх у дійсність. Загалом, студенти з високим рівнем життєстійкості мають достатньо високі показники осмисленості життя, що свідчить про наявність у них інтересу до життя, до майбутнього, розуміння свого смислу життя, наявність стійкого світогляду і цінностей.

На основі вивчення ціннісно-смислових чинників життєстійкості студентів за допомогою кореляційного аналізу (табл. 3) виявлено статистично достовірні прямі взаємозв'язки між шкалами «Тесту життєстійкості» та субшкалами методики «СЖО» і шкалою самоефекивності (за $p \leq 0,05$).

Отже, чим вищий рівень життєстійкості особистості, тим вищі в неї показники осмисленості життя, людині властива більша задоволеність життям та вища оцінка продуктивності пройденого шляху.

Таблиця 2

Середні значення смисложиттєвих орієнтацій і шкали самоефективності в розрізі показників життєстійкості

Шкали	Низький рівень життєстійкості (N = 49)		Середній рівень життєстійкості (N = 38)		Високий рівень життєстійкості (N = 33)		Показник статистичної значущості міжгрупового порівняння за критерієм Фішера	
	Середнє значення	δ	Середнє значення	δ	Середнє значення	δ	F	Sig
Цілі в житті	23,10	6,54	31,37	5,83	34,39	5,07	40,66	0
Процес життя	23,55	6,73	27,97	4,81	33,09	4,67	28,30	0
Результат життя	19,61	5,02	24,71	3,42	27,79	3,66	39,55	0
Локус контролю Я	15,69	4,02	20,42	2,78	22,52	3,54	40,85	0
Локус контролю життя	25,37	5,89	30,11	5,15	34,76	4,27	31,93	0
Рівень самоефективності	26,86	4,19	31,87	3,68	34,67	3,86	41,58	0

Таблиця 3

Кореляційна матриця показників життєстійкості за субшкалами тесту СЖО та шкалою самоефективності

		Цілі в житті	Процес життя	Результат життя	Локус контролю Я	Локус контролю життя	Рівень самоефективності
Включеність	r	0,668**	0,699**	0,748**	0,674**	0,649**	0,659**
	p	0	0	0	0	0	0
Контроль	r	0,656**	0,489**	0,616**	0,687**	0,579**	0,698**
	p	0	0	0	0	0	0
Виклик	r	0,517**	0,490**	0,544**	0,534**	0,614**	0,523**
	p	0	0	0	0	0	0
Загальний показник життєстійкості	r	0,696**	0,632**	0,721**	0,717**	0,680**	0,712**
	p	0	0	0	0	0	0

Також таких осіб відрізняє більша переконаність у можливості вільно ухвалювати рішення, реалізовувати свої плани, їхній рівень самоефективності вищій.

Ці емпірично встановлені закономірності дозволяють вважати особливості смисложиттєвих орієнтацій значущими для прогнозування життєстійкості особистості. Водночас рівень життєстійкості взаємозумовлює і рівень самоефективності особистості.

Також за допомогою t-критерію Стьюдента ми дослідити відмінності у групах чоловіків і жінок, порівняли студентів 1-го та 4-го курсів. Як видно з таблиці 4, у чоловіків значуще більше виражений компонент «контролю», що говорить про більшу переконаність чоловіків у тому, що боротьба дозволяє вплинути на події життя, навіть якщо успіх не буде досягнуто. Вони меншою мірою відчувають себе безпорадними, порівняно з дівчатами. Тобто для чоловіків більш характерним виявилось відчуття відповідальності за своє життя, можливість обирати власний шлях і діяльність. За іншими шкалами достовірних відмінностей у розрізі статі не виявлено.

Незважаючи на те, що студенти у процесі навчання у ЗВО стикаються з різними кризами в різні періоди (необхідність звикнути до нового колективу, невизначеність мотивації вибору професії, залежність від батьківської сім'ї, пошук оптимального співвідношення режиму навчання та відпочинку тощо), проте значущих відмінностей між групами студентів першого та четвертого курсів ми не виявили за жодним із компонентів життєстійкості та смисложиттєвих орієнтацій.

Висновки

Смисложиттєві орієнтації об'єднують минуле, теперішнє і майбутнє людини і відображають те, наскільки в житті людини наявна значуща мета. Студентський вік є сензитивним періодом, під час якого формуються смисложиттєві орієнтації в системі освіти, вони відображають спрямованість особистості, формують світогляд людини. Як показали результати дослідження, важливою передумовою успішної самореалізації студента є узгоджена система смисложиттєвих орієнтацій, яка гармонійно поєднується із життєвими цілями та планами. Дане дослідження дає підстави розглядати життєстійкість і смисложиттєві орієнтації як підґрунтя професійного становлення й особистісної самореалізації.

За результатами проведеного дослідження нами встановлено, що структура і якість взаємозв'язків смисложиттєвих орієнтацій із різними показниками життєстійкості значуще відрізняються. Досліджувані з високим рівнем життєстійкості вирізняються вищим рівнем продуктивності життя, більш емоційно та з більшим інтересом ставляться до життя, цілеспрямовані, здатні контролювати своє життя та вільно ухвалювати рішення. Усі досліджувані змінні не виявили статистично значущої відмінності на різних етапах професійної соціалізації (тобто показники студентів 1-го та 4-го курсів не відрізняються). Під час порівняння середніх значень серед чоловіків і жінок виявилась статистично значуща відмінність за шкалою «контролю», що свідчить про більшу готовність чоловіків впливати на події свого життя.

Доведено, що рівень життєстійкості має статистично значущий взаємозв'язок зі ступенем вираженості смисложиттєвих орієнтацій і рівнем самоефективності. Отже, рівень життєстійкості, смисложиттєві орієнтації і рівень самоефективності взаємодіють та взаємозумовлюють один одного. У результаті дослідження встановлено, що в досліджуваних із високим рівнем життєстійкості спостерігається більш висока міра розвитку смисложиттєвих орієнтацій та вищий показник самоефективності, і навпаки, у студентів із низьким рівнем життєстійкості ступінь вираженості смисложиттєвих орієнтацій знижений.

За відсутності ефективних способів подолання труднощів, за нестійкості ціннісних орієнтацій і втраті смислу життя у студентів виникають психологічні проблеми у вигляді негативних переживань, зниження

Таблиця 4

Ґендерні особливості життєстійкості досліджуваних

Шкали	Середнє значення у групі чоловіків	Середнє значення у групі жінок	Значення t-критерію Стьюдента	Статистична значущість
Включеність	31,95	30,32	0,91	0,365
Контроль	31,37	26,54	2,80	0,006
Виклик	18,46	17,11	1,28	0,203
Загальний показник життєстійкості	81,78	73,97	1,89	0,061

самооцінки, стійкості особистості. У зв'язку із цим надзвичайно важлива оптимізація засобів психологічного впливу на особистість для оволодіння юнаками прийомами самодопомоги у кризових ситуаціях. Перспективою та продовженням даного дослідження може стати розроблення програми психологічного супроводу студентів, яка спрямована на підвищення рівня життєстійкості в осіб із низьким рівнем осмисленості життя та зниженими загальними показниками життєстійкості.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Александрова Л. Концепции жизнестойкости в психологии. *Сибирская психология сегодня :* сборник научных трудов / под. ред. М. Горбатова, А. Серого, М. Яницкого. Вып. 2. Кемерово : Кузбассвузиздат, 2004. С. 82–90.

2. Леонтьев Д., Рассказова Е. Тест жизнестойкости. Москва : Смысл, 2006. 63 с.

3. Маклаков А. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях. *Психологический журнал.* 2001. Т. 22. № 1. С. 16–24.

4. Титаренко Т., Ларіна Т. Життєстійкість особистості: соціальна необхідність та безпека : навчальний посібник. Київ, 2009. 76 с.

5. Фоминова А. Жизнестойкость личности. Москва : МПГУ ; Прометей, 2012. 121 с.

6. Роль смысложизненных ориентаций и акме в профессиональной деятельности / В. Чудновский и др. *Психологический журнал*. 2004. Т. 25. № 1. С. 34–48.

7. Maddi S. Hardiness: An operationalization of existential courage. *Journal of Humanistic Psychology.* 2004.V.44. P. 279–298.

8. Maddi S., Khoshaba D. Resilience at work: How to succeed no matter what life throws at you. NewYork : American Management Association, 2005.

9. Solcava L., Sykora J. Relation between psychological Hardiness and Physiological Response. *Homeostasis in Health & Disease.* 1995. Feb. Vol. 36. № 1. P. 25–31.

REFERENCES:

1. Aleksandrova L.A. (2004). Kontseptsii zhiznestoykosti v psihologii. [Concepts of Hardiness in Psychology] *Sibirskaya psihologiya segodnya. Sb. nauchn. trudov*. Vyp. 2 / Pod. red. M.M. Gorbatova, A. V. Serogo, M. S. Yanitskogo. Kemerovo: Kuzbassvuzizda, 82–90. [in Russian]

2. Leont'ev D. A., Rasskazova E.I. (2006).Test zhiznestojkosti. [Meaning-of-Life Orientations Test] M.: Smysl. [in Russian]

3. Maklakov A.G. (2001) Lichnostnyiy adaptatsionnyiy potentsial: egomobilizatsiya i prognozirovanie v ekstremalnyih usloviyah. [Personal adaptivepotential: its mobilization and forecastingin extreme conditions] *Psihologicheskiy zhurnal – Psychological Journal, 22(1).* 16–24 [in Russian]

4. TitarenkoT.M., Larina T.O. (2009). Zhittestijkist' osobistosti: social'na neobhidnist' ibezpeka: navch. posib. [Personality hardiness: social need and security: a textbook] K. [in Ukrainian]

5. Fominova A.N. (2012) Zhiznestojkost' lichnosti. [The hardiness of personality] M.: MPGU, Prometej. [in Russian]

6. Chudnovskiy V.E., Bodalev A.A.,Vayzer G.A., Vahromov E.E., Karpova N.L., SuvorovA.V. (2004). Rol smyislozhiznennyih orientatsii i akme v professionalnoy deyatelnosti. [The role of life orientation and acme in professional activities] *Psihologicheskiy zhurnal – Psychological Journal*, *25(1)*. 34–48. [in Russian]

7. Maddi, S.R. (2004). Hardiness: An operationalization of existential courage. Journal of Humanistic Psychology, V. 44, P. 279–298.

8. Maddi, S.R., & Khoshaba, D. M. (2005). Resilience at work: How to succeed nomatter what life throwsat you. New York: American Management Association.

9. Solcava L., Sykora J. (1995). Relation between psychological Har diness and Physiological Response // Homeostasisin Health & Disease. 1995. Feb. Vol. 36, № 1. P. 25–31.

Стаття надійшла до редакції 31.07.2019.
The article was received 31 July 2019.

УДК 159.923.5-056.83:364-786
DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-4-12

КОМПЛЕКСНЕ ПСИХОДІАГНОСТИЧНЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАДАПТАЦІЇ ПОСТНАРКОЗАЛЕЖНИХ ДОРОСЛИХ

Ільченко Руслан Миколайович,
аспірант кафедри психології
Полтавський національний педагогічний університет імені В.Г. Короленка
ilchenko.ruslan@gmail.com
orcid.org/0000-0001-8440-822X

Мета. У статті розглядаються результати дослідження комплексного психодіагностичного забезпечення психологічної реадаптації постнаркозалежних дорослих. Метою роботи є обґрунтування психодіагностичного забезпечення соціальної реабілітації та психологічної реадаптації постнаркозалежних дорослих. У зв'язку із цим ми ставимо два завдання: 1) розробити теоретичну модель психологічної реадаптації; 2) підібрати комплекс методик психодіагностики перебігу психологічної реадаптації на прикладі постнаркозалежних дорослих.

Методи. Теоретичний аналіз і узагальнення даних літературних джерел за темою дослідження (аналіз, синтез, порівняння, систематизація, узагальнення науково-теоретичних і емпіричних даних) підпорядковані завданню виявлення основних методологічних підходів і теоретико-емпіричного вивчення проблеми реадаптації.

Результати. Проведене дослідження дало змогу встановити, що психологічна реадаптація – це процес, спрямований на повторне пристосування людини до умов існування та подолання дезадаптацій, спричинених травмами, насильством, залежностями, депривaціями тощо, у фізичній, когнітивній, емоційній, соціальній і духовній сферах розвитку особистості.

Для дослідження особливостей психологічної реадаптації можна використовувати комплекс засобів психодіагностики перебігу психологічної реадаптації (зокрема, постнаркозалежних дорослих), який включає в себе такі методики: Методика дослідження несприятливого дитячого досвіду (НДД) (за В. Фелітті, Р. Андом), Симптоматичний опитувальник дистресу (SCL-90-R, за Л. Дерогатисом; модифікувала Н. Паніна), опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» (за В. Моросановою), Особистісний опитувальник соціально-психологічної адаптації (за К. Роджерсом, Р. Даймонд), методика «Духовний потенціал особистості – 2» (за Е. Помиткіним).

Висновки. Зроблено висновок, що психологічна реадаптація має бути спрямована на п'ять сфер особистості, у яких виникають дезадаптації (фізична, когнітивна, емоційна, соціальна і духовна). Комплексне психодіагностичне забезпечення психологічної реадаптації постнаркозалежних дорослих повинно відбуватися з дослідженням кожної із вказаних сфер особистості людини із застосуванням відповідних психодіагностичних методик.

Ключові слова: *наркозалежність, реабілітація, ресоціалізація, реадаптація, комплекс методик психодіагностики психологічної реадаптації у фізичній, емоційній, когнітивній, соціальній і духовній сферах особистості.*

COMPLEX PSYCHODIAGNOSTIC MAINTENANCE OF PSYCHOLOGICAL RE-ADAPTATION OF POST-DRUG ADDICTION ADULTS

Ilchenko Ruslan Mykolayovych,
Postgraduate Student at the Department of Psychology
Poltava V.G. Korolenko National Pedagogical University
ilchenko.ruslan@gmail.com
orcid.org/0000-0001-8440-822X

Purpose. The results of the research of complex psychodiagnostic support of psychological re-adaptation of post-addicted adults are considered in the article. The purpose of the work is to substantiate the psychodiagnostic support of social rehabilitation and psychological re-adaptation of post-substance abuse adults. In this regard, we set two goals: 1) to develop a theoretical model of psychological readaptation; 2) to select a set of methods of psychodiagnostics of the course of psychological readaptation on the example of post-substance abuse adults.

Methods. Theoretical analysis and generalization of data from literature sources on the topic of research (analysis, synthesis, comparison, systematization, generalization of scientific-theoretical and empirical data) – are subordinated to the task of identifying the main methodological approaches and theoretical-empirical study of the problem of readaptation.

Results. The research has made it possible to establish that psychological readaptation is a process aimed at re-adjusting a person to the conditions of existence and overcoming maladaptations caused by traumas, violence, addictions, deprivations, etc., in physical, cognitive, emotional and social development.

To investigate the features of psychological readaptation, you can use a complex of psychodiagnostic tools for the course of psychological readaptation (in particular – post-drug-dependent adults), which includes the following methods: Methodology for the study of adverse childhood experiences (NDD) (by W. Felitti, R. Anda), Symptomatic Distress Questionnaire (SCL-90-R, by L. Derogatis; modified by N. Panin), Diagnosis of the "Style of self-regulation of behavior" (by V. Morosanova), Personal questionnaire of social and psychological adaptation (by K. Rogers, R. Dimond), Method "Intellectual potential of the individual – 2" (by E. Pomytkin).

Conclusions. It was concluded that psychological readaptation should be directed to the five areas of personality in which maladaptation occurs (physical, cognitive, emotional, social and spiritual). Comprehensive psychodiagnostic support for the psychological re-adaptation of post-substance abuse adults should come from studies of each of these areas of human personality using appropriate psychodiagnostic techniques.

Key words: *drug addiction, rehabilitation, re-socialization, re-adaptation, complex of psychodiagnostic methods of psychological re-adaptation in physical, emotional, cognitive, social and spiritual spheres of individual.*

Вступ

На сучасному етапі розвитку суспільства проблема профілактики та подолання наркозалежності посідає одне із провідних місць у соціально-психологічних дослідженнях. Адже відомо, що кількість залежних у всьому світі постійно збільшується, а смертність серед адиктів зі стажем не зменшується. Профілактика даного згубного явища має три види, як-от: первинна (первенція), вторинна (інтервенція) та третинна (постренція), саме до останнього виду належать реабілітація та реадаптація наркозалежних, метою яких є допомога пацієнтам припинити вживання речовин для запобігання психологічним, правовим, фінансовим, соціальним і фізичним наслідкам, які спричиняє зловживання психоактивними речовинами. Але реабілітація та реадаптація можуть різнитися одна з одною залежно від вибраних напрямів, методів і технік різних психотерапевтичних шкіл. Саме тому вирішення проблеми психодіагностичного забезпечення процесів реабілітації та реадаптації постнаркозалежних дорослих спрямоване на пошук методичного інструментарію для контролю та коригування процесів третинної профілактики в заданому напрямі.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Різні автори вивчали проблеми реадаптації як сутності людського буття, у межах соціологічного аналізу реадаптації, соціально-педагогічні засади процесу реадаптації, питання теорії та практики діяльності реабілітаційних центрів, досліджували психологічні аспекти реадаптації (зокрема, і наркозалежних) тощо.

Соціально-психологічна реабілітація (від лат. *rehabilitatio* – «відновлення») – комплекс заходів, спрямованих на відновлення психічного і психологічного здоров'я суб'єкта, оптимізацію внутрішньогрупових зв'язків і відносин, виявлення потенційних можливостей особистості й організації психологічної корекції, підтримки і допомоги.

Деякі автори ресоціалізацію називають соціально-психологічною реабілітацією (Агарков, 2014). Ресоціалізація наркозалежних добре розглянута у працях Ю. Чернецької, яка, спираючись на визначення В. Синьова, вважає, що ресоціалізація наркозалежних – це «<…> відновлення, збереження, розвиток соціально корисного досвіду, а також можливість його реалізації в повсякденному житті у всіх сферах життя наркозалежного, як під час реабілітації, так і на подальших етапах його життєдіяльності, що дозволить особистості стати повноцінним членом суспільства» (Чернецька, 2012: 292–293). Вона наводить структурні компоненти процесу ресоціалізації наркозалежного: суб'єкт, об'єкт, мета, зміст, засоби, результат, рівні, функції.

Водночас цікавим для нашої праці буде визначення результатів ресоціалізації як об'єктивних показників реабілітації наркозалежного у вигляді певного адаптивного досвіду та ступінь суб'єктивного задоволення набутими досягненнями. С. Харченко пропонує такі результати ресоціалізації:

1) вихованість особистості – це оволодіння соціально значущим способом задоволення потреб, формування відповідальності за власні вчинки, здійснення вибору в суперечливих стосовно моралі ситуаціях;

2) освіченість особистості – оволодіння необхідною системою знань про суспільство, культуру та науку;

3) розвиток здібностей, які забезпечують особистості самоствердження в суспільстві: розвиток здібностей характеризує індивідуальність та неповторність;

4) соціальна і професійна самореалізація особистості – з'ясування своєї ролі

в мікро- та макросоціумах, реалізація своїх можливостей у професійній діяльності;

5) створення сім'ї – усвідомлений крок сформованої особистості, яка бере на себе відповідальність за виховання майбутнього покоління (Харченко, 2006).

Отже, саме адаптивний досвід стає одним із головних об'єктивних показників вдалої ресоціалізації, який втілюється у процесі реадаптації особистості в життя без наркотичної речовини.

Сама ж реадаптація (від лат. *re* («назад») + *adaptatio* («пристосування»)) – це процес, спрямований на повторне пристосування людини до умов колись звичного для неї середовища та його змін.

Загалом, адаптація (від лат. *adapto* – «пристосовую») визначається вченими як зміна самого себе (настанов, рис характеру, стереотипів поведінки тощо) відповідно до нових вимог діяльності, соціальних умов і нового оточення. Це також входження в нову систему взаємин, на нову соціальну позицію, а також вроджена реакція організму пристосовуватися до нових умов життя (Березин, 1988).

Оскільки соціальна адаптація є не одномоментна зміна системи, а протікає в часі як процес, то постає питання про її стадії. В. Філіпов наводить чотири якісні стадії соціальної адаптації (Філіпов, 2018):

1. Перша (початкова) стадія, коли індивід, який адаптується, вловлює лише правила поведінки, але система цінностей соціуму внутрішньо ним не визнається.

2. Друга стадія (терпимість), коли як соціальне середовище, так і індивід визнають рівноцінність еталонів поведінки щодо один до одного.

3. Третя стадія – пристосування, «акомодації» – пов'язана із взаємними поступками: індивід визнає і приймає систему цінностей середовища, але й представники цього середовища визнають деякі його цінності.

4. Четверта стадія – повної адаптації, «асиміляції», коли індивід відмовляється від колишніх зразків і цінностей і цілком приймає нові (Філіпов, 2018: 194).

Існують такі механізми соціально-психологічної адаптації особистості: 1) когнітивний, що включає всі психічні процеси, пов'язані з пізнанням: відчуття, сприймання, уявлення, пам'ять, мислення, уява тощо; 2) емоційний, що включає в себе різні моральні почуття й емоційні стани; 3) практичний, поведінковий, що пропонує певну спрямовану діяльність людини в соціальній практиці.

Виділяють такі види адаптації: алопластична адаптація – здійснюється змінами зовнішнього світу під наявні потреби особистості; аутопластична адаптація – здійснюється змінами структури особистості під умови середовища (Алієв, 2017, 2018). Розрізняють загальну і ситуативну адаптацію: загальна адаптація (і адаптованість) є результатом послідовної низки ситуативних адаптацій.

Під час наркозалежності в людини виникають різні види дезадаптації щодо зовнішнього світу, які можуть заважати гармонійному існуванню в соціумі та залишатися навіть після проведених заходів реабілітації та під час ремісії у вживанні наркотичних речовин. Дезадаптація, за Ю. Федорі, під час психотравмуючих подій може проявлятися у трьох компонентах:

– когнітивному – дисгармонійність самооцінки, незадоволеність собою, відчуття залежності від інших людей, зосередженість на особистих проблемах, деформація ціннісно-мотиваційних орієнтацій;

– емоційному – нестійкість емоційно-вольової сфери, домінування негативних емоційних станів;

– поведінковому – труднощі взаємодії у трудовому колективі, родині, з найближчим оточенням і офіційними представниками держави (Федорі, 2012).

Учені пропонують категорії, спрямовані на пристосування наркозалежних до нових умов середовища («адаптація», «коадаптація», «реадаптація», «переадаптація», «соціальна адаптація»). Так, Ю. Чернецька зазначає: «Також слід відзначити, що єдиний за своїм змістом комплекс інтеграційних заходів деколи позначався різними термінами – «адаптація», «соціалізація», «реадаптація» та ін. Термінологічні відмінності у визначенні сутності і змісту інтеграції обумовлені значною мірою тим, що для кожного напряму науки, яка займається питаннями інтеграції наркозалежних, характерні свої особливі методи, підходи» (Чернецька, 2016: 174). Вона слушно вважає адаптацію частиною соціалізації, а дезадаптацію – складником десоціалізації, із чого виходить, що і реадаптація наркозалежної особистості буде складником її ресоціалізації (Чернецька, 2016: 171).

Соціально-психологічна реадаптація, за Г. Караяні, є складовою частиною психологічної реабілітації – різновиду психологічної допомоги в тій частині, у якій вона спрямовується на відновлення втрачених (порушених) психічних можливостей та здоров'я (Караяні, 2006).

С. Таточенко під реадаптацією розуміє процес особистісної еволюції, що дозволяє наркозалежному, який бажає цього, у прогресуючому темпі знову здобути владу над

своїм життям і відновити свою психічну, психологічну та соціальну рівновагу (Таточенко, 2017). За В. Чирко, реадаптація – це життєвий план, за допомогою якого людина знову набуває здатності ухвалювати рішення і діяти самостійно, без допомоги психотропної речовини (Чирко, 2002: 151).

А. Шумейко зазначає, що під реадаптацією «розуміють відновлення регуляторних психічних реакцій і психічної діяльності, що відповідає вимогам звичайних умов життєдіяльності, на основі реструктуризації сформованого під впливом психогенних факторів неадекватного сприйняття екстремальних умов» (Шумейко, 2017: 222). У загальному сенсі поняття «реадаптація» означає повторне пристосування людини до умов навколишнього середовища. Даний процес є необхідним для тих осіб, що раптово з певних об'єктивних або суб'єктивних причин змінили навколишнє середовище та змушені знову адаптуватись і відтворювати припинені соціальні зв'язки (Шумейко, 2017).

Як показники ефективності процесу реадаптації вказують комплексність, перманентність, гарантованість, професійність, сталість реадаптації. Також виділяють кілька типів реадаптації: соціально-психологічну, психологічну, професійну, психіатричну, ацентричну.

2. Методологія та методи

Об'єктом даного дослідження є психологічна реадаптації постнаркозалежних осіб; предметом – особливості психологічної реадаптації постнаркозалежних осіб із застосуванням методу М. Мюррей. Метою роботи є обґрунтування психодіагностичного забезпечення соціальної реабілітації та психологічної реадаптації постнаркозалежних дорослих. У зв'язку із цим ми ставимо два завдання: 1) розробити теоретичну модель психологічної реадаптації; 2) підібрати комплекс методик психодіагностики перебігу психологічної реадаптації на прикладі постнаркозалежних дорослих.

3. Результати та дискусії

За твердженнями вчених, у разі наркозалежності погіршується адаптація людини в соціумі та виникають дезадаптації, які можуть проявлятися в таких компонентах, як: когнітивний, емоційний та поведінковий. На нашу думку, зміст поведінкового компонента відповідає соціальній сфері людини, а до вже вказаних сфер дезадаптації ми додамо ті, які пропонує М. Мюррей, – фізичну сферу, пов'язану з тілом, та духовну (Мюррей, 2012; Murray, 1991; Murray, 2012).

Узявши до уваги все вищезазначене, можна дати таке визначення: *психологічна реадаптація* – це процес, спрямований на повторне пристосування людини до умов існування та подолання дезадаптацій, спричинених травмами, насильством, залежностями, депривaціями тощо, у фізичній, емоційній, когнітивній, соціальній і духовній сферах розвитку особистості.

Схему відновлення траєкторії нормативної адаптації людини представлено нами на рис. 1.

Оскільки дезадаптація наркозалежних осіб потребує подолання та реадаптації в тих сферах, де вони виникають, то діагностичний супровід психологічної реадаптації постнаркозалежних повинен стосуватися методик, які призначені виявляти вказані явища. Для дослідження особливостей психологічної реадаптації постнаркозалежних дорослих можна використовувати різні методики, які досліджують п'ять вищевказаних сфер реадаптації особистості людини. Але нами обрано лише п'ять методик психодіагностики реадаптації постнаркозалежних дорослих: Методика дослідження несприятливого дитячого досвіду (далі – НДД) (за В. Фелітті, Р. Андом), Симптоматичний опитувальник дистресу (SCL-90-R, за Л. Дерогатисом; модифікувала Н. Паніна), опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» (за В. Моросановою), Особистісний опитувальник соціально-психологічної адаптації (за К. Роджерсом, Р. Даймонд), методика «Духовний потенціал особистості – 2» (за Е. Помиткіним) (див. нижче табл. 1).

Дамо короткий опис вказаного комплексу методик психодіагностики сфер психологічної реадаптації людини.

Рис. 1. Схема відновлення траєкторії нормативної адаптації людини (за Р. Ільченком)

Таблиця 1

Відповідність методик дослідження, зі шкалами психодіагностики, сферам психологічної реадаптації особистості

Сфери психологічної реадаптації	**Методики дослідження**				
	Методика дослідження несприятливого дитячого досвіду (НДД) (за В. Фелітті, Р. Андом)	Симптоматичний опитувальник дистресу (SCL-90-R) (Symptom CHECK LIST-90-REVISED) (за Л. Дерогатисом)	Опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» (за В. Моросановою)	Діагностика соціально-психологічної адаптації (за К. Роджерсом, Р. Даймонд)	Методика «Духовний потенціал особистості – 2» (за Е. Помиткіним)
Фізична	+	соматизація, обсесивно-компульсивні розлади			психофізіологія
Емоційна	+	депресія, тривожність, ворожість, фобічна тривожність, параноїдні симптоми		емоційна комфортність	
Когнітивна			планування, моделювання, програмування, оцінювання результатів, гнучкість, самостійність		інтелект
Соціальна	+	міжособистісна сензитивність, психотизм		інтернальність, домінування, прийняття інших, адаптивність	
Духовна				ескапізм, самосприйняття	спілкування, спрямованість, характер, самосвідомість, досвід

Методика дослідження несприятливого дитячого досвіду (НДД) (за В. Фелітті, Р. Андом) розроблена американським медичним профілактичним центром Kaiser Permanente (National Center for Injury Prevention and Control, 1995 р.). Вона дозволяє визначити сумарну множинність чинників психотравмуючого несприятливого впливу без урахування його інтенсивності та хронології. Оцінка НДД складається з відповідей на 10 запитань про перших 18 років життя. Оцінюються три категорії жорстокого поводження з дітьми (емоційна, фізична та контактне сексуальне насильство), а також п'ять категорій сімейної дисфункції з батьківського боку: зловживання психоактивними речовинами (далі – ПАР), психічні захворювання, внутрішньосімейне насилля / партнерське (жорстоке, зокрема, щодо сиблінгів), злочинна поведінка, розрив із батьками через розлучення або смерть (Катан, 2018; Anda, 2006; Felitti, 1998). Суб'єкти визначаються як схильні до конкретних чинників, якщо вони відповіли «так» на одне або кілька запитань у цій категорії.

Симптоматичний опитувальник дистресу (SCL-90-R, за Л. Дерогатисом; модифікувала Н. Паніна) призначений для самозаповнення і дає змогу зафіксувати низку психологічних симптомів дистресу: соматизації, обсесивно-компульсивного розладу, міжособистісної сенситивності, депресії, тривожності, ворожості, фобійної тривожності, параноїдальних ідей, психозів (Дембицький, 2015). Також опитувальник забезпечує можливість обчислення трьох індексів психологічного дистресу: глобального індексу тяжкості дистресу, індексу наявного симптоматичного дистресу, загальної кількості виявлених симптомів.

Опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» (за В. Моросановою) – методика, спрямована на дослідження загального рівня саморегуляції, а також таких компонентів менталітету особистості: планування, моделювання, програмування, оцінювання результатів, гнучкості, самостійності (Моросанова, 2000).

Особистісний опитувальник соціально-психологічної адаптації (за К. Роджерсом, Р. Даймонд) спрямований на виявлення особливостей особистості та ступеня її соціально-психологічної адаптації (Методика, 2006). Методика призначена для виявлення особливостей адаптаційного періоду особистості через інтегральні показники «адаптація», «самосприйняття», «прийняття інших», «емоційна комфортність», «інтернальність» (рівень суб'єктивного контролю), «прагнення до домінування».

Методика «Духовний потенціал особистості – 2» (за Е. Помиткіним) вивчає особливості розподілу духовного потенціалу у структурі особистості (у підструктурах спілкування, спрямованості, характеру, самосвідомості, досвіду, інтелекту та психофізіології), які мають відображатися в таких якісних показниках, як: ідентифікація, децентрація, рефлексія, трансценденція, усвідомлення буттєвої єдності (Помиткін, 2013).

Висновки

Психологічна реадаптація – це процес, спрямований на повторне пристосування людини до умов існування та подолання дезадаптацій, спричинених травмами, насильством, залежностями, депривaціями тощо, у фізичній, когнітивній, емоційній, соціальній і духовній сферах розвитку особистості.

Комплекс засобів психодіагностики перебігу психологічної реадаптації (зокрема, постнаркозалежних дорослих) може включати в себе методики, які досліджують саме ці сфери, серед них: Методика дослідження несприятливого дитячого досвіду (НДД) (за В. Фелітті, Р. Андом), Симптоматичний опитувальник дистресу (SCL-90-R, за Л. Дерогатисом; модифікувала Н. Паніна), опитувальник «Стиль саморегуляції поведінки» (за В. Моросановою), Особистісний опитувальник соціально-психологічної адаптації (за К. Роджерсом, Р. Даймонд), методика «Духовний потенціал особистості – 2» (за Е. Помиткіним).

У перспективі подальшого дослідження планується застосування розглянутого комплексу методик психодіагностики для вивчення особливостей психологічної реадаптації постнаркозалежних дорослих методом становлення здорової врівноваженої особистості через подолання травм, насильства і депривації (за М. Мюррей).

ЛІТЕРАТУРА:

1. Агарков О. Особливості соціальної роботи з наркозалежними клієнтами : теоретичний аналіз. *Сучасні суспільні проблеми у вимірі соціології управління*. 2014. Т. 15. Вип. 281. С. 443–450.

2. Алієв О., Заіка В. Комплексний підхід до соціально-психологічної адаптації учасників антитерористичної операції в Україні. *Соціальна робота в сучасному суспільстві: тенденції, виклики, перспективи* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, Полтава, 28 лютого 2017 р. Київ : Університет «Україна», 2017. С. 3–7.

3. Алієв О., Заіка В. Соціально-психологічна адаптація учасників бойових дій до умов мирного життя: ґендерний аспект. *Інноваційний потенціал та правове забезпечення соціально-економічного розвитку України: виклик*

глобального світу : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції, Полтава, 16–17 травня 2018 р. : у 3-х т. Т. 1. Київ : Університет «Україна», 2018. С. 49–60.

4. Березин Ф.Б. Психическая и психофизиологическая адаптация человека ; АН СССР, Дальневост. отд-ние, ин-т биол. пробл. Севера ; М-во здравоохранения СССР ; 1-й Моск. мед. ин-т им. И.М. Сеченова. Ленинград : Наука, 1988. 268 с.

5. Блинова О. Соціально-психологічна адаптація вимушених мігрантів: підходи і проблеми вивчення феномена акультурації. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. Серія «Психологічні науки». Херсон : Гельветика, 2016. Вип. 3. Т. 1. С. 111–117.

6. Дембицький С., Середа Ю. Симптоматичний опитувальник Леонарда Дерогатиса (SCL-90-R): валідизація в Україні. *Соціологія: теорія, методи, маркетинг*. Київ, 2015. № 4. С. 40–71.

7. Дзюба Т., Коваленко О. Психологія дорослості з основами геронтопсихології : навчальний посібник / наук. ред., авт. передмови і дод. В. Моргун. Київ : ВД «Слово», 2013. 264 с.

8. Ільченко Р. Метод становлення здорової врівноваженої особистості через подолання наслідків травм, насильства і депривації (за М. Мюррей) як засіб психологічної реадаптації постнаркозалежних дорослих. *Актуальні проблеми психології* : збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Т. XI : Психологія особистості. Психологічна допомога особистості / за ред. С. Максименка. Вип. 19. Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2019. С. 190–208.

9. Караяни А., Сыромятников И. Прикладная военная психология. СПб.: Питер, 2006. 480 с.

10. Катан Е., Карпец В. Опыт жестокого обращения в детстве у наркологических больных и методы его ретроспективной оценки. *Вопросы наркологии*. 2018. № 9. С. 60–79.

11. Методика диагностики социально-психологической адаптации К. Роджерса и Р. Даймонд. *Основы психологии* : практикум / ред.-сост. Л. Столяренко. Изд-е 7-е. Ростов-на-Дону : Феникс, 2006. С. 505–511.

12. Моргун В., Тітов І. Основи психологічної діагностики : навчальний посібник. 3-е вид. Київ : ВД «Слово», 2013. 464 с.

13. Моросанова В., Коноз Е. Стилевая саморегуляция поведения человека. *Вопросы психологии.* 2000. № 2. С. 118–126.

14. Мюррей М. Метод Мюррей. Пер. с англ. Е. Корневой. Санкт-Петербург : Шандал, 2012. 416 с.

15. Помиткін Е. Методика визначення духовного потенціалу та дослідження психологічних механізмів духовного розвитку «Духовний потенціал особистості – 2». *Психологічна діагностика духовного потенціалу особистості* : посібник. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. С. 113–114.

16. Рибалка В. Особистісний підхід у профільному навчанні старшокласників : монографія. Київ : Деміург. 1998. 160 с.

17. Рибалка В. Психологічна профілактика суїцидальних тенденцій проблемної особистості. Київ : Шкільний світ, 2009. 128 с.

18. Таточенко С. Психологічні аспекти реадаптації наркозалежної особистості у рамках програми зменшення шкоди. *Актуальні проблеми психології* : збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. 2017. Т. XI : Психологія особистості. Психологічна допомога особистості / за ред. С. Максименка. Вип. 16. С. 190–202.

19. Федорі Ю. Теоретичний аналіз соціально-психологічної реадаптації осіб, які перебували в екстремальній ситуації. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. Серія «Психологічна». 2012. Вип. 2 (1). С. 332–330.

20. Філіпов В. Особливості соціальної адаптації та технології регулювання адаптивних процесів. *Актуальні проблеми психологічної та соціальної адаптації в умовах кризового суспільства* : матеріали III Всеукраїнського науково-практичного круглого столу, Ірпінь, 6 березня 2018 р. ; за заг. ред. О. Льовкіної, Р. Калениченка. Ірпінь : Університет державної фіскальної служби України, 2018. С. 190–195.

21. Харченко С. Соціалізація дітей та молоді в процесі соціально-педагогічної діяльності: теорія і практика : монографія. Луганськ : Альма-матер, 2006. 230 с.

22. Цілинко І. Мандалатерапія: діагностичні та психотерапевтичні можливості у роботі з травмою. *Інноваційні технології розвитку психологічних ресурсів особистості* : колективна монографія / відпов. ред. Н. Тавровецька. Херсон : Вид-во ФОП Вишемирський В.С., 2019. С. 340–348.

23. Чернецька Ю. Соціально-педагогічні аспекти ресоціалізації наркозалежної молоді. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти* : збірник наукових праць. Харків, 2012. № № 30–31. С. 290–295.

24. Чернецька Ю. Теорія і практика соціально-педагогічної роботи з ресоціалізації наркозалежних в умовах реабілітаційних центрів : дис. … докт. пед. наук: 13.00.05. Старобільськ : ЛНУ імені Т. Шевченка, 2016. 522 с.

25. Чирко В., Демина М. Очерки клинической наркологии (Наркомании и токсикомании: клиника, течение, терапия). Москва : Медпрактика, 2002. 238 с.

26. Шумейко А. Види реадаптації і психореабілітації учасників бойових дій. *Проблеми екстремальної та кризової психології* : збірник наукових праць. 2017. Вип. 21. С. 220–229.

27. The enduring effects of abuse and related adverse experiences in childhood: A convergence of evidence from neurobiology and epidemiology / R. Anda et al. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience*. 2006. Vol. 256. P. 74–186. DOI:10.1007/s00406-005-0624-4 (дата звернення: 15.07.2019).

28. Derogatis L., Lipman R., Covi L. SCL-90: An Outpatients Psychiatric Rating Scale-Preliminary Report. *Psychopharmacology Bulletin*. 1973. № 1. P. 13–28.

29. Murray M. Prisoner of another war: a remarkable journey of healing from childhood trauma. Berkeley, Calif. : Page Mill Press, 1991. 244 p.

30. Murray M. The Murray Method. *Vivo Publications*. 2012. 344 p.

31. Relationship of Childhood Abuse and Household Dysfunction to Many of the Leading Causes of Death in Adults: The Adverse Childhood Experiences (ACE) Study / V. Felitti et al. *American Journal of Preventive Medicine*. 1998. № 14 (4). P. 245–258. DOI: 10.1016/S0749-3797(98)00017-8 (дата звернення: 15.07.2019).

REFERENCES:

1. Agarkov O.A. (2014). Osoblyvosti sotsialnoi roboty z narkozalezhnymy kliientamy: teoretychnyi analiz [Features of social work with drug addicted clients: theoretical analysis] *Suchasni suspilni problemy u vymiri sotsiolohii upravlinnia – Modern social problems in the dimension of sociology of management*, 15, 281, 443–450 [in Ukrainian].

2. Aliyev O.S., ZaikaV.M. (2017). Kompleksnyi pidkhid do sotsialno-psykholohichnoi adaptatsii uchasnykiv antyterorystychnoi operatsii v Ukraini [An integrated approach to the socio-psychological adaptation of antiterrorist operations in Ukraine] *Sotsialna robota v suchasnomu suspilstvi: tendentsii, vyklyky, perspektyvy: materialy Vseukrainskoi nauk.-prakt. konf. – Social Workin Modern Society: Trends, Challenges, Prospects: Materials of the All-Ukrainian Sciences*.-Pract. Conf. (pp. 3–7). Kyiv: University “Ukraine” [in Ukrainian].

3. Aliyev O.S., Zaika V.M. (2018). Sotsialno-psykholohichna adaptatsiia uchasnykiv boiovykh dii do umov myrnoho zhyttia: hendernyi aspekt [Socio-psychological adaptation of participants in military operations to the conditions of peaceful life: the gender aspect] *Innovatsiinyi potentsial ta pravove zabezpechennia sotsialno-ekonomichnoho rozvytku Ukrainy: vyklyk hlobalnoho svitu: materialy Mizhn. nauk.-prakt. konf. – Innovative potential and legal support of socio-economic development of Ukraine: the challenge of the global world: materials Int. scientific-practical Conf.* (Vols. 1), (pp. 49–60). Kyiv: University “Ukraine” [in Ukrainian].

4. Berezin F.B. (1988). Psykhycheskaia y psykhofyzyolohycheskaia adaptatsyia cheloveka [Mental and psychophysiological human adaptation] Leningrad: Nauka. Leningradskoe otdelenie [in Russian].

5. Blynova O.Ye. (2016). Sotsialno-psykholohichna adaptatsiia vymushenykh mihrantiv: pidkhody i problem vyvchennia fenomena akulturatsii [Socio-psychological adaptation of forced migrants: approaches and problems of the study of the phenomenon of acculturation] *Naukovyivisnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Seriia: Psykholohichni nauky – Scientific Bulletin of Kherson State University. Series: Psychological Sciences*, 1, 111–117 [in Ukrainian].

6. Dembytskyi S., Sereda Yu. (2015). Symptomatychnyi opytuvalnyk Leonarda Derohatysa (SCL-90-R): validyzatsiia v Ukraini [Symptomatic questionnaire by Leonard Desogotis (SCL-90-R): Validation in Ukraine] *Sociologija: teorija, metodi, marketing – Sociology: theory, methods, marketing*, 4, 40–71 [in Ukrainian].

7. Dziuba T.M., Kovalenko O.H. (2013). Psykholohiia doroslosti z osnovamy herontopsykholohii [Psychology of a dolescence with the basics of gerontopsychology] Kyiv: VD “Slovo” [in Ukrainian].

8. Ilchenko R.M. (2019). Metod stanovlennia zdorovoi vrivnovazhenoi osobystosti cherez podolannia naslidkiv travm, nasylstva i depryvatsii (za M. Miurrei) yak zasib psykholohichnoi readaptatsii postnarkozalezhnykh doroslykh [Method of formation of a healthy balanced personality through overcoming the consequences of injuries, violence and deprivation (by M. Murray) as a means of psychological rehabilitation of post-hereditary adults] *Aktualni problemy psykholohii: Zb. nauk. prats Instytutu psykholohii imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy: Psykholohiia osobystosti. Psykholohichna dopomoha osobystosti – Actual problems of psychology: Coll. Sciences. Proceedings of the GS Psychology Institute Kostyuk NAPN of Ukraine: Psychology of personality. Psychological assistance to the individual*, 19, 190–208 [in Ukrainian].

9. Karayani A.G., Syromyatnikov I.V. (2006). Prikladnaja voennaja psihologija [Applied military psychology] St. Petersburg: Piter [in Ukrainian].

10. Katan E.A., Karpets V.V. (2018). Opyt zhestokogo obrashhenija v detstve u narkologicheskih bol’nyh i metody ego retrospektivnoj ocenki [The experience of child hood abuse indrugaddicts and methods for its retrospective evaluation] *Voprosy narkologii – Substance Abuse Issues*, 9, 60–79 [in Russian].

11. Stoljarenko L.D. (Eds.). (2006). Metodika diagnostiki social’no-psihologicheskoj adaptacii K. Rodzhersa i R. Dajmond [Diagnostic Technique of Socio-Psychological Adaptationby K. Rogersand R. Diamond]. *Osnovy psihologii: Praktikum – Fundamentals of Psychology: Workshop*. (pp. 505–522). Rostov n / D: Phoenix [in Russian].

12. Morhun V.F., Titov I.H. (2013). Osnovi psihologichnoї diagnostiki. Navch. posib. [Basics of psychological diagnostics. Teaching manual] Kyiv: VD “Slovo” [in Ukrainian].

13. Morosanova V.I., Konoz E.M. (2000). Stilevaja samoreguljacija povedenija cheloveka [Styled self-regulation of human behavior] *Voprosy psihologii – Psychology issues*, 2, 118–126 [in Russian].

14. Mjurrej M. (2012). Metod Mjurrej [Murray Method] St. Petersburg: Shandal [in Russian].

15. Pomitkin E.O. (2013). Metodyka vyznachennia dukhovnoho potentsialu ta doslidzhennia psykholohichnykh mekhanizmiv dukhovnoho rozvytku “Dukhovnyi potentsial osobystosti – 2”. [Method of determination of spiritual potential and research of psychological mechanisms of spiritual development “Spiritual potential of personality – 2”] *Psihologichna diagnostika duhovnogo potencialu osobistosti : posibnik – Psychological diagnosis of the spiritual potential of the individual: a guide*. Kirovograd : Imeks-LTD. (pp.113–114) [in Ukrainian].

16. Rybalka V.V. (1998). Osobystisnyi pidkhid u ppofilnomu navchanni stapshoklasnykiv: monohrafiia [A personal approach to the study of stateless students: Monogapia] Kyiv: Demiurg [in Ukrainian].

17. Rybalka V. (2009). Psykholohichna profilaktyka suitsydalnykh tendentsii problemnoi osobystosti [Psychological prophylaxis of suicidal tendencies of problem personality] Kyiv: Shkilnyi svit [in Ukrainian].

18. Tatochenko S. A. (2017). Psykholohichni aspekty readaptatsii narkozalezhnoi osobystosti u ramkakh prohramy zmenshennia shkody [Psychological aspects of drug addiction rehabilitation within the framework of harm reduction program] *Aktualni problemy psykholohii: Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii imeni H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy: Psykholohiia osobystosti. Psykholohichna dopomoha osobystosti – Actual Problems of Psychology: Collection of Scientific Papers of the GS Kostyuk Institute of Psychology, National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine: Psychology of Personality. Psychological assistance to the individual*, 16, 190–202 [in Ukrainian].

19. Fedori Ju. S. (2012). Teoretychnyi analiz sotsialno-psykholohichnoi readaptatsii osib, yaki perebuvaly v ekstremalnii sytuatsii [Theoretical analysis of socio-psychological re-adaptation of persons who were in extreme situations] *Naukovyi visnyk Lvivskoho derzhavnoho universytetu vnutrishnikh sprav. Seriia psykholohichna – Bulletin of the Lviv State University of Internal Affairs. The series is psychological*, 2(1), 332–330 [in Ukrainian].

20. Filipov V.K. (2018). Osoblyvosti sotsialnoi adaptatsii ta tekhnolohii rehuliuvannia adaptyvnykh protsesiv [Features of social adaptation and technology of adaptive processes regulation] *Aktualni problemy psykholohichnoi ta sotsialnoi adaptatsii v umovakh kryzovoho suspilstva: materialy III Vseukrainskoho naukovo-praktychnoho kruhloho stolu – Topical Problems of Psychological and Social Adaptation in Crisis Society: Materials of the Third All-Ukrainian Scientific and Practical Round Table*. (pp. 190–195). Irpin: Universytet derzhavnoi fiskalnoi sluzhby Ukrainy [in Ukrainian].

21. Harchenko S.Ja. (2006). Sotsializatsiia ditei ta molodi v protsesi sotsialno-pedahohichnoi diialnosti: teoriia i praktyka: monohrafiia [Socialization of children and youth in the process of social-pedagogical activity: theory and practice: monograph]. Luhansk: Alma-mater [in Ukrainian].

22. Tsilynko I.O. (2019). Mandalaterapiia: diahnostychni ta psykhoterapevtychni mozhlyvosti u roboti z travmoiu [Mandala Therapy: Diagnostic and Psychotherapeutic Ability to Work with a Trauma] *Innovatsii nitekhnolohii rozvytku psykholohichnykh resursiv osobystosti: kolekt. monohrafiia – Innovative technologies of development of psychological resources of the personality: a set. Monograph*. (pp. 340–348). Kherson: Vyd-vo FOP Vyshemyrskyi V.S. [in Ukrainian].

23. Chernetska Yu.I. (2012). Sotsialno-pedahohichni aspekty resotsializatsii narkozalezhnoi molodi [Socio-pedagogical aspects of re-socialization of drug-dependent youth] *Problemy inzhenerno-pedahohichnoi osvity: zb. nauk. pr. – Problems of engineering and pedagogical education: Coll. Sciences. Ave*, 30–31, 290–295 [in Ukrainian].

24. Chernetska Yu.I. (2016). Teoriia i praktyka sotsialno-pedahohichnoi roboty z resotsializatsii narkozalezhnykh v umovakh reabilitatsiinykh tsentriv [Theoryandpracticeofsocio-pedagogicalworkonthere-socializationofdrugaddictsincon ditionsofrehabilitationcenters]. *Doctor's thesis*. Starobilsk: LNU imeni T. Shevchenko [in Ukrainian].

25. Chirko V.V., Demina M.V. (2002). Ocherki klinicheskoj narkologii (Narkomanii i toksikomanii: klinika, techenie, terapija) [Essayson Clinical Addiction Medicine (Drugand Substance Abuse: Clinic, Current, Therapy)] Moscow: Med-praktika [in Russian].

26. Shumejko A.P. (2017). Vidi readaptacií i psihoreabilitacií uchasnikiv bojovih dij [Types of rehabilitation and psycho-rehabilitation of participants in hostilities] *Problemy ekstremalnoi ta kryzovoi psykholohii: zbirnyk naukovykh prats – Problems of extreme and crisis psychology: a collection of scientific works*. (Vols. 21), (pp. 220–229) [in Ukrainian].

27. Anda R.F., Felitti V.J., Bremner J.D., Walker J.D. Whitfield C., Perry B.D., Giles W.H. et al. The enduring effects of abuse and related adverse experiences in childhood: A convergence of evidence from neurobiology and epidemiology. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience*. 2006. Vol. 256. PP. 74–186.

28. Derogatis L.R. SCL-90: An Outpatients Psychiatric Rating Scale–Preliminary Report / L. R. Derogatis, R. S. Lipman, L. Covi. *Psychopharmacology Bulletin* / 1973. 1. P. 13–28.

29. Murray M. Prisoner of another war : a remarkable journey of healing from childhood trauma. Berkeley, Calif.: PageMill Press. 1991. 244 p.

30. Murray M. The Murray Method. Vivo Public. 2012. 344 p.

31. Felitti, Vincent J; Anda, Robert F; et al. Relationship of Childhood Abuse and Household Dysfunction to Many of the Leading Causes of Death in Adults: The Adverse Childhood Experiences (ACE) Study. *American Journal of Preventive Medicine.*1998. № 14 (4). P. 245–258.

Стаття надійшла до редакції 29.07.2019.
The article was received 29 July 2019.

УДК 159.922.8:159.923.2
DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-4-13

РІВНІ УСВІДОМЛЕННЯ ҐЕНДЕРНО ЗУМОВЛЕНИХ СЦЕНАРНИХ ПРОЦЕСІВ МОЛОДИМИ ЛЮДЬМИ

Костіна Тетяна Олександрівна,
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології та педагогіки
Таврійський національний університет імені В.І. Вернадського
kostina_tanya@ukr.net
orcid.org/0000-0001-9644-0630

Мета статі – визначити можливості застосування рівнів усвідомлення сценарних процесів молодими людьми в контексті роботи з ґендерною проблематикою (установлення ґендерної рівності, попередження ґендерної дискримінації). Надати обґрунтування використання запропонованих рівнів як методологічне підґрунтя для розроблення навчальних (тренінгових) програм ґендерного спрямування для роботи з молодими людьми.

Методи. Науковий пошук спирався на методи теоретичного аналізу питань, пов'язаних із тематикою ґендерної нерівності та ґендерно зумовленої дискримінації. Також застосована апробована схема рівнів усвідомлення сценарних проявів молодими людьми (ґендерний аспект). Дані рівні були експериментально визначені й апробовані у процесі наукового дослідження автора статті. Емпірика застосування цих рівнів дозволяє визначати їх як методологічний базис для розроблення навчальних і тренінгових програм для роботи з молоддю, зокрема зі студентською.

Результати. У процесі дослідження визначено, що в Україні наявна законодавча база, яка регулює ґендерне питання та сприяє ґендерній рівності (починаючи з Основного закону – Конституції України). Підкреслено, що на сьогодні все ще є невідповідність між тим, що відображено на законодавчому рівні, і тим, що відбувається в реальності.

Проведений теоретичний аналіз визначив запит психологічної спільноти на апробовані моделі, схеми тощо, які мають стати методологічним підґрунтям для розроблення навчальних (тренінгових) занять у контексті ґендерної проблематики. Зазначено, що усвідомлення сценарних процесів включає також ґендерний складник. Теоретичний аналіз дозволив виділити юнацький вік як сенситивний період для переосмислення стереотипів, зокрема ґендерно зумовлених. Завдяки оформленню регулятивної (вольової) сфери (порівняно з попередніми віковими періодами) у юнака з'являється можливість упроваджувати (а не лише усвідомлювати) у своє життя взаємодію з іншими людьми поза межами жорстко окреслених рамок (зокрема, ґендерних).

Запропоновані рівні усвідомлення сценарних процесів молодими людьми такі: 1) реактивний; 2) ситуаційно-рефлексивний; 3) ретрорефлексивний; 4) рефлексивний.

Висновки. Запропонована схема дозволить тренерам, психологам і педагогам враховувати рівні усвідомлення ґендерно зумовлених сценарних процесів молодими людьми, що підвищить ефективність запровадження навчальних (тренінгових) занять щодо попередження ґендерної нерівності та проявів ґендерної дискримінації.

Ключові слова: *ґендер, дискримінація, нерівність, усвідомлення, студентська молодь, тренінг.*

LEVELS OF AWARENESS OF GENDER-CONCERNED LIFE-SCRIPT PROCESSES BY YOUNG PEOPLE

Kostina Tetiana Oleksandrivna,
Candidate of Psychological Sciences,
Lecturer of the Department of Psychology and Pedagogy
V.I. Vernadsky Taurida National University
kostina_tanya@ukr.net
orcid.org/0000-0001-9644-0630

The **purpose** of the article is to identify opportunities to apply levels of awareness of life-script processes to young people in the context of working on gender issues (gender equality, prevention of gender discrimination). Provide justification for the use of the proposed levels as a methodological basis for the development of gender training programs for young people.

Methods. Scientific research was based on methods of theoretical analysis of issues related to gender inequality and gender-based discrimination. The tried and tested scheme of levels of awareness of life-script manifestations by young people (gender aspect) was also applied. These levels were experimentally determined and tested during the scientific study of the author.

Results. The study identified that there is a legislative framework in Ukraine that regulates gender and promotes gender equality (starting with a basic law – the Constitution of Ukraine). It is emphasized that today there is still a discrepancy between what is reflected at the legislative level and what is happening in reality.

The theoretical analysis has identified the request of the psychological community for the tested models, schemes, etc., which should be the methodological basis for the development of training (training) in the context of gender issues. It is noted that awareness of life-script processes also includes a gender component. Theoretical analysis has identified the adolescence as a sensitive period for rethinking stereotypes, including gender-based ones. The proposed levels of awareness of life-script processes by young people include four levels: 1) reactive; 2) situational-reflexive; 3) retro-reflective; 4) reflective.

Conclusions. The proposed scheme will allow coaches, psychologists and educators to take into account the level of awareness of gender-based life-script processes by young people, which will increase the effectiveness of the implementation of educational (training) lessons in preventing gender inequality and manifestations of gender discrimination.

Key words: *awareness, discrimination, gender, inequality, student youth, training.*

Вступ

Ситуація сьогодення як в Україні, так і в інших країнах усе більше актуалізує питання ґендерної нерівності та дискримінаційних проявів. Наявний суспільний запит на пошук дієвих способів, які би сприяли встановленню ґендерної рівності та попереджали розгортання дискримінаційних процесів. Особливого значення набуває пошук ефективних пропедевтичних заходів прояву дискримінації серед молоді, зокрема студентської.

Сучасний аналіз ситуації в українському суспільстві доводить, що тема ґендерної рівності виходить на новий рівень. Усе більше людей (і не тільки жінок) починають усвідомлювати, що ґендерна рівність – це виграш для всіх. Оскільки встановлення рівності дозволить залучати потенціал усього суспільства (для України жінки – це більша частина суспільства, оскільки станом на 2018 р. їхня кількість становить понад 53,7%), здійснювати це залучення в екологічній формі.

Зазначимо, що впровадження будь-яких змін потребує не лише методичного підґрунтя, а й методологічного. Оскільки саме методологія виводить на рівень глибокого розуміння того, які зміни мають відбутися, що саме забезпечить ці зміни. Жодний метод не буде ефективним, якщо не буде підкріплений методологічним базисом вихідних принципів і наукової позиції. Значна кількість методів, наявних у сучасній психологічній науці, можуть бути осмислені лише через глибину методологічного рівня. Саме тоді методи будуть виконувати головну функцію, а саме допомагати науковцю реалізовувати мету (отримати відповідь), що була сформована на рівні емпіричного питання.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Формування ґендерної рівності на рівні суспільства передбачає залучення великої кількості людського ресурсу. По-перше, необхідні розроблення й імплементація відповідних законів, які б регулювали питання дотримання ґендерної рівності. На сьогодні в нашій державі діють такі нормативно-правові акти із забезпечення ґендерної рівності:

- Конституція України (ст. ст. 3, 21, 24, 51);
- Закон України «Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків»;
- Указ Президента України «Про вдосконалення роботи центральних і місцевих органів влади щодо забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків»;
- Наказ Міністерства освіти і науки України «Про впровадження принципів ґендерної рівності в освіту»;
- Закон України «Про засади запобігання та протидії дискримінації в Україні»;
- Закон України «Про попередження насильства в сім'ї»;
- Закон України «Про протидію торгівлі людьми».

Зазначимо, що державний механізм забезпечення ґендерної рівності – це система взаємопов'язаних державних інститутів, компетенція і діяльність яких спрямовані на втілення ґендерних стратегій і утвердження в реальній практиці ґендерної рівності в суспільстві.

Однак кричущим фактом станом на липень 2019 р. є неспроможність українського уряду ратифікувати Стамбульську конвенцію Ради Європи про запобігання насильству стосовно жінок і домашньому насильству та боротьбу із цими явищами. Необхідно зазначити, що Україна уклала цей документ ще у 2011 р., однак дотепер він не пройшов ратифікацію. Однією із причин такої пасивності народних депутатів є недостатній рівень обізнаності з поняттям «ґендер» і його важливою роллю в позитивних суспільних змінах. Така ситуація на найвищому державному рівні чітко показує необхідність інформаційної кампанії й інших адвокаційних дій, які сприяли б підвищенню рівня обізнаності населення в ґендерній тематиці.

Особливо великого значення підвищення рівня усвідомлення ґендерного питання набуває в роботі з молодими людьми. Оскільки вони є тим поколінням, яке буде творити майбутнє нашої держави. Отже, актуальність ґендерної проблематики для сьогодення нашої країни зумовила наш вибір у контексті написання даної праці.

2. Методологія та методи

Наш науковий пошук зосередився на визначенні методологічних засад, які мають використовуватись під час розроблення навчальних (тренінгових) курсів, що спрямовані на попередження ґендерної нерівності та проявів ґендерної дискримінації серед студентської молоді. Особливу увагу ми приділяли тим розробкам, які вже реалізовані й імплементовані в роботі з молоддю та підтвердили свою ефективність.

Наш науковий пошук включав методи теоретичного аналізу наукової та методичної літератури з питань розроблення та проведення групових форм роботи (Вачков, 2015), специфіки тренінгових занять у роботі з молоддю (Теоретико-методологічні основи соціально-психологічного тренінгу, 2008). Особливо акцентоване розроблення тренінгових занять, що порушують ґендерну тематику (Як навчати школярів долати ґендерні стереотипи: конспекти занять, 2006). Однак головним складником праці є представлення апробованої моделі усвідомлення сценарних проявів молодими людьми, яка, на нашу думку, має становити методологічний базис для роботи з молодими людьми (зокрема, студентською молоддю) у контексті ґендерних питань.

Праця зі студентами має проводитися таким чином, щоби вибір демократичних цінностей і рівності відбувався із залученням глибинного рівня особистості. Оскільки саме такий рівень дозволяє говорити про особистісну значущість здійсненого вибору, отже, підвищує шанси щодо імплементації обраного шляху в подальшому житті.

Пошук методів для побудови навчальної (тренінгової) програми щодо подолання ґендерної нерівності та дискримінаційних проявів не буде повним, якщо не охоплюватиме методологічний рівень, а залишатиметься на рівні методичних складників.

Саме тому ми пропонуємо в нашій роботі модель, яка враховує рівні усвідомлення людиною себе, свого життєвого шляху. Такий підхід дозволить «підвести» людину до поглиблення розуміння себе та своїх переконань, які часто можуть спотворювати сприйняття реальності. Е. Берн говорив про «окуляри» життєвого сценарію, які не дають можливості людині адекватно сприймати те, що відбувається в навколишній дійсності (Bern, 2016).

Схожу концепцію («окулярів») знаходимо у праці визначної американської дослідниці питань ґендеру С. Бем, яка говорить про «лінзи ґендеру» (Bem, 1993). Варто підкреслити, що схема була експериментально підтверджена автором у процесі дисертаційного дослідження (Костіна, 2013), це означає, що вона може бути використана у практиці. На нашу думку, дана модель має велике значення в контексті навчально-просвітницької діяльності щодо попередження ґендерної нерівності та ґендерної дискримінації. Запропонована модель дозволить враховувати процес усвідомлення ґендерних стереотипних «інтроектів» (Perls, 2016), яких набула особистість під час своєї соціалізації.

3. Результати та дискусії

Схема усвідомлення сценарних проявів молодими людьми має чотири рівні (див. рис. 1).

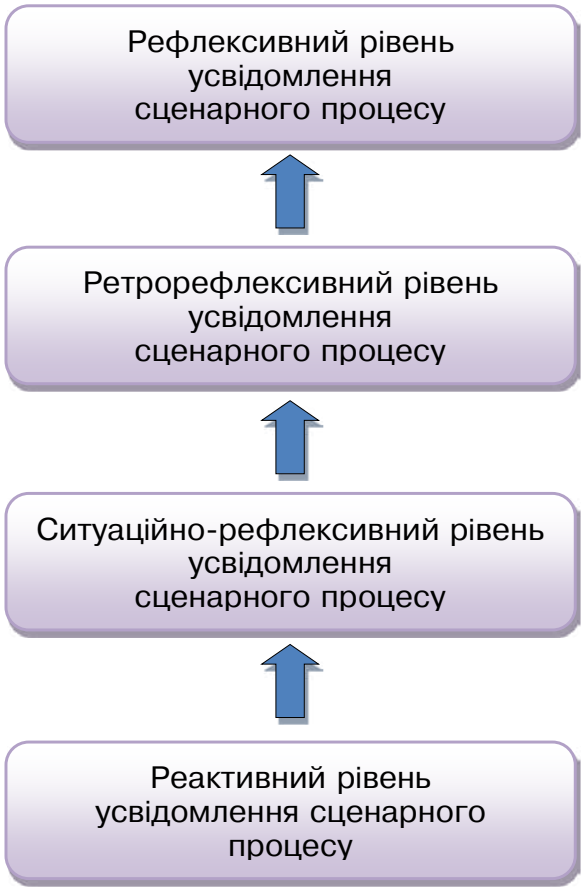


Рис. 1. Рівні усвідомлення сценарного процесу молодими людьми

Надамо характеристику даних рівнів у контексті ґендерного питання.

Перший рівень (реактивний) притаманний людині, яка функціонує, спираючись на

відчуття «комфорт / дискомфорт». У процесі життєдіяльності головним пріоритетом є підтримка наявного стану речей і уникнення почуття дискомфорту. Мірою комфорту / дискомфорту є почуття (переживання) індивідуума, особливо їхнє емоційне забарвлення. Процес внутрішнього пошуку не відбувається, відсутнє осмислення сценарних проявів; реакції суб'єкта більшою мірою детерміновані зовнішніми обставинами, які зумовлюють специфіку його взаємодії з оточенням. На цьому рівні осмислення ґендерних стереотипів практично не відбувається. Людина реалізує свій життєвий шлях у межах ґендерно зумовленого сценарію. На цьому рівні здебільшого розгортаються класичні «чоловічі» та «жіночі» сценарії, які описані в межах теорії транзакційного аналізу (Steiner, 2015).

На другому рівні (ситуаційно-рефлексивний) людина отримує знання про власний життєвий сценарний процес через «зіткнення» з певною життєвою ситуацією. Проте процес осмислення та виділення причинно-наслідкових зв'язків не розгортається, оскільки людина лише помічає подію. Іноді можливе заглиблення та виділення даної події як повторюваної, однак виокремлення відбувається лише на рівні запитання, а не на рівні вирішення проблеми; відсутні будь-які активні дії, що спрямовані на вирішення та запобігання появі наявної ситуації в майбутньому. Замислення розгортається як реакція на наявну подію («щось відбулось»); рефлексія за межами ситуації не здійснюється (суб'єкт помітив ситуацію, однак не «розшифрував» її). На цьому рівні людина виділяє для себе наявність соціальних очікувань щодо того, що має робити «справжня жінка» («справжній чоловік»). Можливі емоційні реакції щодо наявного розмежування («Чому я маю це робити?»), однак далі процес не йде. Після емоційного вибуху подальша взаємодія з оточенням відбувається за усталеним шаблоном. Активно-перетворювальна діяльність щодо усталених ґендерних очікувань не розгортається.

Ретрорефлексивний рівень характеризується здатністю особистості не тільки до виокремлення повторюваних подій («Так завжди трапляється зі мною!»), але й намаганням особистості дати їм пояснення: чому так відбувається? Наприклад, чому жінка має поводити себе саме так, а чоловік інакше. Хто створює дані обмеження. А головне: чи маю я відповідати цим обмеженням, і чи є інший шлях. Для відповіді на дане запитання людина змушена занурюватися у своє минуле: аналізувати події, свої ставлення та переживання, що були наявні в її житті. На цьому рівні, як і на попередньому, особистість ще не здійснює активно-перетворювальної діяльності щодо запобігання розгортанню ґендерно стереотипних дій. Однак процес осмислення ґендерно типізованих проявів проходить більш глибокий рівень.

Четвертий рівень (рефлексивний) – людина усвідомлює наявність сценарного процесу та його специфіку. Розуміє, що на її загальний життєвий план впливають соціальні очікування, особливо ґендерні, оскільки будь-яка діяльність і взаємодія з оточенням не може відбутися поза межами даної сфери. Куди б людина не пішла, щоб вона не робила, перше, із чим їй доведеться стикнутися, – це ставлення до неї на основі її статевої приналежності (і відповідних соціальних очікувань щодо статі – ґендеру). На цьому рівні відбувається ціннісна оцінка того, що відбувається в житті; індивідуум здійснює аналіз власного життя, визначає «проблемні» зони, зумовлені наявністю ґендерних стереотипів; окреслює можливі шляхи виходу за їхні межі. Рефлексія життя та наявних стереотипів суб'єктно детермінована: осмислення себе здійснюється в результаті потреби особистості у створенні механізмів саморегуляції власного життєвого шляху.

Зазначимо, що усвідомлення сценарного процесу (зокрема, ґендерного складника) включає три складові частини: когнітивну (знання), емотивно-мотиваційну (ставлення) та регулятивно-вольову (ціннісний вибір, дія). Як бачимо, вихід за межі сценарних обмежень і побудова особистісної автономії неможливі без дії суб'єкта, а точніше, без вчинку суб'єкта (Роменець, 2017). Де вчинок – це не лише поведінковий акт, а реалізація неповторності особистості; подія, що спричинює особистісне зростання, оформлення нових відносин зі світом, механізм «авторського здійснення самою людиною сутнісного проєкту свого індивідуального буття» (Татенко, 2006: 5–6).

Однак головною метою дослідження будь-якого явища є визначення способів виходу за межі ситуації, яка блокує розвиток людини. Якщо говорити про ґендерно зумовлені сценарні інтроекти, то постає питання: а чи здатна людина їм протидіяти? І за яких умов така протидія буде ефективною. Великого значення це питання набуває для роботи з молоддю, особливо в контексті розроблення навчальних (тренінгових) курсів, що підвищували б здатність молодих людей протидіяти усталеним соціальним стереотипам, зокрема в питанні ґендерної нерівності та ґендерної дискримінації.

Зазначимо, що результати проведеного наукового пошуку визначили такі точки виходу за межі сценарних процесів (їх продемонстрували молоді люди, що перебували на рефлексивному рівні):

– наявність прикладу (варіабельність прикладів) – молода людина шукає інших можливостей розгортання життєвого шляху, орієнтуючись на показники не лише власної сім'ї, але й інших людей (на прикладі друзів, родичів, знайомих тощо). Особливого значення набувають рольові моделі, які демонструють інший спосіб поведінки, поза межами ґендерних стереотипів. Молода людина може спиратись на приклади жінок, які мають успіх у бізнесі. Такий приклад розширює наявні соціальні очікування на кшталт «жінка – це берегиня дому»;

– рефлексія минулого – пригадування й аналіз власного досвіду дає особистості можливість зрозуміти вплив соціальних очікувань на її поведінку, отже, упередити схожі події в майбутньому (тут можна говорити про здатність людини переосмислювати ґендерні стереотипи та будувати подальший шлях, спираючись на власне бачення, а не на бачення соціуму, що має робити і якою має бути жінка / чоловік);

– принцип «тут і зараз» – особистість ухвалює рішення не відкладати на потім можливі дії та вчинки у своєму житті, а прагне їх реалізовувати тут і зараз. Це має значення і для реалізації ґендерного підходу на рівні індивідуума. Коли людина вирішує для себе нести особистісну відповідальність за те, що відбувається в її житті, чи сприяє вона своїми діями «тут і зараз» встановленню ґендерної рівності.

Як бачимо, кожний із виділених рівнів окреслює специфіку усвідомлення сценарного процесу молодими людьми, який також має ґендерну складову частину. Підкреслимо, що для виходу за межі сценарію та побудови автономії особистість має перебувати на четвертому (рефлексивний) рівні. Це означає, що навчальні (тренінгові) програми, спрямовані на актуалізацію питання ґендерної рівності, мають підвищувати загальний рівень осмисленості суб'єктом себе та свого життя. Саме опора не рефлексивні можливості суб'єкта дозволять вивільнити енергію, яка зможе реалізувати зміни, такі важливі для українського суспільства.

Зрозуміло, що рефлексивний рівень мають далеко не всі молоді люди, але це не означає, що зміни неможливі. Це означає, що потрібно починати з більш простих кроків, які потім виведуть людину на більш глибоке розуміння себе й оточення. Робота з усталеними соціальними стереотипами (зокрема, ґендерними) має включати рефлексію особистості. Оскільки саме рефлексія дає змогу водночас зрозуміти і відчути, що відбувається з людиною. А головне, що вона здатна зробити (вольова сфера психіки) для зміни усталених рамок та побудови нового напряму розвитку. Рефлексія передбачає спрямування уваги особистості на діяльність власної душі. Даний процес вимагає від індивідуума зрілості, бажання занурюватись у власні переживання, думки й інші внутрішні процеси.

Важливим аспектом під час праці зі студентською молоддю, на що має спиратись тренер, психолог, педагог, є здатність їхньої психіки до рефлексії. Оскільки саме на цьому віковому відрізку життєвого шляху відбувається той «рефлексивний вибух», який дозволяє молодій людині розуміти себе та інших. Крім того, порівняно з підлітковим віком юнацький є тим періодом, коли людина вже здатна реалізовувати задумане (не лише хочу, але й можу).

Сучасне суспільство з його стрімким розвитком також сприяє тому, що молоді люди вже отримують важелі впливу та здатні реалізовувати ті зміни, які вони окреслили для себе. І важлива умова для розвитку суспільства – це наявність молодих людей, які прагнуть до створення позитивного оточення; до середовища, де панують демократичні цінності й особистість здатна себе реалізувати поза межами усталених стереотипів.

Висновки

Стаття присвячена пошуку методологічного підґрунтя для роботи з молодими людьми (зокрема, студентською молоддю) у сфері ґендерної проблематики. Визначена актуальність питання ґендерної нерівності та проявів ґендерної дискримінації для сучасного українського суспільства. Акцентовано увагу на необхідності змін у ставленні та наявних ґендерних очікувань, які часто перешкоджають повноцінному залученню більшої частини населення України (жінки) до суспільного життя.

Визначено, що в Україні наявна законодавча база, яка регулює ґендерне питання та сприяє ґендерній рівності (починаючи з Конституції України). Підкреслено, що наявна невідповідність між тим, що написано, і тим, що відбувається в реальності (зокрема, неспроможність українського уряду ратифікувати Стамбульську конвенцію Ради Європи).

Проведений теоретичний аналіз актуалізував запит психологічної спільноти на апробовані моделі, схеми тощо, які мають стати методологічним підґрунтям для роз-

роблення навчальних (тренінгових) занять у контексті ґендерної проблематики.

Зазначено, що усвідомлення сценарних процесів включає також ґендерну складову частину. Оскільки будь-яка взаємодія особистості з оточенням передусім зумовлена питанням: якої ти статі? Що, у свою чергу, приводить на рівень соціальних очікувань щодо статі – ґендеру.

Запропонована авторська модель усвідомлення сценарних процесів молодими людьми, яка отримала своє підтвердження й апробацію як на теоретичному, так і на практичному рівнях. Дана модель включає чотири рівні, які розташовані за збільшенням усвідомлення людиною себе та своїх «сліпих плям» (стереотипи). Перший рівень – реактивний (найнижчий рівень усвідомлення себе та наявних стереотипних (ґендерних також) інтроектів), другий рівень – ситуаційно-рефлексивний, третій – ретрорефлексивний, четвертий (найвищий рівень усвідомлення себе та ґендерних сценарних очікувань) – рефлексивний.

Теоретичний аналіз дозволив виділити юнацький вік як сенситивний період для переосмислення стереотипів, зокрема ґендерно зумовлених. Завдяки оформленню регулятивної (вольової) сфери (порівняно з попередніми віковими періодами) у юнака з'являється можливість упроваджувати (а не лише усвідомлювати) у своє життя взаємодію з іншими людьми поза межами жорстко окреслених рамок (зокрема, ґендерних).

Проведене дослідження має значну подальшу перспективу, оскільки тема ґендерної рівності та попередження проявів ґендерної дискримінації має велике значення для України. Обраний європейський вектор чітко показує напрям руху нашого суспільства. Однак рух до Європи потребує високої відповідальності з боку як уряду, так і самих громадян. Оскільки демократичні цінності включають питання рівності та рівноправності. Особливого значення набувають дослідження, які дозволять психологам і педагогам знайти методологічне підґрунтя для розроблення програми щодо попередження ґендерної дискримінації з більш старшими поколіннями. Наприклад, із персоналом навчальних закладів, з яким постійно контактують студенти. Установлення ґендерної рівності (як і будь-якої іншої рівності) потребує участі не лише однієї сторони, адже рівність – це завжди діалог і пошук оптимального рішення. Це означає, що вивчення психологічних аспектів встановлення ґендерної рівності – одне з головних питань для сучасної української психології.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Афанасьєва Н. Методологія соціально-психологічного тренінгу. Харків : УЦЗУ, 2008. 106 с.
2. Вачков И. Основы технологи группового тренинга : учебное пособие. Москва : Ось-89, 2015. 176 с.
3. Костіна Т. Особливості усвідомлення життєвих сценаріїв у юнацькому віці : дис. … канд. психол. наук. Київ, 2013. 168 с.
4. Роменець В. Психологія творчості : навчальний посібник. 3-тє вид. Київ : Либідь, 2017. 288 с.
5. Татенко В. Суб'єктно-вчинкова парадигма в сучасній психології. *Соціальна психологія.* 2006. № 1 (15). С. 3–13.
6. Як навчати школярів долати ґендерні стереотипи: конспекти занять : навчально-методичний посібник для загальноосвітніх навчальних закладів / Т. Говорун та ін. ; за заг.ред. Т. Говорун. Київ : ТОВ «Дорадо-Друк», 2006. 804 с.
7. Bem S. The Lenses of Gender: Transforming the Debate on Sexual Inequality. Yale University Press,1993, 256 p.
8. Berne E. Games People Play: The Psychology of Human Relationships. Penguin Books, 2016. 173 p.
9. Perls F., Hefferline F., Goodman P. Gestalt Therapy. Bantam Books. 7rd printing, 2016, 452 p.
10. Steiner C. Scripts People Live: Transactional Analysis of Life Scripts. New York : Grow Press, 2015. 335 p.

REFERENCES:

1. Afanasieva N.E. (2008) *Metodolohiia sotsialno-psykholohichnoho treninhu [Methodology of social and psychological training]*. Kharkiv: UTZU [in Ukrainian].
2. Vachkov I.V. (2015) *Osnovy tekhnologi grupovogo treninga uchebposobie* [*Fundamentals of Group Training Technologists: textbook]*. Moscow: IzdatelstvoOs-89 [in Russian].
3. Kostina T.O. (2013) *Osoblyvosti usvidomlennia zhyttievykh stsenariiv u yunatskomu vitsi: dys. ... kand. psykhol. nauk [Features of Life-script Realization by Adolescent Personality]*. Kyiv: Kyivskyi universytet imeni B. Hrinchenka [in Ukrainian].
4. Romenets V.A. (2017) *Psykholohiia tvorchosti: navch. posibnyk. 3-tie vyd. [The Psychology of Creativity]*. Kyiv: Lybid [in Ukrainian].
5. Tatenko V. (2006) Subiektno-vchynkova paradyhma v suchasnii psykholohii [Subject-action paradigm in modern psychology]. *Social Psychology, 1(15),* 3–15 [in Ukrainian].
6. Hovorun T. *Yak navchaty shkoliariv dolaty genderni stereotypy: konspekty zaniat / navch.-metod. posibnyk dlia zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladiv.* T. Hovorun, O. Kikinezhdi tain., zazah. red. profesora T. Hovorun. (2006) *[How to Teach Students How to Overcome Ggender Stereotypes: lessonnotes / teachingmethod. guide for general education institutions]*. Kyiv: TOV "Dorado-Druk" [in Ukrainian].

7. Bem S. (1993). *The Lenses of Gender: Transforming the Debate on Sexual Inequality.* Yale University Press, 1993, 256 p.
8. Berne E. (2016).*Games People Play: The Psychology of Human Relationships.* Penguin Books, 2016. 173 p.
9. Perls F., Hefferline F. R., Goodman P. (2016). *Gestalt Therapy.* Bantam Books; 7rd printing, 2016, 452 p.
10. Steiner C. (2015). *Scripts People Live: Transactional Analysis of Life Scripts.* Grow Press: New York, 2015. 335 p.

Стаття надійшла до редакції 30.07.2019.
The article was received 30 July 2019.

УДК 159.923.2
DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-4-14

КОМУНІКАТИВНІ ЗДІБНОСТІ МАЙБУТНІХ ПСИХОЛОГІВ В УМОВАХ ЗДОБУТТЯ ДРУГОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Митрофанова Світлана Сергіївна,
аспірантка кафедри психології та педагогіки
ПВНЗ «Університет сучасних знань»
mitrofanova_s@ukr.net
orcid.org/0000-0001-6514-9218

Мета. Мета статті – теоретико-емпіричне дослідження особливостей комунікативних здібностей майбутніх психологів в умовах здобуття ними другої вищої освіти. Завдання: проаналізувати причини зміни професії в контексті професійних криз та емпірично виявити особливості комунікативних здібностей майбутніх психологів, які здобувають другу вищу освіту.

Методи. До двох груп студентів, які здобувають вищу освіту психолога на базі психологічної та непсихологічної освіти, застосовано опитувальник «Тест оцінки комунікативних вмінь» (Л. Міхельсон, переклад та адаптація Ю.З. Гільбуха).

Результати. Проаналізовано кризові періоди, що впливають на динамічні та якісні показники становлення професійної свідомості та самосвідомості майбутніх психологів. Серед останніх показано роль нормативних криз професійного становлення – кризи професійних експектацій та кризи професійного зростання. Розглянуто чинники, умови та вікові аспекти зміни спеціальності на користь вибору другої вищої освіти з психологічних спеціальностей. Базовими чинниками для рішення про зміну спеціальності та професії визначено накопичений життєвий досвід, здатність приймати відповідальні рішення, покладаючись на власні можливості, соціальна активність у постановці і досягненні особистісно значущих цілей. Найпродуктивнішим шляхом реалізації мети зміни іншої професії на професію психолога є здобуття фахівцем другої вищої освіти. Доведено, що тип першої професійної підготовки суттєво впливає на ступінь комунікативних здібностей здобувачів другої вищої з нової спеціальності.

Висновки. Зроблено висновки, що у студентів, які здобувають вищу освіту психолога на базі непсихологічної освіти, переважають уміння реагувати на справедливу критику, уміння реагувати на несправедливу критику й уміння самому виявити співчуття, підтримку. У студентів, які здобувають вищу освіту психолога на базі психологічної освіти, переважають такі уміння, як уміння надавати і приймати знаки уваги (компліменти) від колег/клієнтів, уміння вступити в контакт з іншою людиною, контактність, уміння звернутися до колег з проханням. У всіх досліджуваних першої та другої групи переважає компетентне спілкування – певний еталонний варіант поведінки, який відповідає компетентному, впевненому, партнерському стилю.

Ключові слова: *психолог, зміна професії, комунікативна поведінка, порівняльний аналіз.*

COMUNICATIVE EXPERIENCES OF FUTURE PSYCHOLOGISTS IN THE CONDITIONS OF THE SECOND HIGHER EDUCATION

Mitrofanova Svitlana Sergiivna,
Postgraduate Student at the Department of Psychology and Pedagogy
PWNZ "University of Modern Knowledge"
mitrofanova_s@ukr.net
orcid.org/0000-0001-6514-9218

Purpose. The following tasks were accomplished for the purpose of theoretical-empirical study of particularities of communicative abilities of future psychologists in the conditions of receiving a second university degree: reasons for changing profession were analyzed in the context of professional crises, and particularities of communicative abilities of future psychologists receiving a second university degree were empirically determined.

Methods. Communicative Abilities Assessment Test (L. Michelson, translated and adapted by Y.Z. Gihlbuch) was applied to two groups of psychology students receiving their degree on the basis of psychological and non-psychological education.

Results. Crisis periods affecting dynamic and qualitative indicators of developing professional consciousness and self-consciousness of future psychologists have been analyzed. Among the latter, the role of normative crises of professional development – crisis of professional expectations and crisis of professional growth – was shown. The factors, conditions and age-related aspects of changing profession in favor of the second university degree in psychology have been reviewed. The accumulated life experience, ability to make responsible decisions based on one's own capabilities, and social activity in setting and achieving personally significant goals were named as the basic factors for the decision to change specialization and profession. Receiving a second university degree is the most productive way for a specialist to achieve the goal of changing another profession for the profession of psychologist. It was proved that the type of the first professional preparation has significant bearing upon the degree of communicative abilities of students receiving a second university degree in a different area of specialization.

Conclusions. A conclusion was made that the ability to react to a fair criticism, ability to react to an unfair criticism and ability to display empathy and support are mostly found in students receiving their psychologist's degree on the basis of non-psychological education. It was empirically acknowledged that such abilities as the ability to give and receive signs of attention (compliments) from colleagues/clients, ability to establish contact with another person, rapport, and ability to ask colleagues for something are mostly found in students receiving their psychologist's degree on the basis of psychological education. Competent communication – a certain exemplary behavior variant that corresponds to competent, confident, partnership style is dominant in all respondents from the first and second groups.

Key words: *psychologist, change of profession, communicative behavior, comparative analysis.*

Вступ

Своєчасне становлення і розвиток професійної самосвідомості є необхідною умовою професійного зростання майбутніх психологів. Ще до початку професійної діяльності проявом соціальної відповідальності фахівця виступає усвідомлення ним рівня сформованості власних професійних компетентностей та професійно важливих якостей. Невідповідність наявного рівня розвитку зазначених якостей необхідному рівню зумовлює формування у майбутніх психологів потреби у професійному самоувідомленні, самоосвіті й самовихованні. Нерідко в період професіоналізації, а частіше після отримання диплому в іншій галузі, студенти вирішують кардинально змінити свій фах і вступають на психологічні спеціальності закладів вищої освіти. Актуальну наукову проблему при цьому становить той факт, що лише половина таких абітурієнтів збираються працювати за фахом, при цьому чверть – категорично не планують цього, особисті плани мають менше десятої частини абітурієнтів, а 16% взагалі не планують власного життя. Проблема професійної самосвідомості психологів, які змінили професію, у вітчизняній науці є мало розробленою.

Мета та завдання. Метою цієї розробки є теоретико-емпіричне дослідження особливостей комкунікативних здібностей майбутніх психологів в умовах здобуття ними другої вищої освіти. Завдання полягають в: 1) аналітичному огляді причин зміни професії в контексті професійних криз; 2) емпіричній констатації особливостей комунікативних здібностей майбутніх психологів, які здобувають другу вищу освіту.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Аналіз ключових причин зміни професійного шляху особистості доцільно розпочати з огляду професійних криз. Зосередимось на кризах, які трапляються під час трудової діяльності фахівця, оскільки саме вони призводять до прийняття особою рішення щодо здобуття другої вищої освіти.

В.М. Кліщевська, дослідивши причини, чинники й умови зміни професії в контексті життєвого шляху, доходить висновку, що таке рішення людина приймає в період кризи професійного життя (Кліщевська, 2001). У цей період відбуваються зміни усіх компонентів психологічної структури діяльності: когнітивного (уявлення про нову професію); виконавчого (навички, вміння, індивідуальний стиль діяльності), мотиваційно-ціннісного (професійна спрямованість) та індивідуально-особистісного. Важливою причиною цього є саме когнітивний компонент психологічної структури діяльності, тобто ключовий елемент професійної самосвідомості. Дійсно, багато фахівців відчувають незадоволеність професією, усвідомлюють неможливість реалізації свого внутрішнього потенціалу в цій трудовій сфері, але не вбачають способів вирішення ситуації, що склалася, оскільки вважають зміну професії показником власної некомпетентності (Brown, 1984).

Низку такого роду криз розглянуто в монографії О.М. Кокуна (Кокун, 2012). Криза професійних експектацій, або невдалого досвіду адаптації до соціально-професійної ситуації, яка припадає на перші місяці або роки самостійної роботи, роз-

цінюється як криза професійної адаптації. Звільнення, зміна спеціальності або професії розглядається як небажаний для даного етапу спосіб, оскільки самооцінка працівника, який не зумів справитися з першими труднощами, може бути суттєво знижена. Криза професійного зростання (припадає на 23–25 років), за якої зміна місця роботи та виду діяльності вже припустимі, оскільки молодий працівник уже довів собі й оточенню, що здатен долати перші труднощі адаптації. Більше того, у даному віці рекомендовано спробувати себе на різних посадах, оскільки професійне самовизначення фактично продовжується, хоча і в межах обраної сфери діяльності (Кокун, 2012: 31–32).

Ситуація зміни професії унікальна для особистості як за своїм змістом, так і за формою реалізації. Базові чинники, які стають опорними точками в ситуації зміни іншої професії на професію психолога – це накопичений життєвий досвід, вміння переживати важкі ситуації і приймати відповідальні рішення, покладаючись на власні можливості, соціальна активність у постановці і досягненні особистісно значущих цілей (Schmitt, Mellon, 1980). Найпродуктивнішим шляхом реалізації мети зміни іншої професії на професію психолога є здобуття фахівцем другої вищої освіти.

Закон України «Про вищу освіту» забезпечує громадянам України мають право на здобуття вищої освіти. Вони вільні у виборі форми здобуття вищої освіти, закладу вищої освіти, напряму підготовки і спеціальності. При цьому, «громадяни України мають право безоплатно здобувати вищу освіту в державних і комунальних вищих навчальних закладах на конкурсній основі в межах стандартів вищої освіти, якщо певний освітньо-кваліфікаційний рівень громадянин здобуває вперше (Про вищу освіту, 2014). Відповідно до Статті 6 цього Закону, такими освітньо-кваліфікаційними рівнями є: молодший спеціаліст, бакалавр, спеціаліст, магістр. «Післядипломна освіта включає здобуття другої (наступної) вищої освіти – здобуття ступеня бакалавра (магістра) за іншою спеціальністю на основі здобутої вищої освіти не нижче ступеня бакалавра та практичного досвіду» (Про вищу освіту, 2014). Це означає, що здобувати другу вищу (зокрема, психологічну) освіту приходять люди переважно з відповідним рівнем базової освіти та певним життєвим досвідом.

Здобуття другої вищої освіти за фахом психолога також регулюється «Законом України «Про вищу освіту», стаття 60 якого визначає післядипломну освіту як «спеціалізоване вдосконалення освіти та професійної підготовки особи шляхом поглиблення, розширення та оновлення її знань, умінь і навичок на основі здобутої раніше вищої освіти (спеціальності) або професійно-технічної освіти (професії)» (Про вищу освіту, 2014: стаття 60). Під перепідготовкою розуміють професійне навчання, спрямоване на оволодіння іншою професією працівниками, які здобули первинну професійну підготовку. Освіта дорослих є складовою частиною освіти впродовж життя, іншими словами, головна мета післядипломної освіти – це забезпечення безперервності освітнього процесу протягом життя.

Одна зі спроб дослідити абітурієнтів, які змінили фах на психологічний, була здійснена О.Д. Черкасовою, яка склала психологічний портрет абітурієнта психологічного факультету (Черкасова, 2003). У дослідженні брали участь абітурієнти факультету психології з середньо-спеціальною освітою – педагогічною та медичною. Було встановлено, що абітурієнтам характерні такі типи психологічних захистів: проекція, регресія, заміщення, дещо рідше – заперечення, пригнічення, реактивне утворення. У половини виражені інтелектуалізація та компенсація. Компенсація у сукупності з проекцією як поширені захисні механізми фактично ілюструють поширену тезу, що «на психологію» вступають для вирішення власних проблем. Половина абітурієнтів збираються працювати за фахом, чверть – категорично ні, особисті плани мають менше десятої частини абітурієнтів, а 16% взагалі не планують власного життя.

Абітурієнт другої вищої освіти психологічного напрямку підготовки має аналітичний тип мислення, орієнтується на те, що відбувається переважно «тут-і-тепер», а також на суб'єктивну інтенсивність відчуттів; він будує глибокі, близькі, неформальні взаємини з іншими людьми, спирається здебільшого на себе, не залежить від зовнішніх впливів; чутливий до схвалення, любові і доброї волі інших; вважає себе гідним любові і поваги, приймає себе, свої слабкості і недоліки. Здатний приймати гнів і агресію як природні людські прояви; ставить перед собою досяжні і цілком реальні цілі, адекватні самооцінці, бажає зростати особистісно, змінити свій рівень життя на більш високий. В основному абітурієнту властиво планувати свою професійну діяльність, але він не завжди усвідомлює критерії успіху, особливо в сімейній і особистісній сферах. Здобувачі другої вищої освіти – люди переважно зрілого віку, кар'єрно або професійно орієнтовані, вибір фаху здійснюють спираючись на осо-

бистісно-соціальні фактори. Змістовність цього вибору обумовлюється рівнем ціннісної регуляції, який напряму пов'язаний зі ступенем розвитку рефлексії.

Стосовно сфери професійної самосвідомості, то студентам другої вищої освіти характерне невміння у перші роки навчання наповнити змістом поняття «сенс життя»: подібні думки висловлюються про фактори зміни сенсу життя: вік, життєвий досвід, знання, одержувані в ЗВО (Балухто, 2006).

У цьому ж руслі можна потрактовувати емпіричні дані, отримані О.М. Стружевською, яка зазначає, що тип першої професійної підготовки впливає на ступінь засвоєння знань здобувачів другої вищої з нової спеціальності (Стружевська, 2008). Цей факт пояснюється тим, що професійна свідомість формується під впливом засвоєння знань і категорій, властивих професії, та зумовлює сприйняття не лише робочого процесу, але й формує цілісний образ світу професії. Оскільки, по суті, механізм людської самосвідомості є інформаційною діяльністю, то, на думку Н.Ф. Шевченко, психологи працюють в іншому інформаційному просторі: специфіка роботи психолога полягає не в тому, що він працює з інформацією, отриманою від клієнта, а в тому, що він найактивнішим способом створює особливий інформаційний простір для клієнта (Шевченко, 2006).

Розглянемо причини, чинники, умови та вікові аспекти зміни спеціальності на користь вибору студентами другої вищої освіти психологічних спеціальностей.

Віковий аспект проблеми, а саме процес прийняття рішення про професійну переорієнтацію у зрілому віці, розкрито в дисертаційному дослідженні М.О. Ратникової (Ратникова, 1999). Характер перебігу процесу прийняття рішення тут проаналізовано в залежності від типу проблемної ситуації. Виявлено джерела виникнення проблемних ситуацій, серед яких: зовнішні (зміна суспільних потреб в певних категоріях фахівців) та внутрішні (незадоволеність фахівця у своїй професійній сфері) джерела. Відповідно, зміна професії в зрілому віці зумовлюється специфічними особливостями ситуацій, соціальними, професійними характеристиками та індивідуально-психологічними якостями фахівця, визначальними форми поведінки при виборі нової професії та адаптації до неї. Розглядаються ці чинники, авторка визначає серед них як об'єктивні (показники соціально-економічного становища випробовуваних), так і суб'єктивні (сприйняття проблемної ситуації, ставлення до нової професії та ін.). Стосовно умов прийняття рішення про професійну переорієнтацію М.О. Ратниковою було встановлено, що особливості процесу зміни і вибору нової професії визначаються, з одного боку, характером проблемної ситуації (вимушеність чи добровільність вчиненого вибору), а з іншого – попереднім соціальним, професійним і життєвим досвідом особистості, яка реалізує свій потенціал в стратегії переходу до іншої діяльності (Ратникова, 1999).

Усвідомленій зміні професії передує активність особистості з осмислення джерел кризи, вибір та оволодіння новими знаннями та новою трудовою сферою. Останнє характеризуються перебудовою психологічної структури діяльності та формуванням ознак розвитку професійної свідомості (Клищевская, Солнцева, 1999). Вибір майбутньої спеціальності залежить переважно від рівня сформованості індивідуальних образів, уявлень індивіда про ту чи іншу професійну діяльність, що здійснюється на основі розвитку та рівня сформованості професійної самосвідомості та рефлексивності.

Висновки дисертаційного дослідження Н.Р. Хакімової, присвячені вивченню індивідуально-психологічних властивостей особистості, що змінила професію, дозволили виділити низку стійких характеристик, що є значущими для професійного самовизначення і сприяють успішному освоєнню нової діяльності (Хакимова, 2005). До них належать: інтернальність, ціннісні та смисложиттєві орієнтації, особистісні риси, індивідуально-типологічні особливості, мотивація професійного вибору. Авторкою констатовано, що до зміни професії більш схильні люди з адаптивною мотивацією професійного вибору, вираженими комунікативними здібностями, розвиненим абстрактним мисленням. Такі суб'єкти переважно автономні, самостійні і незалежні в соціальній поведінці, сприйнятливі до нових ідей і зміна, відрізняються більшою інтернальністю локусу контролю, орієнтацією на цінності особистісного зростання і самореалізації. Серед термінальних цінностей віддають перевагу таким, як здоров'я, любов, щасливе сімейне життя, цікава робота, життєва мудрість, активна діяльне життя. Серед інструментальних цінностей для них значимі освіченість, вихованість, чесність, відповідальність, життєрадісність і терпимість. В цілому, їх система цінностей носить більш ліберальний характер. До зміни професії більш схильні люди з високими показниками загальної інтернальності, керованості життя і самооцінкою реалізованості термінальної цінності

«розвиток». Вони більш задоволені своєю самореалізацією, але нижче оцінюють реалізованість цінності дружби. Таким чином, Н.Р. Хакімовою підтверджено припущення про те, що професійне самовизначення особистості в ситуації зміни професійної діяльності визначається такими психологічними умовами, як рівень суб'єктивного контролю і особливості системи ціннісних і змістових орієнтацій особистості (Хакимова, 2005).

Науково доведено, що в одних і тих же фахівців виявляються різні види психологічного ставлення до зміни професії, що пояснюється різною значущістю для фахівців тих чи тих соціально-психологічних умов професійної діяльності. До їх числа відносять: професійне спілкування, кар'єрне зростання, престиж професії, соціально-психологічний клімат. При цьому такого ставлення пов'язаний також з їх ціннісно-мотиваційними характеристиками і досвідом зміни професії. Так, фахівці, що мають досвід зміни професії, частіше демонструють ставлення «готовність», «когнітивна готовність» і «когнітивно-конотативна готовність» і, навпаки, рідше проявляють види «неготовність» і «емоційна готовність», ніж фахівці, що не мають такого досвіду. Тобто фахівці, що мають досвід зміни професії, перш за все, характеризуються таким проявом професійної самосвідомості, як усвідомлення власної готовності здійснити зміну професії (Балухто, 2006; Crites, 1969).

Психологічне дослідження Н.А. Дунайцевої створило емпіричне підґрунтя для висновку, що професійна спрямованість пов'язана з суб'єктно-діяльнісним потенціалом особистості, яка включає: мотиви вибору професії та набір сформованих особистісних і професійних якостей (Дунайцева, 2005). Мотиви вибору професії дорослих, при повторному виборі останньої, детерміновані уявленнями про можливості майбутньої професії, що відповідають потребам особистості. Так, провідними мотивами вступу на факультет психології є: вирішення власних психологічних проблем, пов'язаних з можливістю саморозвитку та особистісного зростання. При повторній зміні професії особливо показова роль емпатії: у психологів емпатія виступає провідним компонентом вибору і пов'язана з типом особистості, яка обирає фах психолога. Студенти, які вступили на факультет психології, характеризуються довірливістю, розумінням, толерантністю. Разом з тим, у них виражена фрустрованість, тривожність та знижений рівень довіри до себе (Дунайцева, 2005).

Л.О. Кияшко дослідила репрезентації професійно-важливих властивостей у структурі самосвідомості педагогів, які змінили фах і набувають спеціальності психолога (Кияшко, 1996). Результати дослідження показують, що найважливішими професійними якостями у структурі особистості психолога, за оцінками педагогів, виступають; шанобливість обходження, увага до людей, професійна компетентність, що може пояснюватися потребою педагогів у психологічних знаннях як одним із провідних мотивів вступу на психологічний факультет. За результатом факторного аналізу виявлено, що у структурі професійної самосвідомості педагогів імпульсивного типу провідне місце серед професійно-важливих властивостей займають поведінкові показники (сміливість, незалежність, організаторські здібності). У групі рефлексивних суб'єктів провідне місце посіли показники емоційно-комунікативної сфери – проникливість, обережність, уміння слухати (Кияшко, 1996).

Розгляд основних аспектів становлення професійної самосвідомості показав відносну недостатність кількісних та якісних досліджень професійної самосвідомості майбутніх психологів, які здобувають другу вищу освіту. Зокрема, недостатньо розкрито комунікативні здібності вищезазначеного контингенту.

Приступаючи до виконання другого завдання, необхідно зауважити, що в деякому сенсі навички консультування є лише продовженням повсякденних, ефективних комунікативних навичок. Однак між звичайними розмовами і роботою практичного психолога є значущі відмінності, адже основу цього розходження становить той факт, що в ситуації консультування одна людина є консультантом, а інший – клієнтом. Актуальності дослідженню цього аспекта додає те, що психотерапевтичні відносини рідко бувають рівноправними. Ефективний психолог-консультант не намагається відразу давати поради й рекомендації, а дозволяє клієнтові проговорити вголос усі аспекти ситуації, що викликає труднощі. Після такої вербалізації починає вимальовуватися більш ясна картина, що відображає суть проблеми клієнта.

2. Методологія та методи

З метою визначення рівня комунікативної компетентності та якості сформованості основних комунікативних умінь майбутніх психологів було застосовано опитувальник «Тест оцінки комунікативних вмінь» (Л. Міхельсон, переклад та адаптація Ю.З. Гильбуха) (Немов, 2001: 157). Методика дозволяє виявити вміння висловлю-

вати та приймати компліменти від клієнтів, уміння адекватно реагувати на справедливу критику, реагування на несправедливу критику, реагування на провокативну поведінку з боку співрозмовника, уміння звертатися з проханням, уміння відмовляти в проханні, уміння співчувати, уміння приймати співчуття з боку колег чи клієнтів, контактність, уміння вступати в контакт, реагування на спробу познайомитися.

Опитувальник містить опис 27 комунікативних ситуацій, до кожної з яких пропонується п'ять можливих варіантів поведінки. Досліджуваному треба вибрати один, властивий саме йому, спосіб поведінки в даній ситуації. Усі питання розподілені на п'ять типів комунікативних ситуацій: ситуації, в яких потрібна реакція на позитивні вислови партнера; ситуації, в яких суб'єкт повинен реагувати на негативні вислови; ситуації, в яких до суб'єкта звертаються з проханням; ситуації бесіди; ситуації, в яких потрібний прояв емпатії (розуміння почуттів і станів іншої людини). В результаті застосування методики було визначено провідний тип реагування досліджуваного: упевнений, залежний або агресивний.

У дослідженні взяли участь студенти ПВНЗ «Університет сучасних знань», майбутні психологи денної та заочної форми навчання без досвіду психологічної практики. Кількість досліджуваних склала 30 осіб, віком від 20 до 35 років, статевий розподіл – 90 % жінок, 10 % чоловіків. Половину експериментальної групи складали студенти, які здобувають першу вищу освіту без зміни фаху, тобто мають психологічну базову освіту (далі – ПБО). Другу половину вибірки склали студенти, які здобувають другу вищу освіту психолога на базі інших спеціальностей, тобто мають непсихологічну базову освіту (далі – НБО).

3. Результати та дискусії

Результати психодіагностики комунікативної компетентності і якості сформованості основних комунікативних умінь майбутніх психологів, які здобувають першу на другу вищу освіту, представлено у табл. 1.

Здійснивши порівняльний аналіз за t-критерієм Стьюдента, було виявлено такі розбіжності в отриманих результатах: за шкалою «уміння надавати і приймати знаки уваги (компліменти) від колег/клієнтів» були виявлені значущі розбіжності $t = 7{,}275$ при ($p < 0{,}05$); за шкалою «реагування на справедливу критику» були виявлені значущі відмінності $t = 7{,}312$ при ($p < 0{,}05$); за шкалою «реагування на несправедливу критику» теж були виявлені значущі відмінності $t = 35{,}244$ при ($p < 0{,}05$); за шкалою «реагування на те, що зачіпає, провокує поведінку з боку співбесідника» виявлені відмінності $t = 7{,}564$ при ($p < 0{,}05$); за шкалою «уміння звернутися до колег з проханням» $t = 21{,}132$ при ($p < 0{,}05$); за шкалою «уміння відповісти відмовою на чуже прохання, сказати «ні» теж виявлені відмінності між двома групами $t = 7{,}862$ при ($p < 0{,}05$); за шкалою «уміння самому виявити співчуття, підтримку» теж виявлені значимі відмінності $t = 28{,}114$ при ($p < 0{,}05$); за шкалою «уміння самому приймати співчуття і підтримку з боку колег/клієнтів» виявлені такі відмінності $t = 7{,}088$ при ($p < 0{,}05$); за шкалою «уміння вступити в контакт з іншою людиною, контактність» $t = 14{,}564$ при ($p < 0{,}05$); за шкалою «реагування на спробу вступити з тобою в контакт» теж були виявлені відмінності між отриманими результатами 1 та 2 групи $t = 14{,}776$ при ($p < 0{,}05$).

Таблиця 1

Показники сформованості основних комунікативних умінь психологів базовою психологічною та непсихологічною освітою (%)

	Базова освіта	
	Непсихологічна	Психологічна
Уміння надавати і приймати знаки уваги (компліменти) від колег/клієнтів	42	49
Реагування на справедливу критику	49	42
Реагування на несправедливу критику	56	21
Реагування на те, що зачіпає, провокує поведінку з боку співбесідника	28	21
Уміння звернутися до колег з проханням	42	63
Уміння відповісти відмовою на чуже прохання, сказати «ні»	35	42
Уміння самому виявити співчуття, підтримку	84	56
Уміння самому приймати співчуття і підтримку з боку колег/клієнтів	28	35
Уміння вступити в контакт з іншою людиною, контактність	70	84
Реагування на спробу вступити з тобою в контакт	28	14

Дані результати показали, що у майбутніх психологів, які мають непсихологічну базову освіту, переважають такі уміння сформованості основних комунікативних умінь, як уміння надавати і приймати знаки уваги (компліменти) від колег/клієнтів, уміння вступити в контакт з іншою людиною, контактність, уміння звернутися до колег з проханням. У майбутніх психологів, які мають психологічну базову освіту, переважають: уміння реагувати на справедливу критику, вміння реагувати на несправедливу критику та вміння самому виявити співчуття і підтримку.

З наведених результатів очевидно, що майбутні психологи, незалежності від фактора базової освіти, за всіма трьома шкалами показали 4, 5, 6 або 7 балів, що говорить про середній рівень вираженості у більшості випробовуваних тих способів спілкування, що визначалися.

В подальшому стосовно кожного випробуваного було підраховано відсоткове співвідношення всіх трьох способів спілкування та виявлено домінуючий спосіб (рис. 1).

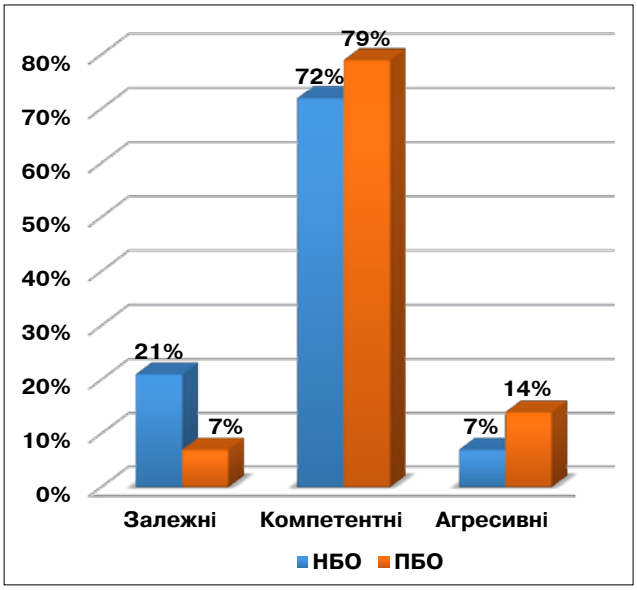


Рис. 1. Типи комунікативної поведінки майбутніх психологів залежно від отриманої ними базової вищої освіти

Що стосується компетентного способу спілкування, то він однаково яскраво виражений як у групи ПБО, та і у групи НБО. Залежний тип комунікативної поведінки домінує в групі НБО, агресивний тип – у групі ПБО.

Порівняльний аналіз за t-критерієм Стьюдента типів поведінки також показав значущі розбіжності: критерієм «залежний тип» було виявлено значущі розбіжності $t = 14{,}133$ ($p > 0{,}05$); за критерієм «компетентний тип» $t = 7{,}025$ ($p > 0{,}05$) та за критерієм «агресивний тип» $t = 7{,}766$ ($p > 0{,}05$).

Висновки

Таким чином, на підставі отриманих результатів зроблено порівняльний аналіз рівнів комунікативної компетентності та якості сформованості основних комунікативних умінь майбутніх психологів, які здобувають першу вищу освіту без зміни фаху, та студентів, які здобувають другу вищу освіту психолога на базі інших спеціальностей.

Виконуючи перше завдання, дійшли висновку, що професійні кризи впливають на динамічні та якісні показники становлення професійної свідомості та самосвідомості майбутніх психологів. Показано роль нормативних криз професійного становлення – кризи професійних експектацій та кризи професійного зростання. Базовими чинниками для рішення про зміну спеціальності та вибору другої вищої освіти визначено накопичений життєвий досвід, здатність приймати відповідальні рішення, покладаючись на власні можливості, соціальна активність у постановці і досягненні особистісно значущих цілей.

На виконання другого завдання було емпірично констатовано, що у студентів, які здобувають вищу освіту психолога на базі психологічної освіти, переважають такі уміння як уміння надавати і приймати знаки уваги (компліменти) від колег/клієнтів, уміння вступити в контакт з іншою людиною, контактність, уміння звернутися до колег з проханням. У студентів, які здобувають вищу освіту психолога на базі непсихологічної освіти, переважають уміння реагувати на справедливу критику, уміння реагувати на несправедливу критику та уміння самому виявити співчуття, підтримку. У всіх досліджуваних першої та другої групи переважає компетентне спілкування – певний еталонний варіант поведінки, який відповідає компетентному, впевненому, партнерському стилю.

Отримані дані свідчать, що майбутні психологи незалежно від базової освіти, мають високий / середньо-високий рівень комунікативних здібностей, емоційно чуйні, товариські, швидко встановлюють контакти з оточуючими і знаходять спільну мову; намагаються не допускати конфліктів і знаходити компромісні рішення; добре переносять критику на свою адресу.

Перспективу подальших досліджень вбачаємо у діагностиці рівнів комунікативної компетентності та якості сформованості основних комунікативних умінь дипломованих психологів, залежно від отримання ними базової психологічної освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Балухто Д. А. Социально-психологические факторы отношения к смене профессии : на примере экономистов : дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.05. Москва, 2006. 178 с.

2. Дунайцева Н.А. Особенности профессиональной направленности взрослых людей при повторном выборе профессии : дис. … канд. психол. наук : 19.00.13. Ростов-на-Дону. 2005. 192 с.

3. Кияшко Л.О. Індивідуально-стильові особливості прояву та корекції професійних стереотипів при зміні спеціальності (на прикладі педагогів, що набувають спеціальності психолога) : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Одеса. 1996. 220 с.

4. Клищевская М.В. Смена профессии как феномен профессионального развития : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.03. Москва, 2001. 148 с.

5. Клищевская М.В., Солнцева Г.Н. Профессионально-важные качества как необходимые и достаточные условия прогнозирования успешности деятельности. *Вестник МГУ. Сер. 14. Психология.* № 4. 1999. С. 61–66.

6. Кокун О.М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця : монографія. Київ : Інформ.-аналіт. агентство, 2012. 199 с.

7. Немов Р.С. Психология. Кн. 3. Психодиагностика. Санкт-Петербург : Питер, 2001. 640 с.

8. Про вищу освіту : Закон України від 01.07.2014 р. № 1556-VII. Дата оновлення: 28.09.2017. URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18 (дата звернення: 15.07.2019).

9. Черкасова О.Д. Динамика представлений о смысле жизни и акме студентов в период обучения в вузе. Материалы 3 Всероссийского съезда психологов. Санкт-Петербург : СПбУ, 2003. Т. 2. С. 127–131 http://akme31.narod.ru/45.html (дата звернення: 15.07.2019).

10. Стружевская О.Н. Профессиональное сознание будущих психологов в условиях получения второго высшего образования. *Сибирский педагогический журнал.* 2008. № 13. С. 33–40. http://elibrary.ru/item.asp?id=18748993 (дата звернення: 15.07.2019).

11. Ратникова М.А. Исследование психологических особенностей профессиональной переориентации в зрелом возрасте. : дисс. канд. психол. наук : 19.00.03. Москва, 1999. 196 с.

12. Хакимова Н.Р. Профессиональное самоопределение личности и психологические условия его реализации в ситуации смены профессиональной деятельности. : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.01. Кемерово, 2005. 179 с.

13. Шевченко Н.Ф. Формування професійної свідомості практичних психологів у системі вищої освіти : дис. ... докт. психол. наук : 19.00.07 / Інститут психології ім. Г.С.Костюка АПН України. Київ, 2006. 296 с.

14. Brown D. (1984). Career Choice and development. Applying Contemporary Theories to Practice / D. Brown, L. Brooks & oth. San-Francisco.

15. Crites J. (1969).Vocational Psychology. The Study of Vocational Behavior and Development. N. Y.

16. SchmittN., Mellon P.M. (1980.). Life and job satisfaction: Is the job central? *Journal of Vocational Behaviour.* 16 (1), p. 51–58.

REFERENCES:

1. Balukhto D.A. (2006). *Sotsialno-psikhologicheskie faktory otnosheniia k smene professii : na primere ekonomistov [Socio-psychological factors related to the change of profession: the example of economists]* : diss. ... kand. psikhol. nauk : 19.00.05. Moskva, 178 s. [in Russian].

2. Dunaitseva N.A. (2005) *Osobennosti professionalnoi napravlennosti vzroslykh liudei pri povtornom vybore professii [Features of the professional orientation of adults when re-choosing a profession]* : dis. … kand. psikhol. nauk : 19.00.13. Rostov-na-Donu. 192 s. [in Russian].

3. Kyiashko L.O. (1996). *Indyvidualno-stylovi osoblyvosti proiavu ta korektsii profesiinykh stereotypiv pry zmini spetsialnosti (na prykladi pedahohiv, shcho nabuvaiut spetsialnosti psykholoha) [Individually-stylistic features of the manifestation and correction of professional stereotypes when changing the specialty (for example, teachers who acquire specialties of a psychologist)]:* dys. ... kand. psykhol. nauk : 19.00.07. Odesa.. 220 s. [in Ukrainian].

4. Klishchevskaia M.V. (2001). *Smena professii kak fenomen professionalnogo razvitiia [Change of profession as a phenomenon of professional development]:* dis. ... kand. psikhol. nauk : 19.00.03. Moskva,. 148 s. [in Russian].

5. Klishchevskaia M.V., Solntseva G.N. (1999) *Professionalno-vazhnye kachestva kak neobkhodimye i dostatochnye usloviia prognozirovaniia uspeshnosti deiatelnosti. Vestnik MGU. [Professionally important qualities as necessary and sufficient conditions for predicting the success of activities]* Ser. 14. Psikhologiia, № 4. S. 61–66. [in Russian].

6. Kokun O.M. (2012). *Psykholohiia profesiinoho stanovlennia suchasnoho fakhivtsia [Psychology of the professional formation of a modern specialist]:* monohrafiia. Kyiv : Inform.-analit. ahentstvo,. 199 c. [in Ukrainian].

7. Nemov R.S. *Psikhologiia. Kn. 3. Psikhodiagnostika. [Psychology. Psychodiagnostics.]*. Sankt-Peterburg : Piter, 2001. 640 s. [in Russian].

8. Pro vyshchu osvitu (2017). *[About Higher Education: The Law of Ukraine] Zakon Ukrainy vid* 01.07.2014 r. № 1556-VII. Data onovlennia: 28.09. 2017. URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18 [in Ukrainian].

9. Cherkasova O.D. (2003). *Dinamika predstavlenii o smysle zhizni i akme studentov v period obucheniia v vuze. [Dynamics of ideas about the meaning of life and acme of students in the period of study at the university] Materialy III Vserossiiskogo sieezda psikhologov.* Sankt-Peterburg: SPbU. T. 2. S. 127–131 http://akme31.narod.ru/45.html [in Russian].

10. Struzhevskaia O.N. (2008). *Professionalnoe soznanie budushchikh psikhologov v usloviiakh polucheniia vtorogo vysshego obrazovaniia. [Professional consciousness of future psychologists in the conditions of obtaining a second higher education]* Sibirskii pedagogicheskii zhurnal. № 13. S. 33–40. http://elibrary.ru/item.asp?id=18748993 [in Russian].

11. Ratnikova M.A. (1999). *Issledovanie psikhologicheskikh osobennostei professionalnoi pereorientatsii v zrelom vozraste* : diss. kand. psikhol. nauk : 19.00.03. Moskva,. 196 s. [in Russian].

12. Khakimova N.R. (2005). *Professionalnoe samoopredelenie lichnosti i psikhologicheskie usloviia ego realizatsii v situatsii smeny professionalnoi deiatelnosti. [Professional consciousness of future psychologists in the conditions of obtaining a second higher education.]:* avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk : 19.00.01. Kemerovo, 19 s. [in Russian].

13. Shevchenko N.F. (2006). *Formuvannia profesiinoi svidomosti praktychnykh psykholohiv u systemi vyshchoi osvity [Formation of professional consciousness of practical psychologists in the system of higher education]:* dys. ... d-ra psykhol. nauk: 19.00.07 / Instytut psykholohii im. H.S. Kostiuka APN Ukrainy. Kyiv. 296 s. [in Ukrainian].

14. Brown D. (1984). Career Choice and development. Applying Contemporary Theories to Practice / D. Brown, L. Brooks & oth. San-Francisco.

15. Crites J. (1969). Vocational Psychology. The Study of Vocational Behavior and Development. N. Y.

16. Schmitt N., Mellon P.M. (1980). Life and job satisfaction: Is the job central? *Journal of Vocational Behaviour.* 16 (1), p. 51–58.

Стаття надійшла до редакції 31.07.2019.
The article was received 31 July 2019.

УДК 159.923.2
DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-4-15

ПСИХОЛОГІЯ КОНФЛІКТНОСТІ МІЖ СТРУКТУРАМИ «Я-КОНЦЕПЦІЇ»: ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНИЙ АСПЕКТ ВИВЧЕННЯ

Михальчук Юлія Олександрівна,
кандидат психологічних наук, доцент,
завідувач кафедри психології
Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука
yulimik@ukr.net
orcid.org/0000-0001-8317-8426

Метою нашого наукового пошуку є теоретико-практичне дослідження феноменології трансформації «Я-концепції» особистості, котра переживає важку життєву ситуацію, що часто стає особистісною кризою, якою є народження дитини з особливими потребами, а також вивчення «Я-реального» та «Я-ідеального» особистості мам.

Методи. Методологічною основою дослідження є положення про цілісний характер психічної організації особистості та взаємну зумовленість психологічних і соціальних феноменів. Основним методом представленого дослідження є метод активного соціально-психологічного навчання. Автор є психотерапевтом за методом «Кататимно-імагінативної психотерапії / Символдрами» та залученим до реалізації Проекту «Психологічний супровід батьків дітей з особливими потребами». Учасниками Проекту стали 28 мам, дев'ять із яких виховують дітей із синдромом Дауна, дев'ятнадцять – дітей-аутистів. Заняття з мамами проводилися у формі активного соціально-психологічного навчання, спрямованого на глибинно-рефлексивне самопізнання.

Результати. Завданнями першого модуля Проекту були: 1) афективна переоцінка психотравмуючої ситуації засобами зняття психоемоційного напруження за допомогою технік арт-терапії та психотренінгових технологій завдяки формуванню простору психологічної безпеки та прийняття, що дасть можливість поліпшити емоційне самопочуття учасниць; 2) налагодження соціальних контактів, яке сприятиме успішному існуванню в соціумі; 3) дослідження учасницями «Я-реального» та «Я-ідеального». Автор описує психологічні вправи: «Візитка», «Ринок», «Мої мрії», «Модель гармонії» та аналізує отримані результати.

Висновки. Конфліктність між структурами «Я-концепції» та переживання ситуації як травматичної призводять до особистісної дисгармонізації, можуть стати причиною депресивних станів, суїцидальних думок тощо. Психологічна травма мами, що виховує дитину з особливими потребами, локалізується у: 1) «Я-реальному» мами, яке набуває травматичного (посттравматичного) змісту, внаслідок чого людина перестає відчувати радість життя; 2) «Я-ідеальному», що є практично відсутнім або набуває фантастичного, утопічного змісту. Після закінчення першого модуля мами, даючи зворотній зв'язок по психологічній роботі, відзначили покращення психоемоційного почуття, настрою, відзначили важливість створеного простору психологічної безпеки та прийняття – простору, де є можливим розкриття нових шляхів подолання буденних труднощів.

Ключові слова: *«Я-реальне», «Я-ідеальне», «Я-образ», психотравма, корекційна робота.*

PSYCHOLOGY OF CONFLICT BETWEEN STRUCTURES OF "MYSELF-CONCEPTS": THE THEORETICAL AND PRACTICAL ASPECTS OF STUDY

Mihalchuk Yulia Oleksandrivna,
Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Head of the Department of Psychology
International Economics and Humanities University
academician Stepan Demyanchuk's name
yulimik@ukr.net
orcid.org/0000-0001-8317-8426

The **purpose** of this scientific research is theoretical and practical study of the phenomenology of the transformation of the "Myself-concept" of a person who has a difficult life situation, which often becomes a personal crisis, that is the birth of a child with special needs and the study of the "Myself-real" and "Myself-ideal" of mothers' personality.

Methods. The methodological basis of the research is the position on the integral character of the psychological organization of the individual and the mutual precondition of psychological and social phenomena. The main method of the presented research is the method of active social and psychological training. The author who is a psychotherapist based on the method of "Symboldrama" is involved into the implementation of the project "The Psychological Support of Parents of Children with Special Needs". The participants of the project are 28 mothers, nine of them are raising children with Down syndrome, and nineteen – autistic children. Classes with mothers were conducted in the form of active social and psychological training, aimed at deep-reflexive self-knowledge of oneself.

Results. The tasks of the first module of the Project were the follows: 1) an affective reassessment of the traumatic situation by means of the removal of psycho-emotional stress with the help of the technique of art therapy and psychotractive technologies due to the formation of a space of psychological safety and acceptance will enable to improve the emotional state of the participants; 2) the establishment of social contacts, which will promote successful existence in society; 3) research by the participants of the "Myself-real" and "Myself-ideal". The author describes the psychological exercises: "Business card", "Market", "My dreams", "Model of harmony" and analyzes the results.

Conclusions. Conflict between the structures of the "Myself-concept" and the experience of the situation as traumatic leads to personal disharmonization, can become the cause of depressive states, suicidal thoughts, etc. The psychological trauma of a mother bringing up a child with special needs is localized in: 1) "Myself-real" that acquires a traumatic (post-traumatic) meaning, resulting in a person ceasing to experience the joy of life; 2) "Myself-ideal", which is virtually absent or acquires a fantastic, utopian meaning. At the end of the first module the mothers giving their feedback upon the psychological work, noted the improvement in psycho-emotional feelings, mood, noted the importance of the created space of psychological security and adoption, an area where it is possible to reveal new ways to overcome everyday difficulties.

Key words: *"Myself-real", "Myself-ideal", "Myself-image", psychotrauma, correctional work.*

Вступ

Центральним особистісним утворенням, у процесі якого протягом життя вибудовується теорія у вигляді значень, цінностей і смислів, виступає «Я-концепція» особистості. Від ступеня гармонійності «Я-концепції», тобто узгодженості компонентів останньої та їх адекватного функціонування залежить суб'єктивна безпека й особистісний комфорт у навколишньому світі. Вивченням «Я-концепції» особистості у психологічній науці займалися науковці різних шкіл і напрямів. Проте дослідження конфліктності між компонентами «Я-концепції» особистості, що переживає психологічну травму, якою є народження дитини з особливостями в розвитку, є цікавим і важливим у науковому пошуку, адже сприйняття екстремальної ситуації, знаходження способу виходу з неї є суб'єктивним, виходячи із внутрішньої реальності самої особистості (Мисюра, 1995), наявних внутрішніх ресурсів, особистісного досвіду у вирішенні складних життєвих ситуацій. Тому від ступеня гармонійності компонентів «Я-концепції» особистості залежать способи подолання життєвих криз.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Родоначальник функціонального трактування психіки – У. Джеймс – виділяє такі структурні компоненти особистості, як (Джеймс, 2003):

1) фізична особистість: власне тілесна організація;

2) соціальна особистість як включеність у соціальну спільноту (групу), де особистість реалізовує себе в діяльності, впливає на її функціонування та розвиток;

3) духовна особистість як єдність пізнавальних процесів і духовних станів, емоцій, бажань, що виступають ядром особистіс-

ної активності, мотивують до досягнення цілей, подолання труднощів.

Соціальне «Я» особистості для багатьох індивідів є важливим компонентом, адже передбачає формування ставлення оточення до картини світу, особистісної життєтворчості. Народження дитини з особливими потребами, безумовно, чинить вплив на всі компоненти структури «Я», змінює «Я-соціальне» та «Я-духовне» особистості, адже життя мами дитини-інваліда трансформується у бік посиленого піклування про фізичне самопочуття, здоров'я, навчання і виховання дитини. На «Я-фізичне» мами залишається обмаль часу, так як і на «Я-духовне». Глибоке розчарування, невиправдані очікування щодо власного материнства утворюють внутрішню порожнечу, яку часто заповнюють алкоголем, наркотиками, переїданням, фізичною й емоційною ізоляцією тощо.

Основними функціями «Я-концепції», за Н.І. Сарджвеладзе, є такі (Сарджвеладзе, 1989):

1) функція відображення себе;

2) функція самовираження та самореалізації;

3) функція збереження внутрішньої стабільності «Я»;

4) функція саморегуляції та самоконтролю;

5) функція психологічного захисту;

6) функція інтракомунікацій (внутрішнього діалогу).

З огляду на перераховані функції виділяють особистісні підструктури «Я-концепції»: «Я-теперішнє» (актуальне), «Я-минуле» (ретроспективне), «Я-майбутнє» (перспективне).

Безперечним є те, що «Я-концепція» особистості мами, котра виховує дитину з особливими потребами видозмінюється, особливо у перерахованих перших чотирьох функціях, адже мама втрачає внутрішню стабільність часто через почуття провини, що є більшим і могутнішим за здоровий глузд та раціональне усвідомлення ситуації з власною дитиною. Тому часто мама «застрягає» у «Я-минулому», «живучи» мріями, спогадами, сподіваннями того періоду.

Функція дзеркала за Н.І. Сарджвеладзе більш розширено представлена представниками інтеракціоністського підходу: Дж. Мідом, Т. Шибутані, Ч. Кулі. «Я-концепція» розуміється як результат взаємодії індивіда із соціальним оточенням. Так, Ч. Кулі розвинув теорію «Я-дзеркального», за якою уявлення індивіда про самого себе створюється під впливом поглядів соціального оточення та включає такі компоненти (Cooley, 1922):

1) уявлення про те, як мене сприймають оточуючі;

2) уявлення про те, як мене оцінюють;

3) почуття гордості або приниження, що формується завдяки цим уявленням.

«Я-образ» є динамічним утворенням у структурі самосвідомості особистості, що включає уявлення про власні фізичні, соціальні, духовні складові частини та є основою для побудови «Я-концепції» особистості.

К. Роджерс трактує «Я-концепцію» як сукупність уявлень особистості про власні характеристики та здібності, можливості взаємодії з іншими та навколишнім світом, що може мати як позитивну, так і негативну спрямованість. Тобто «Я-концепція» є складною структурною картиною, що існує у свідомості індивіда та включає як, власне, «Я», так і ставлення до себе і навколишнього світу в «Я-минулому», «Я-теперішньому» та «Я-майбутньому» (Роджерс, 2001). Основна ідея К. Роджерса стосовно «Я-концепції» особистості полягає в тому, що формування останньої відбувається завдяки взаємодії особистості з навколишнім світом, передусім соціальним середовищем (Роджерс, 2001). Йдеться про те, що особистість має потребу в позитивному ставленні до себе з боку оточуючих. Проте може виникнути розрив між позитивним самоставленням і ставленням до себе з боку оточуючих. Так, реальний досвід може стати причиною психологічної дезадаптації, коли жінка може зіштовхуватися з реальним досвідом негативного ставлення до себе як мами, що виховує дитину з особливими потребами.

Розвиваючи наукові підходи до дослідження «Я-концепції» особистості, Р. Бернс пропонує її інтегровану модель, що є динамічною сукупністю настановлень особистості на «себе» та включає три модальності (Бернс, 1986):

1) «Я-реальне» як уявлення про те, яким я є насправді;

2) «Я-ідеальне» як уявлення про те, яким я хочу бути;

3) «Я-дзеркальне» як уявлення про те, яким мене бачать інші.

Компонентами кожної модальності, у свою чергу, є: 1) образ «Я» – уявлення індивіда про самого себе; 2) афективна оцінка такого уявлення про себе; 3) потенційна поведінкова реакція. Одночасно перераховані модальності характеризуються такими аспектами: фізичним «Я», соціальним «Я», ментальним «Я», емоційним «Я» (Бернс, 1986).

«Я-реальне» ніколи не збігається з «Я-ідеальним» (Кон, 1978). Усвідомлення складників «Я-ідеального» є головною

рушійною силою самовиховання та саморозвитку, що формує мотивацію до досягнень, змін, нових життєвих цілей. Проте деколи компоненти «Я-ідеального» є несумісними та вступають у протиріччя із «Я-реальним», тоді це викликає внутрішню напругу та сумніви (Кон, 1978), що, у свою чергу, може призвести до трансформування «Я-образів» у «Я-ідеальному» та, врешті, розпастися (Налчаджан, 1988). Останнє, безперечно, викликає фрустрацію.

Важливою є концепція дисгармонізації особистості, що витікає із положення про те, що уявлення, почуття та ідеї, що вступають у протиріччя з іншими уявленнями, почуттями та ідеями, призводять до ситуації психологічного дискомфорту. К. Хорні вважає, що розходження між реальним та ідеальним «Я» індивіда часто є причиною депресивних станів (Хорни, 2008).

Тобто згідно зі схарактеризованими нами положеннями «Я-концепція» є динамічною та регулятивною системою особистості. Народження дитини-інваліда, безперечно, є психічною травмою для особистості, а тому «Я-концепція» зазнає суттєвих змін, проте важливими є процес адаптації до ситуації буття, подолання кризи та пошук нових можливостей для особистісного розвитку.

2. Методологія та методи

Методологічною основою дослідження є положення про цілісний характер психічної організації особистості та взаємну зумовленість психологічних і соціальних феноменів. Найбільш цілісно в контексті методологічного розуміння психічної травматизації та подолання життєвих проблем є соціально-психологічний підхід, що трактує психотравму з позиції теорії ставлень (Мясищев, 1995: 48–53), а саме: ставлення до себе, оточуючих, цінностей, діяльності після психотравмуючої події.

Основним методом представленого дослідження є метод активного соціально-психологічного навчання, розроблений науковцем Т.С. Яценко, що базується на глибинно-рефлексивній можливості пізнання психіки (Яценко, 2015).

Спробуємо дослідити ставлення до себе мам дітей з особливими потребами. Основною гіпотезою нашого дослідження є положення про те, що психологічна травма мами, котра виховує дитину з особливими потребами, локалізується у: 1) «Я-реальному» мами, яке набуває травматичного (посттравматичного) змісту, внаслідок чого людина перестає відчувати радість життя; 2) «Я-ідеальному» мами, що є практично відсутнім або набуває фантастичного, утопічного змісту.

Психологічна робота з мамами, які виховують дітей з особливими потребами, проводилася у контексті реалізації Проекту «Психологічний супровід батьків дітей з особливими потребами» (далі – Проект). Головною метою Проекту є психологічна допомога (психологічний супровід) мамам, що виховують дитину з особливими потребами, адже від емоційної теплоти та внутрішньої ресурсності мами залежатиме, яким буде «роман зі світом» (Greenacre, 1957) дитини, адже оптимальний розвиток автономних функцій Его дитини залежить від емоційної доступності мами (Mahler, 1963).

Основними завданнями першого модуля Проекту були: 1) афективна переоцінка психотравмуючої ситуації засобами зняття психоемоційного напруження засобами арт-терапії та психотренінгових технологій завдяки формуванню простору психологічної безпеки та прийняття, що дасть можливість поліпшити емоційне самопочуття учасниць; 2) налагодження соціальних контактів, що сприятиме успішному існуванню в соціумі; 3) дослідження учасницями «Я-реального» та «Я-ідеального».

Власне, на бракові відповідних психологічних, педагогічних, юридичних знань наголошують науковці Я.Є. Білень, О.П. Романів, Б.Я. Надь, котрі вказують на необхідність створення атмосфери для самих батьків, де вони могли б знімати психологічне напруження (Білень, 2018).

Цільовою групою Проекту є мами, що виховують дитину з особливими потребами, м. Рівного та Рівненської області.

Кількість осіб, залучених до Проекту, – 28 мам різного віку, що виховують дітей з особливостями в розвитку: 9 дітей із синдромом Дауна та 19 – дітей-аутистів. Для ефективної роботи учасниці були поділені на дві підгрупи.

3. Результати та дискусії

Опишемо деякі психологічні вправи першого модуля та проаналізуємо отримані результати.

На початку групової психологічної роботи нами було проведено вправу «Візитка». Сутність вправи полягала в оформленні візитки, де на одній стороні метафорично зображена основна риса характеру, про яку знають більшість людей (наприклад, зображення сонця може означати теплоту, доброту, готовність і бажання вислухати, «зігріти» увагою тощо), а на звороті зображують свій секрет у метафоричній формі, тобто те, про що більшість людей не здогадується. 25 учасниць (89,2%) до свого т. зв. «секрету» віднесли власні депресивні епізоди, тривожні стани, істеричні прояви, почуття провини за народження дитини з особливостями в розвитку,

суїцидальні думки тощо. Учасниці описують свої переживання так: «Я одночасно люблю та ненавиджу свою дитину»; «Я покарана Богом і гніваюся на нього»; «Я скочуюся у прірву власного почуття провини» тощо. Власне, емоційна складова частина «Я-реального» мам, що виховують дитину з особливостями в розвитку, є нестабільною та потребує корекційного впливу, що може бути здійсненним у межах індивідуальної або групової психотерапевтичної роботи.

Для діагностики ставлення мами дитини-інваліда до життєвої ситуації у зв'язку з народженням дитини з особливими потребами нами було використано психологічну вправу «Ринок». Мами отримували таку інструкцію: «Уявіть, що Ви опинилися на чарівному базарі, де можна здійснити обмін власного найбільшого життєвого горя на інше – менш сильне (потужне)». Так, мами на окремих аркушах записували своє найбільше горе та викладали листки на уявному «ринку». За результатами цієї вправи можна зробити висновок, що 24 мами (85,7%), які виховують дитину з особливими потребами, вважають своїм найбільшим життєвим горем народження дитини з особливостями психофізичного здоров'я; 2 мами (7,2%) – розлучення з чоловіком; 3 мами (10,8%) – смерть близької людини; 1 мама (3,6%) – професійну невизначеність (професійну нереалізованість).

Результати, отримані нами з вищеописаної вправи, підтверджують думку Г. Фюра, який зазначав, що народження дитини з особливостями в розвитку є для батьків тим поштовхом, що викликає процеси «переживання горя» (Чухрій, 2016: 154).

З метою дослідження «Я-ідеального» нами було використано психологічну вправу «Мої мрії». Так, учасникам психологічної групи було запропоновано створити картину на піску, що матиме назву «Мої мрії», використовуючи всі необхідні для цього матеріали: іграшки, камінчики, ракушки тощо. Кожна створена «картина» обговорювалася й аналізувалася.

Говорячи про «Я-ідеальне» мам, що виховують дитину з особливими потребами, слід зазначити «стертість» власного «Я» мами, тобто «Я» останньої інкорпорується в сім'ю та, передусім, дитину – 28 учасників (100%): йдеться про мрії щодо здоров'я дитини, її добробут, соціальне прийняття (такі мрії часто мали утопічний характер, тобто включали віру у нездійсненне, наприклад, про помилковість поставленого діагнозу «аутизм»). Крім вказаної «центральної теми» у мріях, слід зазначити й інші, що стосуються власного дорослого Его: бажання зберегти стосунки з чоловіком – 12 учасниць (42,9%); бажання мати розуміння і підтримку чоловіка та родини – 23 жінки (82,1%); про професійну реалізацію мріють 19 опитаних (67,9%); поліпшення житлових умов – 17 учасниць тренінгової роботи (60,7%); поліпшення власного фізичного та психічного здоров'я – 8 жінок (28,6%); ще одну дитину – 6 мам (21,4%); поліпшення фінансових можливостей сім'ї – 11 учасниць (39,3%); подолання труднощів у спілкуванні з членами родини – 4 мами (14,3%); відновлення стосунків із друзями, рідними – 9 жінок (32,1%); зниження або позбуття самозвинувачення та почуття провини за народження дитини з особливостями в розвитку – 18 учасниць (100%); мрії про вільний час, що цілковито можна приділити собі, хобі – 25 мам (89,3%).

Така психологічна робота передувала іншій – більш ємній, а саме роботі з «Моделлю гармонії». Учасниці тренінгової групи отримували завдання: «Уявіть, що Ви маєте 100% часу та життєвої енергії (ресурсу). Спробуйте розподілити його між чотирма компонентами власного буття: 1) здоров'я як профілактика та лікування проблем, пов'язаних із власним здоров'ям, прогулянки на свіжому повітрі, заняття спортом, слідкування за повноцінним харчуванням, секс тощо; 2) професійна реалізація як, власне, час та енергія, що витрачаються на виконання професійних обов'язків, підготовки до роботи; 3) контакти як час та енергія, виділені на взаємодію (спілкування) з дитиною, чоловіком, батьками, членами родини, друзями, лікарями та вихователями дитини; 4) смисли як компонент особистісного розвитку – читання книг, відвідування семінарів, час на мрії, фантазії тощо. Так, учасниці заповнювали «Я-реальне».

Характеристика «Я-реального» мам, що виховують дитину-інваліда, дає нам можливість відзначити центрацію на контактах, передусім, із самою дитиною та фахівцями, що супроводжують її лікування, реабілітацію та розвиток, і членами родини. Контакти із друзями значно обмежені: мами відзначають труднощі у спілкуванні з подругами, що виховують здорових дітей. Натомість учасниці вказують на велику частку часу, що «поглинається» онлайн-спілкуванням і соціальними мережами. Таке спілкування є, з одного боку, тим, що відволікає від реальності, проте воно забирає багато часу. Більшість учасниць відзначають, що причетність до роботи в групі, де є інші мами із подібними життєвими проблемами, може стати стимулом і мотивацією до активності, розширення світогляду на проблему виховання та розвитку дітей з психофізичними

особливостями. Більшість мам дітей з особливими потребами не працюють, а ті, які працюють, мають зайнятість не повний робочий день. Наступним є показник «здоров'я», якому, на думку мам, вони приділяють недостатньо часу та енергії. Найменше учасниці витрачають час та енергію на власний розвиток, хобі, читання книг. І це є тим фактом, що найбільше засмучує учасниць нашої психологічної групи. «Я-реальне» мам дітей з особливостями в розвитку зображено на рис. 1.

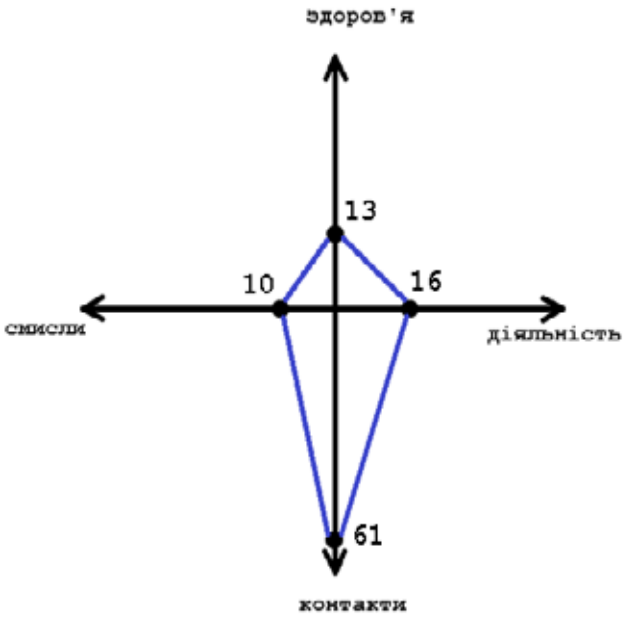


Рис. 1. «Я-реальне» мам, що виховують дитину з особливостями в розвитку

Після завершення обговорення «Я-реального» мамам пропонувалося зобразити ідеальну «Модель гармонії», тобто те, як вони хотіли би розподілити час і власну енергію між вищезазначеними складниками. Рис. 2 зображує «Я-ідеальне» учасниць групової психологічної роботи. Бачимо збільшення показників «здоров'я», «діяльність» і «смисли» та зменшення показника «контакти» майже вдвічі. Мами відзначають, що мають бажання професійної реалізації та почуваються ніби ізольованими від суспільства. Професійна реалізація зменшить час на контакти, які часто приносять занепокоєння та погіршують настрій і самопочуття, підвищують внутрішню напругу та тривогу. Всі мами відзначили, що мали б бажання більше часу приділяти саморозвитку та хобі, відвідувати спортзал або басейн, що, відповідно, належить до показників «смисли» та «здоров'я». «Я-ідеальне» мам дітей з особливостями в розвитку зображено на рис. 2.

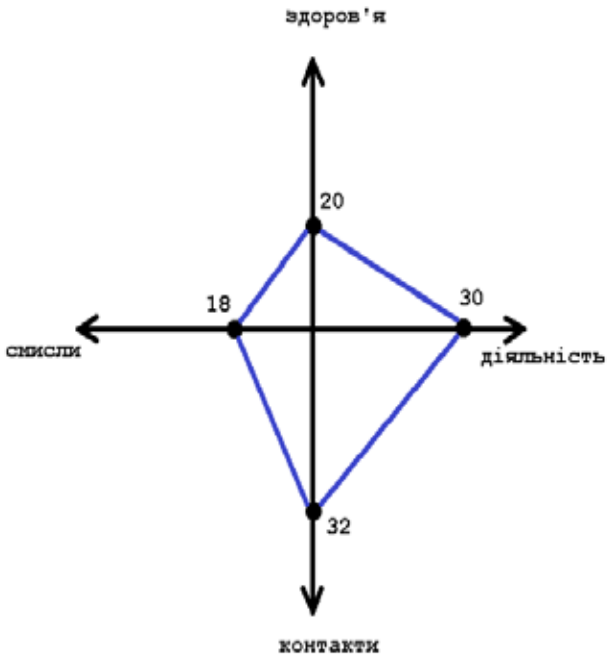


Рис. 2. «Я-ідеальне» мам, що виховують дитину з особливостями в розвитку

Важливим етапом вправи є аналіз шляхів, пошук можливостей у наближенні «Я-ідеальної» моделі у реальне повсякденне життя.

Висновки

Конфліктність між структурами «Я-концепції» та переживання ситуації як травматичної призводять до особистісної дисгармонізації, можуть стати причиною депресивних станів, суїцидальних думок тощо. Власне, результати аналізу психологічних вправ, проведених нами в першому модулі Проекту «Психологічний супровід батьків дітей з особливими потребами», показали конфліктність між «Я-реальним» і «Я-ідеальним» мам і сприймання ними ситуації з дитиною як такої, що є життєвим горем, що підтвердило висунуту нами гіпотезу. Після закінчення першого модуля мами, даючи зворотній зв'язок по психологічній роботі, відзначили покращення психоемоційного почуття, настрою, відзначили важливість створеного простору психологічної безпеки та прийняття – простору, де є можливим розкриття нових шляхів подолання буденних труднощів. Подальші модулі нашого дослідження будуть спрямовані на вивчення «Я-соціального», адже мами завжди зіштовхуються із соціальною взаємодією, яке, за суб'єктивними оцінками останніх, часто не є прихильним до проблем батьків із демонстрацією інтолерантності та нерозуміння.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание. Москва : Прогресс, 1986. 162 с.
2. Білень Я.Є. Психолого-педагогічна допомога сім'ям, які виховують дітей з інвалідністю. *Україна. Здоров'я нації*. 2018. № 3/1 (51). С. 4–5.
3. Джемс У. Научные основы психологии. Минск : Харвест, 2003. 370 с.
4. Кон И.С. Открытие Я. Москва : Политиздат, 1978. 367 с.
5. Мисюра В.Ф. Психологическая реабилитация военнослужащих. Москва : ВАФ, 1995. 48 с.
6. Мясищев В.Н. Понятие личности в аспектах нормы и патологии. *Психология отношений*. 1995. Вып. VI. С. 48–53.
7. Налчаджан А.А. Социально-психологическая адаптация. Ереван, 1988. 69 с.
8. Роджерс К. Становление личности. Взгляд на психотерапию. Москва : Эксмо-Пресс, 2001. 414 с.
9. Сарджвеладзе Н.И. Личность и ее взаимодействие с социальной средой. Тбилиси : Мецниереба, 1989. 187 с.
10. Хорни К. Наши внутренние конфликты. Конструктивная теория невроза. Москва : Академический Проект, 2008. 224 с.
11. Чухрій І.В. Соціально-педагогічна реабілітація батьків, які виховують дітей з функціональними обмеженнями. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: педагогіка і психологія: Зб. наук. праць.* 2016. Вип. 45. С. 153–158.
12. Яценко Т.С. Динамика развития глубинной психокоррекции: теория и практика. Днепропетровск : Инновация, 2015. 567 с.
13. Cooley C.H. Human Nature and the Social Order. New York: Charles Scribner's Sons, 1922. 460 p.
14. Greenacre P. The Childhood of the Artist: Libidinal Phase Development and Giftedness. *The Psychoanalytic Study of the Child*. 1957. V. 12. P. 21–72.
15. Mahler M.S. Thoughts about Development and Individuation. *The Psychoanalytic Study of the Child*. 1963. V. 18. P. 307–324.

REFERENCES:

1. Berns R. (1986). *Razvitie Ia-kontseptsii i vospitanie [Development of Myself-concept and upbringing]*. Moscow: Progress [in Russian].
2. Bilen Ya.Ie. (2018). Psykholoho-pedahohichna dopomoha simiam, yaki vykhovuiut ditei z invalidnistiu [Psychological and pedagogical assistance to families bringing up children with disabilities]. *Ukraina. Zdorovia natsii. – Ukraine. The Health of the Nation, № 3/1 (51),* 4–5 [in Ukrainian].
3. Dzhems U. (2003). *Nauchnye osnovy psikhologii [Scientific fundamentals of psychology]*. Minsk: Kharvest [in Russian].
4. Kon I.S. (1978). *Otkrytie Ia [Discovery of Myself]*. Moscow: Politizdat [in Russian].
5. Misiura V.F. (1995). *Psikhologicheskaia reabilitatsiia voennosluzhashchikh [Psychological Rehabilitation of Armed Forces]*. Moscow: VAF [in Russian].
6. Miasishchev V.N. Poniatie lichnosti v aspektakh normy i patologii // Psikhologiia otnoshenii [The Concept of Personality in Aspects of Norm and Pathology]. *Psikhologiia otnoshenii – Psychology of relationships*, VI [in Russian].
7. Nalchadzhan A.A. (1988). *Sotsialno-psikhologicheskaia adaptatsiia [Socio-psychological adaptation]*. Yerevan [in Russian].
8. Rodzhers K.(2001). *Stanovlenie lichnosti. Vzgliad na psikhoterapiiu [A View into the Psychotherapy]*. Moscow: Eksmo-Press [in Russian].
9. Sardzhveladze N.I. (1989). *Lichnost i ee vzaimodeistvie s sotsialnoi sredoi [Personality and its Interaction with the Social Environment]*. Tbilisi: Metsniereba [in Russian].
10. Khorni K. (2008). *Nashi vnutrennie konflikty. Konstruktivnaia teoriia nevroza [Our Internal conflicts. Constructive Theory of Neurosis]*. Moscow: Akademicheskii Proekt [in Russian].
11. Chukhrii I.V. (2016). Sotsialno-pedahohichna reabilitatsiia batkiv, yaki vykhovuiut ditei z funktsionalnymy obmezhenniamy [Social-pedagogical rehabilitation of parents who bring up children with functional limitations]. *Naukovi zapysky Vinnytskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu imeni Mykhaila Kotsiubynskoho. Seriia: padahohika i psykholohiia. – Scientific notes of the Vinnitsa State Pedagogical University Named after Mikhaol Kotsiubynsky*, 45 [in Ukrainian].
12. Iatsenko T.S. (2015). *Dynamyka razvytyia hlubynnoi psykhokorrektsyy: teoryia y praktyka [The Dynamics of Deep Psychocorrection Development: Theory and Practice]*. Dnepropetrovsk: Ynnovatsyia [in Ukrainian].
13. Cooley C.H. (1922). Human Nature and the Social Order. New York: Charles Scribner's Sons.
14. Greenacre P. (1957) The Childhood of the Artist: Libidinal Phase Development and Giftedness. The Psychoanalytic Study of the Child, 12. New York: International Universities Press.
15. Mahler M.S. (1963) Thoughts about Development and Individuation. The Psychoanalytic Study of the Child, 18. New York: International Universities Press.

Стаття надійшла до редакції 29.07.2019.
The article was received 29 July 2019.

УДК 159.944.4:376.011.3-051
DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-4-16

ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКІВ МЕХАНІЗМІВ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗАХИСТУ ТА КОПІНГ-МЕХАНІЗМІВ У МЕЖАХ ЄДИНОЇ СИСТЕМИ У ВЧИТЕЛІВ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ ДЛЯ ДІТЕЙ ІЗ ВАДАМИ ІНТЕЛЕКТУ

Погрібна Альона Олександрівна,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри прикладної психології
Донбаський державний педагогічний університет
alyona097575@gmail.com
orcid.org/0000-0001-6711-342X

У статті висвітлено результати теоретико-емпіричного дослідження проблеми захисно-копінгової поведінки як єдиного особистісного конструкту в учителів шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту.

Метою роботи є визначення особливостей взаємозв'язків механізмів психологічного захисту та механізмів опанування в рамках єдиної системи в такому педагогічному середовищі.

Методи. Серед методів дослідження застосовано теоретичні (аналіз, синтез, порівняння, систематизація, узагальнення теоретико-методологічних засад досліджуваної проблеми); емпіричні (до діагностичного комплексу ввійшли: методика діагностики індексу життєвого стилю (R. Plutchik, H. Kelierman, H.R. Conte, в адаптації Л.І. Вассермана, О.Ф. Єришева та ін.), опитувальник «Копінг-стратегії» (R.S. Lazarus, S. Folkman, в адаптації Т.Л. Крюкової, О.В. Куфтяк та ін.), опитувальник «Втрати та набуття персональних ресурсів» (Н. Водоп'янова, М. Штейн), опитувальник оцінки рівня психофізіологічної професійної дезадаптації (О.М. Родіна, в адаптації М.А. Дмитрієвої) та методи математичної статистики (кореляційний аналіз, статистичний критерій Фішера).

Результати та висновки. У результаті кореляційного аналізу зв'язків між показниками захисних механізмів, копінг-стратегій та копінг-ресурсів у вчителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту було встановлено, що переважання в структурі особистості таких дезадаптивних для даного педагогічного середовища захисних механізмів, як «регресія», «компенсація» та «раціоналізація» при стиканні з професійними стресорами в умовах порушення балансу між втратами і накопиченням внутрішніх ресурсів призводить до виникнення в учителів експериментальної групи агресивних та ворожих форм поведінки. «Регресія» та «компенсація» обумовлюють також вдавання до протилежної форми опанування стресу – «дистанціювання», крім цього, «регресія» прямо пропорційна «бігству-уникненню». У свою чергу, використання дезадаптивних копінг-стратегій в умовах дефіциту адаптаційної енергії не сприяє успішному вирішенню проблем і призводить до посилення напруги відповідних механізмів захисту. За допомогою порівняльного аналізу кореляцій між компонентами захисно-копінгової поведінки у досліджуваних групах було виявлено значну кількість відмінностей, що свідчить про зумовленість її змісту внутрішньо-професійними особливостями педагогічної діяльності: зафіксовано дисбаланс у системі захисно-копінгової поведінки педагогів шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту більшою мірою, ніж в інших категорій вчителів і визначено місця їх стресової уразливості. Визначено перспективи подальших досліджень в цьому напряму.

Ключові слова: *захисно-копінгова поведінка, захисні механізми, копінг-стратегії, копінг-ресурси, професійний стрес, психологічна адаптація.*

FEATURES OF THE RELATIONSHIP OF PSYCHOLOGICAL PROTECTION MECHANISMS AND COPING MECHANISMS WITHIN A SINGLE SYSTEM AMONG TEACHERS OF BOARDING SCHOOLS FOR CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

Pohribna Alona Oleksandrivna,
Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor at the Department of Applied Psychology
Donbass State Pedagogical University
alyona097575@gmail.com
orcid.org/0000-0001-6711-342X

The article reflects the results of a theoretical and empirical study of the problem of defensive-coping behavior as a single personality construct among teachers of boarding schools for children with intellectual disabilities.

The purpose of the work is to identify the characteristics of the relationship of psychological defense mechanisms and coping mechanisms within a single system in this pedagogical environment.

Methods. Among the research methods applied: theoretical (analysis, synthesis, comparison, systematization, generalization of the theoretical and methodological foundations of the problem under study); empirical (in the diagnostic complex were included: methods of diagnostics of the life style index (R. Plutchik, H. Kelierman, H.R. Conte, in adaptation of L.I. Vasserman, O.F. Yeryshev and etc.), questionnaire "Coping strategies" (R.S. Lazarus, S. Folkman, in adaptation of T.L. Kriukova, O.V. Kuftiak and etc.), questionnaire "Losses and acquisitions of personal resources" (N. Vodopianova, M. Shtein), questionnaire for assessing the level of psycho-physiological disadaptation (O.M. Rodina, in adaptation of M.A. Dmytriieva) and methods of mathematical statistics (correlation analysis, statistical test of Fisher).

Results and conclusions. As a result of the correlation analysis of the links between the indicators of protective mechanisms, coping strategies and coping resources among teachers of boarding schools for children with intellectual disabilities, it was found that the predominance in the personality structure of such defensive mechanisms for this pedagogical environment as "regression", "compensation" and "rationalization" when confronted with professional stressors in conditions of an imbalance between losses and the accumulation of internal resources leads to the emergence of aggressive and hostile behavior among teachers of the experimental group. "Regression" and "compensation" also stipulate resorting to the opposite form of coping with stress – "distancing", besides, the "regression" is directly proportional to "escape-avoidance". In turn, the use of disadaptive coping strategies in the context of a deficit of adaptive energy does not contribute to the successful solution of problems and leads to the increase in the pressure of the corresponding protection mechanisms. Using a comparative analysis of the correlations between the components of the protective-coping behavior in the studied groups, a significant amount of differences was revealed, which indicates that its content is determined by the intra-professional features of the teaching activity: there was stated an imbalance in the system of protective-coping behavior of teachers of boarding schools for children with intellectual disabilities to a greater extent than other categories of teachers and the points of their stress vulnerability are defined. The prospects for further research in this direction have been determined.

Key words: *protective coping behavior, defense mechanisms, coping strategies, coping resources, professional stress, psychological adaptation.*

Вступ

Реалізація ключової реформи Міністерства освіти і науки України «Нова українська школа» передбачає суттєві зміни і в системі спеціальної освіти. Згідно з поступовим переходом до інтегрованого (інклюзивного) навчання, стратегічною метою якого є забезпечення умов, що сприяють соціалізації та особистісному розвитку дітей з особливими освітніми потребами, визначено нові освітні державні стандарти для загальноосвітніх закладів різних типів. Сучасна спеціальна освіта розглядає педагога як ведучого суб'єкта, що забезпечує корекційно-розвиваючу спрямованість освітнього процесу з урахуванням індивідуальних особливостей прояву інтелектуального дефекту, характеру і вираженості у дитини додаткових психопатологічних і неврологічних розладів. Трудова діяльність учителя спеціальної школи є суто специфічною щодо інших категорій педагогічних працівників та характеризується багатьма об'єктивними і суб'єктивними факторами, що обумовлюють її стресогенність. Саме тому дослідження взаємозв'язків механізмів психологічного захисту та копінг-механізмів як важливіших форм адаптаційних процесів і реагування на стресові ситуації, що утворюють єдиний особистісний конструкт – захисно-копінгову поведінку, в учителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту здається нам вкрай необхідним для забезпечення психологічного здоров'я самих педагогів та суб'єктів їх професійної діяльності. Відповідно метою нашого дослідження стало визначення особливостей взаємозв'язків механізмів психологічного захисту та механізмів опанування в рамках єдиної системи у вчителів шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Традиційно вивчення проблеми захисної та копінгової поведінки відбувалось на різному методологічному підґрунті, однак в останні десятиріччя в рамках системного підходу активно поширюються дослідження, в яких робляться спроби інтегрувати механізми психологічного захисту та опанування в цілісну систему психологічної адаптації особистості, враховуючи при цьому різну природу походження та своєрідні механізми функціонування означених феноменів (Ф.В. Бассін, 1988, О.Р. Ісаєва, 2009, Коритова, Єрьоміна, 2015 та ін.). Як цілісний особистісний конструкт, захисно-копінгова поведінка відображає особливості співвідношення і взаємодії свідомих і несвідомих форм адаптаційних механізмів особистісного функціонування у психоемоційно напружених ситуаціях. Так, на думку Ф.В. Бассіна (Бассін, 1988), на тлі діючих механізмів захисту, що підтримують цілісність і психічний гомеостаз, особистість здійснює усвідомлену, цілеспрямовану пристосувальну поведінку, що дозволяє зберігати баланс між вимогами зовнішнього середовища і внутрішніми потребами.

До такої ж думки дійшла у своєму дослідженні О.Р. Ісаєва. Розглядаючи пристосувальну поведінку як єдиний захисно-копінговий стиль особистості, авторка вважає, що захист визначає стиль і напрямок свідомих пристосувальних реакцій і стратегій. В залежності від поєднання захисних механізмів і копінг-механізмів особистості О.Р. Ісаєва виділила наступні стилі копінгової поведінки: пасивно-оборонний, емоційно-незрілий захисний стиль; висока пошукова активність, спрямована на вирішення проблем і подолання труднощів; активно-уникаюча поведінка, спрямована на свідоме ухилення від проблем; усуваючий, захисний стиль, спрямований на витіснення зі свідомості неприємної травмуючої інформації. Захисно-копінговий стиль особистості, таким чином, може бути гнучким і адекватним ситуації, а може бути незрілим і стереотипним. Останній розглядається дослідницею як психічна вразливість особистості, оскільки пов'язаний з низьким опором до стресу і призводить до порушень психічної адаптації, розвитку різних психосоматичних і психічних розладів (Ісаєва, 2009).

Г.В. Кухтеріна, Л.В. Федіна, досліджуючи захисно-копінгову поведінку педагогів як цілісну характеристику, що поєднує в собі свідомо-несвідомі моделі поведінки, які обираються фахівцем в складній професійній і особистісної ситуації, наголошували на можливості визначати з цих позицій резерви особистості у професійному становленні. На їх думку, досвід професійної діяльності педагогів (як внутрішній ресурс) дозволяє в складних, стресових ситуаціях, із якими доводиться стикатися в процесі роботи, рідше використовувати механізми психологічного захисту і вдаватися до конструктивних, ефективних стратегій копінгової поведінки (Кухтеріна, Федіна, 2016).

Доцільність розгляду механізмів психологічного захисту та копінг-механізмів як єдиного конструкту обумовлює проблему їх структурного співвідношення в рамках єдиної системи. Аналіз психолого-педагогічної літератури надав можливість виділити підхід, згідно з яким психологічний захист та опанування виступають рівнями деякої складної ієрархічної системи.

Одним із перших, хто створив ієрархічну систему, включивши до неї захист та опанування, був G. Vaillant (Vaillant, 1998). Запропонована ним трирівнева система містила: 1) копінг-стратегії отримання допомоги і підтримки з боку соціального оточення, 2) когнітивні копінг-стратегії, 3) психологічний захист, що змінює сприйняття зовнішньої і внутрішньої реальності з метою зниження травмуючих ефектів від раптового стресу. З позицій системного підходу цікавим представляється підхід Г.С. Коритової та Ю.А. Єрьоміної, які запропонували структурно-рівневу систему захисно-копінгової поведінки, що включає велику кількість елементів (механізмів психологічного захисту, поведінкових копінг-стратегій, особистісних і середовищних копінг-ресурсів тощо), пов'язаних між собою відносинами ієрархії і які виступають системами нижчого порядку щодо інтегративної системи психозахисту й опанування. На думку науковців, захисно-копінгова поведінка має властивості, що є загальними для систем усіх рівнів, але при цьому має свою специфіку функціонування на кожному з рівнів (Коритова, Єрьоміна, 2015).

2. Методологія та методи

Методологічною основою дослідження виступив системний підхід (О.Г. Асмолов, Л.Ф. Бурлачук, Г.С. Костюк, Б.Ф. Ломов, О.М. Леонтьєв, С.Д. Максименко, В.О. Моляко, С.Л. Рубінштейн, О.П. Саннікова та ін.) в рамках якого механізми психологічного захисту та механізми опанування розглядаються з позиції узгодженого функціонування у межах єдиної психічної структури (Ф.В. Бассін, Л.І. Вассерман, О.Р. Ісаєва, Б.Д. Карвасарський, Г.С. Коритова, Н.В. Родіна, G. Vaillant та ін.).

Серед методів було використано: теоретичні (аналіз, синтез, порівняння, систематизація, узагальнення теоретико-методологічних засад досліджуваної проблеми); емпіричні (до діагностичного комплексу ввійшли: методика діагностики індексу життєвого стилю (R. Plutchik, H. Kelierman, H.R. Conte, в адаптації Л.І. Вассермана, О.Ф. Єришева та ін.), опитувальник «Копінг-стратегії» (R.S. Lazarus, S. Folkman, в адаптації Т.Л. Крюкової, О.В. Куфтяк та ін.), опитувальник «Втрати та набуття персональних ресурсів» (Н. Водоп'янова, М. Штейн), опитувальник оцінки рівня психофізіологічної професійної дезадаптації (О.М. Родіна, в адаптації М.А. Дмитрієвої) та методи математичної статистики (кореляційний аналіз, статистичний критерій Фішера).

Експериментальну групу нашого дослідження склали вчителі шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту м. Слов'янська та м. Миколаївки у кількості 80 осіб. Для реалізації поставленої мети нами було сформовано дві контрольні групи. Підставою для цього послужили психологічні особливості учнівського контингенту та специфіка навчально-виховного процесу в освітніх закладах. Першу контрольну групу склали вчителі ЗОШ-інтернатів м. Слов'янська, Краматорська та Лиману, до складу

другої контрольної групи увійшли вчителі ЗОШ м. Слов'янська. Кількість респондентів у контрольних групах дорівнювалась їхній кількості в експериментальній групі та становила відповідно 80 осіб у кожній із них. Дослідженням було охоплено 240 педагогічних працівників, середній стаж роботи яких – 15–20 років, середній вік – 40–45 років.

3. Результати та дискусії

Розглядаючи захисно-копінгову поведінку як складне інтегральне утворення, за допомогою коефіцієнта лінійної кореляції r-Пірсона ми встановили зв'язки між показниками захисних механізмів, копінг-стратегій ы копінг-ресурсів у вчителів шкіл-інтернатів для дітей ыз вадами інтелекту.

У результаті кореляційного аналізу було отримано позитивні статистично значущі зв'язки між дезадаптивним механізмом захисту для цієї категорії вчителів «регресією» та дезадаптивними копінг-стратегіями: «конфронтаційним копінгом» ($r=0,30$; $p\leq0,01$), «дистанціюванням» ($r=0,37$; $p\leq0,01$), «прийняттям відповідальності» ($r=0,39$; $p\leq0,001$) та «бігством-уникненням» ($r=0,51$; $p\leq0,001$). Виявлено слабкий позитивний зв'язок із «втратами ресурсів» ($r=0,25$; $p\leq0,05$) і зворотний з «індексом ресурсності» ($r=-0,26$; $p\leq0,05$). Отже, «регресія», яка статистично більш притаманна вчителям експериментальної групи (7,5% вчителів зі шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту проти 1,3% вчителів із ЗОШ-інтернатів ($p\leq0,05$) та 0% вчителів із загальноосвітніх шкіл ($p\leq0,001$)), актуалізується в умовах дефіциту адаптаційної енергії та зумовлює використання дезадаптивних копінг-стратегій, які спрямовані не на конструктивне вирішення проблем, а на емоційну розрядку та зниження внутрішнього психічного дискомфорту.

Позитивні зв'язки середньої сили також виявлено між механізмом психологічного захисту дезадаптивного спрямування «компенсацією» і такими копінг-стратегіями, як «конфронтаційний копінг» ($r=0,39$; $p\leq0,001$) й «дистанціювання» ($r=0,30$; $p\leq0,01$) та слабкий зв'язок з копінгом «бігство-уникнення» ($r=0,28$; $p\leq0,05$) і «втратою ресурсів» ($r=0,26$; $p\leq0,05$). «Компенсація», яка виражена (напружена) у 11,2% респондентів експериментальної групи (Погрібна, 2016), подібно до «регресії», виникає на тлі вичерпання копінг-ресурсів і сприяє залученню педагогів до дезадаптивних емоційно- та проблемно-орієнтованих форм опанування стресу.

Захисний механізм «раціоналізація», який виявився значною мірою дезадаптивним для вчителів шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту, позитивно помірно корелює з «конфронтаційним копінгом» ($r=0,40$; $p\leq0,001$) і виявляє слабкий позитивний зв'язок з дезадаптивною копінг-стратегією «прийняття відповідальності» ($r=0,28$; $p\leq0,05$) й адаптивним копінгом «пошук соціальної підтримки» ($r=0,25$; $p\leq0,05$). Отже, вираженість у структурі особистості такого механізму психологічного захисту, як «раціоналізація» (46,3% респондентів) зумовлює використання більшою мірою активних стратегій опанування стресу, які можуть мати як адаптивний, так і дезадаптивний характер.

Визначальне значення у виборі особистістю тієї чи іншої копінг-стратегії належить копінг-ресурсам, які забезпечують психологічний фон для подолання стресу і зумовлюють формування копінг-поведінки. Так, у вчителів експериментальної групи виявлено значущий помірний зв'язок негативного напрямку між «конфронтаційним копінгом» та «індексом ресурсності» ($r=-0,34$; $p\leq0,01$), а також слабкий позитивний із «втратами ресурсів» ($r=0,28$; $p\leq0,05$). Копінг «планування вирішення проблем», навпаки, позитивно пов'язується з «індексом ресурсності» ($r=0,54$; $p\leq0,001$) та виявляє помірний зворотній зв'язок із «втратами ресурсів» ($r=-0,38$; $p\leq0,001$). Встановлено позитивний зв'язок середньої сили між копінг-стратегією «втеча-уникнення» та «втратами ресурсів» ($r=0,31$; $p\leq0,01$). Також виявлено слабкий позитивний зв'язок «індексу ресурсності» з «пошуком соціальної підтримки» ($r=0,24$; $p\leq0,05$) та зворотній з «дистанціюванням» ($r=-0,24$; $p\leq0,05$).

Отже, дисбаланс між життєвими розчаруваннями і досягненнями при надмірній витраті адаптаційних ресурсів зумовлює формування в репертуарі стратегій опанування вчителів шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту «конфронтаційного копінгу» та блокує розвиток адаптивної копінг-стратегії «планування вирішення проблем». Суб'єктивне відчуття переважання втрат особистісно-середовищних копінг-ресурсів над їхнім набуттям є причиною того, що педагоги експериментальної групи вдаються до дезадаптивного копінгу «бігство-уникнення», який, порівняно з учителями ЗОШ, у них статистично більш представлений ($p\leq0,001$). Відновлення балансу між втратами і придбаннями персональних ресурсів збільшить частоту залучення даної категорії досліджуваних до «пошуку соціальної підтримки» та зменшить вираженість дезадаптивної копінг-стратегії «дистанціювання».

Таким чином, переважання у структурі особистості таких захисних механізмів, як

«регресія», «компенсація» та «раціоналізація» при стиканні з професійними стресорами в умовах порушення балансу між втратами і накопиченням внутрішніх ресурсів призводить до виникнення в учителів експериментальної групи агресивних і ворожих форм поведінки. «Регресія» та «компенсація» обумовлюють також вдавання до протилежної, уникаючої форми опанування стресу – «дистанціювання», тобто усвідомленої відстороненості від проблем, їх знецінення. У складних, емоційно насичених ситуаціях при обмеженості адаптаційних ресурсів «регресія» як найбільш дезадаптивний механізм психологічного захисту для цього професійного середовища ($r=0,50$; $p\leq0,001$) сприяє залученню педагогів до втечі від вирішення проблем. Необхідно зазначити, що виявлене поєднання механізмів психологічного захисту та стратегій опанування стресу обумовлює усвідомлений гнучкий вибір копінг-стратегій (залежно від особливостей стресової події), які здебільшого мають дезадаптивний характер. У свою чергу, використання дезадаптивних копінг-стратегій не сприяє успішному вирішенню проблем і призводить до посилення напруги відповідних механізмів захисту.

Специфіку захисно-копінгової поведінки учителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту ми визначали за допомогою Z-критерію Фішера, порівнюючи коефіцієнти кореляцій, отриманих у педагогів експериментальної групи з показниками фахівців контрольних груп.

Порівняльний аналіз кореляцій між означеними показниками виявив, що в учителів експериментальної групи механізм захисту «раціоналізація» слабо корелює з копінгом «пошук соціальної підтримки» ($r=0,25$; $p\leq0,05$), тоді як у контрольній групі 1 зв'язків не виявлено взагалі ($Z=2,00$; $p\leq0,05$). Навпаки, між захисним механізмом «компенсацією» та копінг-стратегією «позитивна переоцінка» у педагогів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту не визначено значущих кореляційних зв'язків, відповідно у вчителів ЗОШ-інтернатів вони існують ($r=0,24$; $p\leq0,05$; $Z=2,5$; $p\leq0,01$). У респондентів експериментальної групи між «витісненням» та «придбанням ресурсів» не встановлено значущих кореляційних зв'язків, на відміну від фахівців ЗОШ-інтернатів, у яких виявився слабкий зворотній зв'язок між даними показниками ($r=-0,29$; $p\leq0,05$; $Z=2,14$; $p\leq0,05$).

Специфічні умови і особливості професійної діяльності педагогічних працівників шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту більшою мірою, ніж вчителям ЗОШ-інтернатів, ускладнюють процес придбання особистісно-середовищних копінг-ресурсів, чим знецінюється їхня роль у блокуванні дезадаптивних та актуалізації адаптивних захисних механізмів. «Раціоналізація», яка пов'язана з когнітивною переробкою інформації, у респондентів експериментальної групи, на відміну від контрольної групи 1, виявила значущі зв'язки також з «конфронтаційним копінгом» та «прийняттям відповідальності». Можна припустити, що «раціоналізація» в учителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту, на відміну від педагогів ЗОШ-інтернатів, обумовлює використання як адаптивних, так і дезадаптивних копінг-стратегій залежно від особливостей проблемної ситуації. «Компенсація» у педагогів експериментальної групи, порівняно з вчителями контрольної групи 1, значною мірою носить дезадаптивний характер ($r=0,23$; $p\leq0,05$), отже, зумовлює формування стратегій опанування стресу відповідного спрямування – «конфронтаційний копінг», «дистанціювання» та «втеча-уникнення». Таким чином, взаємодія з «важкими» дітьми, які не мають психофізичних вад, дозволяє педагогам ЗОШ-інтернатів з вираженою «компенсацією» справлятися зі стресовими ситуаціями шляхом філософського осмислення проблемної ситуації, розгляду її як стимулу для особистісного зростання.

Аналізуючи особливості копінг-поведінки вчителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту, була виявлена значна кількість відмінностей між показниками копінг-стратегій і копінг-ресурсів, отриманих у педагогів загальноосвітніх закладів інтернатного типу. Порівняння коефіцієнтів кореляцій між означеними показниками встановило, що у вчителів експериментальної групи між копінг-стратегіями «самоконтроль», «прийняття відповідальності», «бігство-уникнення» та «індексом ресурсності» не було виявлено значущих зв'язків, тоді як у контрольній групі 1 їх було зафіксовано. Визначені відмінності у показниках кореляцій відповідають статистично значущому рівню (відповідно $Z=2,33$; $p\leq0,05$; $Z=2,50$; $p\leq0,01$ та $Z=2,27$; $p\leq0,05$). У педагогів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту, порівняно з учителями ЗОШ-інтернатів, меншою мірою корелює стратегія опанування стресу «дистанціювання» з «індексом ресурсності» ($r=-0,24$; $p\leq0,05$ проти $r=-0,60$; $p\leq0,001$; $Z=2,53$; $p\leq0,01$). Означена копінг-стратегія не виявила значущих зв'язків зі шкалою «придбання ресурсів» в експериментальній групі, однак має помірний зворотній зв'язок у контрольній групі 1 ($r=-0,33$; $p\leq0,01$;

Z=2,16; p≤0,05). Більшою мірою в учителів шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту, на відміну від респондентів ЗОШ-інтернатів, копінг-стратегія «планування вирішення проблем» корелює з «індексом ресурсності» (r=0,54; p≤0,001 проти r=0,26; p≤0,05; Z=2,10; p≤0,05).

Отже, відновлення балансу між втратами та придбаннями копінг-ресурсів на основі зменшення надмірних витрат адаптаційної енергії та створення умов для її відновлення та накопичення блокує формування дезадаптивних стратегій вирішення проблемних ситуацій у вчителів експериментальної групи меншою мірою, ніж у контрольній групі 1. Складність професійної самореалізації й обмеження можливостей для отримання задоволення від процесу діяльності в умовах освітніх закладів для дітей із вадами інтелекту змушує акцентувати увагу вчителів великою мірою на економному витрачанні адаптаційної енергії. Адже, надмірне вичерпання внутрішніх ресурсів без належного їхнього поповнення призводить до намагань уникнути вирішення складних професійних ситуацій (r=0,31; p≤0,01). Таким чином, відновлення балансу між втратами та придбаннями копінг-ресурсів на основі отримання навичок раціонального використання власного внутрішнього потенціалу надасть можливість педагогам експериментальної групи залучатися до активного пошуку способів вирішення проблеми.

Порівняльний аналіз коефіцієнтів кореляції між показниками захисних механізмів, копінг-стратегій і копінг-ресурсів, отриманих у експериментальній групі та контрольній групі 2, виявив суттєві відмінності між означеними параметрами у цих групах. Зупинимося детальніше на показниках порівняльного аналізу кореляцій, отриманих у зазначених групах між шкалами захисних механізмів і копінг-стратегій. За допомогою Z-критерію Фішера нами виявлено, що незрілий механізм психологічного захисту «регресія» в учителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту позитивно корелює з копінгом «бігство-уникнення» (r=0,51; p≤0,001) та з «прийняттям відповідальності» (r=0,39; p≤0,001), у контрольній групі 2 значущих зв'язків між даними показниками не виявлено (відповідно Z=2,63; p≤0,01 та Z=2,10; p≤0,05). Отже, «регресія», яка є статистично більш дезадаптивним механізмом захисту у педагогів експериментальної групи, обумовлює їхнє реагування на стресові ситуації за типом уникнення, в учителів ЗОШ із вираженою «регресією» подібних форм поведінки майже не спостерігається. Помірний прямий зв'язок означеного захисного механізму з копінг-стратегією «прийняття відповідальності» обумовлює дезадаптивний характер даної стратегії опанування стресу для респондентів експериментальної групи.

«Компенсація» не виявила значущих зв'язків з «пошуком соціальної підтримки» в групі вчителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту, однак має помірний зворотній зв'язок із цим копінгом у педагогів ЗОШ (r=-0,37; p≤0,01; Z=2,27; p≤0,05). Цікавим, на наш погляд, виявився той факт, що даний механізм психологічного захисту зумовлює використання дезадаптивних копінг-стратегій учителями експериментальної групи, тоді як в контрольній групі 2 (ЗОШ) він блокує переважно активні адаптивні для даного педагогічного середовища форми вирішення проблемних ситуацій («пошук соціальної підтримки» (r=-0,37; p≤0,01), «планування вирішення проблем» (r=-0,44; p≤0,001) і «позитивну переоцінку» (r=-0,35; p≤0,01)).

Порівнюючи означені групи фахівців, ми отримали суттєві відмінності у дії захисного механізму, пов'язаного з когнітивною переробкою інформації – «раціоналізації». Так, в експериментальній групі порівняно з учителями ЗОШ цей механізм захисту виявив значущий кореляційний зв'язок з «конфронтаційним копінгом» (r=0,40; p≤0,001; Z=2,91; p≤0,001), з копінг-стратегією «бігство-уникнення» було визначено різні за спрямуванням характери зв'язку (Z=2,08; p≤0,05). Порівняльний аналіз кореляцій між шкалами захисних механізмів і копінг-ресурсів показав, що у педагогів шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту «раціоналізація» не виявила значущих зв'язків з «індексом ресурсності», в контрольній групі 2 їх було зафіксовано (r=0,36; p≤0,01; Z=2,01; p≤0,05). Таким чином, «раціоналізація», яка для фахівців експериментальної групи має більшою мірою дезадаптивний характер, меншою мірою пов'язана в них з копінг-ресурсами та зумовлює ситуативний вибір стратегій опанування стресу. Для спеціалістів контрольної групи 2, навпаки, «раціоналізація» має адаптивний характер (r=-0,26; p≤0,05) та пов'язується значною мірою з адаптаційним потенціалом особистості (r=0,36; p≤0,01), з можливістю «накопичувати» внутрішні персональні ресурси (r=0,42; p≤0,001), отже, не сприяє, на відміну від фахівців шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту, залученню до свідомого уникнення проблемних ситуацій.

Порівнюючи коефіцієнти кореляції між показниками копінг-стратегій і копінг-ресур-

сів, отримані у респондентів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту та ЗОШ, було також виявлено суттєві відмінності між означеними параметрами у цих групах. Порівняльний аналіз кореляцій між означеними показниками виявив відсутність значущих зв'язків в експериментальній групі та значну їхню кількість у контрольній групі 2 (ЗОШ). Так, спостерігаються помірні зв'язки негативного напрямку між «придбанням ресурсів» і «конфронтаційним копінгом» ($r=-0,35$; $p\leq0,01$; $Z=2,20$; $p\leq0,05$) і «втечею-уникненням» ($r=-0,40$; $p\leq0,001$; $Z=3,36$; $p\leq0,001$). Позитивні зв'язки «придбання ресурсів» мають з «позитивною переоцінкою» ($r=0,38$; $p\leq0,01$; $Z=3,01$; $p\leq0,001$) та копінг-стратегією «планування вирішення проблем» ($r=0,65$; $p\leq0,001$; $Z=4,59$; $p\leq0,001$). Отримані результати ще раз підтверджують нашу думку про визначальну роль раціонального використання адаптаційних ресурсів для підтримки психічного гомеостазу вчителями шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту, адже низькі можливості для відновлення та зберігання копінг-ресурсів в умовах спец. інтернату та надмірне їхнє витрачання блокують у представників даного професійного середовища можливість залучатися до адаптивних проблемно-орієнтованих копінг-стратегій.

Висновки

За результатами проведеного дослідження встановлено, що дезадаптивні для вчителів шкіл-інтернатів для дітей з вадами інтелекту механізми психологічного захисту «регресія» і «компенсація» виникають на тлі вичерпання копінг-ресурсів і зумовлюють використання дезадаптивних емоційн- та проблемно-орієнтованих форм опанування стресу. Дезадаптивний захисний механізм «раціоналізація» пов'язується здебільшого з активними стратегіями опанування стресу, які мають як адаптивний, так і дезадаптивний характер. У свою чергу, використання дезадаптивних копінг-стратегій не сприяє успішному вирішенню проблем і призводить до посилення напруги відповідних механізмів захисту.

Визначено, що дисбаланс між втратами і придбаннями персональних ресурсів прямо пропорційний «конфронтаційному копінгу» та зворотно – «плануванню вирішення проблем». Суб'єктивне відчуття переважання втрат особистісно-середовищних копінг-ресурсів над їх придбанням зумовлює вдавання до копінгу «бігство-уникнення» та блокує адаптивний проблемно-орієнтований копінг «планування вирішення проблем» у цьому педагогічному середовищі.

Порівняльний аналіз кореляцій між компонентами захисно-копінгової поведінки у досліджуваних групах дав можливість дослідити її внутрішньо-професійні відмінності та довести зумовленість її змісту особливостями педагогічної діяльності: зафіксовано дисбаланс у системі захисно-копінгової поведінки педагогів шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту більшою мірою, ніж в інших категорій вчителів і визначено місця їх стресової уразливості.

Перспективним напрямом наших подальших досліджень є визначення шляхів психологічного супроводу вчителів шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту на різних етапах професійного становлення, спрямованих на формування в них високофункціональної захисно-копінгової поведінки.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бассин Ф.В., Волков В.Н. Проблема психологической защиты. *Психологический журнал*, 1988. № 3. С. 78–86.

2. Исаева Е.Р. Копинг-поведение и психологическая защита личности в условиях здоровья и болезни: монография. Санкт-Петербург : Издательство СПбГМУ, 2009. 136 с.

3. Корытова Г.С., Еремина Ю.А. Защитно-совладающее поведение: ретроспективная реконструкция понятия. *Вестник Томского государственного педагогического университета*. 2015. Вып. 3 (156). С. 42–48.

4. Кухтерина Г.В., Федина Л.В. Стратегии защитно-совладающего поведения педагогов в зависимости от стажа профессиональной деятельности. *Мир науки*, 2016. № 2. Т. 4. С. 57–57. URL: http://mir-nauki.com/PDF/43PSMN216.pdf (дата звернення: 09.07.2019)

5. Погрібна А.О. Особливості захисно-опануючої поведінки вчителів спеціальних загальноосвітніх шкіл-інтернатів для дітей із вадами інтелекту. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2016. № 2. С. 105–114.

6. Vaillant G. Adaptation to life. Boston : Academic Trade, 1998. 416 p.

REFERENCES:

1. Bassin F.V., Volkov V.N. (1988) Problema psikhologicheskoi zashchity [The problem of psychological protection]. *Psikhologicheskii zhurnal – Psychological Journal,* 3, 78–86 [in Russian].

2. Isaeva E.R. (2009) *Koping-povedenie i psikhologicheskaia zashchita lichnosti v usloviiakh zdorovia i bolezni: monografiia [Coping behavior and psychological protection of the individual in terms of health and illness: a monograph]*. Sankt-Peterburg: Publishing SPbSMU [in Russian].

3. Korytova G.S., Eremina Iu.A. (2015) Zashchitno-sovladaiushchee povedenie: retrospektivnaia rekonstruktsiia poniatiia [Protective-coping behavior: a retrospective reconstruction of the concept]. *Vestnik Tomskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta – Bulletin of Tomsk State Pedagogical University,* 3 (156), 42–48 [in Russian].

4. Kukhterina G.V., Fedina L.V. (2016) Strategii zashchitno-sovladaiushchego povedeniia pedagogov v zavisimosti ot stazha professionalnoi deiatelnosti [Strategies of protective-coping behavior of teachers depending on the length of professional experience]. *Mir nauki – World of science,* 2, 4, 57–57. Retrieved from: http://mir-nauki.com/PDF/43PSMN216.pdf [in Russian].

5. Pohribna A.O. (2016) Osoblyvosti zakhysno-opanuiuchoi povedinky vchyteliv spetsialnykh zahalnoosvitnikh shkil-internativ dlia ditei iz vadamy intelektu [Features of protective-coping behavior of teachers of special general education boarding schools for children with intellectual disabilities]. *Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity – Pedagogy and psychology of vocational education,* 2, 105–114 [in Ukrainian].

6. Vaillant G. (1998) *Adaptation to life.* Boston: Academic Trade.

Стаття надійшла до редакції 25.07.2019.
The article was received 25 July 2019.

УДК 159.923.2-057.87
DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-4-17

ГАРМОНІЗАЦІЯ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ

Столярчук Олеся Анатоліївна,
доктор психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології особистості та соціальних практик
Київський університет імені Бориса Грінченка
o.stoliarchuk@kubg.edu.ua
orcid.org/0000-0003-4252-2352

Сергєєнкова Оксана Павлівна,
доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри психології особистості та соціальних практик
Київський університет імені Бориса Грінченка
o.serhieienkova@kubg.edu.ua
orcid.org/0000-0002-1380-7773

Метою цього дослідження є апробація психолого-педагогічної програми гармонізації особистісного становлення майбутніх фахівців в умовах їх професійної підготовки. У статті розкрито результати емпіричного дослідження проблеми гармонізації становлення особистості майбутнього фахівця.

Методи. Емпіричне дослідження реалізоване із застосуванням таких методів, як психолого-педагогічний експеримент, методика діагностики рівня та типу професійного становлення студентів, метод середніх значень, непараметричний метод і порівняльний аналіз.

Результати. Реалізація програми формувального впливу відбувалась зі студентами першого, третього та четвертого курсів Київського університету імені Бориса Грінченка в межах трьох таких змістових векторів: впровадження рефлексивно-проєктувального навчання під час викладання психологічних дисциплін, використання атласу професіоналізації як засобу психологічного супроводу становлення особистості майбутнього фахівця, викладання спецкурсу «Психологія самопізнання та професійної самореалізації». Внаслідок здійснення формувального впливу зафіксовано позитивну динаміку цілей, ресурсів і Я-концепції як компонентів особистості майбутнього фахівця. Встановлено, що рівень професійного становлення студентів експериментальних груп значно підвищився, зокрема зросла вибірка носіїв оптимального (ціннісного) рівня на тлі зменшення кількості студентів з примітивним і виконавським рівнями. Реалізація рефлексивно-проєктувального навчання та психологічного супроводу професіоналізації студентів сприяла оптимізації їх типів фахового становлення зі збільшенням вибірки успішного та прогнозовано успішного типів.

Висновки. Суперечливий характер професіоналізації студентів зумовлює необхідність здійснення її розгорнутого моніторингу та психологічного супроводу. Актуальним вектором реалізації цих процесів визнано гармонізацію становлення особистості майбутнього фахівця, що полягає в узгодженні її структурних компонентів – цілей, ресурсів і Я-концепції. Індикаторами успішності професіоналізації студентів є рівень і тип їх професійного становлення. Етап фахової підготовки особистості є сензитивним періодом для формування її цілей, ресурсів і Я-концепції.

Ключові слова: *студент, професіоналізація, професійна підготовка, рівень професійного становлення, тип професійного становлення.*

HARMONIZATION OF FUTURE SPECIALIST' PERSONAL BECOMING

Stoliarchuk Olesia Anatoliivna,
Doctor of Psychological Science, Docent,
Associate Professor of Psychology of Personality and Social Practices Department
Borys Grinchenko Kyiv University
o.stoliarchuk@kubg.edu.ua
orcid.org/0000-0003-4252-2352

Serhieienkova Oksana Pavlivna,
Doctor of Psychological Science, Professor,
Heard of Psychology of Personality and Social Practices Department
Borys Grinchenko Kyiv University
o.serhieienkova@kubg.edu.ua
orcid.org/0000-0002-1380-7773

Results of an empirical research of the problem of harmonization of future specialist' becoming were presented in the article. Approbation of psychological and pedagogical program of harmonization of future specialist's personal formation in the conditions of their professional training is the **purpose** of this research. Psychological and pedagogical experiment, technique of diagnostics of level and type of students' professional becoming, method of averages, nonparametric method and comparative analysis were applied as methods of empirical research.

Results. The first, third and fourth year students of Borys Grinchenko Kyiv University were participated in the implementation of a program of forming influence. Implementation of reflexive and design educational technology in teaching of psychological courses was the first content vector of the program. Use of the atlas of professionalization as a means of psychological support for future specialist' becoming was the second content vector of the program. Teaching of the special course "Psychology of Self-Knowledge and Professional Self-Realization" was the third content vectors of the program.

Positive dynamics of purposes, resources and self-concept as components of the future specialist' personality was recorded. It was found, that the level of student's professional becoming was increased significantly in the experimental groups. The sample of students of the optimum value level was increased and the amount of students of primitive and performing levels was reduced. Implementation of reflexive and design educational technology and psychological support of students' professionalization was optimized their types of professional becoming. The sample of students of the successful and predictably successful types was increased.

Conclusions. The contradictory content of student's professionalization necessitates its detailed monitoring and psychological support. A harmonization of future specialist' becoming is the actual vector of implementation of these processes. The harmonization requires coordination of purposes, resources and self-concept as structural components of personality. Levels and types of students' professional becoming are indicators of the success of their professionalization.

Key words: *student, professionalization, professional training, level of professional becoming, type of professional becoming.*

Вступ

Значна трансформація сучасного українського суспільства є причиною істотних змін в характері впливу середовища на процес становлення особистості. Складається нова соціальна ситуація, яка проявляється в переорієнтації внутрішнього світу особистості стосовно зовнішнього соціального впливу. Відображенням змін, що відбуваються, є психологічні особливості професійного становлення особистості. Професіогенез молодої людини розпочинається зі складностей її фахового самовизначення, які можуть спровокувати подальше переживання криз під час професійного навчання. У контексті розповсюдженості суперечливої траєкторії професійного становлення студентів набуває актуальності оновлення завдань і змісту психологічного супроводу професіоналізації особистості на етапі її фахової підготовки. Перед системою вищої освіти постає завдання удосконалення парадигми підготовки фахівців, зміщення акцентів з професійної діяльності на особистість як суб'єкта з розвиненою здатністю обирати, змінювати та реалізовувати власну стратегію фахового становлення.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Практично всі науковці, які досліджували проблему особистісно-професійного становлення, наголошують на його суперечливому характері. Суперечності розглядаються на зовнішньому рівні як умова для впровадження методологічних і практичних змін, а внутрішній рівень постає полігоном для активізації суперечностей як ресурсів і чинників особистісно-професійного ста-

новлення майбутнього фахівця. Зокрема, вчений Е.Ф. Зеєр визначає джерелом професійного становлення суперечності між досягнутим рівнем розвитку особистості та вимогами суспільства, колективу, навчальної і професійної діяльності до системи вже сформованих знань, умінь і навичок, а також до індивідуально-психологічних якостей людини (Зеєр, 2006).

Підкреслюючи різновекторність як провідну ознаку становлення професіонала, дослідниця А.К. Маркова формулює низку суперечливих (амбівалентних) тенденцій, які розгортаються під час фахового навчання (Маркова, 1996). Наголошується на співіснуванні векторів саморозвитку та самозбереження у професії, що у контексті провідної, тобто навчально-професійної, діяльності майбутнього фахівця фігурують як конфлікт між прагненням старанно виконувати вимоги викладачів і займатись самоосвітою та проявами навчального вигорання.

У роботах української психологині М.М. Філоненко підкреслено розповсюджену суперечність між суспільними настановами на підготовку висококваліфікованого професіонала, який має сформовані особистісні якості, спеціальні здібності, розвинену професійну спрямованість, нестандартне мислення, високий рівень саморегуляції, соціально-професійну активність, та недостатнім вивченням і врахуванням в навчальній практиці особливостей особистісного становлення майбутнього фахівця у контексті його професійної підготовки (Філоненко, 2016).

Пов'язуючи фахове становлення студентів з формуванням їх ідентичності, D.L. Clouder наголошує на неминучості складних емоційних переживань майбутніх фахівців. Дослідник презентує професійне становлення як прогресивний наратив, життєвий досвід особистості, який ілюструє її напруженість і невизначеність в умовах змін, коли студент починає позиціонувати себе як майбутнього фахівця (Clouder, 2001).

2. Методологія та методи

Проблема суперечливості становлення фахівця визначає актуальність реалізації розгорнутого моніторингу та психологічного супроводу цього процесу. Психологічний супровід передбачає гармонізацію особистісно-професійного становлення студентів. Процес узгодження структурних компонентів особистості – цілей, ресурсів і Я-концепції – тлумачиться нами як гармонізація. Зовнішній ракурс передбачає збалансування потреб студента як суб'єкта професіоналізації з соціальними вимогами та умовами.

Метою статті є аналіз результатів реалізації психолого-педагогічної програми гармонізації особистісного становлення майбутніх фахівців в умовах їх професійної підготовки. Під час апробації цієї програми було поставлено завдання експериментальної перевірки ефективності базових напрямів її реалізації, які включали такі аспекти:

– реалізація рефлексивно-проєктувальної психолого-педагогічної технології під час викладання психологічних дисциплін;

– застосування атласу професіоналізації як засобу психологічного супроводу становлення особистості майбутнього фахівця (Столярчук, 2018);

– викладання спецкурсу «Психологія самопізнання та професійної самореалізації».

Відповідно до мети та завдань дослідження було використано такі методи:

1) психолого-педагогічний експеримент;

2) психодіагностичний метод з використанням методики діагностики рівня та типу професійного становлення студентів (Столярчук, 2018: 55–56);

3) методи статистичної обробки даних (метод середніх значень, непараметричний метод (Т-критерій Вілкоксона));

4) порівняльний аналіз.

Обробка даних проводилась з використанням комп'ютерної програми SPSS-19.

Експериментальною базою дослідження був Київський університет імені Бориса Грінченка, загальний обсяг вибірки становив 185 студентів першого, третього та четвертого курсів спеціальностей «Філологія (англійська)», «Психологія», «Практична психологія», «Право», «Історія». Загальна експериментальна вибірка була поділена на три експериментальні та три контрольні групи. Першу експериментальну групу складали 32 студенти-першокурсники спеціальності «Філологія (англійська)», що залучались до реалізації рефлексивно-проєктувальної освітньої технології в межах вивчення навчальної дисципліни «Психологія». Перша контрольна група нараховувала 32 студенти першого курсу тієї ж спеціальності, що вивчали психологію у традиційному викладі. Змістом другого вектора програми було застосування атласу професіоналізації щодо 33 студентів четвертого курсу, які здобували педагогічні, психологічні та юридичні спеціальності. Ці студенти входили до складу другої експериментальної групи, діагностичні показники якої зіставлені із даними другої контрольної групи з такою ж кількістю осіб і спеціальностей. Третя експериментальна група, яка нараховувала 27 студентів тре-

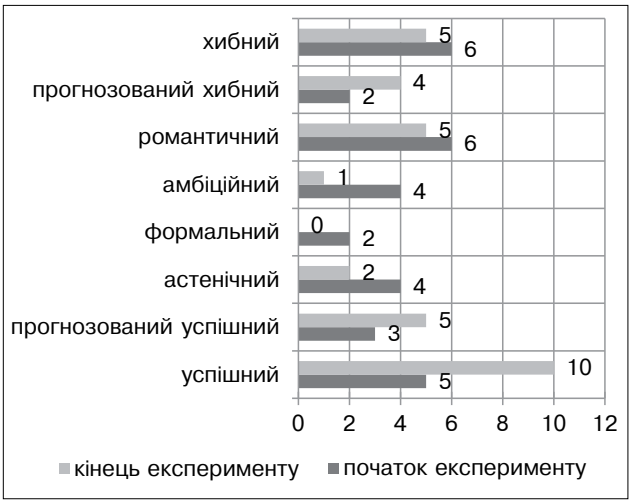


Рис. 1. Динаміка типів професійного становлення у першій експериментальній групі (за кількістю носіїв)

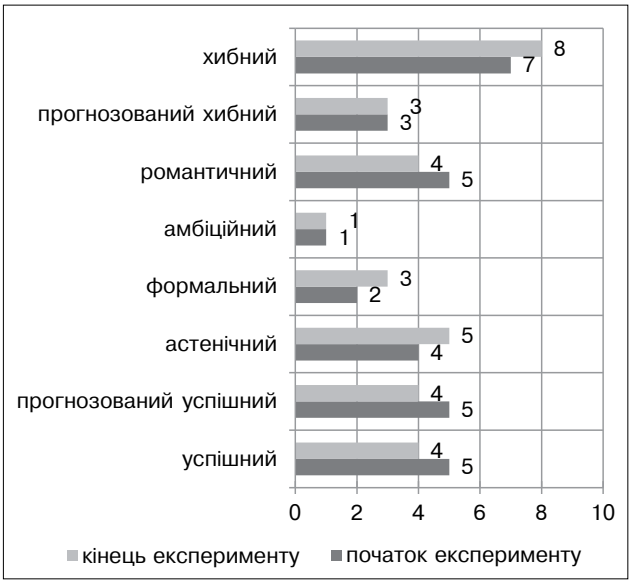


Рис. 2. Динаміка типів професійного становлення у першій контрольній групі

тього курсу різних спеціальностей, вивчала спецкурс «Психологія самопізнання та професійної самореалізації». Діагностичні дані цієї групи порівнювались із показниками третьої контрольної групи, що складалась із 28 третьокурсників, яким вищевказаний спецкурс не викладався.

Інтегрованими показниками успішності професіоналізації студентів є рівень і тип їх фахового становлення. Внаслідок попереднього емпіричного дослідження ми виокремили такі рівні професійного становлення студентів, як примітивний, виконавський, нормативно-рольовий і ціннісний (Столярчук, 2018: 58–59). Водночас професійна підготовка стає полігоном для розвитку та збалансування структурних компонентів особистості майбутнього фахівця, зокрема цілей, ресурсів і Я-концепції, внаслідок чого формується тип професійного становлення студента. Можна вважати достовірним існування восьми різних типів професійного становлення студентів, а саме: успішного, прогнозовано успішного, астенічного, романтичного, формального, амбіційного, прогнозовано хибного та хибного (Столярчук, 2018: 57–58).

3. Результати та дискусії

Після завершення реалізації програми гармонізації становлення майбутнього фахівця було проведено моніторинг динаміки типу та рівня професійного становлення студентів. Первинний діагностичний зріз засвідчив домінування проблемних типів фахового становлення серед студентів першої експериментальної групи, позаяк зафіксовано 4 носії амбіційного і астенічного типів, 2 носії формального та прогнозовано хибного типів, 6 носіїв хибного типу (рис. 1).

Згідно з даними заключної діагностики встановлено значні позитивні зміни розподілу типів професійного становлення серед студентів першої експериментальної групи. Так, удвічі збільшилась кількість першокурсників, що є носіями успішного типу, а також поповнилась двома студентами вибірка носіїв прогнозовано успішного. Водночас виявлено низхідну динаміку несприятливих типів професійного становлення серед студентів цієї експериментальної групи, зокрема астенічного, романтичного, амбіційного, формального та хибного. Зростання на дві особи носіїв прогнозовано хибного типу можна пояснити запровадженням універсалізації як вектора реалізації рефлексивно-проєктувальної технології, а отже, появою у першокурсників потреби випробувати себе у кількох професіях.

Схожої позитивної динаміки типів професійного становлення у студентів першої контрольної групи зафіксовано не було (рис. 2). Загалом розподіл типів у цих студентів має несприятливу картину, позаяк поповнилась вибірка носіїв формального, астенічного та хибного типів з одночасним зменшенням кількості носіїв успішного та прогнозовано успішного типів. Також встановлено, що не змінилась кількість носіїв прогнозовано хибного й амбіційного типів.

Отже, на тлі розповсюдженості кризи адаптації серед першокурсників підтверджено дієвість рефлексивно-проєктувальної психолого-педагогічної технології як засобу гармонізації типу фахового становлення студентів. Доведено, що традиційна організація фахового навчання не забезпечує такого позитивного результату.

Ефективним засобом здійснення психологічного супроводу фахового становлення студентів є атлас професіоналізації. Цей посібник забезпечує системний моніторинг і рефлексію студентами успіхів і ризиків, невдач власної професіоналізації шляхом застосування рефлексивно-проєктувальних практик і співпраці з психологом. Результати первинної та заключної діагностики другої експериментальної групи підтверджують реалізацію сприятливого цілеспрямованого зовнішнього впливу на особистісно-професійне становлення студентів цієї групи (рис. 3).

Заключний діагностичний зріз виявив подвійне збільшення кількості носіїв успішного та прогнозовано успішного як найбільш сприятливих типів фахового становлення. Паралельно зменшився обсяг студенів – носіїв амбіційного, астенічного, романтичного та хибного типів, а також нівелювалась вибірка носіїв формального та прогнозовано хибного типів професійного становлення.

Труднощі завершення професійної підготовки спричинили зміни у розподілі типів фахового становлення серед студентів другої контрольної групи, що демонструють дані рисунку 4.

Встановлено висхідну динаміку обсягу носіїв астенічного, прогнозовано хибного та хибного типів. Дещо зменшилась вибірка студентів з амбіційним, романтичним і формальним типом професійного становлення, що є сприятливою ознакою. Натомість суттєво зменшилась кількість носіїв прогнозовано успішного та успішного типів серед студентів другої експериментальної групи.

Отже, можна констатувати ефективність цілеспрямованого та системного психологічного супроводу професіоналізації випускників-бакалаврів на їх особистісно-професійне становлення. За відсутності цього супроводу позитивна динаміка теж зафіксована, але вона має локальний характер і поступається суттєвішим негативним тенденціям.

Результати дослідження вказують на особливу значущість третього року навчання для особистісно-професійного становлення студентів. Це підтверджує виразна динаміка типів фахового становлення у студентів третьої експериментальної та третьої контрольної груп. Розподіл типів у студентів третьої експериментальної групи у кінці формувального експерименту суттєво змінився порівняно з початком (рис. 5).

Паралельно зі значним збільшенням вибірки носіїв прогнозовано успішного та успішного типів зменшується кількість

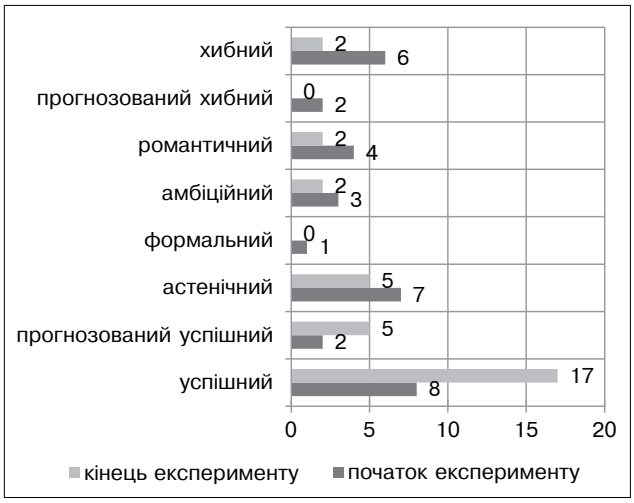


Рис. 3. Динаміка типів професійного становлення у другій експериментальній групі

Рис. 4. Динаміка типів професійного становлення у другій контрольній групі

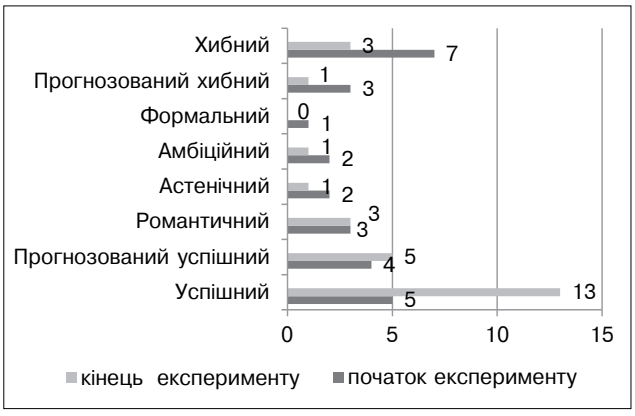


Рис. 5. Динаміка типів професійного становлення у третій експериментальній групі

студентів, що мають проблемні типи професійного становлення – формальний, амбіційний, астенічний, прогнозовано хибний та хибний. Означені дані завершальної діагностики вказують на процес гармоніза-

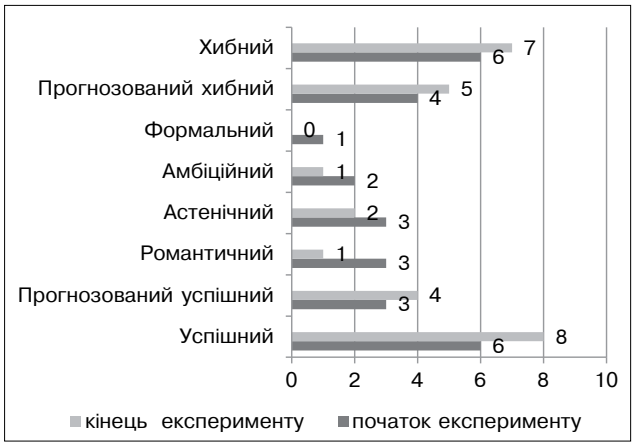


Рис. 6. Динаміка типів професійного становлення у третій контрольній групі

ції особистісно-професійного становлення третьокурсників. Частиною такої гармонізації є тип їх фахового становлення.

Позитивну динаміку типів фахового становлення виявлено також у студентів третьої контрольної групи (рис. 6). Заключна діагностика зафіксувала зменшення кількості носіїв астенічного, романтичного, формального й амбіційного типів за одночасного збільшення вибірки носіїв прогнозовано успішного й успішного типів. Водночас у цій дослідницькій групі зафіксоване збільшення кількості носіїв несприятливих типів фахового становлення – прогнозовано хибного та хибного. Ці дані відображають ознаки переживання студентами третього курсу кризи апробації як нормативної кризи фахового навчання.

Отже, спираючись на порівняння результатів первинної та заключної діагностики експериментальних груп, можна констатувати, що впровадження програми гармонізації особистісно-професійного становлення майбутнього фахівця забезпечило позитивну динаміку типів фахового становлення студентів. Також встановлено, що фахове становлення студентів контрольних груп в умовах традиційного навчання забезпечує лише локальні різновекторні зміни.

Одним із вагомих діагностичних параметрів формувального експерименту було обрано рівень професійного становлення студентів. Найбільшу вибірку серед студентів як експериментальних, так і контрольних груп на старті реалізації формувального експерименту становили носії нормативно-рольового рівня (табл. 1). Однакова кількість носіїв виконавського рівня в перших дослідницьких групах залишилась незмінною щодо учасників контрольної групи, тоді як в пер-

Таблиця 1

Діапазон змін рівня професійного становлення майбутніх фахівців

Дослідницька група	Рівні	Кількість носіїв(%)		Статистика змін
		початок експерименту	кінець експерименту	
Перша експериментальна (n=32)	Ціннісний	13	28	+15
	Нормативно-рольовий	81	69	−12
	Виконавський	6	3	−3
Перша контрольна (n=32)	Ціннісний	16	19	+3
	Нормативно-рольовий	78	75	−3
	Виконавський	6	6	–
Друга експериментальна (n=33)	Ціннісний	24	57	+33
	Нормативно-рольовий	67	37	−30
	Виконавський	9	6	−3
Друга контрольна (n=33)	Ціннісний	27	33	+6
	Нормативно-рольовий	67	64	−3
	Виконавський	6	3	−3
Третя експериментальна (n=27)	Ціннісний	26	56	+30
	Нормативно-рольовий	59	37	−22
	Виконавський	15	7	−8
Третя контрольна (n=28)	Ціннісний	25	29	+4
	Нормативно-рольовий	64	64	–
	Виконавський	11	7	−4

шій експериментальній групі їх обсяг зменшився. Привертає увагу значне збільшення у першій експериментальній групі вибірки носіїв ціннісного рівня фахового становлення. Аналогічні зміни відбулися лише щодо 3% студентів першої контрольної групи.

Діагностичні дані другої експериментальної групи підтвердили найсуттєвішу позитивну динаміку рівня фахового становлення студентів, оскільки на третину збільшилась вибірка носіїв ціннісного рівня (на 33%) з одночасним зменшенням кількості носіїв виконавського та нормативно-рольового рівнів (табл. 1). Студенти другої контрольної групи, що не працювали з атласом професіоналізації, засвідчили незначні позитивні зміни рівня професійного становлення.

Діагностичний зріз, здійснений на фініші реалізації програми формувального впливу, виявив позитивну динаміку рівня фахового становлення у представників третьої експериментальної групи, що вивчали спецкурс «Психологія самопізнання та професійної самореалізації». У цій дослідницькій групі зменшилась вибірка носіїв виконавського та нормативно-рольового рівнів. Паралельно суттєво збільшилась кількість студентів третього курсу з оптимальним ціннісним рівнем.

Заключна діагностика виявила певні позитивні зміни рівня фахового становлення студентів третьої контрольної групи. Зокрема, дещо зменшилась вибірка носіїв виконавського рівня з аналогічним кількісним збільшенням носіїв ціннісного рівня. Обсяг студентів, що мали нормативно-рольовий рівень, не змінився. Такі локальні зміни відображають відсутність цілеспрямованого сприятливого впливу на рівень професійного становлення студентів в умовах їх традиційного навчання.

Висновки

Суперечливий характер особистісно-професійного становлення сучасних студентів зумовлює необхідність гармонізації цього процесу, яка першочергово базується на узгодженні компонентів особистості майбутнього фахівця. Показниками успішності гармонізації є підвищення рівня професійного становлення студентів та оптимізація типу їх професійного становлення.

Шляхом реалізації програми гармонізації становлення особистості майбутнього фахівця доведено ефективність застосування рефлексивно-проєктувальної психолого-педагогічної технології навчання психології, здійснення психологічного супроводу фахового становлення студентів із застосуванням атласу професіоналізації та викладання спецкурсу «Психологія самопізнання та професійної самореалізації».

У контексті моніторингу ефективності формувального впливу виявлено значне підвищення рівня професійного становлення студентів експериментальних груп на тлі позитивної динаміки цілей, ресурсів і Я-концепції як компонентів особистості майбутнього фахівця. Зафіксована оптимізація типів професійного становлення студентів експериментальних груп через збільшення кількості носіїв успішного та прогнозовано успішного типів є показником ефективності реалізації рефлексивно-проєктувального навчання та психологічного супроводу особистісно-професійного становлення студентів. Встановлене у студентів другої та третьої експериментальних груп значне статистично достовірне зростання вимірюваних показників особистісно-професійного становлення свідчить про сензитивність періоду завершення фахової підготовки до цього процесу.

Перспективами дослідження є вивчення впливу рефлексивно-проєктувального навчання на особистісно-професійне благополуччя студентів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Зеер Э.Ф. Психология профессионального развития. Москва : Академия, 2006. 240 с.
2. Маркова А.К. Психология профессионализма. Москва : Междунар. гуманит. фонд «Знание», 1996. 308 с.
3. Столярчук О.А. Атлас професіоналізації майбутнього фахівця. Київ : Інтерсервіс, 2018. 64 с.
4. Філоненко М.М. Психологія особистісного становлення майбутнього лікаря : дис. … докт. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2016. 425 с.
5. Clouder D.L. Becoming a professional : an exploration of the social construction of identity : PhD thesis, University of Warwick, 2001. 35 p.

REFERENCES:

1. Zeer E.F. (2006). *Psihologiya professional'nogo razvitiya [Psychology of professional development]*. Moscow : Akademiya [in Russian].
2. Markova A.K. (1996). *Psihologiya professionalizma [Psychology of professionalism]*. Moscow : Znanie [in Russian].
3. Stoliarchuk O.A. (2018). *Atlas profesionalizaciyi majbutn'ogo fakhivtsia [Atlas of the future specialist' professionalization]*. Kyiv : Interservis [in Ukrainian].

4. Filonenko M.M. (2016) *Psykhologiya osoby`stisnogo stanovlennya majbutn'ogo likarya [Psychology of the future doctor' personal becoming]:* dissertation of the Doctor of Psychology. Kyiv (425 p.) [in Ukrainian].
5. Clouder D.L. (2001) Becoming a professional : an exploration of the social construction of identity : PhD thesis, University of Warwick (35 p.) [in English].

Стаття надійшла до редакції 26.07.2019.
The article was received 26 July 2019.

УДК 159.923.3:37.011.3-051
DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-4-18

ТИПОЛОГІЧНИЙ ДІАПАЗОН ОСОБИСТІСНОГО ПОТЕНЦІАЛУ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ: ЕМПІРИЧНИЙ ВИМІР

Сухенко Яна Валеріївна,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології та особистісного розвитку
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»
Національної академії педагогічних наук України
suhenko333@gmail.com
orcid.org/0000-0001-7440-2537

Мета. Стаття присвячена емпіричному дослідженню типологічного діапазону особистісного потенціалу педагогічних працівників.

Методи. В якості базових компонентів особистісного потенціалу як потенціалу саморегуляції розглядаються показники задоволення життям, суб'єктивного щастя, особистісної та соціальної ідентичності, стресостійкості, рефлексивності, усвідомленої саморегуляції та самоорганізації, толерантності до невизначеності, осмисленості життя, прояву копінгових стратегій. Загальна кількість педагогічних працівників, які взяли участь в дослідженні на різних етапах, склала 884 особи. Статистична процедура базується на факторному та кластерному аналізах.

Результати. За результатами факторного аналізу уточнено функціональну структуру особистісного потенціалу та визначено, що вона включає три компоненти. Потенціал самовизначення (18,75% дисперсії) характеризується результуючими змінними суб'єктивного характеру – задоволенням життям, суб'єктивним щастям, та об'єктивного – особливостями особистісної та соціальної ідентичності, насиченістю стресових подій в житті особистості. Потенціал реалізації (18,26% дисперсії) визначається здатністю особистості до рефлексії, саморегуляції та самоорганізації, толерантністю до невизначеності. Потенціал збереження (14,93% дисперсії) в ситуаціях тиску та загроз, зниження загальної осмисленості життя забезпечується розвиненими копінговими стратегіями. Кластерний аналіз засвідчив існування 7 типів особистісного потенціалу, з яких низький (або дефіцитарний) тип властивий 12,1% педагогічних працівників, високий (або профіцитарний) тип – 10,1% осіб, інші 5 типів розподіляються між 77,8% досліджуваних та інтерпретуються як середні або перехідні типи особистісного потенціалу.

Висновки. Визначений типологічний діапазон відображає змістово-динамічні характеристики особистісного потенціалу на різних етапах його розвитку та реалізації. Динаміка особистісного потенціалу може бути співвіднесена з динамікою індивідуальної освітньої траєкторії та психологічними закономірностями її проєктування, що й визначає перспективи подальших наукових розвідок.

Ключові слова: *потенціал самовизначення, потенціал реалізації, потенціал збереження, особистісні зміни, ідентичність, індивідуальна освітня траєкторія.*

THE TYPOLOGICAL RANGE OF TEACHING STAFF'S PERSONAL POTENTIAL: EMPIRICAL DIMENSION

Sukhenko Yana Valeriivna,
Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor at the Department of Psychology and Personal Development
University of Educational Management
of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine
suhenko333@gmail.com
orcid.org/0000-0001-7440-2537

Purpose. The article analyzes the results of the empirical study into the typological range of teaching staff's personal potential. The personal potential types are considered as the measures of the effectiveness of designing and realization of teaching staff's personal educational pathways.

Methods. Life satisfaction and subjective happiness, personal and social identity, stress resistance, reflexivity, conscious self-regulation and self-organization, ambiguity tolerance, meaningfulness of life, and coping strategies are used as the basic components of personal potential. The sample was made up of 884 individuals. The obtained data were analyzed using SPSS 17 factor and cluster analyses.

Results. Factor analysis allowed clarifying the functional structure of personal potential as a personal self-regulation potential, and it found that personal potential included three components. Self-determination potential (18.75% of variance) was characterized by the resultant variables of subjective character (life satisfaction and subjective happiness) and objective character (features of personal and social identity and stressful events in the life of the individual). The realization potential (18.26% of the variance) was determined by the individual's capacity for reflexivity, self-regulation and self-organization, as well as ambiguity tolerance. The conservation potential (14.93% of the variance) in situations of pressure and threat, along with reduced overall meaningfulness of life, was provided by the individuals' coping strategies. Cluster analysis revealed the existence of seven types of personal potential, of which low or deficient type was present in 12.1% of the teaching staff, high or sufficient type was present in 10.1% of the teaching staff, with the other five types being distributed among 77.8% of the sample and interpreted as medium or transitional types of personal potential.

Conclusions. The found typological range reflects the content and dynamic characteristics of personal potential at different stages of its development and realization. The dynamics of personal potential can be correlated with the dynamics of the individual educational path and the psychological features of its design, which may be the subject of further scientific research.

Key words: *self-determination potential, realization potential, conservation potential, personal changes, identity, personal educational pathway.*

Вступ

Особистісний потенціал педагогічних працівників досліджується в контексті вивчення проблеми освіти дорослих упродовж життя. Розглядаємо його динаміку та типи як індикатори ефективності проєктування та реалізації індивідуальних освітніх траєкторій педагогічних працівників, а також їхньої готовності до вирішення завдань реформування освітньої галузі, реалізації гуманістичної парадигми та втілення принципів особистісно зорієнтованого навчання в Новій українській школі.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

У сучасних наукових розвідках про людину використовують поняття «людський потенціал», «особистісний потенціал», «психологічний капітал». Аналізу їх співвідношення присвячені роботи В. Міляєвої, І. Мурашко, В. Подшивалкіної. Енергопотенціал людини досліджує С. Максименко, потенціал індивідуального буття – І. Маноха, потенціал самореалізації – М. Садова, вчинковий потенціал – Я. Кальба, творчий потенціал – М. Желтова. Діапазон досліджень особистісного потенціалу представлений такими напрямами: діагностика його базових компонентів, зокрема оптимізму, самоефективності, копінгів, життєстійкості, рефлексивності, саморегуляції та самоорганізації (О. Ішков, А. Карпов, Д. Леонтьєв, В. Моросанова, О. Расказова), особистісної автономії (О. Дергачова), толерантності до невизначеності (А. Гусєв, Г. Солдатова), контролю за діяльністю (І. Васильєв, О. Мітіна); дослідження зв'язку компонентів особистісного потенціалу з результуючими змінними – суб'єктивним щастям та задоволенням життям (Є. Осін); вивчення його як чинника успішності професійної та навчальної діяльності (Т. Гордєєва, Д. Леонтьєв, О. Мандрикова, Є. Осін).

Аналіз підходів до розуміння особистісного потенціалу в працях Т. Титаренко дозволяє розглядати його динаміку за ризоматичною логікою та в діапазоні, що визначається біологічними, психологічними, соціальними чинниками. Згідно з поглядами дослідниці розвиток особистісного потенціалу співвідноситься з реалізацією потреби в самоактуалізації та резонує з вирішенням задачі побудови моделей майбутнього (Титаренко, 2009).

С. Максименко досліджує проблему усвідомлення власного потенціалу як чинника самореалізації, самоздійснення особистості на її життєвому шляху та пояснює проблеми, пов'язані з самореалізацією як природною та тотально-всезагальною ознакою особистості тим, що «<…> люди далеко не завжди розкривають (а отже – і формують) усі свої сутнісні сили – якості, залишаючись навіть неосвіченими щодо власного потенціалу» (Максименко, 2014: 8).

Розгляду особистісного потенціалу в контексті перехідних явищ, особистісних змін та посттравматичного росту присвячені наукові розвідки П. Лушина (Лушин, 2017). Його погляд на особистість як відкриту динамічну систему, що перебуває в постійному переході до різних форм ідентичності, дозволяє асоціювати розвиток особистісного потенціалу з перехідними процесами, особистісними змінюваннями, змінами ідентичності.

Д. Леонтьєв досліджує особистісний потенціал як потенціал саморегуляції та «<…> здатність особистості проявляти себе як особистість, виступати автоном-

ним саморегульованим суб'єктом активності, що здійснює цілеспрямовані зміни в зовнішньому світі й поєднує стійкість до впливу зовнішніх обставин і гнучке реагування на зміни зовнішньої та внутрішньої ситуації» (Леонтьєв, 2011: 16).

У досить широкому спектрі досліджень особистісного потенціалу питання щодо визначення діапазону його проявів на різних етапах життєвого шляху особистості залишається недостатньо розробленим і потребує спеціального вивчення. Зокрема, в даній роботі ми зосередимось на типологічних особливостях особистісного потенціалу педагогічних працівників.

Мета статті полягає в емпіричному дослідженні типологічного діапазону особистісного потенціалу як потенціалу саморегуляції педагогічних працівників. Її досягнення передбачає виконання таких завдань: уточнення змісту та функцій підструктур особистісного потенціалу; обчислення інтегральних показників структурних компонентів особистісного потенціалу; виділення груп респондентів з різним типом особистісного потенціалу, їх характеристика.

2. Методологія та методи

Дослідження базується на методологічних засадах культурно-історичного підходу (Л. Виготський), діяльнісного підходу (Д. Ельконін, О. Леонтьєв, С. Рубінштейн), концепції психічного розвитку і розвивальних педагогічних впливів (Г. Костюк), генетико-моделюючого підходу (С. Максименко), екофасилітативного підходу (П. Лушин), соціально-психологічної теорії особистісного життєконструювання (Т. Титаренко), смислового підходу (Д. Леонтьєв), акмеологічного підходу (Б. Ананьєв, О. Бодальов, В. Панок, Н. Побірченко, Н. Рибніков).

Дослідження базових компонентів особистісного потенціалу здійснено за шкалою задоволеності життям (E. Diener, R. Emmons, R. Larsen, S. Griffin, адаптація Д. Леонтьєва, Є. Осіна), за методикою «Особистісна та соціальна ідентичність» (О. Урбанович), шкалою суб'єктивного щастя (S. Lyubomirsky, H. Lepper, адаптація Д. Леонтьєва, Є. Осіна), оцінною шкалою соціальної адаптації та стресостійкості "The Social Readjustment Rating Scale" (T. Holmes, R. Rahe), методикою визначення індивідуального ступеня вираженості рефлексивності (А. Карпов), опитувальником «Стиль саморегуляції поведінки – 98» (В. Моросанова), опитувальником діагностики особливостей самоорганізації (О. Ішков), опитувальником толерантності до невизначеності (Т. Корнілова), методикою «Індикатор копінг-стратегій» (Д. Амірхан, адаптація Н. Сирота, В. Ялтонський), тестом смисложиттєвих орієнтацій (Д. Леонтьєв).

Загальна кількість педагогічних працівників, які взяли участь в дослідженні на різних етапах, склала 884 особи, а саме: 29% керівників, 26% працівників психологічної служби, 38% вчителів закладів загальної середньої освіти, 7% вихователів дошкільних навчальних закладів. Середній вік досліджуваних становив $\mu=41,4\pm10,4$ років. Чоловіки – 10,9%, жінки – 89,1%. Статистична обробка виконана на основі частотного, факторного, кластерного аналізу в SPSS.17.

3. Результати та дискусії

Як робоче визначення особистісного потенціалу як потенціалу саморегуляції використовуємо визначення Д. Леонтьєва та розглядаємо його як інтегральну системну характеристику індивідуально-психологічних особливостей особистості, що лежить в основі здатності особистості виходити зі стійких внутрішніх критеріїв і орієнтирів у своїй життєдіяльності та зберігати стабільність смислових орієнтацій та ефективність діяльності на тлі тиску й зовнішніх умов, які змінюються (Леонтьєв, 2011: 16). У даній роботі керуємося також тим, що структура особистого потенціалу відображає особливості системної організації особистості та її складну архітектоніку, забезпечує психологічне благополуччя, ефективність діяльності та включає три підструктури, якими є потенціал самовизначення, потенціал реалізації, потенціал збереження, що виконують специфічні регуляторні функції в ситуаціях невизначеності, досягнення мети, тиску та загроз (Леонтьєв, 2011).

Теоретичне моделювання на основі трьох підструктур та альтернативної оцінки кожної з них (низька, висока), виконане на попередньому етапі роботи, дозволило укласти типологію особистісного потенціалу та описати вісім типів або профілів особистісного потенціалу педагогічних працівників (Сухенко, 2019). Для емпіричного її підтвердження досліджуємо такі базові компоненти: задоволення життям, суб'єктивне щастя, особистісну та соціальну ідентичність, стресостійкість, рефлексивність, особливості проявів копінгів, усвідомлену саморегуляцію та самоорганізацію, толерантність до невизначеності, осмисленість життя.

Структуру особистісного потенціалу педагогічних працівників уточнено шляхом факторизації даних. Трифакторну модель виділено методом головних компонентів, обертання Варімакс з нормалізацією Кайзера збіглося за 4 ітерації, KMO – 0,700, Барлета – 0,000, пояснена дисперсія – 52% (таблиця 1).

Таблиця 1

Структура особистісного потенціалу педагогічних працівників

Базові компоненти	Структура особистісного потенціалу		
	потенціал самовизначення	потенціал реалізації	потенціал збереження
Задоволення життям	0,831		
Особистісна і соц. ідентичність	0,719		
Суб'єктивне щастя	0,700		
Насиченість стресових подій	-0,468		
Загальна рефлексивність		0,739	
Саморегуляція	0,331	0,680	
Самоорганізація	0,406	0,608	
Толерантність до невизначеності		0,428	
Копінг «пошук соц. підтримки»			0,787
Копінг «уникнення проблем»		-0,403	0,690
Копінг «вирішення проблем»		0,526	0,605
Осмисленість життя			-0,377

Статистичне рішення узгоджується з висновками Д. Леонтьєва щодо існування трьох підструктур особистісного потенціалу як потенціалу саморегуляції та подвійної ролі окремих базових компонентів в різних ситуативних контекстах (Леонтьєв, 2011).

Перший компонент (18,75% дисперсії) представлений показниками задоволення життям (0,831), особистісної та соціальної ідентичності (0,719), суб'єктивного щастя (0,700), стресостійкості, що з урахуванням знаку факторного навантаження та особливостей оцінної шкали соціальної адаптації та стресостійкості інтерпретується як насиченість стресових подій (-0,468). Співвідносимо перший фактор з потенціалом самовизначення, що розглядається як ресурс стійкості та пов'язується з успішністю самовизначення в умовах вибору мети для подальшої реалізації в просторі можливостей. Отже, ресурс стійкості визначається тим, наскільки людина почувається щасливою та задоволеною життям, скільки стресових подій упродовж останніх двох років їй довелося пережити, наскільки вона є соціально адаптованою, стресостійкою, має визначену особистісну (самовизначення в термінах фізичних, інтелектуальних та моральних рис) і соціальну (самовизначення в термінах віднесення себе до певної соціальної групи) ідентичність. Дані індикатори розглядаємо і як відправні точки для самостійної або консультативної психотерапевтичної роботи з розвитку особистісного потенціалу.

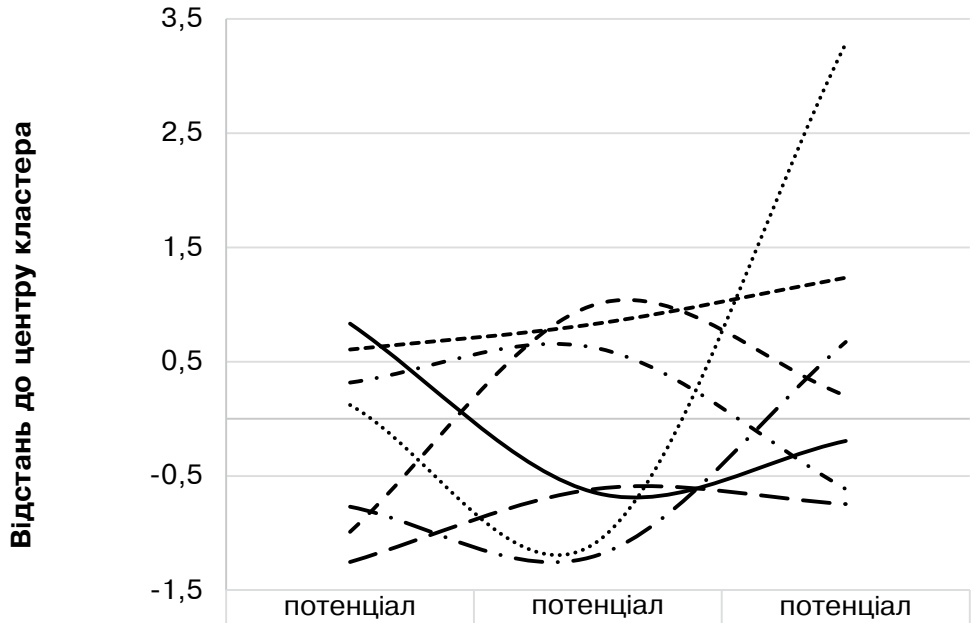
Другий компонент факторної структури (18,26% дисперсії) представлений показниками загального рівня розвитку рефлексивності (0,739), саморегуляції свідомої поведінки (0,680), самоорганізації (0,608), толерантності до невизначеності (0,428). Він відображає потенціал реалізації та ресурси саморегуляції, що пов'язані з організацією цілеспрямованої діяльності в ситуаціях досягнення та проявляються в ситуаціях реалізації самостійно поставленої або заданої кимось мети відповідно до визначених критеріїв. Представленість в даному факторі толерантності до невизначеності розширює діапазон уявлення про потенціал реалізації. Очевидно, функція саморегуляції проявляється не лише як функція реалізації, що дозволяє звужувати спектр можливостей через вибір і перехід до досягнення мети шляхом цілеспрямованої діяльності, а і як функція подолання невизначеності у парадоксальний спосіб, тобто завдяки розвиненій толерантності до неї в перехідних ситуаціях. Наприклад, на певному етапі реалізації та досягнення мети необхідно визначитись з тим, що перебувати у невизначеності, впустити невизначеність в життя – і є мета, і саме її реалізація буде ситуативно найбільш продуктивною. З огляду на існування стабільних і перехідних періодів розвитку особистості потенціал реалізації, представлений діапазоном від цілеспрямованої діяльності до толерування невизначеності, виглядає цілісно та логічно. Зауважимо також, що показники саморегуляції та самоорганізації перетинаються в частині відображання функціональних ланок регуляторного процесу. Такими ланками є планування, програмування, моделювання, оцінка результатів (Моросанова, 2000), а також цілепокладання, аналіз ситуації, планування, самоконтроль, корекція (Ішков, 2013). Згадані показники доповнюють один одного в частині регуляторних особистісних якостей (гнучкість і самостійність за В. Моросановою) і вольових зусиль (за О. Ішковим). Як бачимо, потенціал реалізації пов'язаний не лише з регуляторними функціями, а і з особистісними якостями – гнучкістю, самостійністю, вольо-

вими зусиллями, загальною рефлексивністю та толерантністю до невизначеності.

Третій компонент (14,93% дисперсії) представлений показниками прояву копінгових стратегій. Стратегії, спрямовані на пошук соціальної підтримки (0,787), уникнення (0,690) та вирішення проблем (0,605), перебувають у суперпозиції до загального показника осмисленості життя (-0,377). Розглядаємо даний фактор як потенціал збереження та інструментальний ресурс, що реалізується в ситуаціях загрози та зовнішнього тиску, розмитості життєвих орієнтирів. Він проявляється в стійкості та цілісності особистості на тлі несприятливих або ворожих обставин, в її здатності до самозбереження, збереження власного життєвого світу, цінностей, цілей, планів. Функція збереження реалізується в ситуації протистояння несприятливим і травматичним подіям, втрати смислів, забезпечує гнучке подолання деформаційних впливів, примушує індивіда до зміни своїх дій в світі.

На наступному етапі досліджувалися типи структури особистісного потенціалу педагогічних працівників. Аналіз «Кластери на факторах» був проведений на основі інтегральних показників за трьома факторами методом K-середніх. Згідно з алгоритмом С. Ллойда як початкові центри використовувалися перші K елементів набору даних. Логічним для інтерпретації виглядало 7-кластерне рішення. Експериментальна вибірка на даному етапі включала 562 особи, вона була не меншою за 2k, де k – кількість змінних кластеризації, та достатньою для 7-кластерного статистичного рішення.

З восьми теоретично обґрунтованих типів особистісного потенціалу на емпіричному рівні підтверджено існування семи, характеристики яких стисло процитуємо (Сухенко, 2019) та з урахуванням отриманих статистик уточнимо нижче. Аналізуючи їх, беремо до уваги модальність компонентів структури (від'ємне значення, додатне значення) та інтерпретуємо особистісний потенціал кожного типу за такою градацією: низький особистісний потенціал (або дефіцитарний) – відстані до центру кластерів за всіма трьома компонентами позначені від'ємними числами; середній (або перехідний) – одна (дві) відстані позначені від'ємними числами, а інші – додатними або навпаки; високий (або профіцитарний) – відстані до центру



	потенціал самовизнач.	потенціал реалізації	потенціал збереження
····· тип Св-Рн-Зв – 2,5%	0,12	-1,07	3,28
– – – тип Сн-Рв-Зв – 14,1%	-0,99	1,01	0,20
----- тип Св-Рв-Зв – 10,1%	0,61	0,83	1,23
——— тип Св-Рн-Зн – 26,2%	0,83	-0,65	-0,19
– · – тип Св-Рв-Бн – 25,6%	0,32	0,62	-0,62
— · – тип Сн-Рн-Зв – 9,4%	-0,77	-1,19	0,67
— — тип Сн-Рн-Зн –12,1%	-1,25	-0,61	-0,75

Рис. 1. Типи особистісного потенціалу педагогічних працівників

кластера за всіма трьома компонентами позначені додатними числами.

На рисунку 1 типи особистісного потенціалу позначено відповідною абревіатурою, що включає назву компонента та ступінь його прояву, наприклад: Сн – низький потенціал самовизначення, Зв – високий потенціал збереження, Рн – низький потенціал реалізації.

Особистісний потенціал типу «Св-Рн-Зв» інтерпретуємо в цілому як середній. Дана структура притаманна лише 2,5% педагогічних працівників, які зберігають орієнтири в ситуації невизначеності (0,12), в умовах загроз та тиску мобілізуються, витримують та гнучко долають деформаційні впливи (3,28). Проте на шляху до досягнення мети в більш-менш стабільних умовах вони не виявляють цілеспрямованості та наполегливості (-1,07).

Для представників іншого середнього типу особистісного потенціалу «Сн-Рв-Зв» (14,1%) самовизначення, визначення цілей, орієнтирів є проблемою (-0,99), тоді як в ситуаціях реалізації цілей (1,01) та боротьби (0,20) вони почуваються досить комфортно та, ймовірно, є продуктивними.

Для 10,1% педагогічних працівників, що мають високий особистісний потенціал типу «Св-Рв-Зв», ситуації невизначеності, втрати сенсу не сприймаються як особливо травматичні (0,61), вони за будь-яких обставин знаходять вихід і досягають мети за будь-якої умовної погоди – безхмарної, штормового попередження, навіть і цунамі. Завдяки високому потенціалу реалізації (0,83) та збереження (1,23) їх вистачає на все й на всіх.

Середній особистісний потенціал типу «Св-Рн-Зн», притаманний 26,2% осіб, дозволяє усвідомлювати, хто вони є та чого хочуть, орієнтуватися в просторі реального та можливого (0,83). Коли ж потрібно наполегливо рухатися до мети, система може давати збій (-0,65), як і в ситуаціях напруги та тиску (-0,19).

Для 25,6% осіб середнього типу «Св-Рв-Зн» збереження себе як особистості, свого життєвого світу, своїх цінностей, цілей та планів в ситуаціях тиску та загрози – найслабша ланка (-0,62), що врівноважується гарною здатністю до самовизначення (0,32) та цілеспрямованої діяльності в стабільних умовах (0,62).

Цікавим є і властивий 9,4% осіб середній тип «Сн-Рн-Зв», адже розгубитися у житті їм легше, ніж зорієнтуватися, усвідомити власні цінності та пріоритети в ситуації невизначеності також складно (-0,77). Потенціал реалізації для втілення власних цілей в стабільних умовах у них низький (-1,19), але в разі кризи, шантажу, тиску вони є стійкими, пружними, гарно тримають удари долі (0,67).

Особистісний потенціал низького типу «СМн-РЗн-ЗБн» притаманний 12,1% осіб. У ситуації невизначеності вони легко губляться, втрачають орієнтири, вибір їх обтяжує, цілі та сенси видаються туманними, малозрозумілими. На тлі відсутності цілей та орієнтирів їх потенціал самовизначення є низьким (-1,25), потенціал реалізації в ситуаціях досягнення проявляється мінімально (-0,61), як і потенціал збереження (-0,75) в ситуаціях, які потребують опору та стійкості.

Емпірично не підтвердженим залишилось існування типу «Сн-Рв-Зн», який видається досить суперечливим. З одного боку, людина розгублена і має проблеми з самовизначенням, низький потенціал збереження та здатність протистояти життєвим негараздам, копінгові стратегії не спрацьовують, а з іншого, – виявляє високий потенціал реалізації й досягає цілей. Виникає питання, яких цілей, – тих, яких наче й нема? Припускаємо, що це можливо, якщо розглядати систему в часовому вимірі й факт досягнення цілей оцінювати не в ситуації тут і зараз, а згодом, ретроспективно. Якщо ж до того врахувати, що потенціал реалізації забезпечується не лише здатністю до цілеспрямованої вольової поведінки, а й толерантністю до невизначеності, то уявити таку особистість можна. Вона загубила себе, не має свідомих орієнтирів і цілей тут і тепер, але толерує невизначеність, пливе за течією і згодом усвідомлює, що саме така стратегія була найбільш доцільною, а результати стали бажаними та отримали статус парадоксальної мети. Якщо припущення істинне, й такий тип особистісного потенціалу взагалі існує, то це означає, що для вибірки педагогічних працівників він не є актуальним і характерним.

Висновки

Емпірично підтверджено структурованість особистісного потенціалу педагогічних працівників у складі трьох функціональних компонентів. Потенціал самовизначення (18,75% дисперсії) характеризується результуючими змінними суб'єктивного характеру (задоволення життям, суб'єктивне щастя) та об'єктивного – особливостями особистісної та соціальної ідентичності, насиченістю стресових подій в житті особистості. Потенціал реалізації (18,26% дисперсії) визначається здатністю особистості до рефлексії, саморегуляції та самоорганізації, а також толерантністю до невизначеності. Потенціал збереження (14,93% дисперсії) на тлі зниження осмис-

леності життя, в ситуаціях тиску та загроз забезпечується копінговими стратегіями.

З восьми теоретично змодельованих типів особистісного потенціалу на емпіричному рівні підтверджено існування семи. Встановлено, що низький (або дефіцитарний) тип особистісного потенціалу властивий 12,1% осіб, високий (або профіцитарний) тип – 10,1% осіб, інші 5 типів розподіляються між 77,8% педагогічних працівників та інтерпретуються як середні або перехідні типи в розвитку особистісного потенціалу, що мають певну специфіку. Вважаємо, що виявлений типологічний діапазон відображає змістово-динамічні характеристики особистісного потенціалу на різних етапах його розвитку та реалізації.

Перспективи наукових розвідок пов'язуємо з дослідженням взаємозв'язку між динамікою особистісного потенціалу педагогічних працівників та динамікою їх індивідуальних освітніх траєкторій.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ишков А.Д. Учебная деятельность студента: психологические факторы успешности. Москва : ФЛИНТА, 2013. 450 с.

2. Личностный потенциал: структура и диагностика / Д.А. Леонтьев и др. Москва : Смысл, 2011. 675 с.

3. Лушин П.В. Хаос и неопределенность: от страдания – к росту и развитию. Киев : Астрая, 2017. 144 с.

4. Максименко С.Д. Життєвий шлях особистості як базова категорія генетичної психології. *Науковий вісник Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського. Серія «Психологічні науки».* 2014. Вип. 2.12. С. 5–13.

5. Моросанова В.И., Коноз Е.М. Стилевая саморегуляция поведения человека. *Вопросы психологии.* 2000. № 2. С. 118–127.

6. Сухенко Я.В. Структурно-функціональна типологія особистісного потенціалу педагогічного працівника. *Вісник післядипломної освіти. Серія «Соціальні та поведінкові науки»*. 2019. Вип. 8 (37). С. 116–130.

7. Титаренко Т.М. Сучасна психологія особистості. Київ : Марич, 2009. 232 с.

REFERENCES:

1. Ishkov A.D. (2013). Uchebnaia deiatelnost studenta: psikhologicheskie faktory uspeshnosti [Student's Learning Activity: Psychological Factors of Success]. Moskva : FLINTA [in Russian].

2. Leontev D.A. ed. (2011). Lichnostnyi potentsial: struktura i diagnostika [Personal Potential: Structure and Diagnostics]. Moskva: Smysl [in Russian].

3. Lushin P. V. (2017). Khaos i neopredelennost: ot stradaniia – k rostu i razvitiiu [Chaos and Uncertainty: From Suffering to Growth and Development]. Kyev : Astraia [in Russian].

4. Maksymenko S.D. (2014). Zhyttievyi shliakh osobystosti yak bazova katehoriia henetychnoi psykholohii [The Personal Life path as a Basic Category of Genetic Psychology]. *Naukovyi visnyk Mykolaivskoho derzhavnoho universytetu imeni V. O. Sukhomlynskoho. Seriia "Psykholohichni nauky"– Scientific Bulletin of Mykolaiv National University the name of V.O. Sukhomlinsky: Psychological Sciences,* 2.12, 5–13 [in Ukrainian].

5. Morosanova V.I., & Konoz E.M. (2000). Stilevaia samoreguliatsiia povedeniia cheloveka [Style Self-Regulation of Human Behavior]. *Voprosy psikhologii* – Psychology issues, 2, 118–127 [in Russian].

6. Sukhenko Ya.V. (2019) Strukturno-funktsionalna typolohiia osobystisnoho potentsialu pedahohichnoho pratsivnyka [Structural and Functional Typology of the Pedagogical Employee's Personal Potential]. *Visnyk pisliadyplomnoi osvity. Seriia "Sotsialni ta povedinkovi nauky" - Bulletin of Postgraduate Education: Social and Behavioral Sciences, 8 (37),* 116–130 [in Ukrainian].

7. Tytarenko T.M. (2009). Suchasna psykholohiia osobystosti [Modern personality psychology]. Kyiv : Marych [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 31.07.2019.
The article was received 31 July 2019.

УДК 159.9.019.4-053.6:316.472.4:004.738.5
DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-4-19

ХАРАКТЕР МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНИХ ПІДЛІТКІВ

Фролова Наталія Вікторівна,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри педагогічної та вікової психології
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара
natlick7@gmail.com
orcid.org/0000-0001-7466-9071

Мета. Дослідження характеру міжособистісної взаємодії інтернет-залежних підлітків мало метою перевірку того, як саме інтернет-залежність впливає на характер міжособистісних стосунків інтернет-залежних та інтернет-незалежних підлітків. Концептуальною гіпотезою було обране положення, що інтернет-залежність певним чином впливає на характер міжособистісної взаємодії в підлітковому віці. Згідно з емпіричними гіпотезами характер міжособистісної взаємодії інтернет-залежних підлітків зумовлюється такими факторами: розбіжностями у формах та напрямах особистісної взаємодії, які відрізняються за рівнем агресії та самоконтролю та є переважно залежними та підлеглими в інтернет-залежних підлітків; розбіжностями показників проявів певних психічних станів (тривожність, фрустрація, агресивність, ригідність), які є вищими у інтернет-залежних підлітків; зв'язком між рівнем інтернет-залежності та показниками певних особистісних характеристик у підлітковому віці.

Методи. Методичний інструментарій емпіричного дослідження склали такі методики: тест-опитувальник на наявність інтернет-адикції К. Янг, тест на інтернет-залежність С.А. Кулакова, методика діагностики міжособистісної взаємодії Т. Лірі, агатофакторний особистісний опитувальник Р. Кеттела, Методика самооцінки психічних станів Г. Айзенка. У дослідженні взяли участь підлітки віком від 13 до 15 років, усього 84 учні, серед яких було обрано 60 осіб експериментальної вибірки (30 з високим та 30 з низьким рівнем інтернет-залежності).

Результати. Після перевірки даних на нормальність розподілу для порівняльного аналізу було обрано критерій Манна-Уїтні, а для кореляційного аналізу було використано коефіцієнт кореляції рангу Спірмена. Отримані результати надали можливість підтвердити емпіричні гіпотези таким чином: доведено, що звичайні користувачі інтернету обирають альтруїстичний стиль, тоді як інтернет-залежні схильні до підлеглого та залежного типу міжособистісної взаємодії; встановлено статистично значущі розбіжності показників проявів психічних станів (тривожність, фрустрація, агресивність, ригідність), які є вищими у інтернет-залежних підлітків; доведено наявність зв'язку між рівнем інтернет-залежності та показниками тривожності, імпульсивності і практичності.

Висновки. Саме ці особливості, якими є розбіжності у формах та напрямах особистісної взаємодії, розбіжності показників проявів психічних станів, зв'язок між рівнем інтернет-залежності та показниками певних особистісних характеристик у підлітковому віці, зумовлюють характер взаємодії інтернет-залежних підлітків в межах представленого дослідження.

Ключові слова: *підлітки, інтернет-залежність, взаємодія, стиль спілкування, особистісні характеристики.*

THE CHARACTER OF INTERNET-DEPENDENT TEENAGERS' INTERPERSONAL INTERACTION

Frolova Nataliia Viktorivna,
Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor of the Department of Pedagogical and Age Psychology
Oles Honchar Dnipro National University
natlick7@gmail.com
orcid.org/0000-0001-7466-9071

Purpose. The investigation of the Internet dependent teenagers' interaction was aimed at verifying how the Internet dependence affects the character of Internet addicted and Internet-independent teens' interpersonal relationships. Presupposition that the Internet-dependence in some way affects the nature of interpersonal interaction in adolescence was chosen as a conceptual hypothesis. According to empirical hypotheses, the character of interpersonal interaction of Internet addicted teens is determined with: the differences in forms and directions of personal interaction, which differ in the terms of aggression and self-control, and are predominantly dependent and subordinate for the Internet dependent teenagers; differences in the indicators of mental

states manifestations (anxiety, frustration, aggressiveness, rigidity), which are higher for the Internet-dependent adolescents; the connection between the level of Internet dependence and indicators of some teenagers' personality characteristics .

Methods. The following methods were chosen for the empirical research: The Internet Addiction Test (IAT) by Kimberly Young, The Test of the Internet Dependence by S.A. Kulakov, Interpersonal Diagnosis of Personality by T. Leary, Cattell's 16 Personality Factors Test, Method of self-assessment of mental states by H. Eysenck.

Results. The study involved adolescents aged 13 to 15 in the amount of 84 students, among whom 60 were selected from the pilot sample (30 with high and 30 with low levels of Internet dependency).

After checking the data for the normality of distribution, the Mann-Whitney criterion was chosen for the comparative analysis, and the Spearman's rank correlation coefficient was used for the correlation analysis.

The obtained results have given the opportunity to confirm the empirical hypotheses as follows: it has been proved that the ordinary Internet users choose an altruistic style, while the Internet-dependent tend to subordinate and dependent type of interpersonal interaction; statistically significant differences between the indicators of manifestations of mental states (anxiety, frustration, aggressiveness, rigidity) have been found, and they are higher for the Internet-dependent adolescents; the correlation between the level of the Internet-dependence and indices of anxiety, impulsivity and practicality has been set up.

Conclusions. These facts – the differences in forms and directions of personal interaction, differences in the indicators of mental states manifestations and the connection between the level of Internet dependence and indicators of some teenagers' personality characteristics determine the specifics of the Internet addicted teenagers' interpersonal interaction.

Key words: *adolescents, Internet-dependence, interpersonal interaction, style of communication, personality characteristics.*

Вступ

Глобальна мережа «Інтернет» є найважливішою соціально-інформаційною комунікацією сьогодення. Вступ людської цивілізації у епоху інформації зумовив суттєві зміни в оточуючому середовищі, технологіях і споживанні матеріальних та духовних благ. Інтернет відображає функціонування різних галузей суспільства, забезпечує інформаційний сервіс спілкування, дозвілля та інших видів професійної діяльності особистості та сприяє самореалізації особистості, оскільки розширює її соціальні можливості. Користувачі мережі не тільки отримують інформацію, але й постійно наповнюють її різними інформаційними ресурсами. Проте останнім часом виникнення залежності від інтернету привертає все більшу увагу науковців, оскільки вплив мережі на розвиток та формування особистості є не завжди позитивним. Проблема залежності від інтернету як поведінкової адикції активно досліджується як у зарубіжній, так і у вітчизняній літературі, але все ще включає низку нерозкритих питань. Зокрема, мало уваги приділено вивченню особистості залежних, немає чіткого порівняльного психологічного портрету осіб з різними формами залежності від інтернету. Вивчення структури особистості інтернет-залежних, урахування їх характерологічних особливостей, яке сприятиме прогнозуванню ризику виникнення адиктивної поведінки, а також розробці ефективних профілактичних та корекційних заходів, зумовлює актуальність нашого дослідження.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Явище комп'ютерної залежності почало вивчатися в зарубіжній психології з кінця 80-х років 20-го століття. Родоначальниками психологічного дослідження феномену інтернет-залежності є клінічна психологиня К. Янг, яка у 1994 році розробила спеціальний опитувальник для вивчення ступеня залежності від мережі «Інтернет», та психіатр І. Голберг, котрий запропонував термін «інтернет-залежність» і таку залежність як розлад поведінки в результаті використання інтернету та комп'ютера, згубний вплив на побутову, навчальну, соціальну, робочу, фінансову, сімейну та психологічну сфери людини (Caroline Flisher, 2010).

Сьогодні інтернет-залежність розуміється як компульсивне бажання ввійти в мережу, перебуваючи офлайн, та неможливість вийти із мережі, перебуваючи онлайн, і включає такі форми прояву: пристрасть до роботи з комп'ютером (програмування, ігрова та інші види діяльності); пошук інформації у віддалених базах даних; пристрасть до опосередкованих інтернетом азартних ігор, онлайнових аукціонів та електронних покупок; залежність від спілкування в чатах, від участі у групових іграх і телеконференціях; залежність від порнографічних сайтів, обговорення сексуальної тематики в чатах. Для інтернет-залежних людей характерні такі поведінкові характеристики, як неможливість, небажання відірватися від роботи та роздратування за необхідності відволіктися, прагнення проводити за роботою все більше часу, схильність забувати про домашні справи, навчання, службові

обов'язки, прагнення позбавитися почуття провини, безпорадності, тривоги, депресії, відчуття емоційного підйому, готовність миритися із втратою сім'ї, близьких, друзів, кола спілкування, нехтування власним здоров'ям, особистою гігієною тощо (Войскунский, 2004).

Основними симптомами інтернет-залежності є втрата контролю над своєю поведінкою, необхідність брехати про кількість часу, проведеного за комп'ютером, почуття провини за дефіцит уваги до рідних або друзів. Серед фізичних ознак залежності можна виділити головний біль, порушення сну, зміну ваги та зап'ястний синдром. Інтернет-залежність може бути ознакою таких психічних розладів, як депресія або стан, подібний до аутизму (Ушакова, 2014).

Найбільш схильною до ризику формування інтернет-залежності є підліткова аудиторія мережі. Специфічні потреби підлітка – приналежність до групи, бажання самоствердитися – водночас з такими особливостями інтернет-простору, як анонімність, доступність інформації, роблять дану категорію користувачів найбільш вразливою.

Серед основних причин, за якими можна визначити тривале перебування підлітків в мережі «Інтернет», виділяють ідентифікацію, за допомогою якої підлітки намагаються визначити своє місце в оточуючому світі, інтимність та приналежність, сепарацію від батьків і родини, порятунок від фрустрації. Для таких дітей характерна наявність виражених негативних переживань, низький рівень адаптації, неприйняття себе та інших, схильність до втечі від проблем, пасивність. Також чинниками, що провокують інтернет-залежність в юнацькому віці, можуть бути дезадаптація підлітка у соціумі, труднощі, пов'язані з пошуком спільної мови з однолітками, дисгармонія в родині, страх через перехід до самостійного життя. Інтернет надає підліткові можливість втечі з реального світу у середовище, яке за своєю сутністю є анонімним. Така анонімність має низку психологічних наслідків, серед яких виділяють зниження рівня психологічного та соціального ризику в спілкуванні, розкутість, психологічну безпеку, а також безкарність в поведінці. Анонімність також може бути передумовою для прояву соціальної ненормативності, агресивних тенденцій, безвідповідальності учасників взаємодії. Спілкування в мережі дозволяє підлітку жити в образах своєї мрії і здійснювати в рамках цих образів комунікативну активність (Жичкина, 2000).

Граючи в ігри онлайн та спілкуючись у соціальних мережах, підлітки припиняють зустрічатися з друзями, виходити з дому, починають вести малорухливий спосіб життя. Такий стан призводить не лише до фізичних наслідків – погіршення зору, швидкої стомлюваності, порушень опорно-рухового апарату, але й до психологічного навантаження, яке проявляється в замкнутості дитини та в її агресивній поведінці. Надмірне перебування за комп'ютером викликає труднощі у встановленні та підтримці міжособистісних відносин через особливості світосприйняття і пізнавальних процесів, зумовлених взаємодією з віртуальною реальністю комп'ютерних технологій. Саме тому у схильних до інтернет-залежності підлітків відзначається невисокий рівень включення у спілкування. Такі підлітки уникають контактів з людьми, свідомо хочуть зберігати дистанцію між собою і оточенням, в них спостерігається нестриманість і запальність, роздратованість і нетерпимість, різкість та суб'єктивність в оцінюванні інших (Моцик, 2015).

На жаль, в Україні сьогодні не існує статистичних даних щодо проблеми інтернет-залежності, оскільки цей вид залежності досі не виділено в окрему нозологічну форму. Відповідно до даних Інституту соціальної та політичної психології Національної академії педагогічних наук України у 2014 році серед українських користувачів інтернету залежними вважалися від 2% до 6%, більшість з яких складали студенти. У групі підлітків з високим рівнем інтернет-залежності частка представників чоловічої статі майже на третину перевищувала частку жіночої статі. Аналогічні показники були виявлені фахівцями Інституту неврології, психіатрії та наркології НАМН України, які встановили, що кожна п'ятнадцята особа (6,54%), яка має досвід роботи в інтернеті, набула залежність від нього у підлітковому віці. Проблема інтернет-залежності в Україні досліджувалася фахівцями таких відповідних галузевих установ, як Інститут неврології, психіатрії та наркології Національної академії медичних наук України, Інститут соціальної та політичної психології Національної академії педагогічних наук України (В. Посохова), Одеський (Е. Мельник) та Дніпропетровський (Л. Юр'єва, Т. Больбот) медичні університети. Серед українських фахівців, які в різних аспектах досліджують феномен інтернет-залежної поведінки, необхідно згадати також О. Чабана та Г. Пілягину (Інститут судової психіатрії, м. Київ), Н. Бугайову (Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України) (Білоус, 2014). Отже, перелік фахівців та закладів, що займаються вивченням проблеми, надає можливість сприймати феномен інтернет-залежності як міждисциплінарний, що, з одного боку, відобра-

жає неабиякий інтерес до його вивчення, а з іншого, – визначає нестачу фундаментальних досліджень у кожній галузі. Психологія не є винятком, ажде саме відсутність систематизованої інформації щодо характеру спілкування інтернет-залежних підлітків зумовлює актуальність нашого дослідження.

2. Методологія та методи

Аналіз наукової літератури з проблеми інтернет-залежності надав можливість визначити як позитивні, так і негативні аспекти впливу на особистість підлітка, а також виділити мету дослідження щодо перевірки того, як саме інтернет-залежність впливає на характер міжособистісних стосунків інтернет-залежних та інтернет-незалежних підлітків. *Концептуальна гіпотеза така:* інтернет-залежність певним чином впливає на характер міжособистісної взаємодії в підлітковому віці.

Емпіричні гіпотези. Характер міжособистісної взаємодії інтернет-залежних підлітків обумовлюється такими факторами:

1) розбіжностями у формах та напрямах особистісної взаємодії, які відрізняються за рівнем агресії та самоконтролю та є переважно залежними та підлеглими в інтернет-залежних підлітків;

2) розбіжностями показників проявів психічних станів (тривожність, фрустрація, агресивність, ригідність), які є вищими у інтернет-залежних підлітків;

3) зв'язком між рівнем інтернет-залежності та показниками певних особистісних характеристик у підлітковому віці.

Емпіричне дослідження характеру міжособистісної взаємодії інтернет-залежних підлітків проводилося в Спеціалізованій багатопрофільній школі з поглибленим вивченням англійської мови в місті Дніпро. У дослідженні брали участь підлітки віком від 13 до 15 років, усього 84 учні. В результаті проведеного дослідження були отримані сирі бали 84 досліджуваних, серед яких було обрано 60 осіб експериментальної вибірки, з них 35 хлопців та 25 дівчат. Відбір проводився так: у рівній кількості формувалися 2 вибірки, кожна з яких характеризувалася наявністю певного рівня інтернет-залежності (інтернет-залежні та інтернет-незалежні підлітки).

Методичний інструментарій емпіричного дослідження склали такі методики: тест-опитувальник на наявність інтернет-адикції К. Янг, тест на інтернет-залежність С.А. Кулакова, методика діагностики міжособистісної взаємодії Т. Лірі, багатофакторний особистісний опитувальник Р. Кеттела, методика самооцінки психічних станів Г. Айзенка.

Первинна обробка даних показала ненормальність їх розподілу, що й зумовило вибір непараметричної стратегії подальшої обробки, тобто для порівняльного аналізу було обрано критерій Манна-Уїтні, а для кореляційного аналізу було використано коефіцієнт кореляції рангів Спірмена.

3. Результати та дискусії

Для перевірки емпіричних гіпотез нами були виявлені статистично значущі розбіжності та зв'язки, про які йтиметься далі.

1. Статистично значущі розбіжності у міжособистісних відносинах (за методикою Т. Лірі) між показниками інтернет-залежних та інтернет-незалежних підлітків наведені у таблиці 1.

Встановлено статистично значущі розбіжності майже за всіма показниками: показник «Егоїстичний стиль» – Uемп=224, p=0,01; показник «Агресивний стиль» – Uемп=100, p=0,01; показник «Підозрілий стиль» – Uемп=107,5, p=0,01; показник «Підлеглий стиль» – Uемп=53, p=0,01; показник «Залежний стиль» – Uемп=9, p=0,01; показник «Альтруїстичний стиль» – Uемп=282,5, p=0,01. Значущих розбіжно-

Таблиця 1

Групові розбіжності у міжособистісних відносинах інтернет-залежних та інтернет-незалежних підлітків

Показники	Середні показники досліджуваних		Показники критерію Манна-Уїтні
	Інтернет-незалежні підлітки	Інтернет-залежні підлітки	
Авторитарний стиль	30,65	30,35	445,500
Егоїстичний стиль	22,97	38,03	****224,000**
Агресивний стиль	18,83	42,17	****100,000**
Підозрілий стиль	19,08	41,92	****107,500**
Підлеглий стиль	17,27	43,73	****53,000**
Залежний стиль	15,80	45,20	****9,000**
Доброзичливий стиль	31,75	29,25	412,500
Альтруїстичний стиль	36,08	24,92	****282,500**

Примітка: **p=0,01; *p=0,05.

стей не було виявлено лише за показниками «Авторитарний стиль» та «Дружній стиль». Підлітки з інтернет-залежністю більш схильні до залежного типу міжособистісних взаємовідносин. Такі люди через невпевненість у собі мають нав'язливі страхи, побоювання, високий рівень тривожності з будь-якого приводу, залежать від інших, від чужої думки, конформні, м'які, але частіше за звичайних підлітків використовують агресивний тип взаємодії з оточенням. Такі діти можуть бути досить жорсткими і ворожими до однокласників або друзів, їх агресивність може доводити до асоціальної поведінки. Підлітки, які є звичайними користувачами інтернету, менше схильні до егоїстичного типу відносин, який характеризується орієнтацією на себе. Інтернет-залежні підлітки прагнуть бути над усіма, але одночасно осторонь від усіх. Вони хвалькуваті, самовдоволені, схильні перекладати труднощі на інших, самі ж ставляться до них дещо відчужено. Підлітки з інтернет-залежністю схильні до підозрілого типу взаємодії. Такі люди критичні по відношенню до всіх соціальних явищ і оточуючих людей, підозрілі, образливі, схильні до сумніву в усьому, злопам'ятні, постійно на всіх скаржаться, всім незадоволені. Вони також більше схильні до використання підлеглого стилю, ніж звичайні користувачі інтернету. Інтернет-залежні підлітки скромні, боязкі, поступливі, емоційно стримані, здатні підкорятися, не мають власну думку. В цілому можна сказати, що в ході дослідження в групі підлітків, що є звичайними користувачами інтернету, переважало використання такого типу взаємодії з оточуючими, як альтруїстичний, що відповідає віковим особливостям дітей, для яких референтною є група однокласників та друзів свого віку. Інтернет-залежні підлітки більше схильні до залежного та підлеглого типу міжособистісної взаємодії.

2. Статистично значущі розбіжності показників психічних станів (за методикою Г. Айзенка) інтернет-залежних та інтернет-незалежних підлітків наведені у таблиці 2.

Нами встановлено статистично значущі розбіжності за всіма досліджуваними показниками, а саме: показник «Тривожність» – Uемп=192,5, p=0,01; показник «Фрустрація» – Uемп=293, p=0,05; показник «Агресивність» – Uемп=295, p=0,05, показник «Ригідність» – Uемп=247,5, p=0,01. Згідно з отриманими результатами можна дійти висновку, що інтернет-залежні підлітки більш тривожні, ніж звичайні користувачі інтернету. Тривожність є психологічною характеристикою, яка опосередковує поведінку людини, а також переживанням емоційного дискомфорту, очікуванням неблагополуччя з передчуттям небезпеки. Підвищений рівень тривожності є типовою рисою емоційної сфери підлітків. Крім того, саме в цьому віці тривожність стає стійким особистісним утворенням, що є свідченням порушень в особистісному розвитку. Високий рівень тривожності є не тільки наслідком, але і однією з причин захоплення та залежності від інтернету. Потреба в зменшенні тривожності і напруги спонукає людину йти у віртуальну реальність, у той світ, де вона сильніша за всіх, на відміну від світу реального. Віртуальний світ знижує рівень тривожності на час, але після виходу з інтернету тривожність знову збільшується, до того ж її рівень стає вищим за вихідний, оскільки кожне входження у віртуальний світ посилює дисонанс між реальністю та віртуальним світом. У інтернет-залежних підлітків також спостерігається більш високий рівень фрустрації. Фрустрація виникає в ситуації, яка сприймається суб'єктом як загроза (потенційна або реальна) задоволенню тієї чи іншої потреби. Вона проявляється в таких емоційних процесах, як розчарування, тривога, роздратування і навіть відчай. Тобто можна сказати, що підлітки з інтернет-залежністю в разі неможливості задовольнити потребу у використанні інтернету відчувають досить високий рівень фрустрації. Саме це може

Таблиця 2

Міжгрупові розбіжності показників психічних станів інтернет-залежних та інтернет-незалежних підлітків

Показники	Середні показники досліджуваних		Показники критерію Манна-Уїтні
	Інтернет-незалежні підлітки	Інтернет-залежні підлітки	
Тривожність	21,92	39,08	****192,500**
Фрустрація	25,27	35,73	***293,000**
Агресивність	25,33	35,67	***295,000**
Ригідність	23,75	37,25	****246,500**

Примітка: **p=0,01; *p=0,05.

пояснювати і більш високі показники залежних підлітків за рівнем агресії, адже, як зазначалось вище, саме агресивний стиль міжособистісної взаємодії частіше обирається підлітками із залежністю. Інтернет – це інформаційне середовище, в яке зливаються річки різної інформації, в тому числі й тої, що сприяє розвитку агресивних форм поведінки людини. Сайти, присвячені суїциду, деструктивним молодіжним субкультурам, релігійним сектам, радикальним політичним групам, та неконтрольована можливість їх відвідування призводять до деструктивних форм поведінки в реальному житті. Особливе місце посідають агресивні онлайн-ігри або так звані ігри зі смертю. Жорстокі стереотипи поведінки при ігноруванні морального змісту гри, втрата почуття незворотності кінця – все це провокує формування агресивності, порушення морального розвитку підлітка. Також інтернет-залежні підлітки більш ригідні, ніж звичайні, які не зловживають використанням інтернету. Ригідність як психологічна категорія є однією з детермінант, які зумовлюють формування залежності від інтернету, і проявляється в негнучкості особистості, труднощах в комунікації із соціальним середовищем, але при цьому не заважає взаємодії у віртуальному просторі. Ригідні підлітки не схильні міняти свої звички, вони уперті, вразливі, прагнуть захищати свою тактику у вирішенні побутових питань. Виявлення розбіжностей за означеними показниками в межах нашого дослідження надає можливість характеризувати тип взаємодії інтернет-залежних підлітків як більш напружений, тривожний, що має елементи агресії.

3. Наявність зв'язку між рівнем інтернет-залежності і особистісними характеристиками визначена за допомогою коефіцієнту рангової кореляції Спірмена. Результати наведені у таблиці 3.

Таблиця 3

Загальні показники коефіцієнтів кореляції Спірмена за шкалами інтернет-залежності та особистісними характеристиками

Показники	Інтернет-залежність
Імпульсивність	**0,392****
Практичність	**-0,366****
Шкала тривожності	**0,558****

Примітка: **p=0,01.

Було встановлено прямий кореляційний зв'язок між рівнем тривожності та рівнем інтернет-залежності (r=0,558, p=0,01) в загальній виборці досліджуваних. Високі показники тривожності інтернет-залежних підлітків вже було виявлено нами у процесі підтвердження другої гіпотези. Проте наявність зв'язку надає можливість стверджувати таке: що вищою за показниками є інтернет-залежність, то вищий рівень тривожності вона викликає у підлітків. Також визначено прямий кореляційний зв'язок між рівнем інтернет-залежності та показником імпульсивності (r=0,392, p=0,01), що надає можливість характеризувати підлітків з високим рівнем залежності як нестабільних та нестриманих, здатних на вчинки імпульсивного, а не раціонального характеру. Їм не властивий високий самоконтроль поведінки, а також сумлінність, відповідальність, обов'язковість, точність і охайність у справах. Зв'язок між показником практичності та залежності також встановлено (r=-366, p=0,01), але він має зворотний характер, що надає можливість характеризувати інтернет-залежних підлітків як ірраціональних – тих, що діють під впливом емоцій, а не вимушеної необхідності. Для них характерна багата уява, поглиненість внутрішніми ілюзіями, легкість відмови від практичних суджень, самобутній світогляд, творча уява, неповторна манера поведінки, ігнорування загальновизнаних норм. Вони ексцентричні, своєрідні, орієнтовані на власні бажання.

Висновки

Завдяки проведеному теоретичному аналізу ми з'ясували, що мережа «Інтернет» є найважливішою соціально-інформаційною комунікацією сьогодення, а інтернет-залежність сприймається як розлад поведінки, пов'язаний з використанням інтернету та комп'ютера, що згубно впливає на побутову, навчальну, соціальну, робочу, фінансову, сімейну та психологічну сфери людини. Цей вплив у підлітковому віці є досить суттєвим та зумовлює характер взаємодії з оточенням. Ми з'ясували, що інтернет-залежність впливає на характер міжособистісної взаємодії, тобто висунута нами концептуальна гіпотеза підтвердилася. Емпіричне дослідження, метою якого було з'ясувати та дослідити характер міжособистісних відносин інтернет-залежних підлітків, надало можливість підтвердити емпіричні гіпотези таким чином:

1) у групі підлітків, що є звичайними користувачами інтернету, переважає використання такого типу взаємодії з оточенням, як альтруїстичний, тоді як інтернет-залежні підлітки більше схильні до залежного та підлеглого типу міжособистісної взаємодії;

2) встановлено статистично значущі розбіжності показників проявів психічних станів (показник «Тривожність» – Uемп=192,5,

p=0,01; показник «Фрустрація» – Uемп=293, p=0,05; показник «Агресивність» – Uемп=295, p=0,05; показник «Ригідність» – Uемп=247,5, p=0,01), які є вищими у інтернет-залежних підлітків. Саме ці відмінності зумовлюють характер спілкування та міжособистісної взаємодії адиктивних підлітків, який є дуже напруженим та агресивним, має елементи тривожності, чого не спостерігається у характері спілкування інтернет-незалежних підлітків;

3) підтверджено наявність прямого кореляційного зв'язку між показником інтернет-залежності та тривожністю і імпульсивністю, а також зворотного кореляційного зв'язку з показником практичності. Встановлення прямого зв'язку із показником тривожності додатково ілюструє підтвердження другої емпіричної гіпотези і визначає характер взаємодії інтернет-залежних підлітків, який є ірраціональним, імпульсивним та доволі тривожним.

Перспективи подальшого дослідження зумовлені інтересом до проблеми інтернет-залежності та її впливу на міжособистісну взаємодію підлітків. Отже, з'являється чимало перспектив подальшого дослідження цієї теми в психології, зокрема у віковому контексті – дослідити вплив інтернет-залежності в іншому віковому періоді, а також у соціальному аспекті – дослідити, як саме соціум та оточення впливає на формування інтернет-залежності у підлітковому віці.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Білоус О.В. Психологічні аспекти інтернет-залежності підлітків в Україні. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки.* 2014. № 2 (23). С. 28–35.

2. Войскунский А.Е. Актуальные проблемы психологии зависимости от Интернета. *Психологический журнал*. 2004. № 1. С. 90–100.

3. Жичкина А.Е. Самопрезентация в виртуальной коммуникации и особенности идентичности подростков – пользователей Интернета. *Труды по социологии образования.* 2000. № 7.

4. Моцик Р.В. Інтернет-залежність та її вплив на виховання сучасної людини. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2015. № 18. С. 292–297.

5. Ушакова Е.С. Интернет-зависимость как проблема современного общества. *Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие*. 2014. № 1.

6. Caroline Flisher Getting plugged in an overview of internet addiction. *Journal of Paediatrics and Child Health*, 2010, 46 (10).

REFERENCES:

1. Bilous O.V. (2014) Psykholohichni aspekty internet zalezhnosti pidlitkiv v Ukraini. [Psychological aspects of teens" Internet addiction in Ukraine]. *Aktualni problemy sotsiolohii, psykholohii, pedahohiky – Actual problems of sociology, psychology, pedagogy, 2(23),* 28–35 [in Ukrainian].

2. Vojskunskij A.E. (2004). Aktual'nye problemy psihologii zavisimosti ot Interneta [Actual problems of the Intertet dependence psychology]. *Psihologicheskij zhurnal – Psychological journal*, 1, 90–100 [in Russian].

3. Zhichkina A.E. (2000). Samoprezentacija v virtual'noj kommunikacii i osobennosti identichnosti podrostkov-pol'zovatelej Interneta. [Self-presentation in virtual communication and the identity features of adolescent Internet users]. *Trudy po sociologii obrazovanija – Proceedings in the sociology of* education, 7. [in Russian].

4. Motsyk R.V. (2015). Internet-zalezhnist ta yii vplyv na vykhovannia suchasnoi liudyny [Internet addiction and its impact on modern people's education]. *Pedahohichna osvita teoriia i praktyka – Teacher education theory and practice, 18.* 292–297 [in Ukrainian].

5. Ushakova E.S. (2014). Internet-zavisimost' kak problema sovremennogo obshhestva [Internet addiction as the problem of modern society]. *Lichnost' v menjajushhemsja mire: zdorov'e, adaptacija, razvitie – Personality in a changing world: health, adaptation, development, 1.* [in Russian].

6. Caroline Flisher (2010) Getting plugged in an overview of internet addiction. *Journal of Paediatrics and Child Health, 46 (10).*

Стаття надійшла до редакції 29.07.2019.
The article was received 29 July 2019.

УДК 159.923.5-056.45
DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-4-20

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАКОНОМІРНОСТІ ОБДАРОВАНОСТІ АКАДЕМІЧНО ЗДІБНИХ УЧНІВ ОСНОВНОЇ ШКОЛИ

Щербакова Олена Олександрівна,
кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник
ДУ «Інститут охорони здоров'я дітей та підлітків Національної академії медичних наук України»
lenascherbakova@ukr.net
orcid.org/0000-0002-9169-5471

Мета – виявити особливості розвитку структурних компонентів обдарованості в академічно здібних учнів основної школи.

Методи. Груповий інтелектуальний тест для оцінки розумового розвитку дітей 5–6 класів (9–12 років) (Дж. Вана, адаптований М. К. Акімовою, О.М. Борисовою, В.Т. Козловою і Г.П. Логіновою під керівництвом К.М. Гуревича), тест для оцінки вербального, невербального (просторового) та математичного інтелекту Амтхауера для учнів 7–9 класів, невербальний субтест методики Е. Торренса, оригінальна адаптована методика психодіагностики академічної саморегуляції Е. Десі і Р. Райана для учнів основної школи.

Результати. Показники інтелекту в учнів 5–6 класів загалом, а також вербального, математичного та просторового інтелекту учнів 7–9 класів істотно відрізняються залежно від академічної успішності на користь академічно здібних дітей. Більш виражені відмінності спостерігаються на початку навчання в основній школі, а також за показниками просторового інтелекту протягом наступного навчання.

Академічно здібні учні переважають порівняно з академічно менш успішними за показниками креативності, особливо за показниками невербальної оригінальності.

В академічно здібних учнів основної школи встановлено вищі показники внутрішньої та зовнішньої мотивації навчання.

Висновки. Інтелект відіграє ключову роль в академічних здібностях школярів, позитивно позначаючись на їх академічній успішності.

Роль невербальної креативності як складника обдарованості в академічних здібностях школярів є менш однозначною, особливо на пізніх етапах навчання в основній школі. Однак високий рівень невербальної креативності, зокрема за показниками оригінальності, може бути визначений як суттєва ознака академічно здібних школярів.

Показано позитивну роль мотивації навчання в академічній успішності школярів, причому для академічно здібних школярів значущою є не тільки внутрішня мотивація як пізнавальний інтерес, а й зовнішня мотивація як екстернальна вмотивованість на навчальні досягнення через прагнення відповідати вимогам батьків та соціального середовища.

Ключові слова: *академічна успішність, академічно здібні школярі, інтелект, креативність, мотивація навчання.*

PSYCHOLOGICAL PATTERNS OF THE GIFTEDNESS OF ACADEMICALLY ABLE PUPILS OF THE MIDDLE SCHOOL

Shcherbakova Olena Oleksandrivna,
Candidate of Psychological Sciences, Senior Research Fellow,
State Institution "Institute for Children and Adolescents Health Care of the National Academy of Medical Sciences of Ukraine"
lenascherbakova@ukr.net
orcid.org/0000-0002-9169-5471

Purpose. The aim of the article is to identify peculiarities of structural components of giftedness in academically capable elementary school students.

Methods. Group intellectual test for assessment of mental development for children of 5–6 grades (9–12 years) (J. Wang, adapted by M.K. Akimova, O.M. Borisova, V.T. Kozlova and G.P. Loginova under the guidance of K. Gurevich), a test for assessment of verbal, nonverbal (spatial) and mathematical intelligence of Amthauer for students of 7–9th grades, non-verbal subtest of the E. Torrens method, adapted by author method of psychodiagnostics of academic self-regulation by E. Deci and R. Ryan.

Results. The intellectual performance of students in grades 5-6 as a whole, as well as the verbal, mathematical and spatial intelligence of students in grades 7–9, is significantly different depending on academic performance

for the benefit of academically capable children. More pronounced differences are observed at the beginning of primary school, as well as in the indicators of spatial intelligence during the subsequent study.

Academically capable students outperform academically less successful in terms of creativity, especially in terms of non-verbal originality.

Higher indicators of internal and external motivation of learning are established in academically capable schoolchildren.

Conclusions. Intelligence plays a key role in the academic ability of students, positively affecting their academic performance.

The role of non-verbal creativity as a component of giftedness in students' academic ability is less clear, especially in the later stages of primary school. However, a high level of non-verbal creativity, especially in terms of originality, can be identified as a significant feature of academically capable students.

The positive role of motivation of learning in the academic success of students is shown, with not only intrinsic motivation as cognitive interest, but also external motivation as extrinsic motivation for educational achievement through the desire to meet the requirements of parents and parents.

Key words: *academic success, academically capable students, intelligence, creativity, motivation of learning.*

Вступ

Проблема вивчення обдарованості школярів, її структури та психологічних детермінант розвитку набуває гострої актуальності та значущості в умовах трансформації сучасної освіти та вимог Нової української школи. Якість сучасного шкільного навчання може бути оцінена через оволодіння дитиною компетентностей, виражених у її навчальних досягненнях, тобто академічній успішності. У зарубіжній дослідницькій традиції поряд з поняттям «успішність у навчанні» (“learning ability”) широко застосовується поняття «неуспішність у навчанні» або «низький рівень успішності у навчанні» (“learning disability”), що підкреслює практичне значення наукових розвідок за даною проблематикою (Geary та ін. 2007; Kovas, Plomin, 2007; Swanson, Harris, Graham, 2013). Крім того, у навчальній діяльності академічна успішність ототожнюється з іншим поняттям – «академічно здібні діти». У нашому попередньому дослідженні (Щербакова, 2015) було визначено, що академічно здібними вважаються діти, які успішно навчаються в школі, мають глибоку й стійку внутрішню мотивацію до пізнавальної діяльності, достатній рівень пам'яті, високий або вищий за середній рівень розумової діяльності та інтелекту, а відтак характеризуються обдарованістю. Саме тому виявлення особливостей розвитку основних компонентів обдарованості академічно здібних школярів – інтелекту, креативності та мотивації – набуває гострої наукової значущості.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Обдарованість визначається як системна якість особистості, що розвивається протягом життя, що визначає спроможність людиною досягати більш високих результатів в одній чи декількох видах діяльності порівняно з іншими людьми (цит. за Богоявленская, 2005). Погоджуючись з цим визначенням і з думкою Б.Г. Теплова про те, що обдарованість не зводиться до сукупності здібностей, Д.Б. Богоявленська також підкреслює системний характер обдарованості. Обдарованість також визначається як композиція із загальних розумових здібностей, позитивної самооцінки, мотивації досягнення і таланту (Feldhusen, 2005), що дає підстави розуміти її як сплав суто когнітивного (розумові здібності, креативність) та особистісного (мотивація, особистісні якості).

Однією з найбільш відомих концепцій обдарованості в американській і світовій психології є теорія трьох кілець Дж. Рензуллі. Ґрунтуючись на великому емпіричному матеріалі, Дж. Рензуллі і його співробітники розробили концепцію обдарованості, яка включає когнітивний та інші фактори. Вони описують обдарованість як «взаємодію трьох груп людських якостей: інтелектуальні здібності, що перевищують середній рівень, висока захопленість виконуваним завданням і високий рівень креативності. Обдаровані і талановиті діти – це діти, які володіють даними характеристиками або здатні розвинути і реалізувати їх в будь-якій корисній діяльності» (Renzulli, 1986). У моделі Дж. Рензуллі обдарованість є інтегративною якістю особистості, структурними компонентами якої є здібності, що перевищують середній рівень, – креативність і мотивація. Безсумнівно цікавим для освітянського загалу є твердження Дж. Рензуллі про те, що контингент обдарованих дітей може бути значно ширшим, ніж під час їх ідентифікації за тестами інтелекту та тестами креативності. Тому науковець пропонує відносити до категорії обдарованих усіх дітей, які виявили високі показники хоча б за одним із компонентів його моделі. У нашому дослідженні обдарованість учня основної школи розуміється як синергія загальних інтелек-

туальних здібностей, інтелекту та високої вмотивованості до навчальної діяльності і яка реалізується в академічних здібностях, що позначаються на високій навчальній успішності.

Згідно з дослідженнями, проведеними на різних соціокультурних вибірках, інтелект є одним з найістотніших предикторів індивідуальних досягнень у різних академічних галузях (Тихомирова, 2011а; Deary, Strand, Smith & Fernandes, 2007; Taub, Floyd, Keith & McGrew, 2008 і ін.). Зокрема, показано, що інтелектуальні здібності «виступають значимими передумовами успішності навчання для американських, російських і англійських учнів (цит. за Корнилов, 2012: 13). Так, одним з найбільш значущих чинників, що формують індивідуальні відмінності в успішності в навчанні, є невербальний інтелект (Jencks, 1979; Kuncel, Hezlett & Ones, 2001; Neisser et al., 1996). Загалом базові когнітивні характеристики (швидкість переробки інформації і робоча пам'ять), поряд з інтелектом, пояснюють близько 60% дисперсії академічної успішності (Luo, Thompson & Detterman, 2006). Інтелект дозволяє пояснити 57% дисперсії в результатах з математики, 48% в англійській мові і 18% у малюванні (Deary et al., 2007). У дослідженні Д.В. Ушакова (Ushakov, 2010) показано, що коефіцієнти кореляцій між інтелектом та успішністю знижуються з мірою навчання у школі від п'ятого до дев'ятого класів.

Другим аспектом обдарованості школяра виступає креативність. Е. Торренс вперше дійшов висновку, що для творчої діяльності, а саме це вимагається від обдарованої людини у будь-якій сфері наукової, культурної та практичної діяльності, необхідним є високий креативний потенціал Креативність розуміється як творчі можливості (здібності) людини, що можуть виявлятися у мисленні, почуттях, спілкуванні, окремих видах діяльності, характеризувати особистість загалом чи її окремі сторони, продукти діяльності, процес їх створення. Креативність розглядається як найважливіший і відносно незалежний фактор обдарованості, що рідко відображається в тестах інтелекту й академічних досягненнях (Педагогічний словник …, 2001: 269). Отже, відносна незалежність креативності від інтелекту та її позитивний вплив у навчальних досягненнях дає підстави визначати її як окремий фактор обдарованості школяра.

Позитивна роль інтелекту і креативності як структурних компонентів обдарованості у навчальній успішності безсумнівна, втім, починаючи з досліджень Л. Термена, було показано, що інтелект є умовою необхідною, втім недостатньою для прогнозування високих досягнень (Termen, Oden, 1959). Л. Термен, який спочатку прирівнював обдарованість до високого рівня інтелекту, згодом дійшов висновку, що мотиваційні та особистісні чинники виступали в його дослідженні як надзвичайно важливі детермінанти високих академічних досягнень, а інші дослідники (Хеллер, 1997, Шумакова, 2006; Щебланова, 2013 та інші) зробили висновок, що у людей, що володіють високим інтелектом, рівень досягнень залежить від мотивації і наполегливості. Цей феномен був зафіксований і в дослідженні Б.Г. Ананьєва (Ананьев, 1980), а також Р. Фельсона и Дж. Борнстеда (Felson, Bohrnstedt, 1980), які показали, що оцінки, які дають учителя дітям щодо їх здібностей і мотивації, однаково добре пов'язані з їх успішністю. Поступово відбувся перехід до моделей, що включають мотивацію як важливий складник обдарованості, а сама обдарованість стала розумітися як готовність демонструвати високий рівень досягнень у діяльності (інтелектуальній, навчальній, спортивній, художній тощо) (Гордеева, 2013).

Зазначені результати дослідження ролі інтелекту, креативності та мотивації як структурних компонентів обдарованості особистості у її академічній успішності дають підстави для подальших емпіричних розвідок стосовно їх особливостей в учнів основної школи у сучасних освітніх умовах.

2. Методологія та методи

Груповий інтелектуальний тест для оцінки розумового розвитку дітей 5–6 класів (9–12 років). Тест був розроблений Дж. Ваной, адаптований М.К. Акімовою, О.М. Борисовою, В.Т. Козловою і Г.П. Логіновою під керівництвом К.М. Гуревича. Оцінка вербального, невербального (просторового) та математичного інтелекту здійснювалась за допомогою тесту Амтхауера для учнів 7–9 класів.

Дослідження креативності здійснювалось за невербальним субтестом методики Е. Торренса, що дозволяє встановити міру розвитку оригінальності, швидкості та гнучкості у здатності до дивергентного мислення.

Вивчення внутрішньої та зовнішньої мотивації здійснювалось за допомогою адаптованої методики психодіагностики академічної саморегуляції учнів основної школи (Щербакова, 2017).

Усього у дослідженні взяли участь 435 учнів 5–9 класів, серед яких 60,4% виявляють високу загальну (загалом за усіма навчальними дисциплінами) чи парціальну (за окремими навчальними дисциплінами) академічну успішність.

3. Результати та дискусії

Першим завданням емпіричного дослідження було виявити відмінності у розвитку основних складників обдарованості учнів з низькою академічною успішністю та академічно здібних учнів. У таблиці 1 показано відмінності в інтелекті між групами учнів 5–6 класів, а у таблиці 2 – відмінності у показниках вербального, математичного та просторового інтелекту в учнів 7–9 класів.

Наші результати підтверджують усталені у психології дані про наявність позитивних кореляцій між психометричним інтелектом та шкільною успішністю. Так, у дослідженні В.І. Моросанової із співавторами (Моросанова та ін., 2013) було показано, що обдаровані школярі значущо переважають «звичайних» за усіма шкалами Мюнхенського тесту когнітивних здібностей для обдарованих школярів на рівні $p \leq 0{,}0001$.

Аналіз даних, показаних у таблиці 2, підтверджує констатацію позитивного зв'язку вербального, невербального і математичного інтелекту обдарованих школярів з їх академічною успішністю, висунуту В.І. Моросановою із співавторами (Моросанова та ін., 2013). У дослідженні Т.М. Тихомирової (2011б) також було показано статистично значущі зв'язки показників інтелекту за тестами Равена і Векслера із навчальною успішністю. Зазначені кореляції були отримані і на вибірках школярів за кордоном (Duckworth et al., 2011; Mackintosh, 2006; Walls, Little, 2005)

Отже, у нашому дослідженні показано, що школярі з високою академічною успішністю характеризуються вищими показниками інтелекту. Як на початку навчання в основній школі (5–6 класи), так і протягом подальшого навчання у ній (7–9 класи) середні значення психометричного інтелекту академічно здібних учнів відповідають рівню, вищому за середній рівень, тоді як інтелект академічно неуспішних школярів відповідає середньому рівню. Низка досліджень, присвячених зв'язку між психометричним інтелектом та академічною успішністю, не дає таких однозначних результатів та їх тлумачень, як показує представлене дослідження, і ставить питання про причинно-наслідкові зв'язки між інтелектом та успішністю школярів. Так, В.М. Дружиніним зазначено, що позитивні, помірні за величиною кореляції не дозволяють однозначно стверджувати, що інтелект детермінує успішність навчання (Дружинин, 2001). Аналіз розподілу школярів у просторі координат «академічна успішність – рівень інтелекту» свідчить про наявність більш складного, ніж лінійний, зв'язку залежності, зокрема позитивний зв'язок між інтелектом та успішністю зникає за високого рівня інтелекту. Так, у дослідженнях Л.Ф. Бурлачука і В. М. Блейхер (1976), а також у більш пізньому дослідженні В.М. Дружиніна (2001) виявлено, що до групи слабо успішних школярів потрапляють учні і з високим, і з низьким рівнем інтелекту. При цьому Л.Ф. Бурлачуком та В.М. Блейхер (1978) було показано, що школярі з інтелектом нижче середнього ніколи не входять в число успішних. Таким чином, є нижній поріг інтелекту для

Таблиця 1

Показники інтелекту як складника обдарованості учнів 5–6 класів з різними академічними здібностями

Показники академічної обдарованості	Групи досліджуваних		t	P
	Школярі з низькою академічною успішністю, n=86	Академічно здібні школярі, n=93		
Інтелект	89,87±12,57	115,33±16,66	-11,47	<0,0001

Таблиця 2

Показники інтелекту як складника обдарованості учнів 7–9 класів з різними академічними здібностями

Показники академічної обдарованості	Групи досліджуваних		T	p
	Школярі з низькою академічною успішністю, n=86	Академічно здібні школярі, n=170		
Вербальний інтелект	106,34±14,91	116,71±10,32	-6,34	<0,0001
Математичний інтелект	108,10±12,89	116,58±12,82	-4,74	<0,0001
Просторовий інтелект	103,06±7,16	119,73±10,80	-12,04	<0,0001

навчальної діяльності – учень з інтелектом нижче цього порогу не вчитиметься успішно. Отже, психометричний інтелект, показники якого відповідають високим чи вище за середні значенням, може розглядатись як складник академічної обдарованості школярів, пов'язаної з їх високими навчальними досягненнями (академічною успішністю). Слід зазначити, що більш виражені відмінності спостерігаються на початку навчання в основній школі, що підтверджує думку про зниження зв'язку між навчальною успішністю та інтелектом з мірою академічного просування суб'єкта навчальної діяльності. Також суттєвими є відмінності за показниками саме просторового інтелекту (поряд з вербальним та математичним) протягом наступного навчання учнів в основній школі, що вимагає подальших досліджень, проте також свідчить про провідну роль невербального інтелекту в академічній успішності.

У таблицях 3 та 4 показано відмінності у показниках невербальної креативності учнів з різною академічною успішністю. Визначено, що на початку навчання в основній школі учні суттєво відрізняються за показниками креативності залежно від навчальних успіхів. Академічно здібні учні переважають за показниками креативності учнів з низькою академічною успішністю. З мірою включення у навчальну діяльність в основній школі, а відтак із дорослішанням, зміною соціальної ситуації розвитку та провідної діяльності, а головне – із дозріванням розумових процесів і здібностей школярів відбувається подібна як з інтелектом ситуація з розвитком креативності школярів: академічні здібності (навчальна успішність) стають менш залежними від розвитку креативності.

У представленому дослідженні лише за показниками оригінальності встановлено відмінності в учнів 7–9 класів на користь академічно здібних.

Отже, оригінальність можна вважати найбільш значущим складником в оцінці обдарованості школярів, втім ця думка має бути верифікована подальшими дослідженнями.

У таблицях 5 і 6 показано відмінності у рівні розвитку мотивації учнів основної школи з різною академічною успішністю.

Таблиця 3

Показники невербальної креативності як складника обдарованості учнів 5–6 класів з різними академічними здібностями

Показники академічної обдарованості	Групи досліджуваних		t	p
	Школярі з низькою академічною успішністю, n=86	Академічно здібні школярі, n=93		
Оригінальність	5,78±2,61	10,00±5,57	-6,41	<0,0001
Швидкість	9,91±0,37	9,59±1,28	2,19	0,05
Гнучкість	2,44±0,54	2,72±0,63	-3,15	0,01

Таблиця 4

Показники креативності як складника обдарованості учнів 7–9 класів з різними академічними здібностями

Показники академічної обдарованості	Групи досліджуваних		T	p
	Школярі з низькою академічною успішністю, n=86	Академічно здібні школярі, n=93		
Оригінальність	7,82±4,89	9,14±3,80	-2,31	0,05
Швидкість	9,94±0,23	9,95±0,28	-0,23	-
Гнучкість	2,73±0,76	2,87±0,77	-1,33	-

Таблиця 5

Показники мотивації як складника обдарованості учнів 5–6 класів з різними академічними здібностями

Показники академічної обдарованості	Групи досліджуваних		T	p
	Школярі з низькою академічною успішністю, n=86	Академічно здібні школярі, n=93		
Внутрішня мотивація	7,17±3,26	9,75±3,69	-4,92	<0,0001
Зовнішня мотивація	5,63±2,05	7,19±3,04	-3,97	0,0001

Таблиця 6

Показники мотивації як складника обдарованості учнів 7–9 класів з різними академічними здібностями

Показники академічної обдарованості	Групи досліджуваних		T	p
	Школярі з низькою академічною успішністю, n=86	Академічно здібні школярі, n=93		
Внутрішня мотивація	8,17±4,10	9,72±3,08	-4,92	<0,0001
Зовнішня мотивація	6,65±2,55	9,33±3,51	-3,97	0,0001

Визначено, що на початку навчання в основній школі академічно здібні учні характеризуються вищою мотивацією до навчання, причому їх мотивація зумовлена як внутрішніми пізнавальними тенденціями, так і керована ззовні. Учням 5–6 класів з високою академічною успішністю властивий більш виражений пізнавальний інтерес до навчання, ніж тим, хто навчається гірше. Крім того, батьківський контроль за навчальною діяльністю в академічно здібних школярів є також більш вираженим, він інтерналізується школярами, позначаючись на вищому рівні зовнішньої мотивації навчання. Згодом, протягом навчання у школі роль зовнішньої мотивації залишається високою, як показують дані таблиці 6. Втім, як для початку навчання в основній школі, так і протягом подальшого навчання в ній провідну роль в академічній успішності відіграє внутрішня мотивація, тобто пізнавальний інтерес до навчання.

Отримані дані підтверджують отримані у дослідженні К.І. Фоменко (2018), в якому показано позитивний зв'язок мотивації досягнення, губристичної мотивації та внутрішньої мотивації з академічними досягненнями учнів основної школи.

Висновки

Аналіз відмінностей у показниках інтелекту, креативності та мотивації учнів основної школи з різною академічною успішністю дозволяє стверджувати, що за показниками інтелекту академічно здібні учні переважають порівняно з менш успішними. Показники інтелекту в учнів 5–6 класів загалом, а також вербального, математичного та просторового інтелекту учнів 7–9 класів істотно відрізняються залежно від академічної успішності. Більш виражені відмінності спостерігаються на початку навчання в основній школі, а також за показниками просторового інтелекту протягом наступного навчання. Отримані результати свідчать на користь думки про те, що інтелект відіграє ключову роль в академічних здібностях школярів, позитивно позначаючись на їх академічній успішності.

Академічно здібні учні переважають менш успішних за показниками креативності, особливо за показниками невербальної оригінальності. Позитивна роль невербальної креативності як складника обдарованості в академічних здібностях школярів є менш однозначною і поступово знижується на пізніх етапах навчання в основній школі.

Мотивація навчання позитивно позначається на академічній успішності школярів, причому для академічно здібних школярів значущою є не тільки внутрішня мотивація як пізнавальний інтерес, а й зовнішня мотивація як екстернальна вмотивованість на навчальні досягнення через прагнення відповідати вимогам батьків та соціального середовища.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ананьев Б.Г. Психология педагогической оценки. Избранные психологически труды. Москва, Педагогика. В 2-х тт. Т. 2. 1980, С. 128–265.

2. Блейхер В.М., Бурлачук Л.Ф. Психологическая диагностика интеллекта и личности. Київ : Вища школа, 1978. 143 с.

3. Богоявленская Д.Б., Богоявленская М.Е. Психология одаренности: понятие, виды, проблемы. Вып. 1. Москва : МИОО, 2005. 176 с.

4. Гордеева Т.О. Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия развития : дис. …д. психол. н. 19.00.07. 2013. 444 с.

5. Дружинин В.Н. Когнитивные способности: структура, диагностика, развитие. Москва : ПЕРСЭ; Санкт-Петербург : ИМАТОН, 2001.

6. Корнилов С.А. Кросс-культурная инвариантность аналитических, творческих и практических способностей российских, английских и американских учащихся: дисс. на соиск. ...канд. психол. наук. Москва, 2012.

7. Моросанова В.И., Щебланова Е.И., Бондаренко И.Н., Сидиков В.А. Взаимосвязь психометрического интеллекта, осознанной саморегуляции учебной деятельности и академической успеваемости одаренных подростков. *Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология*. 2013. № 3. С. 18–32.

8. Педагогічний словник / за ред. М. Ярмаченка. Київ : Педагогічна думка, 2001. 516 с.
9. Тихомирова Т.Н. Взаимосвязь показателей общего интеллекта и успешности в обучении. *Знание. Понимание. Умение.* 2011. 4. С. 207–213.
10. Тихомирова Т.Н. Интеллект, успешность в обучении и параметры межличностного взаимодействия в образовательной среде. *Вестник ЮУрГУ.* 5. 2011. Серия «Психология», выпуск 12. С. 74–81.
11. Фоменко К.І. Губристична мотивація: феноменологія, структура, детермінація: монографія. Харків : Діса-плюс, 2018. 484 с.
12. Хеллер К.А. Диагностика и развитие одаренных детей и подростков. *Основные современные концепции творчества и одаренности* / Под ред. Д.Б. Богоявленской. Москва : Молодая гвардия, 1997. С. 243–264.
13. Шумакова Н.Б. Развитие общей одаренности детей в условиях школьного обучения. Автореф. дис. доктора психол. наук. Москва, 2006.
14. Щебланова Е.И. Взаимосвязь когнитивных способностей и личностных характеристик интеллектуально одаренных школьников. *Вопросы психологии,* 2013, 1. С. 13–23.
15. Щербакова О.О. Психологічні особливості адаптації академічно здібних дітей до навчання у початковій школі: дис. …к. психол. н. : 19.00.07. Харків. 2015. 228 с.
16. Deary I.J., Spinath F.M., Bates T.C. Genetics of intelligence. *European Journal of Human Genetics.* 2006. V. 14. P. 690–700.
17. Deary I.J., Strand S., Smith P. et al. Intelligence and educational achievement. *Intelligence.* 2007. V. 35. N 1. P. 13–21.
18. Duckworth A.L., Quinn P.D., Tsykayama E. What No child left behind leaves behind: the roles of IQ and self-control in predicting standardized achievement test scores and report card grades. *Journal of Educational Psychology,* 2011. V. 1. P. 1–13.
19. Geary D.C., Hoard M.K., Byrd-Craven J., Nugent L., Numtee C. Cognitive mechanisms underlying achievement deficits in children with mathematical learning disability. *Child Development.* 2007. V. 78. pp. 1343–1359.
20. Feldhusen J.F. Giftedness, talent, expertise, and creative achievement. In: *Conceptions of Giftedness.* R.J. Sternberg, J.E. Davidson (Eds.). New York : Cambridge University Press. 2005. P. 64–79.
21. Felson, R. B., & Bohrnstedt, G. W. Attributions of ability and motivation in a natural setting. Journal of Personality and Social Psychology, 1980. 39(5), 799–805.
22. Jencks C. Who gets ahead? The determinants of economic success in America. New York, NY: Basic Books, 1979.
23. Kovas Y., Plomin R. Learning abilities and disabilities: Generalist genes, specialist environments. *Current Directions in Psychological Science.* 2007. V. 16. P. 284–288.
24. Kuncel N.R., Hezlett S.A., Ones D.S. A comprehensive meta-analysis of the predictive validity of the graduate record examinations: implications for graduate student selection and performance. *Psychological bulletin.* 2001. V. 127(1). P. 162–181.
25. Luo D., Thompson L.A. & Detterman D.K. The criterion validity of tasks of basic cognitive processes. *Intelligence.* 2006. 34 (1). P. 79–120.
26. Mackintosh N.J. IQ and human intelligence. N.Y. : Oxford University Press. 2006.
27. Neisser U., Boodoo G., Bouchard T.J., Boykin A.W., Brody N., Ceci S.J., Halpern D.F., Loehlin J.C., Perloff R., Sternberg R.J., Urbina S. Intelligence: knowns and unknowns. *American Psychologist.* 1996. V. 51. P. 77–101.
28. Renzulli J.S. The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model For Promoting Creative Productivity In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness.* New York: Cambridge University Press. P. 53–92.
29. Shcherbakova O.O. Psychodiagnostics of academic self-regulation for middle school pupils. *Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія.* Випуск I (57). С. 355-362. doi.org/10.5281/zenodo.1184505 (дата звернення: 15.07.2019).
30. Swanson L., Harris K.R., Graham S. Handbook of learning disabilities (Second Edition). New York, NY : Guilford, 2013.
31. Taub G.E., Keith T.Z., Floyd R.G. & McGrew K.S. Effects of general and broad cognitive abilities on mathematics achievement. *School Psychology Quarterly.* 2008. V. 53. P. 187–198.
32. Terman L.M., Oden M.H. The gifted group at mid-life: Thirty-five years' follow-up of the superior child. Stanford, CA : Stanford University Press. 1959.
33. Ushakov D.V. Olympics of the mind as a method to identify giftedness: Soviet and Russian experience. *Learning and individual differences.* 2010. V.20 (4). P. 337–344.
34. Walls T.A., Little T.D. Relations among personal agency, motivation, and school adjustment in early adolescence. *Journal of Educational Psychology.* 2005. V. 97. N 1. P. 23–31.

REFERENCES:

1. Ananyev, B.G. Psikhologiya pedagogicheskoy otsenki [Psychology of pedagogical assessment]. Izbrannyye psikhologicheski Trudy – *Psychologically selected works.* M., Pedagogy. In 2 vols. T. 2. P. 128–265 [in Russian].
2. Bleicher, V.M., Burlachuk L.F. (1978). Psikhologicheskaya diagnostika intellekta i lichnosti. [Psychological diagnosis of intelligence and personality]. Kiev : Vishcha school [in Russian].
3. Bogoyavlenskaya, D.B., Bogoyavlenskaya M.Ye. (2005). Psikhologiya odarennosti: ponyatiye, vidy, problemy – Psychology of giftedness: concept, types, problems. 1. Moscow : MIOO [in Russian].

4. Gordeeva, T.O. (2013). Motivatsiya uchebnoy deyatel'nosti shkol'nikov i studentov: struktura, mekhanizmy, usloviya razvitiya [Motivation of educational activities of schoolchildren and students: structure, mechanisms, development conditions]. *Doctor's thesis.* Moscow [in Russian].

5. Druzhinin, V.N. (2001). Kognitivnyye sposobnosti: struktura, diagnostika, razvitiye [Cognitive abilities: structure, diagnosis, development]. M.: PERSE; SPb.: IMATON [in Russian].

6. Kornilov, S.A. (2012). Kross-kul'turnaya invariantnost' analiticheskikh, tvorcheskikh i prakticheskikh sposobnostey rossiyskikh, angliyskikh i amerikanskikh uchashchikhsya [Cross-cultural invariance of analytical, creative and practical abilities of Russian, English and American students]. *Doctor's thesis.* Moscow [in Russian].

7. Morosanova V.I., Shcheblanova Ye.I., Bondarenko I.N., Sidikov V.A. (2013). Vzaimosvyaz' psikhometricheskogo intellekta, osoznannoy samoregulyatsii uchebnoy deyatel'nosti i akademicheskoy uspevayemosti odarennykh podrostkov [The relationship of psychometric intelligence, conscious self-regulation of educational activities and academic performance of gifted adolescents]. *Vestnik Moskjvskogo univesiteta. Psychoogy – Herald of Moscow University. Ser. 14. Psikhologiya.* 3, 18-32 [in Russian].

8. Yarmachenko M. (Ed.) (2001). Pedagogíchniy slovnik [Pedagogical Vocabulary]. Kiïv : Pedagogíchna dumka.

9. Tikhomirova T.N. (2011). Vzaimosvyaz' pokazateley obshchego intellekta i uspeshnosti v obuchenii. Znaniye. Ponimaniye. Umeniye. [The relationship of indicators of general intelligence and success in learning. Knowledge. Understanding. Skill.] 4, 207–213 [in Russian].

10. Tikhomirova T.N. (2011). Intellekt, uspeshnost' v obuchenii i parametry mezhlichnostnogo vzaimodeystviya v obrazovatel'noy srede [Intelligence, learning success and the parameters of interpersonal interaction in the educational environment.]. *Vestnik YUUrGU - Bulletin of SurSU*. 5. Seriya "Psikhologiya", 12, 74–81 [in Russian].

11. Fomenko, K.I. (2018). Gubristichna motivatsíya: fenomenologíya, struktura, determínatsíya: monografíya [Hubristic motivation: phenomenology, structure, determinism]. Kharkiv.: Dísa-plyus [in Ukrainian].

12. Kheller, K.A. (1997). Diagnostika i razvitiye odarennykh detey i podrostkov. Osnovnyye sovremennyye kontseptsii tvorchestva i odarennosti [Diagnosis and development of gifted children and adolescents. The main modern concepts of creativity and giftedness] / Bogoyavlenskaya D.B. (Ed.): Molodaya gvardiya, 243–264 [in Russian].

13. Shumakova, N.B. (2006). Razvitiye obshchey odarennosti detey v usloviyakh shkol'nogo obucheniya. [The development of the general giftedness of children in school settings.]. *Extended abstract of candidate's thesis.* Moscow [in Russian].

14. Shcheblanova, Ye.I. (2013). Vzaimosvyaz' kognitivnykh sposobnostey i lichnostnykh kharakteristik intellektual'no odarennykh shkol'nikov [The relationship of cognitive abilities and personality characteristics of intellectually gifted students]. *Voprosy psikhologii – Questions of Psychology,* 2013, 1. S. 13–23 [in Russian].

15. Shcherbakova, O.O. (2015). Psikhologíchní osoblivostí adaptatsíï akademíchno zdíbnikh dítey do navchannya u pochatkovíy shkolí. *Extended abstract of candidate's thesis.* Kharkív [in Ukrainian].

16. Deary I.J., Spinath F.M., Bates T.C. (2006). Genetics of intelligence. *European Journal of Human Genetics.* V. 14, 690–700.

17. Deary I.J., Strand S., Smith P. et al. (2007). Intelligence and educational achievement. *Intelligence.* V. 35. N 1, 13–21.

18. Duckworth A.L., Quinn P.D., Tsykayama E. (2011). What No child left behind leaves behind: the roles of IQ and self-control in predicting standardized achievement test scores and report card grades. *Journal of Educational Psychology,* V. 1, 1–13.

19. Geary, D.C., Hoard, M.K., Byrd-Craven, J., Nugent, L., Numtee, C. (2007). Cognitive mechanisms underlying achievement deficits in children with mathematical learning disability. Child Development. V. 78, 1343–1359.

20. Feldhusen, J.F. (2005). *Giftedness, talent, expertise, and creative achievement.* In: Conceptions of Giftedness. RJ Sternberg, JE Davidson (Eds.). New York : Cambridge University Press, 64–79.

21. Felson, R.B., & Bohrnstedt, G.W. (1980). Attributions of ability and motivation in a natural setting. Journal of Personality and Social Psychology, 39(5), 799–805.

22. Jencks, C. (1979). *Who gets ahead? The determinants of economic success in America*. New York, NY : Basic Books.

23. Kovas, Y., Plomin, R. (2007). Learning abilities and disabilities: Generalist genes, specialist environments. *Current Directions in Psychological Science*. V. 16, 284–288.

24. Kuncel N.R., Hezlett S.A., Ones D.S. (2001). A comprehensive meta-analysis of the predictive validity of the graduate record examinations: implications for graduate student selection and performance. *Psychological bulletin.* V. 127(1), 162–181.

25. Luo, D., Thompson, L.A. & Detterman D.K. (2006). The criterion validity of tasks of basic cognitive processes. Intelligence. 34 (1), 79–120.

26. Mackintosh, N.J. (2006). *IQ and human intelligence*. N.Y. : Oxford University Press.

27. Neisser, U., Boodoo, G., Bouchard, T.J., Boykin, A.W., Brody, N., Ceci, S.J., Halpern, D.F., Loehlin, J.C., Perloff, R., Sternberg, R.J., Urbina, S. (1996). Intelligence: knowns and unknowns. *American Psychologist.* V. 51, 77–101.

28. Renzulli, J.S. (1986). The Three-Ring Conception of Giftedness: A Developmental Model For Promoting Creative Productivity In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (Eds.), *Conceptions of giftedness.* New York: Cambridge University Press, 53–92.

29. Shcherbakova, O.O. (2017). Psychodiagnostics of academic self-regulation for middle school pupils. *Visnyk KHNPU imeni H.S. Skovorody. Psykholohiya – Bulletin of KhNPU named after H.S. Skovoroda.* I (57), 355–362. doi.org/10.5281/zenodo.1184505.

30. Swanson, L., Harris, K.R., Graham, S. (2013). *Handbook of learning disabilities* (Second Edition). New York, NY : Guilford.

31. Taub, G.E., Keith, T.Z., Floyd, R.G. & McGrew, K.S. (2008). Effects of general and broad cognitive abilities on mathematics achievement. *School Psychology Quarterly.* V. 53, 187–198.

32. Terman L.M., Oden M.H. (1959). *The gifted group at mid-life: Thirty-five years' follow-up of the superior child.* Stanford, CA : Stanford University Press.

33. Ushakov D.V. (2010). Olympics of the mind as a method to identify giftedness : Soviet and Russian experience. *Learning and individual differences.* V. 20 (4), 337–344.

34. Walls, T.A., Little, T.D. (2005). Relations among personal agency, motivation, and school adjustment in early adolescence. *Journal of Educational Psychology.* V. 97. N 1, 23–31.

Стаття надійшла до редакції 30.07.2019.
The article was received 30 July 2019.

СЕКЦІЯ 3. СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ; ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

UDC 159.9.072:364-322
DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-4-21

DEVELOPMENT OF THE QUESTIONAIRE OF MOTIVATION OF VOLUNTEER ACTIVITY

Gil Kseniya Vladimirovna,
Master of Psychology,
Senior Lector Department of Developmental and Education Psychology
Yanka Kupala State University of Grodno
gil_kv@grsy.by
orcid.org/0000-0001-6431-1607

Purpose. The article presents the results of the study on the development of a questionnaire on the motivation of volunteer activities. The aim of the study was to design and test the questionnaire "Motivation of volunteer activity".

Methods. The most important task in creating the questionnaire is to ensure its meaningful validity, which was confirmed by a pilot study of the motivation of volunteer activity. Data for a pilot study was collected by means of a projective method of self-descriptions, which were processed by means of a meaningful analysis using the method of expert evaluation. The empirical results obtained during the questionnaire standardization were processed using methods of descriptive statistics, correlation and factor analysis.

Results. As a result, the questionnaire "Motivation of volunteer activity" was designed and tested, which allows to identify motives of inclusion in volunteer activity and to build a motivational profile of the volunteer's personality. The theoretical rationale for the questionnaire was that motivation is a process of meeting needs whose awareness leads to the formation of motives. Any activity is polymotivated and the motives are in hierarchical ties with each other. The process of developing the questionnaire consisted of several stages, as a result of which it was psychometric tested. Standardized and validated questionnaire "Motivation of volunteer activity" is a reliable tool for identifying motivation of volunteer activity, aimed at determining significant needs of the person, which are satisfied in volunteer activity. The results of the development of diagnostic tools allowed to highlight the components of the structure of motivation of volunteer activity, which in the following determined the development of a practical-oriented model of formation of motivation of volunteer activity of students of social and humanitarian profile.

Conclusions. The standardized questionnaire provides an opportunity to quantify the relative importance of these needs for each volunteer, to identify the motives of social approval, benefits, self-approval, procedural-meaningful, pro-social and spiritual-moral and to graphically present them in the form of a motivational profile of the individual. The questionnaire can be used for working with volunteers at the stage of pre-selection, preparation and, directly, at the stage of volunteer activity itself.

Key words: *motives, need, questionnaire, standardization, validation.*

ДО ПИТАННЯ ДІАГНОСТИКИ МОТИВАЦИИ ВОЛОНТЕРСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Гіль Ксенія Володимирівна,
магістр психологічних наук,
старший викладач кафедри вікової та педагогічної психології
УО «Гродненський державний університет імені Янки Купали»
gil_kv@grsy.by
orcid.org/0000-0001-6431-1607

Мета. У статті представлено результати дослідження з розробки опитувальника мотивації волонтерської діяльності. Метою дослідження виступало конструювання та апробація опитувальника «Мотивація волонтерської діяльності».

Методи. Найголовнішим завданням при створенні опитувальника є забезпечення його змістовної валідності, яка підтверджувалася пілотажним дослідженням мотивації волонтерської діяльності. Дані для пілотажного дослідження були зібрані за допомогою проективного методу самоописів, обробка яких здійснювалась за допомогою змістовного аналізу з використанням методу експертної оцінки.

Емпірично отримані результати в ході стандартизації опитувальника оброблялися за допомогою методів описової статистики, кореляційного і факторного аналізу.

Результати. В результаті був сконструйований і апробований опитувальник «Мотивація волонтерської діяльності», який дозволяє виявляти мотиви включення в добровольчу діяльність і будувати мотиваційний профіль особистості волонтера. Теоретичним обґрунтуванням опитувальника виступили положення про те, що мотивація являє собою процес задоволення потреб, усвідомлення яких призводить до формування мотивів. Будь-яка діяльність полімотивована, і мотиви знаходяться в ієрархічних зв'язках один з одним. Процес розробки опитувальника складався з декількох етапів, в результаті яких вона пройшла психометричну перевірку. Стандартизований і валідизований опитувальник «Мотивація волонтерської діяльності» виступає надійним інструментарієм виявлення мотивації волонтерської діяльності, спрямований на визначення значущих потреб людини, які задовольняються в добровольчої активності. Результати розробки діагностичного інструментарію дозволили виділити компоненти структури мотивації волонтерської діяльності, які в подальшому визначили розробку практико-орієнтованої моделі формування мотивації волонтерської діяльності студентів соціально-гуманітарного профілю.

Висновки. Опитувальник «Мотивація волонтерської діяльності» дає можливість кількісно оцінити відносну значимість потреб для кожного волонтера, виявити мотиви соціального схвалення, вигоди, самоствердження, процесуально-змістовні, просоціальні і духовно-моральні та графічно представити їх у вигляді мотиваційного профілю особистості. Опитувальник може бути використаний при роботі з волонтерами на етапі попереднього відбору, підготовки та безпосередньо на етапі самої волонтерської діяльності.

Ключові слова: *мотиви, потреба, опитувальник, стандартизація, валідизація.*

Introduction

The psychological problem of voluntary service or volunteering is developing as part of a study of altruistic, pro-social, assisting behavior, humane personality settings. Numerous works by foreign psychologists of recent decades are devoted to the study of altruistic behavior in socially significant activities. In these works altruism is considered as gratification the need for attachment, for social contacts (Levder, 2006; Batson, 2011).

Volunteer activity and preparation for it creates optimal conditions for the development and improvement of the volunteer personality. For young people, volunteer activity provides an opportunity to enter into “real adult” activity as an apprentice, provides an opportunity for self-determination, allows to become an active participant in changing the social environment and find its place in the social structure, which will meet their interests and values. The feature of volunteer activity is that a person changes himself by making changes in the social environment. The subject of changes in volunteer activity is the entity carrying out the activity itself. The most important thing in volunteering is turning on yourself, assessing your own changes, reflecting on yourself.

Insufficient experimental study of volunteer activity on the part of its motivational determinants, means and ways to form motivation of volunteer activity, necessity to increase professional competences and personal qualities of students of social and humanitarian profile, lack of work of diagnostic tools determines importance and relevance of the undertaken study, which will allow to purposefully study peculiarities of motivational sphere of people engaged in volunteer activity.

1. Theoretical underpinning of the problem

Methods of interrogation or questionnaire are the most frequently used for the study of volunteer activity problems. In order to study pro-social (altruistic behavior), there is a questionnaire “Motivation of assistance”, proposed by S.K. Nartova-Bochaver (Nartova-Bochaver, 1992: 15–23). However, it is more aimed at exploring the desire to help and identifies only altruistic motives. Therefore, the issues of diagnostics of volunteer activity motivation remain not fully developed. The absence of diagnostic tools does not allow to fully implement the practical-oriented model on formation of volunteer activity motivation.

The presented work tried to find a solution to this problem by designing and testing a questionnaire “Motivation of volunteer activity”, which would allow to identify motives of inclusion in volunteer activity and build a motivational profile of the volunteer’s personality.

S. Ritchie and P. Martin in their approach understand the essence of motivation as meeting a person’s needs in the work process (Ritchie, Martin, 2004). Considering that the loyalty of an employee in an organization is a function of meeting his needs in it, scientists have attempted to systematize types of loyalty, taking as a basis certain needs. The complexity of this approach is ensured by the number of needs that determine the satisfaction and loyalty of each individual staff member. This approach is considered as the theoretical basis of the volunteer activity motivation questionnaire.

Therefore, the identification and systematization of the basic needs of a person, which

encourage him to volunteer, allows to create a system for satisfying them and provides a high level of motivation. Theoretical analysis of scientific sources has shown that in different people, the needs that induce volunteer work may be different, or the same needs may be expressed to different degrees: for one thing it is important that volunteering provide an opportunity for self-realization (Potapova, 2004: 172–184), for the other – the possibility of achieving public recognition (Azarov, 2008), the third seeks to gain new experience (Sokolova, 2012:103–112), etc.

2. Methodology and methods

The most important task in the creation of a new questionnaire is to ensure its meaningful validity: the meaningful correspondence of the paragraphs of the questionnaire to the field of psychology under study. Expert assessment is one option to verify meaningful validity. The meaningful validity of the questionnaire is confirmed by the results of the pilot study. Selection of a flight research 15 students volunteers of faculty of psychology of Yanka Kupala State University of Grodno, 15 students volunteers of social and pedagogical faculty of Brest State A.S. Pushkin University, 15 students volunteers of Belarusian State Medical University, 15 pupils volunteers of Bobruisk State Medical College, aged from 16 up to 23 years, among them made 57 girls and 3 young men.

The pilot study of the motivation of volunteer activity was carried out using a projective method of self-description on the topic "Why do I volunteer?" The text of self-descriptions was processed using a meaningful analysis involving the expert evaluation method. Psychologists and heads of volunteer units acted as experts. The allocation of categories and systematization of the obtained data was carried out on the basis of the classification of motivational factors of work activity of A.I. Zelichenko, A.G. Shmelev (Table 1).

The motivation for inclusion in volunteer activities is dominated by internal motivational factors rather than external ones, which include examples of others, recommendations and advices from significant people in the surroundings. The findings show that young people view volunteer activities as useful and meaningful to themselves. Volunteering is a group, belonging to which, helps young people to self-develop, to know new.

Internal motivational factors are dominated by the profession's own motivational factors.

Table 1

Frequency of occurrence of motivators in self-descriptions of volunteers

Groups of motivators	Frequency of occurrence
1	*2*
"External" motivational factors	**36**
1.1 Attraction-repulsion factors	35
1.2 Factors of "inertia"	1
"Internal" motivational factors	**184**
2.1. The profession's own motivational factors	116
2.1.2 Work process	75
2.1.2.1 Attractive-unattractive means, tools, attributes of professional activity	45
2.1.2.3 Diversity – One-size-fits-all activities	6
2.1.2.7 Developing the зotential of цork	24
2.1.3 Result of work	41
2.1.3.1 Socio-cultural characteristics of the product	21
2.1.3.2 Emotional-personal aspects of attitude to the product	20
2.2 Working conditions	16
2.2.3 Organizational conditions	13
2.2.4 Social conditions	3
2.3 Opportunities provided by a particular professional area for the realization of non-professional objectives (through the classification of objectives)	52
2.3.6 Self-realization	23
2.3.7 Communication	29
2.3.7.1 Acquisition of communication partners	9
2.3.7.3 Provide the desired environment	5
2.3.7.4 Implement a satisfactory communication style	15

For young people included in volunteer activities, the possibility of developing personal professional skills is important. Volunteering is considered as an opportunity to meet the need for professional self-realization for future psychologists and teachers, in order to obtain professional experience, unique knowledge and skills (work with a special category of the population, for example, children with special needs), a recommendation for paid work.

It can be said that many respondents noted the realization of non-professional goals. Young people see volunteering as an opportunity for self-realization through helping others, communicating with like-minded people, establishing useful contacts, connections and so on.

In the results of the pilot study, the tendency of respondents to predominate internal motives was revealed, which makes it possible to draw a conclusion about the meaningful inclusion of young people in volunteer activities. Such volunteers are initially motivated to work, ready to show creativity, develop their abilities and learn themselves from a new side. Volunteer activities are motivated by their own motivational factors of the profession: the possibility to develop professional skills, receive recommendations for admission to paid employment, a sense of complicity in changes in society, etc. Volunteerism meets the natural need to be a member of a group whose values and goals the volunteer can fully meet. There are also strong motives related to the possibility of communicating with like-minded people.

The empirical results of the projective method of self-description "What do I volunteer for?" allowed to explore and systematize many needs that can be satisfied in volunteer activity. The 30 most significant needs were selected, which were the contents of the questionnaire paragraphs.

In the standardization of the questionnaire, 219 subjects who were volunteers and participated in volunteer activities for more than 1 year took part. Survey sample consisted of 35 students volunteers of faculty of psychology, pedagogical and legal faculties of Yanka Kupala State University of Grodno, 29 students volunteers of medical faculty of Grodno State Medical University, 53 students volunteers of social and pedagogical faculty of Brest State A.S. Pushkin University, 32 students volunteers of faculty of social pedagogics and psychology of P.M. Masherov Vitebsk State University, 38 volunteers pensioners of Grodno and the Grodno region. Among them were 21 men and 198 women at the ages from 17 to 72.

Results were processed using descriptive statistics, correlation and factor analysis methods.

3. Results and discussions

After collecting empirical material matrices of crude data were received. A main goal of component analysis is determination of structure of interrelations between variables, i.e. classification of variables.

The questionnaire represents the list from affirmative judgments where the examinee needs to express extent of the subjective consent with each of them on a scale from 1 to 7 where 1 corresponds to the minimum importance, and 7 – maximum.

α-Kronbakh's coefficient was applied to identify internal reliability coherence of structure of the questionnaire. The value of coefficient is rather high (0.94) that demonstrates uniformity of structure of the questionnaire.

For identification of latent school structure we carried out the procedure of exploratory (prospecting) component analysis. Factorization of a matrix was carried out by main component method with the subsequent rotation of varimax. Critical factor weight was accepted to 0.50. As a result, 4 factors with own values more than 1.0 were selected. According to the revealed factors, All paragraphs of the questionnaire were systematized in 4 scales.

Because of informative heterogeneity of points integrated in the first factor there was a need of clarification of its hidden structure. The procedure of component analysis for a main component method with the subsequent varimax-rotation was used for this purpose.

In the course of factorization from the first factor, two subfactors were selected: the first included 8 points, the second – 5 points.

The final version of the questionnaire of volunteer activity motivation included 30 points broken into four scales, one of which breaks up to two subscales. All points which entered this version of the questionnaire are characterized by high informative validity, a discriminatory power (from 0,31 to 0,72, an average – 0,55) and internal coherence (α = 0,94). Questionnaire scales in total exhaust 59,9% of dispersion of initial variables.

Taking into account the semantics of the paragraphs, the first scale of the questionnaire was called "Self-approval" (sub-columns "Social approval" and "Motives of benefit"). The first sub-school integrates such items as: "allows to become an example for other people", "contributes to the acquisition of professional experience", "in society it is considered important to volunteer", "allows to achieve respect of others", "affects a decent position in society", "allows to get social approval",

"opens an opportunity for travel", "friends are engaged/interested in volunteering". In the second subcale, such items as: "allows to influence other people", "is considered profitable", "trendy and popular", "allows to achieve success in life", "allows to attract attention".

The second scale – "Procedural-meaningful motives" combined such items as: "interesting", "obtaining positive emotions", "voluntary participation", "allows to fully self-realize", "allows to learn something new", "pleasure from activity", "gives an opportunity to communicate with people", "establish friendly relations".

In the third scale – "Pro-social motives" such items as: "allows to do good", "helps other people", "allows to solve a certain social problem".

In the fourth scale – "Spiritual and moral motives" combined such items as: "is the duty of every person", "allows you to improve yourself", "allows you to feel happy", "allows you to know yourself", "allows you to improve the world", "changes ideas about the world around you", "allows you to feel necessary".

When marking the scales of the questionnaire, we followed J. Nutten's "relative" motivation model, in which the author considers motivation in the context of continuous human interaction with the environment (Nutten, 2004). Within the framework of this model, J. Nutten identified eight motivational categories or motives: the personality of the subject (idea of himself, ability, character), activities aimed at the personality itself (self-development, implementation of promising plans), activities aimed at the expected result, social contacts, research activities, religious motives, property, game (entertainment).

All scales and sub-frames of the questionnaire are significantly ($p < 0.05$ at $N = 219$) correlated with each other (Table 2). This indicates that they measure naturally related mental phenomena.

Thus, the multi-dimensional structure of the questionnaire adequately corresponds to the multi-component composition and complex differentiated structure of motivation of volunteer activity. This questionnaire does not duplicate previously designed and already proven methods of diagnostics of motivation of activity; it is aimed at study of specific motives of volunteer activity. In the scales and sub-scales of the questionnaire, are generated those important and socially significant motives, which are conscious personal meanings of volunteer activity for the person.

Psychometric approbation included determination of synchronous reliability of the questionnaire of volunteer activity motivation. Synchronous reliability was analyzed by means of valuation methods of internal coherence of points (Kronbakh's method) and half (a method of dichotomizing splitting of Spirmena-Brown and Guttmen) of the questionnaire, its certain scales and subscales.

Results of the psychometric analysis of reliability of the questionnaire, its scales and subscales are given in the table (table 3).

Proceeding from the results presented in the table, scales and subscales of the questionnaire are characterized by acceptable internal consistency, and the results received with their help have rather high stability.

The factorial analysis which allows to strictly statistically analyze and define factorial structure and factorial loadings of test result has a direct bearing on characteristic of construct validity. When developing the questionnaire, its structure joins tasks which factorial weight is not less than 0,30. By the results presented in the table of factorial structure of the questionnaire of volunteer activity motivation (table 4) it is possible

Table 2

Results of the correlation analysis of interrelations of scales and subscales of the questionnaire of motivation of volunteer activity

Questionnaire scales and subscales	Self-affirmation	Social approval	Reasons for benefit	Procedural and substantive motives	Pro-social motives	Spiritual and moral motives
Self-affirmation		0,956	0,926	0,622	0,384	0,673
Social approval			0,777	0,648	0,520	0,673
Reasons for benefit				0,510	0,159	0,586
Procedural and substantive motives					0,262	0,638
Pro-social motives						0,358
Spiritual and moral motives						

Table 3

Indicators of reliability of the questionnaire of motivation of volunteer activity

Questionnaire scales and subscales	By Kronbakh's method, α	By the Spirman-Brown cleavage method, Rtt	By Guttmen cleavage method, Rtt
Self-affirmation	0,83	0.945	0,928
Social approval	0,79	0,937	0,937
Reasons for benefit	0,82	0,838	0,787
Procedural and substantive motives	0,85	0,811	0,808
Pro-social motives	0,89	-	-
Spiritual and moral motives	0,84	0,819	0,793

Table 4

Factorial structure of the questionnaire of motivation of volunteer activity

Questionnaire items (motives for volunteering)	Factors and significant weight >0,50			
	1	2	3	4
Interestingly		0,699		
It is the duty of every person				0,501
Allows you to become an example for other people	0,5353			
Promotes professional experience	0,507			
Getting positive emotions		0,718		
Allows you to do good			0,787	
Helps other people			0,794	
In society it is considered important to volunteer	0,747			
Allows you to achieve respect for others	0,806			
Allows to solve a certain social problem			0,506	
Affects the dignity of society	0,813			
Voluntary participation		0,587		
Allows for social approval	0,764			
Allows you to influence other people	0,746			
Allows you to improve yourself				0,502
Considered profitable	0,576			
Trendy and popular	0,699			
Allows you to feel happy				0,579
Opens up travel opportunities	0,560			
Allows you to fully self-realize		0,559		
Friends are engaged/interested in volunteering	0,617			
Lets you learn something new		0,677		
Enables you to succeed in your life	0,618			
Helps you understand yourself				0,559
Pleasure of activity		0,818		
Gives the opportunity to communicate with people, establish friendly relations		0,613		
Allows you to improve the world				0,735
Changes perceptions of the world around you				0,614
Allows you to feel necessary				0,687
Allows you to draw attention to yourself	0,692			
Native Factor Value	11,56	2,63	2,17	1,60
Proportion of variance (%)	38,55	8,78	7,24	5,33

to note that all paragraphs of the questionnaire have factorial weight higher than 0,50.

Important aspect of construct validity is the internal coherence reflecting that how certain points (tasks, questions) making test material are subordinated to the main direction of the test as whole, and are focused on studying of the same constructs. The analysis of internal coherence is carried out by correlation of answers to each task with the general test result.

The evaluation of the criterion validity of the questionnaire for the motivation of volunteer activity was carried out by comparing the diagnostic indicators of the questionnaire with an objective criterion. The objective criterion of validation was the standardized technique "Diagnostics of motivational structure of personality" by V. E. Milman, which allows to identify some stable trends of personality: general and creative activity, desire for communication, comfort and social status, etc. (Milman, 1990: 23–43). Comparison of the survey of motivation of volunteer activity with the methodology "Diagnostics of motivational structure of personality" V. E. Milman revealed 11 statistically significant correlations out of 42 potentially possible (Table 5).

Detailed consideration of these communications and their rational explanation, requires application of methods of multidimensional statistical analysis which reduce dimension of basic data due to enlargement of variables. Let's stop on communications only as on characteristic of criteria validity of scales and subscales of the questionnaire of volunteer activity motivation. First of all, it should be noted that correlation communication of pro-social motives with public advantage ($r=0.41$ was the strongest; $p<0.05$). Spiritual and moral motives positively correlate with comfort ($r=0.16$; $p<0.05$), activity ($r=0.31$; $p<0.05$) and public advantage ($r=0.17$; $p<0.05$). The correlation of procedural and informative motives with communication is revealed ($r=0.22$; $p<0.05$) and activity ($r=0.27$; $p<0.05$). Motives of social approval positively correlate with the social status ($r=0.20$; $p<0.05$) and communication ($r=0.23$; $p<0.05$). Motives of benefit and self-affirmation correlate with the social status ($r=0.21$; $p<0.05$; $r=0.19$; $p<0.05$ respectively). Thus, the developed questionnaire finds correlation communications with objective criterion.

Psychometric verification of the questionnaire according to requirements to psychological tools acts as a well-tried remedy of diagnostics of motivation of volunteer activity and allows to reveal motives of social approval, benefit, self-affirmation, procedural and substantial, pro-social and spiritual and moral motives.

Development of diagnostic tools remains one of few studied directions in a research of motivation of volunteer activity. There are many unresolved problems: insufficient theoretical justification of methods of a research of motives of volunteer activity, lack of accurate criteria of their manifestation, insufficient validity of tests and techniques. It defined relevance of development of the questionnaire by the author "Motivation of volunteer activity". Regulations that the motivation represents process of satisfaction of requirements which awareness leads to formation of motives acted as theoretical justification of the questionnaire. Any activity of a polimo-

Table 5

Results of the correlation analysis of interrelations of scales and subscales of the questionnaire of motivation of volunteer activity

Methodology «Diagnostics of motivational structure of personality» by V.E. Milman	Indicators of the survey of motivation of volunteer activity					
	Self-affirmation	Social approval	Reasons for benefit	Procedural and substantive motives	Pro-social motives	Spiritual and moral motives
Life support						
Comfort						*0,16*
Social status	*0,19*	*0,20*	*0,21*			
Communication		*0,23*		*0,22*		
Activity				*0,27*		*0,31*
Creativity					*0,14*	
Public Benefit					*0,41*	*0,17*

Note: the correlation coefficients significant at the level p are presented in the table <0,05

tivirovan and motives are in hierarchical communications with each other.

The questionnaire "The motivation of volunteer activity" allows to define the most significant needs of the volunteer which are in voluntary activity and also to construct a motivational profile of an individual combination most and the requirements, least relevant for the specific person. It gives the chance for drawing up recommendations about formation of steady positive motivation of volunteer activity.

Conclusions

The multidimensional structure of the questionnaire adequately answers multicomponent structure and the complex differentiated structure of motivation of volunteer activity. The real diagnostic tools do not duplicate the techniques of diagnostics of motivation of activity which are earlier designed and already in time to prove; it is aimed at studying of specific requirements of motives of volunteer activity. In scales and subscales of the questionnaire those important and socially important motives which are conscious personal meanings of volunteer activity for the person are generated. Results of development of diagnostic tools allowed to distinguish components of structure of volunteer activity motivation: motives of self-affirmation, social approval, motives of benefit, procedural and substantial motives, pro-social motives and motives aspirations to result which formed the basis of development of the practice-oriented model of formation of motivation of volunteer activity of students of a social and humanitarian profile.

BIBLIOGRAPHY:

1. Азарова Е.С., Яницкий М.С. Психологические детерминанты добровольческой деятельности. 2008. URL : http://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-determinanty-dobrovolcheskoy-deyatelnosti (дата доступа: 27.07.2019).

2. Мильман В.Э. Метод изучения мотивационной сферы личности. Практикум по психодиагностике. Москва, 1990. С. 23–43.

3. Нартова-Бочавер С.К. Экспериментальное исследование ситуационной изменчивости мотивации помощи. *Психологический журнал*. 1992. Т. 13. № 4. С. 15–23.

4. Нюттен Ж. Мотивация, действие и перспектива будущего / под ред. Д.А. Леоньтева. Москва : Смысл, 2004. 608 с.

5. Олчман М., Джордан П Добровольцы – ценный источник. Университет Д. Хопкинса, 1997. 324 с.

6. Потапова Н.А. Волонтерство как феномен самореализации личности в современных российских условиях. *Интегративный подход в психологии (новые исследования)*: сборник научных трудов. Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. Герцена, 2004. С 172–184.

7. Ричи Ш., Мартин П. Управление мотивацией / пер. с англ. ; под ред. проф. Е.А. Климова. Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2004. 399 с.

8. Соколова Т.В. Мотивационная сфера личности как компонент ее профессиональной направленности. *Веснік Брэсцкага ўніверсітэта. Сер. 3, Філалогія. Педагогіка. Псіхалогія.* 2012. № 2. С. 103–112

9. Batson, C.D. Altruism in Humans. New York: Oxford University Press. 2011.

REFERENCES:

1. Azarova, E.S. & Yanickij, M.S. (2008). Psixologicheskie determinanty dobrovol'cheskoj deyatel'nosti [Psychological determinants of volunteerism]. Retrivied from: http://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-determinanty-dobrovolcheskoy-deyatelnosti [in Russian].

2. Mil'man, V.E'. (1990). Metod izucheniya motivacionnoj sfery lichnosti. Praktikum po psixodiagnostike [Method of studying the motivational sphere of personality. Workshop on psychodiagnostics]. Moskva. 23–43 [in Russian].

3. Nartova-Bochaver, S.K. (1992). E'ksperimental'noe issledovanie situacionnoj izmenchivosti motivacii pomoshhi [Experimental Study of Situational Variability in Aid Motivation]. *Psixologicheskij zhurnal – Psychological Journal. T. 13, 4*, 15–23 [in Russian].

4. Nyutten, Zh. (2004). Motivaciya, dejstvie i perspektiva budushhego [Motivation, action and perspective of the future]; pod red. D.A. Leon'teva. – M.: Smysl [in Russian].

5. Olchman, M. & Dzhordan, P (1997). Dobrovol'cy – cennyj istochnik [Volunteers – a valuable source]. Universitet D. Xopkinsa [in Russian].

6. Potapova, N.A. (2004). Volonterstvo kak fenomen samorealizacii lichnosti v sovremennyx rossijskix usloviyax [Volunteering as a phenomenon of self-realization of personality in modern Russian conditions]. Integrativnyj podxod v psixologii (novye issledovaniya): sbornik nauchnyx trudov. Sankt-Peterburg: Izd-vo RGPU im. Gercena, 172–184 [in Russian].

7. Richi, Sh.& Martin, P. (2004) Upravlenie motivaciej [Management of motivation]/ per. s angl.; pod red. prof. E.A. Klimova. Moskva: YuNITI-DANA [in Russian].

8. Sokolova, T. V. (2012). Motivacionnaya sfera lichnosti kak komponent ee professional'noj napravlennosti [Motivational sphere of personality as a component of its professional orientation]. *Vesnik Bre'sckaga ўniversite'ta. Ser. 3, Filalogiya. Pedagogika. Psixalogiya. 2012, 2,* 103–112 [in Russian].

9. Batson, C.D. (2011). Altruism in Humans. New York: Oxford University Press.

Стаття надійшла до редакції 26.07.2019.
The article was received 26 July 2019.

УДК 159.923.3:378.015.3
DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-4-22

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ ТВОРЧОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПСИХОЛОГА

Добровольська Наталія Анатоліївна,
кандидат психологічних наук,
здобувач кафедри практичної психології та соціальної роботи
Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля
dobro73@ukr.net
orcid.org/0000-0002-8786-4316

Мета – розкрити соціально-психологічні особливості становлення і розвитку творчої компетентності майбутнього психолога у процесі професійної освіти.

Методи: метод теоретичного аналізу (порівняльний, ретроспективний); методи наукового пізнання (зіставлення, порівняння різних документальних і дослідницьких даних, синтез, абстрагування); прогностичні методи (узагальнення незалежних характеристик, моделювання); емпіричні методи (спостереження, аналіз продуктів діяльності, психодіагностичні методики); статистичні методи.

Результати. Розроблено та реалізовано концепцію становлення і розвитку творчої компетентності майбутнього психолога, провідною ідеєю якої є створення творчого освітнього простору, що розвиває. Модель становлення і розвитку творчої компетентності майбутнього психолога побудовано як систему, що включає керуючу, керовану, технологічну підсистеми і комплекс соціально-психологічних, методичних і специфічних умов. Розроблено критерії та показники, охарактеризовано рівні сформованості творчої компетентності майбутнього психолога. Розроблена програма соціально-психологічного супроводу процесу становлення творчої компетентності майбутнього психолога, що містить комплекс інноваційних методів і форм навчально-творчої діяльності.

Висновки. Застосування діагностичного апарату на різних етапах дослідно-експериментальної роботи забезпечило всебічне вивчення особливостей становлення і розвитку творчої компетентності майбутніх психологів. Аналіз результатів комплексної діагностики їх професійної підготовки показав, що творча компетентність детермінується як інформаційно-освітнім (креативна ерудиція), технологічним (творча вправність), так і особистісно-творчим (творча готовність) компонентами. Застосування інноваційної освітньої технології та системи соціально-психологічних умов вплинуло на ефективність становлення та розвитку творчої компетентності майбутніх психологів. Виявлено, теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено систему соціально-психологічних умов становлення і розвитку творчої компетентності майбутніх психологів, яка складається із власне соціально-психологічних умов (реалізація системного підходу, науково обґрунтована організація процесу професіоналізації, створення творчого освітнього простору, що розвиває), методичних умов (реалізація компетентнісного підходу, оволодіння майбутніми психологами технологіями інноваційного творчого розвитку і саморозвитку, активізація науково-дослідного співробітництва) і специфічних умов (реалізація особистісно розвивального підходу, оптимального інтелектуального і духовного, соціального й індивідуального, нормативного та творчого розвитку психологів).

Ключові слова: *майбутні психологи, професійна підготовка, творчість, компетентність, творча компетентність.*

SOCIO-PSYCHOLOGICAL FEATURES OF DEVELOPMENT AND DEVELOPMENT OF THE CREATIVE COMPETENCE OF THE FUTURE PSYCHOLOGIST

Dobrovolskaya Natalia Anatolievna,
Candidate of Psychological Sciences,
Applicant of the Department of Practical Psychology and Social Work
East Ukrainian National University named after Volodymyr Dahl
dobro73@ukr.net
orcid.org/0000-0002-8786-4316

Purpose – to reveal the socio-psychological features of the formation and development of creative competence of the future psychologist in the process of vocational education.

Methods: method of theoretical analysis (comparative, retrospective); methods of scientific knowledge (comparison, comparison of various documentary and research data, synthesis, abstraction); prognostic methods (generalization of independent characteristics, modeling); empirical methods (observation, analysis of products of activity, psychodiagnostic techniques); statistical methods.

Results. The concept of the formation and development of creative competence of the future psychologist, the leading idea of which is the creation of a creative developing educational space, has been developed and implemented. The model of formation and development of creative competence of the future psychologist is constructed as a system, which includes managing, managed, technological subsystems and a complex of socio-psychological, methodological and specific conditions. Criteria and indicators are developed, the levels of formation of the creative competence of the future psychologist are described. The program of social and psychological support of the process of formation of the creative competence of the future psychologist, which includes a set of innovative methods and forms of educational and creative activity, is developed.

Conclusions. The application of the diagnostic apparatus at various stages of experimental and experimental work provided a comprehensive study of the peculiarities of the formation and development of creative competence of future psychologists. An analysis of the results of the comprehensive diagnosis of their professional training showed that creative competence is determined as a informational and educational (creative erudition), technological (creative skill), and personal and creative (creative readiness) components. The application of innovative educational technology and the system of socio-psychological conditions influenced the effective formation and development of the creative competence of future psychologists. The system of socio-psychological conditions of the formation and development of creative competence of future psychologists, which consists of actual social and psychological conditions (implementation of a systematic approach, scientifically grounded organization of the process of professionalization, creation of creative developing educational space), methodological conditions (realization) is proved, theoretically substantiated and experimentally verified. competent approach, mastery of future psychologists technologies of innovative creative development and self-development, activation research collaboration) and specific conditions (implementation of personality-developing approach, optimal intellectual and spiritual, social and individual, normative and creative development of psychologists).

Key words: *future psychologists, professional training, creativity, competence, creative competence.*

Вступ

У сучасному суспільстві відбуваються кардинальні перетворення в політичній і соціально-економічній сферах. Реагуючи на існуючі реалії, змінюється і система вітчизняної освіти, що зумовлює потребу у фахівцях, зокрема психологах освіти, здатних здійснювати інноваційне навчання і творчий розвиток учнів компетентно, творчо, професійно (Борисюк, 2016). Зміна парадигми освіти від традиційної до суб'єкт-орієнтованої висуває перед освітніми установами проблему вдосконалення підготовки майбутніх психологів, становлення їх як висококультурних, компетентних, мобільних, конкурентоспроможних суб'єктів життєдіяльності. Натомість у багатьох дослідженнях показано, що традиційна освітня практика системно не орієнтована на становлення і розвиток творчої компетентності майбутніх психологів (Бриль, 2011).

Пошук резервів удосконалення професійної підготовки психолога зміщується у площину становлення і розвитку його творчої компетентності. Постає необхідність перетворення вищої школи на творчий розвивальний освітній простір, що сприяє становленню та розвитку в майбутнього психолога творчої компетентності як чинника успішної самореалізації у професії і передумови компетентної підтримки творчого розвитку учнів (Волобуєва, 2015).

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

З позицій гуманістичної парадигми головною цінністю освіти визнається здатність суб'єкта до самореалізації у професійній діяльності з опорою на творчий потенціал особистості. Основа ефективного професійного розвитку психолога і його успішна самореалізація виражається у структурі професійної компетентності. Результат професійної освіти – це набута індивідом здатність до виконання функціональних обов'язків, професіоналізм (Alptekin, 2002).

Важливою тенденцією розвитку сучасної вищої школи виступає перехід від кваліфікаційного підходу у професійній освіті до компетентнісного. Ця тенденція виражається в тому, що посилення когнітивних та інформаційних основ не охоплюється традиційним поняттям професійної кваліфікації.

Аналіз досліджень, присвячених компетентнісній моделі навчання, свідчить, що в поняттях «компетентність» і «компетенція» визначальні досвід діяльності особистості, її активна позиція, готовність до цілепокладання, включаючи акмеологічну складову частину (Карамушка, 2017). У дослідженні під компетенцією ми розуміємо групу взаємопов'язаних і взаємозумовлених знань, умінь і навичок, що забезпечують виконання певного (конкретного) професійного завдання, а компетентність – як здатність здійснювати (професійну) діяльність у рамках освоєних компетенцій, тобто ухвалювати відповідальні рішення і діяти адекватно вимогам даної ситуації (Allen, 2002). Під професійними компетенціями розуміється готовність і здатність доцільно діяти, методично організовано і самостійно вирішувати завдання і проблеми, а також оці-

нювати результати своєї діяльності. Компетенції «закладаються» в освітній процес за допомогою технологій, змісту, стилю життя навчального закладу, типу взаємодії між викладачами та студентами, між самими здобувачами вищої освіти (Vykhrushch-Oleksyuk, 2015).

Показано, що в науковій літературі існує неоднозначність у розумінні й сутності категорії творчості та її психологічної структури.

Визначено істотні ознаки творчої компетентності, що надало можливість розглядати її як системне психічне утворення, різнорівневий взаємозв'язок особливостей психіки, що забезпечують продуктивні перетворення в поведінці, діяльності та самоздійсненні особистості. Творча компетентність є суб'єктивною детермінантою творчості. Вона проявляється в інноваційних перетвореннях у всіх сферах – пізнанні, мисленні, спілкуванні, професійній діяльності, самовдосконаленні. Творчі риси особистості – відносно сталі психологічні структури, до яких входять такі складові частини: винахідливість, здатність до комбінування, дивергентне мислення, свобода асоціацій, мотивація, спрямованість, що забезпечують успішність здійснення творчої діяльності людини в різних ситуаціях (Бриль, 2011).

З'ясовано, що не існує загальновизнаної чітко представленої структури творчої компетентності як цілісного утворення взаємопов'язаних компонентів. Більшість авторів, аналізуючи структуру творчої компетентності, доходять висновку, що вона становить цілісне системне утворення, яке включає сукупність взаємопов'язаних компонентів (творчі здібності, творча мотивація, творча спрямованість, творчі настанови, творчо-вольовий акт, творча активність, рівень творчих домагань).

Показано, що розвиток і становлення творчої компетентності зумовлені соціальними (макро-, мезо-, мікрочинники), специфічними об'єктивними чинниками (тип, вид, сфера творчості), особливостями індивідуальної структури творчості й особистісними особливостями індивіда. Розвиток творчої компетентності можна розглядати як еволюцію її структури як своєрідного типу функціонування, переходу системи на новий рівень функціонального циклу.

Констатовано, що в багатьох підходах до визначення сукупності професійно значущих якостей творча компетентність представлена як обов'язковий компонент, особистісний чинник, характеристика професійного мислення та професійної компетентності; як критерій професійної придатності; як складник професійної свідомості.

Виявлено, що становлення і розвиток творчої компетентності майбутніх психологів у процесі її професійної підготовки стає найбільш ефективним завдяки створенню соціально-психологічних передумов в освітньому просторі закладу вищої освіти. Поліаспектність явища творчої компетентності передбачає вивчення розвитку творчості в майбутніх психологів у процесі професійної підготовки в кількох аспектах – творче середовище, творчий продукт, творчий процес, творча особистість – з урахуванням особистісних особливостей майбутніх психологів і специфіки навчання за психологічним фахом.

Для становлення і розвитку творчої компетентності майбутніх психологів необхідно розробити систему соціально-психологічних заходів на основі індивідуального підходу до здобувача вищої освіти з урахуванням його соціально-психологічних і особистісних особливостей, створити необхідні психолого-педагогічні та соціально-психологічні умови, що забезпечують функціонування творчого простору з використанням діалогізації навчального процесу, упровадження проблемних і активних форм навчання й виховання.

Проте фундаментальних досліджень, у яких було б представлено системне бачення проблеми та шляхи її вирішення в умовах професійної підготовки, нині недостатньо. Вищезазначене визначає соціальну значущість і актуальність обраного напряму дослідження.

Мета дослідження – розкрити соціально-психологічні особливості становлення і розвитку творчої компетентності майбутнього психолога у процесі професійної освіти.

2. Методологія та методи

Ми припустили, що становлення і розвиток творчої компетентності майбутнього психолога буде результативним, якщо за методологічну основу дослідження виступить системний підхід, який забезпечує цілісність освітнього процесу, а також ефективність формованого феномену. Методологічну основу дослідження становили також діалектична теорія пізнання про загальний зв'язок, взаємозумовленість і цілісність явищ; принципи взаємозв'язку об'єкта і суб'єкта, процесу і результату; загального, особливого й одиничного; єдності наступності і розвитку, інтегративний підхід, що забезпечує цілісне уявлення й інтерпретацію досліджуваних явищ як складних систем, що саморозвиваються, зв'язків між системою і зовнішнім середовищем, компонентами самої системи.

Для багатьох концепцій під час побудови психологічної моделі творчої компетентності характерним є сполучення різних, кон-

кретних і узагальнених категорій і якостей особистості. Відповідно на практиці для виявлення й вивчення творчої компетентності використовують комплекс методів, основними з яких є аналіз процесу рішення малих творчих завдань; використання завдань, що мають підказку до основного завдання; багатошарових завдань (серії однотипних завдань, у яких можна встановити загальну закономірність); метод експертних оцінок; шкали особистісних опитувальників і проєктивних тестів.

Виходячи із проблеми, мети і гіпотези дослідження були визначені такі завдання: надати сутнісно-змістовні характеристики творчої компетентності психолога з позицій системного підходу; розробити методологічні основи творчої компетентності психолога та концепцію її становлення і розвитку; створити і реалізувати в освітній практиці модель становлення і розвитку творчої компетентності майбутнього психолога, що включає керуючу, керовану, технологічну підсистеми і комплекс соціально-психологічних, методичних і специфічних умов; визначити критерії та показники, охарактеризувати рівні сформованості творчої компетентності майбутнього психолога; розробити методику становлення і розвитку творчої компетентності майбутнього психолога, що включає комплекс активних методів та інноваційних форм навчально-творчої діяльності; виявити, теоретично й експериментально обґрунтувати ефективність сукупності соціально-психологічних, методичних і специфічних умов становлення і розвитку творчої компетентності майбутнього психолога.

Для вирішення поставлених завдань використано комплекс методів дослідження, адекватний природі досліджуваного феномену: метод теоретичного аналізу (порівняльний, ретроспективний); методи наукового пізнання (зіставлення, порівняння різних документальних і дослідницьких даних, синтез, абстрагування); прогностичні методи (узагальнення незалежних характеристик, моделювання); емпіричні методи (спостереження, аналіз продуктів діяльності, психодіагностичні методики: для дослідження креативності (тест на виявлення творчих здібностей Х. Зіверта, методика «Мотивація професійної діяльності» К. Замфір у модифікації А. Реана, методика діагностики визначення спрямованості особистості (Б. Басс)); для дослідження соціально-психологічних властивостей особистості – методика «Стиль саморегуляції поведінки» В. Моросанової, методика діагностики індивідуальної міри розвитку рефлексивності А. Карпова та В. Пономарьової, методика дослідження самооцінки (далі – МДС) Т. Дембо – С. Рубінштейн у модифікації Г. Прихожан, методика дослідження самоставлення (далі – МДС) С. Пантілєєва, модифікований опитувальник діагностики самоактуалізації особистості (далі – САМОАЛ) А. Лазукіна в адаптації Н. Каліної, опитувальник термінальних цінностей І. Сеніна; статистичні методи.

Дослідно-експериментальною базою дослідження виступали заклади вищої освіти Центрального, Східного та Західного регіонів України. На різних етапах роботи дослідженням було охоплено 128 студентів – майбутніх психологів, яких було розподілено на експериментальну та контрольну групи по 64 респонденти в кожній із них.

Дослідження складалося із трьох взаємопов'язаних етапів.

На першому етапі здійснювався аналіз наукової літератури; вивчалися передумови і чинники, що впливають на розвиток творчої компетентності психолога; створювалася емпірична і теоретична база для формулювання проблеми і попередніх положень дослідження.

На другому етапі розроблявся науковий апарат дослідження, його вихідні параметри; вивчався сучасний стан досліджуваної проблеми, розроблялися методологічні основи досліджуваного явища; створювалися концепція, модель і методика становлення і розвитку творчої компетентності майбутнього психолога; складався проєкт дослідно-експериментальної програми дослідження.

На третьому етапі розроблялася і реалізовувалася програма дослідження та науково-методичне забезпечення проведення дослідно-експериментальної роботи, проводився збір фактичного матеріалу, розроблялася методика і виявлялися соціально-психологічні умови становлення та розвитку творчої компетентності майбутнього психолога. Здійснювалася перевірка ефективності розробленої методики та системи соціально-психологічних умов становлення і розвитку творчої компетентності майбутнього психолога, проводилася обробка та систематизація отриманих результатів.

3. Результати та дискусії

Застосування діагностичного апарату на різних етапах дослідно-експериментальної роботи забезпечило всебічне вивчення особливостей становлення і розвитку творчої компетентності досліджуваних. Аналіз результатів комплексної діагностики професійної підготовки майбутніх психологів показав, що творча компетентність детермінується як інформаційно-освітнім (кре-

ативна ерудиція), технологічним (творча вправність), так і особистісно-творчим (творча готовність) компонентами. Застосування інноваційної освітньої технології та системи соціально-психологічних умов вплинуло на ефективність становлення та розвитку творчої компетентності досліджуваних. Статистичний аналіз засвідчив стійку позитивну динаміку формованої якості в експериментальній групі. Так, статистично значущий зв'язок зафіксовано між середнім рівнем рефлексивності та високими показниками дивергентного мислення, середніми показниками здатності до комбінування та креативної спрямованості; середнім рівнем самооцінки та середніми показниками свободи асоціацій; середнім рівнем розвиненості параметрів саморегуляції та високими й середніми показниками дивергентного мислення, середніми показниками свободи асоціацій і креативної мотивації. У респондентів експериментальної та контрольної груп за більшістю показників переважає середній рівень розвитку креативності та середній рівень розвитку таких особистісних особливостей, як рефлексивність, саморегуляція, самооцінка. У представників зазначених груп загальний рівень самоставлення перебуває в межах норми, а значення за окремими шкалами статистично значущо не відрізняються, що свідчить про однорідність груп за параметрами самоставлення на констатувальному етапі дослідження. Респонденти не мають статистично значущих відмінностей параметрів самоактуалізації, а самі значення є типовими для вікової групи (середній рівень розвитку).

З'ясовано, що у визначенні значущості життєвих сфер й окремих термінальних цінностей групи є внутрішньо неоднорідними, але ідентичними за середніми значеннями. Найбільш значущими для респондентів експериментальної та контрольної груп є такі сфери життя, як навчання й освіта (6,57 та відповідно 6,49 балів), суспільне життя (5,74 та 5,80) і сфера захоплення (5,42 та 5,51 балів). Найбільшу значущість для респондентів обох груп мають такі термінальні цінності, як активні соціальні контакти (6,31 та 6,42 балів), високі – у життєвих сферах навчання й освіта (7,70 та відповідно 7,33 балів) та суспільне життя (6,82 та 6,89 балів), середні – у всіх інших; високий рівень матеріального забезпечення (6,23 та відповідно 6,29 балів) та власний престиж (5,88 та 5,76 балів), найбільш високі у сфері навчання й освіті (6,86 та 6,59 балів), середні – у сферах суспільного життя, захоплень і сімейного життя.

У майбутніх психологів експериментальної та контрольної груп результати констатувального етапу дослідження дозволили порівняти рівень розвитку параметрів креативності та соціально-психологічних і особистісних особливостей, які з теоретичних припущень пов'язані з розвитком творчої компетентності. Однорідність груп за показниками, що мають бути вивчені, дозволила залучити їхніх представників до формувального експерименту.

Показано, що розроблений критеріально-рівневий апарат забезпечує практико-орієнтоване рішення питань теорії вимірювань, моніторингу та діагностики, теорії кваліметрії. Апарат включає гносеологічну активність як критерій професійного освітнього компонента творчої компетентності, показниками якого є методологічна, інтелектуальна, дослідницька, психологічна, креативна компетенції; технологічну мобільність як критерій діяльнісно-розвивального компонента творчої компетентності, показниками якого є організаторська, освітня, методична, технологічна, інноваційна компетенції; творчу готовність як критерій особистісно-розвивального компонента творчої компетентності, показниками якого є спрямованість на творчий характер діяльності; емпатійність, креативність, рефлексивність, проникливість, комунікативність; характеристику трьох рівнів (високий, середній, низький) розвитку творчої компетентності майбутнього психолога.

Для реалізації формувального експерименту розроблено програму соціально-психологічного супроводу процесу становлення творчої компетентності майбутнього психолога.

Розроблена програма соціально-психологічного супроводу процесу становлення творчої компетентності майбутнього психолога включала зміст етапів освітнього процесу (пропедевтичний, систематичний, дослідницький), комплекс нових методів і форм навчально-творчої діяльності. Істотний внесок програми соціально-психологічного супроводу процесу становлення творчої компетентності майбутнього психолога полягав у тому, що вона сприяє активізації науково-дослідного інтересу, реалізації особистісно-розвивального підходу, оптимізації інтелектуального, духовного і творчого розвитку.

Реалізація програми соціально-психологічного супроводу процесу становлення творчої компетентності майбутнього психолога засвідчила, з одного боку, позитивні зміни в параметрах креативності, а з іншого – у самоактуалізації особисто-

сті, гармонізації системи ставлень і самооцінок, а також підвищення рефлексивності, що корегує її систему цінностей. У досліджуваних експериментальної групи відбулися значущі зміни за всіма показниками креативності – найбільші за шкалами дивергентного мислення та креативної спрямованості, а найменші – за шкалою винахідливості. Водночас у контрольній групі значущого зростання показників не відбулося.

Значущо зросли показники в респондентів експериментальної групи за шкалами рефлексивності, самооцінки, самоставлення. Найбільшу кількість статистично значущих кореляційних зв'язків віднайдено між показниками рефлексії та всіма показниками розвитку творчих рис особистості: креативна мотивація та креативна спрямованість ($r=0,43$ за $p\leq0,01$), свобода асоціацій ($r=0,47$ за $p\leq0,01$), дивергентне мислення ($r=0,49$ $p\leq0,001$), винахідливість ($r=0,52$ за $p\leq0,001$). Найбільш значущим є кореляційний зв'язок між показниками рефлексії та таким показником, як здібність до комбінування ($r=0,69$ за $p\leq0,001$). Коефіцієнт кореляції між показниками рефлексії та показниками самооцінки на кінець експерименту становив $r=0,86$ за $p\leq0,001$, між показниками саморегуляції й самооцінки – $r=0,75$ за $p\leq0,001$, між показниками саморегуляції й показниками рефлексії – $r=0,82$ за $p\leq0,001$. У контрольній групі за більшістю показників не було діагностовано значущих змін досліджувальних параметрів. Отже, рефлексивність є одним із провідних особистісних чинників розвитку обдарованої особистості.

В експериментальний групі змінилися такі параметри самоставлення, як самовпевненість (ЕГ1емп=5,52; ЕГ2емп=7,41; за $p\leq0,05$), самоцінність (ЕГ1емп=5,40; ЕГ2емп=7,89; за $p\leq0,05$), самокерування (ЕГ1емп=6,32; ЕГ2емп=7,71; за $p\leq0,05$), що значно зросли, та внутрішня конфліктність (ЕГ1емп=6,29, ЕГ2емп=5,17; за $p\leq0,05$), що знизилася, а також відбулося підвищення однорідності вибірки за цими шкалами.

Змін зазнали параметри самоактуалізації респондентів: орієнтації в часі (ЕГ1емп=6,46; ЕГ2емп=9,13; за $p\leq0,05$), цінностей (ЕГ1емп=5,87; ЕГ2емп=6,31; за $p\leq0,05$), потреби в пізнанні (ЕГ1емп=7,58; ЕГ2емп=9,74; за $p\leq0,05$), креативності (ЕГ1емп=7,81; ЕГ2емп=9,86; за $p\leq0,05$), саморозуміння (ЕГ1емп=7,48; ЕГ2емп=8,64; за $p\leq0,05$), гнучкості у спілкуванні (ЕГ1емп=6,29; ЕГ2емп=7,44; за $p\leq0,05$). У контрольній групі суттєвих змін у параметрах самоактуалізації не відбулося.

Констатовано, що в респондентів з експериментальної та контрольної груп відбулася значна перебудова всієї системи цінностей загалом і її складників – ієрархічних систем термінальних цінностей у кожній життєвій сфері зокрема. Провідними цінностями респондентів експериментальної групи стали креативність, високий рівень матеріального забезпечення, саморозвиток і досягнення, а провідними сферами життя – навчання й освіта, професійне життя; у респондентів контрольної групи провідними цінностями стали високий рівень матеріального забезпечення, збереження індивідуальності, власний престиж, провідними сферами життя – професійне життя та навчання й освіта відповідно.

Висновки

Виявлено тенденції становлення і розвитку творчої компетентності майбутнього психолога (зміна цільової орієнтації системи професійної освіти на формування компетенцій; перехід до індивідуальних форм навчання студентів, до розвитку творчих здібностей на основі самоосвіти, саморозвитку, самовдосконалення; відданння пріоритету гуманістичній спрямованості сучасної професійної психологічного освіти; звернення до наукових стратегій креативної психології на основі врахування вітчизняного і закордонного досвіду). Показано, що становлення і розвиток творчої компетентності майбутніх психологів зумовлені соціальними (макро-, мезо-, мікрочинники), специфічними об'єктивними чинниками (тип, вид, сфера творчості), особливостями індивідуальної структури творчості й особистісними особливостями індивіда. Розвиток творчої компетентності можна розглядати як еволюцію її структури як своєрідного типу функціонування, переходу системи на новий рівень функціонального циклу.

Виявлено, що становлення і розвиток творчої компетентності майбутніх психологів у процесі їх професійної підготовки стає найбільш ефективним завдяки створенню соціально-психологічних передумов в освітньому просторі закладу вищої освіти. Поліаспектність явища творчої компетентності передбачає вивчення розвитку творчості в майбутніх психологів у процесі професійної підготовки в кількох аспектах – творче середовище, творчий продукт, творчий процес, творча особистість – з урахуванням особистісних особливостей майбутніх психологів і специфіки навчання за психологічним фахом.

Запропоновано концепцію становлення і розвитку творчої компетентності майбутнього психолога, основна ідея якої поля-

гала у створенні творчого розвивального освітнього простору. Розроблена програма соціально-психологічного супроводу процесу становлення творчої компетентності майбутнього психолога, що включає комплекс нових методів і форм навчально-творчої діяльності. Виявлена, теоретично обґрунтована й експериментально перевірена система соціально-психологічних умов становлення і розвитку творчої компетентності майбутнього психолога, яка складається із власне соціально-психологічних умов (реалізація системного підходу, науково обґрунтована організація процесу професіоналізація, створення творчого розвивального освітнього простору), методичних умов (реалізація компетентнісного підходу, оволодіння майбутнім психологами технологіями інноваційного творчого розвитку і саморозвитку, активізація науково-дослідного співробітництва) і специфічних умов (реалізація особистісно-розвивального підходу, оптимального інтелектуального і духовного, соціального й індивідуального, нормативного та творчого розвитку психологів).

Дослідження не вичерпує всіх аспектів розглянутої проблеми. Перспективною для подальшого вивчення є проблема розвитку професійно-творчої компетентності психолога, зокрема в системі додаткової освіти. Перспектива подальшої роботи полягає також у визначенні ґендерних особливостей розвитку творчої компетентності у здобувачів вищої освіти під час їхнього професійного становлення в закладах вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Борисюк А. Психологічні передумови й чинники особистісного та професійного розвитку студентів. Чернівці : Технодрук, 2016. 264 с.

2. Бриль М. Вплив соціокультурного середовища на розвиток креативності студентів. *Актуальні проблеми психології*. 2011. Т. X. Вип. 20. С. 22–30.

3. Волобуєва Т. Розвиток творчої компетентності. Харків : ХНУ, 2015. 110 с.

4. Карамушка Т. Концепти «компетентність особистості» та «інтраперсональний конфлікт»: соціально-психологічний аспект. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2017. № 3 (44). Т. 2. С. 50–57.

5. Allen T. Charting a communication pathway. Using assessment to guide curriculum development in a revitalized general education plan. *Communication education*. 2002. Vol. 51 (1). P. 26–39.

6. Alptekin C. Towards intercultural communicative competence. *ELT Journal*. 2002. Vol. 56 (1). P. 57–64.

7. Vykhrushch-Oleksyuk O. The peculiarities of social-psychological distance in multicultural students group. *Austrian Journal of Humanities and Social Sciences*. 2015. Vol. 7–8. P. 86–89.

REFERENCES:

1. Borysiuk A.S. (2016) *Psykholohichni peredumovy y chynnyky osobystisnoho ta profesiinoho rozvytku studentiv[Psychological preconditions and factors of personal and professional development of students]*. Chernivtsi: Tekhnodruk [in Ukrainian].

2. BrylM.M. (2011) Vplyv sotsiokulturnoho seredovyshcha na rozvytok kreatyvnosti studentiv [Influence of the socio-cultural environment on the development of students' creativity]. *Aktualni problemy psykholohii – Actual problems of psychology*, X, 20, 22–30 [In Ukraine].

3. Volobuieva T.B. (2015) *Rozvytok tvorchoi kompetentnosti [Development of creative competence]*. Kharkiv: KhNU [in Ukraine].

4. Karamushka T.V. (2017) Kontsepty "kompetentnist osobystosti" ta "intrapersonalnyi konflikt": sotsialno-psykholohichnyi aspekt [Concepts of "competence of the person" and "intrapersonal conflict": the socio-psychological aspect]. *Teoretychni i prykladni problemy psykholohii– Theoretical and applied problems of psychology,* 3(44), 2, 50–57 [in Ukraine].

5. Allen T. (2002) Charting a communication pathway. Using assessment to guide curriculum development in a revitalized general education plan.*Communication education*, 51(1), 26–39 [in English].

6. Alptekin C. (2002) Towards intercultural communicative competence. *ELT Journal*, 56 (1), P. 57–64 [in English].

7. Vykhrushch-Oleksyuk O.A. (2015) The peculiarities of social-psychological distance in multicultural students group. *Austrian Journal of Humanities and Social Sciences*, 7–8, 86–89 [in English].

Стаття надійшла до редакції 31.07.2019.
The article was received 31 July 2019.

УДК 159.96:316.6:316.485.26
DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-4-23

АДАПТАЦІЯ СПІЛЬНОТИ ДО СУСПІЛЬНИХ ЗМІН УНАСЛІДОК ВОЄННОГО КОНФЛІКТУ: ВІД ПЕРЕЖИВАННЯ ТРАВМИ ДО ВІДНОВЛЮВАЛЬНИХ ЗУСИЛЬ ТА РОЗВИТКУ

Коробка Лариса Миколаївна,
кандидат психологічних наук, доцент, старший науковий співробітник,
завідувач лабораторії психології мас і спільнот
Інститут соціальної та політичної психології
Національної академії педагогічних наук України
larisakorobka@gmail.com
orcid.org/0000-0001-9306-0624

Висвітлено результати дослідження, що мало своїм об'єктом процес адаптації спільноти до наслідків воєнного конфлікту.

Мета полягала в розширенні і поглибленні наукових уявлень про особливості адаптації в умовах воєнного конфлікту та розробленні концептуальної моделі адаптації спільноти до суспільних змін унаслідок воєнного конфлікту.

На основі загальнотеоретичних **методів** аналізу, систематизації, узагальнення, інтерпретації різних наукових підходів та емпіричних результатів, моделювання визначено теоретичні засади дослідження адаптації спільноти до наслідків воєнного конфлікту, основу яких становлять концепція соціальної травми П. Штомпки, загальні положення про спільноту й адаптацію особи та спільноти в умовах суспільних трансформацій. Сформульовано *принципи аналізу* адаптації спільноти: розгляд адаптації на двох рівнях функціонування спільноти – як структурної одиниці суспільства і як значущого середовища життєдіяльності особи; зумовлення її змістом суспільних трансформацій; як складного, неоднозначного, нерівномірного та суперечливого процесу; як вибору альтернативних стратегій поведінки; як здатності особи, сім'ї, громади, спільноти до відновлювальних зусиль та розвитку. Розроблено *концептуальну модель* адаптації спільноти до суспільних змін унаслідок воєнного конфлікту, яка демонструє наявність, з одного боку, рутинної адаптації, що реалізується за допомогою випробуваних стратегій, спрямованих на самозбереження, а із другого – проактивної, яка виявляється в активному пошуку нових можливостей, активізації адаптаційного потенціалу та ресурсів спільноти, у готовності до розвитку.

Зроблено **висновки**, що адаптація спільноти до суспільних змін унаслідок воєнного конфлікту є складним багатомірним процесом взаємодії суб'єкта адаптації і середовища, яке змінюється під впливом воєнного конфлікту, що передбачає трансформацію системних властивостей спільноти, активне освоєння нових соціальних умов, набуття засобів побудови продуктивних систем взаємодії, вироблення і застосування психологічних стратегій адаптації, та представлено її як шлях від переживання соціальної травми до колективних відновлювальних зусиль та розвитку.

Ключові слова: *принципи аналізу адаптації спільноти, концептуальна модель адаптації, посттравматичне зростання, рутинна адаптація, проактивна адаптація, колективні стратегії адаптації, умови воєнного конфлікту.*

COMMUNITY ADAPTATION TO SOCIAL CHANGES IN CONSEQUENCES OF ARMED CONFLICT: FROM EXPERIENCING TRAUMA TO RESTORATIVE EFFORTS AND DEVELOPMENT

Korobka Larysa Mykolayivna
PhD in Psychology, Associate Professor, Senior Research Associate,
Head of the Laboratory of Masses and Communities Psychology
Institute for Social and Political Psychology
of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine
larisakorobka@gmail.com
orcid.org/0000-0001-9306-0624

The results of study are highlighted, which object is the process of community adaptation consequences of armed conflict.

The **purpose** is expanding and deepens scientific ideas about the features of adaptation in conditions of military conflict and developing a conceptual model of community adaptation to the social changes as a result of armed conflict.

On the basis of general theoretical **methods** of analysis, systematization, generalization, interpretation of different scientific approaches and empirical results, the theoretical foundations of the study of community adaptation to consequences of the armed conflict are determined. They are based on P. Shtompka's social trauma concept, general propositions about community; propositions on adaptation of individual and community in conditions of social transformations. The principles of community adaptation analysis are formulated: consideration of adaptation on two levels of community functioning – as a structural unit of society and as significant environment of person's life; its predetermining by content of social transformations; as a complex, ambiguous, uneven and controversial process; as a choice of alternative behavioral strategies; as ability of individual, family, community to take restorative efforts and development. The conceptual model of community adaptation to social changes as a result of armed conflict is developed. It demonstrates on the one hand, the existence of routine adaptation, implemented through tried and tested strategies aimed at self-preservation. On the other hand, there is proactive adaptation manifested in the active search for new opportunities, activation of adaptation, community capacity and resources, in readiness for development.

It is **concluded** that community adaptation to social changes due to the armed conflict is a complex multidimensional process of interaction between subject of adaptation and environment. It changes under the influence of armed conflict. It involves transformation of systemic features of community, active development of new social conditions, acquisition means of productive systems of interaction creating, developing and applying psychological adaptation strategies. The author presents adaptation as a path from experiencing social trauma to collective renewal efforts and development.

Key words: *principles of community adaptation analysis, conceptual model of adaptation, post-traumatic growth, routine adaptation, proactive adaptation, collective adaptation strategies, conditions of armed conflict.*

Вступ

Травматичні події та обставини, як-от війна, переслідування, загроза життю та здоров'ю, голод, кардинально змінюють звичний спосіб життя людей, їхній побут, стосунки, мрії, цінності, пріоритети й активізують процеси адаптації до змінених умов життя. Актуальним є соціально-психологічне пояснення труднощів адаптаційних процесів в умовах воєнного конфлікту, переінтерпретація відповідних теоретичних положень у контексті адаптації як окремої особи, так і різних соціальних груп, спільнот до умов і наслідків воєнного конфлікту, що й постало науково-дослідними завданнями.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Дослідження адаптації як окремих людей, так і різних груп, спільнот у кризові періоди розвитку нашого суспільства, які нині пов'язані з анексією Криму та воєнною агресією на сході України (О. Блинова, В. Васютинський, П. Горностай, І. Губеладзе, В. Климчук, Л. Коробка, В. Мяленко, Т. Титаренко, Г. Циганенко й інші), посідають чільне місце в сучасній українській психологічній науці.

Підґрунтям дослідження адаптації спільноти до суспільних змін унаслідок воєнного конфлікту постали загальні положеннях про адаптацію в умовах суспільних трансформацій (Є. Головаха, О. Злобіна, А. Камбур, Л. Корель, О. Лактіонов, О. Луценко, Т. Титаренко, Ю. Швалб, М. Шульга й ін.); невизначеності, непередбачуваності (О. Асмолов, І. Пригожин, К. Швалб); про адаптацію як набуття позитивних змін на рівні особистості, групи, спільноти, соціуму в результаті пристосування до кризових умов (В. Климчук, О. Нестерова, R. Tedeschi, C. Peterson, N. Park, M. Seligman).

В аналізі адаптаційних процесів спільноти важливими для нас є сучасні напрацювання, що засвідчують здатність спільноти до мобілізації потенціалу, активізації і нарощування адаптаційних ресурсів, зокрема таких, як соціальний капітал (О. Ніздрань, Б. Сміт, П. Шихірев); до соціальної згуртованості (В. Васютинський, О. Петрунько, K. Marzall, E. Wall); до соціальної та психологічної підтримки (Н. Кривоконь, D. Terry); до суб'єктної активності як внутрішньо притаманної властивості бути законодавцем свого життя, перетворювачем себе, свого середовища, творцем історії (В. Татенко), до відновлюваних зусиль та розвитку, коли йдеться про розв'язання соціальних проблем, про успішність переживання спільнотою важких і кризових ситуацій (Н. Гусак, В. Чернобровкіна, В. Чернобровкін, G. Bonanno, F. Norris, S. Stevens); до колективної рефлективності, рефлексії травмувального спільного досвіду та майбутніх ризиків (А. Журавльов, Л. Найдьонова, М. Найдьонов).

Зазначимо, що в сучасних українських дослідженнях колективної травми наголошується на затребуваності зустрічних і взаємозумовлених стратегій опанування травми як на індивідуальному, так і на колективному рівнях (Суший, 2014); аналізуються чинники, які визначають тяжкість наслідків, спричинених колективною травмою – масштаб, силу травматизації, – кількість людей, що постраждали, значущість події, авторитет загиблих осіб; рівень несправед-

ливості (порушеної справедливості) під час травматизації, невинність загиблих людей; неможливість або нездатність протистояти травмувальній силі, пасивність жертви; неможливість або нездатність емоційного відреагування (Горностай, 2012).

Як зазначають представники Української миротворчої школи у стратегічних пропозиціях щодо питань інтеграції жертв війни в місцеві спільноти, більшість громадян України прямо не артикулюють у свідомості факт колективної травми, тому що не є прямими учасниками або жертвами подій, викликаних війною. В адаптивних спільнотах їхні члени встановлюють причину травми і несуть моральну відповідальність за неї, визначають зв'язки, що створюють спільноту, у такий спосіб, який дозволяє їм розділяти страждання інших. Водночас члени спільнот можуть відмовлятися (що відбувається досить часто) визнати існування чужих травм. Заперечуючи реальність страждань інших, такі групи не тільки зменшують свою відповідальність, але часто перекладають відповідальність за свої власні страждання на цих інших. Як наслідок, відбувається обмеження почуття солідарності, посилюється відчуженість, що постає додатковим чинником дезінтеграції, тому що призводить до розриву зв'язків із тими, хто безпосередньо відчув або продовжує відчувати вплив травмувальних подій (Стратегічні пропозиції, 2016).

У фокусі сучасних вітчизняних досліджень (О. Блинова, О. Богучарова, О. Міхеєва, В. Середа, Н. Ткаченко) у цьому контексті постають, зокрема, особливості процесу адаптації соціальних груп зі статусом «внутрішньо переміщені особи» (далі – ВПО), які змушені пристосовуватися до нового оточення внаслідок анексії Криму та воєнних дій на Донбасі. Дослідниками доведено, що більшість ВПО мають обмежений спектр копінг-стратегій і ресурсів стресоподолання, низькі показники рефлексії й осмислення життя, суперечливу модель інтернального контролю, що стосується відповідальності, звернену до минулого, поруч із високою ситуативною тривожністю. Визначено, що травма вимушеної міграції негативно впливає на всі компоненти «позитивної» адаптації ВПО (Блинова, 2017; Богучарова, 2016).

За результатами соціологічного дослідження основних причин і стратегій переселення внаслідок анексії Криму, воєнного конфлікту на Сході України, проблеми адаптації сучасних українських ВПО, проведеного О. Міхеєвою, В. Середою, зроблено висновки про те, що загалом процес переселення призводить до соціальної ізольованості переміщених осіб і необхідності додаткової культурної та соціальної адаптації (Міхеєва, 2015).

Дослідження проблеми адаптації в умовах суспільних трансформацій українськими науковцями (О. Злобіна, А. Камбур, О. Луценко, С. Хутка, Ю. Швалб, М. Шульга) показують, що вплив на людину об'єктивних чинників, пов'язаних із трансформацією суспільства, суб'єктивне сприйняття й оцінка цих чинників мають багатоспрямовану дію; результати соціальної адаптації до кризових умов за суспільних трансформацій можуть призводити до істотних змін у способі та стилі життя людей.

У вітчизняній психологічній науці вивчалися кризи, з якими стикається кожна людина в мирний час, та, як зазначає Т. Титаренко, загальні тенденції залишаються спільними і під час війни. Насамперед зростає кількість деструктивних інтерпретацій ситуації, тимчасово втрачається вміння адекватно реагувати на невдачі і втрати, слабнуть механізми саморегуляції (Титаренко, 2015: 6); відбувається процес ціннісного відчуження та порушення усталених адаптаційних практик (Камбур, 2007: 10).

Коли йдеться про адаптацію спільноти до наслідків воєнного конфлікту, важливим для нас є розуміння адаптації як результату оволодіння складними життєвими ситуаціями. Цей результат полягає в позитивних змінах на рівні особистості, групи, соціуму (В. Климчук, О. Нестерова, R. Tedeschi, L. Calhoun, S. Joseph, P. Linley, M. Seligman). Адже криза, з одного боку, може негативно позначитися на умовах життя людини, а із другого – спонукати до мобілізації прихованих можливостей та пошуку нових, утілення нереалізованого потенціалу та прихованих ресурсів як особи, так і спільноти; до вироблення ефективних психологічних стратегій адаптації, долання наслідків кризових подій і таким чином сприяти позитивним змінам та розвитку в різних сферах життєдіяльності.

Адаптацію з таких позицій ми розглядаємо як процес «позитивної адаптації», чи «посттравматичного зростання» (R. Tedeschi, L. Calhoun) суб'єкта адаптації у складних життєвих ситуаціях і підтримуємо твердження про те, що «позитивна адаптація – це не просто результат травматичних подій, а результат оволодіння цією реальністю» (Tedeschi, 2004).

Аналізуючи сучасне розуміння посттравматичного зростання та його виміри, В. Климчук зазначає, що, попри вживання різних термінів на позначення цього феномену, усі вони мали спільний «знаменник» – позитивний погляд на людину, яка пережила травму (Климчук, 2016: 47).

У цьому контексті видаються важливими уявлення про адаптацію як про здатність до відновлювальних зусиль як окремої людини, сім'ї, так і громади, спільноти (Norris, 2008), в основу яких покладено поняття «резилієнс» ("resilience"), що визначається як життєстійкість, життєздатність, стійкість до травми, психологічна пружність; як динамічний процес, у якому позитивна адаптація відбувається в умовах негараздів, і як збереження стану благополуччя, незважаючи на негаразди (Bonanno, 2007). Отже, для позначення індивідуальних і колективних ресурсів адаптації та подолання надзвичайних і стресових подій, психологічних і соціальних наслідків воєнного конфлікту вважаємо за доцільне, разом із вітчизняними науковцями (Н. Гусак, В. Чернобровкіна, В. Чернобровкін та ін.), застосування підходу «резилієнс» (Психосоціальна підтримка, 2017).

Важливим аспектом досліджень адаптації в сучасних умовах невизначеності, непередбачуваності (О. Асмолов, І. Пригожин, К. Шваб) є її розуміння як преадаптації, яку визначають як програми поведінки, що базуються на ролі інновацій та інсайтів, як «випередження змін», як преадаптації (О. Асмолов); як звільнення від ригідності, диктатури минулого досвіду, подолання ефекту колії, яку описав Умберто Еко; як використання «дизруптивної інновації», про яку йдеться у Клауса Шваба; як форми конструктивних руйнувань, як можливість вирватися з полону минулого досвіду. У такому контексті, як зауважує О. Асмолов, преадаптація базується на мотивації розвитку, зростання, ключовою функцією якої є готовність до змін (Асмолов, 2017).

Про успішність процесу адаптації може свідчити формування адаптивних стратегій як комплексу психологічних настанов, які ефективні в тій чи іншій життєвій ситуації. Під час вивчення соціально-психологічних чинників адаптації в період життєвих криз Т. Титаренко говорить про існування таких стратегій, як конструктивні, неконструктивні та самовражаючі. Так, серед популярних стратегій перетворення критичних ситуацій, як зазначає автор, можна назвати порівняння, що йде донизу. Деякі люди намагаються порівнювати свій жалюгідний стан із тими, хто перебуває в ще гірших умовах, з тими, кому набагато тяжче. Таке порівняння, що найчастіше виникає стихійно, без усвідомлюваних зусиль, допомагає первинній, поверховій адаптації до нових умов життя завдяки тому, що людина відшукує в собі приховані резерви оптимізму і поступово відчуває бажання допомоги іншим. Наступна техніка життя у складних умовах – порівняння, що йде вгору. Людина порівнює своє сьогодення з учорашнім днем і бачить, що вже стало трохи краще. Вона відчуває, що може передбачити наступний крок у розвитку ситуації і підготуватись до нього. Потроху відбувається опанування, і рух у позитивний бік стає безумовним (Титаренко, 2002: 224–225).

2. Методологія та методи

Для досягнення мети дослідження, яка передбачала розширення і поглиблення наукових уявлень про особливості адаптації в умовах воєнного конфлікту, формулювання принципів аналізу адаптації спільноти та розроблення концептуальної моделі адаптації спільноти до суспільних змін унаслідок воєнного конфлікту застосовано загальнотеоретичні методи аналізу, систематизації, узагальнення, інтерпретації різних наукових підходів і емпіричних результатів та моделювання.

3. Результати та дискусії

Визначено, що більшість населення, яке стикнулося з фактом розв'язання воєнних дій на Сході України, було вимушено хаотично пристосовуватися до нових умов без будь-якого планування, відповідно до ситуації «тут і зараз». Отже, адаптацію до умов воєнного конфлікту, особливо на початку його розгортання, можна характеризувати як вимушену, адже така ситуація жорстко диктує свої умови тому, хто адаптується, і суб'єкт адаптації вимушений вибудовувати свою поведінку в таких умовах.

Унаслідок воєнного конфлікту та спричинених ним суспільних змін спостерігається увиразнення практично всіх симптомів колективної травми (за П. Штомпкою), а саме: набувають поширення синдром недовіри, невіра в майбутнє, ностальгія за минулим, політична апатія, переоцінка минулого, аномія, цивілізаційна некомпетентність, соціальні тертя, колективне почуття провини, колективне почуття сорому, криза ідентичності, криза легітимності, зниження тривалості життя, зростання кількості самогубств, порушення каналів соціальних відносин, соціальної системи, ієрархії тощо. Очевидним також є те, що вплив подій, пов'язаних із ситуацією воєнного конфлікту на Сході України, неоднаковий на різні групи населення.

Водночас варто зазначити, що травматичний досвід не лише спричиняє негативні наслідки, а й може сприяти активізації відновлювальних зусиль, знаходженню нових цілей, приводити до позитивних зміни на рівні особистості, спільноти, соціуму, до посттравматичного зростання. В основу моделі посттравматичного зростання

(позитивна адаптація) покладено розуміння того, що стресова ситуація може постати для особи, спільноти як можливість для подальшого розвитку, досягнення більш високого рівня функціонування в певних сферах життєдіяльності.

Отже, характер впливу воєнного конфлікту та його наслідків на життєдіяльність людей доцільно трактувати як соціально травматичний, водночас як такий, що приводить до посттравматичного зростання, активізації колективних відновлювальних зусиль до позитивних змін на рівні особистості, спільноти, соціуму. Адаптацію розглянуто як здатність до відновлювальних зусиль як окремої особи, так і спільноти, яка базується на мотивації розвитку, зростання, ключовою функцією якої є готовність до змін.

Пристосування населення України до життя в умовах воєнного конфлікту відбувається як в особистому, так і в колективному контекстах. Безперечним є те, що будь-яка людина належить до тієї чи іншої спільноти, яка водночас постає як структурна одиниця і суспільства, і життєдіяльності особи у значущому для неї середовищі. Спільнота визначається нами, відповідно до психологічної теорії спільноти В. Васютинського, як відносно велика (численна) номінально-реальна соціальна група, що виділяється за наявністю спільної ознаки, яка є для багатьох або більшості її носіїв суб'єктивно значущою, а кількість таких носіїв досягає достатнього критичного рівня (Васютинський, 2010: 18).

Засобами реалізації процесу адаптації до умов і наслідків воєнного конфлікту виступають *психологічні стратегії*, які актуалізуються на двох рівнях – спільноти як структурної одиниці суспільства і як значущого середовища життєдіяльності особи.

У контексті нашого дослідження адаптації спільноти до суспільних змін унаслідок воєнного конфлікту *колективні стратегії* адаптації визначено як систему спільно вироблюваних способів зараджувальної поведінки, спрямовану на пристосування до змінених унаслідок воєнного конфлікту умов життєдіяльності, яка реалізується в емоційній, когнітивній і поведінковій сферах. Визначаємо, що спільнота виступає суб'єктом адаптації та життєтворення, адже може усвідомлювати, рефлексувати події та свідомо обирати стратегії адаптації, спрямовувати колективні зусилля на підвищення рівня індивідуальної та колективної адаптивності, подолання наслідків кризових і травматичних подій.

Значну роль у реалізації тих чи інших стратегій, безумовно, відіграє специфіка ситуації, умов, до яких відбувається адаптація. Події, пов'язані з воєнною агресією на Сході країни, актуалізували у громадян потребу осмислити та пояснити їхній вплив на усталений спосіб життя, застосувати найбільш придатні способи психологічного захисту, виробити засоби протидії індивідуальній і колективній травмі й ефективні стратегії зараджувальної поведінки.

Спільнота як система, що адаптується до умов і наслідків воєнного конфлікту, застосовує та виробляє стратегії зараджувальної поведінки, щоби пристосуватися до таких умов із незначними адаптивними втратами, а також збільшує можливості доступу до необхідних адаптаційних ресурсів. Члени спільноти приєднуються до процесу адаптації спільноти як більш загальної системи, що дозволяє зміцнювати соціальні зв'язки та посилювати адаптивні ресурси завдяки колективним ресурсам.

З огляду на аналіз процесу адаптації в умовах суспільних трансформацій унаслідок воєнного конфлікту, спільноти розглянуто як суттєвий чинник перетворень у різних аспектах, а саме: як носій потреб, як «сенс спільноти, включаючи членство, вплив, інтеграцію потреб і емоційні зв'язки» (за Л. Найдьоновою); як ресурс у процесі задоволення потреб у психологічному благополуччі членів спільноти та подолання наслідків воєнного конфлікту. Адаптацію спільноти до суспільних змін унаслідок воєнного конфлікту простежено як шлях від переживання соціальної травми до колективних відновлювальних зусиль і розвитку.

Застосування та переінтерпретація відповідних теоретичних положень у контексті адаптації спільноти до суспільних змін унаслідок воєнного конфлікту дозволили сформулювати *принципи аналізу* адаптації спільноти, які спираються на концепцію соціальної травми П. Штомпки, за якою характер впливу воєнного конфлікту на життєдіяльність людей доцільно трактувати як соціально травматичний, та на положення позитивної психології, яка розглядає адаптацію у складних життєвих ситуаціях як процес «позитивної адаптації», чи «посттравматичного зростання», що супроводжується позитивними змінами на рівні особистості, групи, соціуму. Це *принципи* дворівневого аналізу адаптації спільноти (розгляд адаптації на двох рівнях функціонування спільноти – як структурної одиниці суспільства і як значущого середовища життєдіяльності особи); зумовленості змістом суспільних трансформацій; альтернативності (розуміння її як вибору альтернативних стратегій поведінки); багатовимірності (розгляду її як складного, неоднозначного,

нерівномірного та суперечливого процесу); відновлюваності та розвитку (як здатності особи, сім'ї, громади, спільноти до відновлювальних зусиль і розвитку).

На основі теоретичного аналізу проблеми розроблено концептуальну модель адаптації спільноти до суспільних змін унаслідок воєнного конфлікту, яка демонструє одночасне існування, з одного боку, *рутинної адаптації,* що реалізується за допомогою використання випробуваних стратегій, стереотипних захисних засобів, спрямованих на самозбереження, а із другого – *проактивної адаптації,* яка виявляється в активному пошуку нових можливостей, активізації адаптаційного потенціалу та ресурсів спільноти, у готовності та здатності до відновлюваних зусиль і розвитку.

Висновки

Адаптацію спільноти до суспільних змін унаслідок воєнного конфлікту визначено як складний багатомірний процес взаємодії суб'єкта адаптації (спільноти / особи як члена спільноти) і середовища, яке змінюється під впливом воєнного конфлікту, що передбачає трансформацію системних властивостей спільноти, активне освоєння нових соціальних умов, набуття засобів побудови продуктивних систем взаємодії, вироблення і застосування психологічних стратегій адаптації.

Визначено, що адаптація до суспільних змін унаслідок конфлікту відбувається як пристосування до соціально напруженого середовища. Характер впливу воєнного конфлікту та його наслідків на життєдіяльність людей доцільно трактувати як соціально травматичний, водночас як такий, що призводить до посттравматичного зростання, активізації колективних відновлювальних зусиль і розвитку, до позитивних зміни на рівні особистості, спільноти, соціуму. Адаптацію спільноти до умов і наслідків воєнного конфлікту розглянуто як шлях від переживання соціальної травми до колективних відновлювальних зусиль і розвитку.

Існування загальних тенденцій і повторюваність деяких ознак, що зазначається протягом історії розвитку поняття адаптації, розроблена на основі теоретичного аналізу концептуальна модель адаптації спільноти до суспільних змін унаслідок воєнного конфлікту дають підстави для створення моделі психологічних стратегій адаптації спільноти до умов і наслідків воєнного конфлікту за результатами емпіричного вивчення цих стратегій адаптації в різних сферах життєдіяльності, вироблення й апробації соціально-психологічних засобів подолання наслідків воєнного конфлікту, що й постає перспективою подальших досліджень.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Асмолов А., Шехтер Э., Черноризов О. Преадаптация к неопределенности как стратегия навигации развивающихся систем: маршруты эволюции. *Вопросы психологии :* научный журнал. 2017. № 4. С. 3–26.
2. Блинова О. Типи соціально-психологічної адаптації внутрішньо переміщених осіб. *Соціокультурні та психологічні виміри становлення особистості* : матеріали Всеукраїнської (із міжнародною участю) науково-практичної конференції, 5–6 жовтня 2017 р., м. Херсон. Херсон : Видавн. дім «Гельветика», 2017. С. 14–15.
3. Богучарова О., Ткаченко Н. Копінг-стратегії як фактор «позитивної» адаптації вимушених мігрантів. *Вісник Дніпропетровського університету.* Серія «Психологія». 201. Вип. 22. С. 27–36. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vdups_2016_22_6 (дата звернення: 15.07.2019).
4. Васютинський В. Психологічні виміри спільноти : монографія. Київ : Золоті ворота, 2010. 120 с.
5. Горностай П. Колективна травма і групова ідентичність. *Психологічні перспективи. Спеціальний випуск : Актуальні проблеми психології малих, середніх та великих груп.* 2012. Т. 2. С. 89–95.
6. Камбур А. Соціальна адаптація особистості в суспільстві перехідного типу: зміна ціннісних пріоритетів : автореф. дис. … канд. соц. наук: 22.00.04. Запоріжжя. 2007. 21 с.
7. Климчук В. Посттравматичне зростання, та як можна йому сприяти у психотерапії. *Наука і освіта*. 2016. № 5. С. 46–52.
8. Міхеєва О., Середа В. Сучасні українські внутрішньо переміщені особи: основні причини, стратегії переселення та проблеми адаптації. *Стратегії трансформації і превенції прикордонних конфліктів в Україні :* збірка аналітичних матеріалів. Львів : Галицька видавнича спілка, 2015. С. 9–49.
9. Психосоціальна підтримка в умовах надзвичайних ситуацій: підхід резилієнс : навчально-методичний посібник / Н. Гусак та ін. ; за заг. ред. Н. Гусак. Київ : НаУКМА, 2017. 92 с.
10. Стратегічні пропозиції щодо питань інтеграції жертв війни у місцеві спільноти. *Проєкт Української миротворчої школи.* 2016. URL: http://peace.in.ua/stratehichni-propozytsiji-schodo-pytan-intehratsiji-zhertv-vijny-u-mistsevi-spilnoty/ (дата звернення: 15.07.2019).
11. Суший О. Проблема колективної травми в українському соціумі та пошук стратегії її опанування. *Наукові записки Інституту політичних і етнонаціональних досліджень ім. І.Ф. Кураса НАН України*. Київ. 2014. Вип. 6 (74). С. 18–32.
12. Титаренко Т. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. Київ, 2002. 304 с.
13. Титаренко Т. Напрями психологічної реабілітації особистості, що переживає події війни. *Психологічна допомога особистості, що переживає наслідки травматичних подій :* збірник статей. Київ : Міленіум, 2015. С. 3–13.
14. Штомпка П. Социальное изменение как травма. *Социологические исследования*. 2001. № 1. С. 6–16.

15. Bonanno G. Loss, Trauma, and Human Resilience: Have We Underestimated the Human Capacity to Thrive After Aversive Events? *American Psychologist*. 2004. № 59 (1). P. 20–28.

16. Norris F., Stevens S., Pfefferbaum B. Community Resilience as a Metaphor, Theory, Set of Capacities, and Strategy for Disaster Readiness. *American Journal of Community Psychology*. 2008. № 41 (1–2). P. 131–134.

17. Tedeschi R., Calhoun L. Posttraumatic growth: conceptual foundations and empirical evidence. *Psychological Inquiry*. 2004. № 15 (1). P. 1–18.

REFERENCES:

1. Asmolov, A.G., Shekhter, Ye.D., Chernorizov, O.M. (2017) Preadaptatsiia k neopredelennosti kak strategiia navigatsii razvivaiushchikhsia sistem: marshruty evoliutsii. [Preadaptation to Uncertainty as a Navigation Strategy for Developing Systems: Evolution Routes]. *Voprosy psikhologii : nauchnyi zhurnal – Psychology Issues : A Scientific Journal*, 4, 3–26 [in Russian].

2. Blynova, O.Ye. (2017). Typy sotsialno-psykholohichnoi adaptatsii vnutrishno peremishchenykh osib. [Types of socio-psychological adaptation of internally displaced persons Sociocultural and psychological dimensions of personality formation]. Sotsiokulturni ta psykholohichni vymiry stanovlennia osobystosti : mater. Vseukr. (iz Mizhnar. uchastiu) nauk.-prakt. konf. (5–6 zhovtnia 2017 r., m. Kherson) [Sociocultural and psychological dimensions of personality formation : materials of the All-Ukrainian (with Intern. Participation) scientific-practical conference]. Kherson : Vydavn. dim "Helvetyka", 14–15 [in Ukrainian].

3. Bohucharova, O.I. Tkachenko, N.V. (2016) Kopinh-stratehii yak faktor "pozytyvnoi" adaptatsii vymushenykh mihrantiv [Coping strategies as a factor in the "positive" adaptation of forced migrants]. *Visnyk Dnipropetrovskoho universytetu. Seriia : Psykholohiia – Bulletin of Dnipropetrovsk University. Series: Psychology.*. 22, 27–36. Retrieved from: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vdups_2016_22_6 [in Ukrainian].

4. Vasiutynskyi, V. (2010). *Psykholgichni vymiry spilnoty : monografiiy* [The psychological measuring of community: is a monograph]. Kyiv : Zoloty vorota, 120 [in Ukrainian].

5. Gusak, N., Chernobrobkin, V. [ta inshi] (2017) *Psykhosotsial'na pidtrymka v umovah nadzvychainyh sytuaciy: pidhid resielience : navchalno metodychnyi posibnyk* [Psychological Support in conditions of Unordinary Situations: resilience approach]. Kyiv : NaUKMA, 92 [in Ukrainian].

6. Hornostai, P. P. (2012) Kolektyvna travma ta hrupova identychnist [Collective trauma and group identity]. *Psykholohichni perspektyvy. Spetsialniy vipusk* : *Aktualni problemi psihologiyi malih, serednih ta velikih grup – Psychological Prospects. Special issue*, 2, 89–95 [in Ukrainian].

7. Kambur, A.V. (2007) Sotsialna adaptatsiia osobystosti v suspilstvi perekhidnoho typu: zmina tsinnisnykh priorytetiv : avtoref. dys…kand. sotsiol. nauk : 22.00.04. [Social adaptation of personality in a transitional society: changing value priorities]. Ph. D. Thesis, Zaporizhzhia, 21 [in Ukrainian].

8. Klymchuk, V. O. (2016). Posttravmatychne zrostannia ta yak mozhna yomu spryiaty u psykhoterapii [Posttraumatic growth and ways of facilitating it in psychotherapy] *Nauka i osvita – Science and education*, 5 (16), 46–52 [in Ukrainian].

9. Mikheieva, O., Sereda, V. (2015). Suchasni ukrainski vnutrishno peremishcheni osoby: osnovni prychyny, stratehii pereselennia ta problemy adaptatsii [Contemporary Ukrainian Internally Displaced Persons: Main Causes, Resettlement Strategies, and Adaptation Issues]. Stratehii transformatsii i preventsii prykordonnykh konfliktiv v Ukraini. *Zbirka analitychnykh materialiv* [Strategies for Transformation and Prevention of Border Conflicts in Ukraine. Collection of analytical materials]. Lviv: Halytska vydavnycha spilka, 9–49 [in Ukrainian].

10. Sushyi, O. (2014). Problema kolektyvnoy travmy v ukrayinskomu sotsiumi ta poshuk strategiy yi opanuvannya [The problem of collective trauma in the Ukrainian society and the search for coping strategies]. *Naukovi zapyski Institutu politichnih I etnonatsionalnih doslidzhen imeni I.Kurasa NAN Ukrayiny – National academy of sciences of Ukraine. Kuras Institute of political and ethnic studies,* 6 (74), 18–22 [in Ukrainian].

11. Stratehichni propozytsii shchodo pytan intehratsii zhertv viiny u mistsevi spilnoty (2016). [Strategic proposals on the integration of war victims into local communities] Proekt "Ukrainskoi Myrotvorchoi Shkoly" – Project of the Ukrainian Peacekeeping School. Retrieved from http://peace.in.ua/stratehichni-propozytsiji-schodo-pytan-intehratsiji-zhertv-vijny-u-mistsevi-spilnoty/ [in Ukrainian].

12. Tytarenko, T. M. (2015). Napriamky psykholgichnoi reabilitatsii osobystosti, shcho perezhyvaie podii viiny. [Directions of psychological rehabilitation of the individual, experiencing the ware vents]. *Psykholgichna dopomoga osobystosti, shcho perezhyvaie naslidky travmatychnikh podii.* [Psychological Support to a Person Experiencing the Consequences of Traumatic Events]. *Zbirnik statey*. *– Collection of papers presents*. *Kyiv : Milenium Publ.,* 3–13 [in Ukrainian].

13. Tytarenko, T.M. (2002) *Zhyttievyi svit osobystosti: u mezhakh i za mezhamy budennosti* [*The personal life of the individual: within and beyond everyday life*]. Kyiv, 2002, 304 [in Ukrainian].

14. Shtompka, P. (2001). Sotsial'noe izmenenie kak travma [*Social change as trauma*]. *Sotsiologicheskie issledovaniia – Sociological Studies*, *1,* 6–16 [in Russian].

15. Bonanno, G. A. (2004): Loss, Trauma, and Human Resilience: Have We Underestimated the Human Capacity to Thrive After Aversive Events? *American Psychologist*: 59 (1), 20–28 [in English].

16. Norris, F. H., Stevens, S. P., Pfefferbaum, B. (2008). Community Resilience as a Metaphor, Theory, Set of Capacities, and Strategy for Disaster Readiness. *Am J Community Psychol.* 41 (1–2), 131–134 [in English].

17. Tedeschi, R.G., Calhoun, L.G. (2004.) Posttraumatic growth: conceptual foundations and empirical evidence. *Psychological Inquiry,15 (1),* 1–18 [in English].

Стаття надійшла до редакції 25.07.2019.
The article was received 25 July 2019.

УДК 316.613.434:316.45-053.6
DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-4-24

ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЧИННИКІВ ПІДЛІТКОВОГО БУЛІНГУ

Літвінова Ольга Володимирівна,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології, педагогіки та філософії
Кременчуцький національний університет
імені Михайла Остроградського
Litvinova1992@gmail.com
orcid.org/0000-0001-5261-6358

Мета. Метою статті є теоретичне й емпіричне дослідження психологічних чинників підліткового булінгу, виявлення взаємозв'язку між позиціями підлітків у булінг-структурі та рівнями прояву толерантності, агресивності та ворожості.

Методи. Для досягнення мети дослідження використано стандартизовані тести-опитувальники: опитувальник «Булінг-структури» О.Г. Норкіної; опитувальник «Індекс толерантності» Г.У. Солдатової; тест-опитувальник «Рівень агресивності» А. Басса – А. Даркі для з'ясування індексів ворожості й агресивності підлітків. Для виявлення статистичних зв'язків між емпіричними показниками застосовано Н-критерій Краскела-Уолліса.

Результати. Доведено, що чинниками булінгу можуть бути як соціальні (зовнішні) – стиль виховання в батьківський родині, становище у групі підлітків, так і психологічні (внутрішні) – самооцінка, рівень віктимності, толерантності, агресивності тощо. Емпірично встановлено, що більшість підлітків, котрі займають позиції ініціаторів і помічників у структурі булінгу, мають високий рівень агресії та низькі показники толерантності, характеризуються нестриманістю, жорстокістю, нетерпимістю до інакшості інших. Підлітки з позицією жертви характеризуються низькими показниками рівню агресії, середнім рівнем толерантності, характерними є прояв ізольованості, замкнутості, інфантильності, низька самооцінка та самокритичність. На рівні статистичної значущості доведено зв'язок між роллю підлітків у булінг-структурі та рівнем їхньої агресивності та толерантності.

Висновки. Встановлено, що для сучасних підлітків характерними є схильність до жорсткості та насильства в ситуації міжособистісного спілкування, низький рівень прийняття інших і підвищений рівень агресивності та ворожості. Все це є підставою для проведення потужної роботи щодо психологічного просвітництва про феномен булінгу, його чинники та наслідки для психічного і фізичного здоров'я дитини.

Ключові слова: *булінг, булінг-структура, підлітковий вік, толерантність, інтолерантність, агресивність, ворожість.*

RESEARCH OF PSYCHOLOGICAL FACTORS OF ADOLESCENT BULLING

Litvinova Olga Volodymyrivna,
Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor of Psychology, Pedagogy and Philosophy
Kremenchug National University named after Mykhailo Ostrogradsky
Litvinova1992@gmail.com
orcid.org/0000-0001-5261-6358

Purpose. The purpose of the article is theoretical and empirical study of psychological factors of teenage bullying, revealing the relationship between the positions of adolescents in the bullying structure and the levels of tolerance and aggression and hostility.

Methods. Standardized questionnaire tests were used to achieve the purpose of the study: to explore the position of adolescents in the bulling structure questionnaire "Bulling Structures" by O.G. Norkina; questionnaire "Tolerance Index" by G.U. Soldatova to identify the level of tolerance-intolerance of adolescents; test questionnaire "Level of aggression" A. Bassa – A. Darki to find out the teenagers' hostility and aggression indices.

Results. It is proved that the majority of adolescents who occupy the positions of initiators and helpers in the structure of bulling, have a high level of aggression and low tolerance, are characterized by intolerance, cruelty, intolerance of others. Adolescents with a victim position are characterized by low levels of aggression and moderate levels of tolerance, and are characterized by isolation, seclusion, infantility, low self-esteem and self-criticism. At the level of statistical significance, the relationship between the role of respondents in the process of bullying and the level of aggression and tolerance is proved.

Conclusion. The results of the study indicate that modern adolescents are characterized by a tendency to be cruel, violent in the situation of interpersonal communication, low acceptance of others and increased levels of aggression and hostility. All this is the basis for a powerful work on psychological education about the phenomenon of bulling, its factors and consequences for the mental and physical health of the child.

Key words: *bulling, bullying structure, adolescence, tolerance, intolerance, aggressiveness, hostility.*

Вступ

Внаслідок ускладнення ситуації в соціально-політичній, економічній, освітній та інших сферах життя рівень насильства в суспільстві сьогодні збільшився в декілька разів. Особливого розповсюдження набувають прояви систематичної, довготривалої агресії одних учнів щодо інших із метою приниження, залякування та демонстрації сили. Це явище ще у 1970-х рр. досліджували скандинавські вчені, котрі визначили його як «шкільний булінг». Впродовж останніх років в Україні стали дедалі більше говорити про явище булінгу, яке становить психологічну та соціально-педагогічну проблему, адже, за даними ВООЗ, Україна посідає четверте місце у світі за рівнем підліткової агресії. Посилення дитячої агресивності стало причиною здійснення на державному рівні конкретних кроків щодо протидії та запобігання цій проблемі. Булінг – це прояв репресивних стосунків, у яких відбувається зловживання владою і силою, і з січня 2019 р. за вчинення таких дій передбачена адміністративна відповідальність. Насильство має свою специфіку – воно може породжувати насильство, і тому, враховуючи цей факт, необхідна злагоджена робота усіх фахівців (психологів, педагогів, соціальних працівників, юристів) для профілактики та подолання причин виникнення такої поведінки.

Дослідити соціально-психологічні чинники, які можуть провокувати спалахи підліткового булінгу, вкрай необхідно, адже не тільки вікові особливості підлітка провокують прояв агресії. Здебільшого це може бути і складна ситуація дитячо-батьківських відносин, і недоліки виховання, що призводять до викривлення рис характеру, відсутності співчуття іншим, низького рівню толерантності або взагалі відсутності терпимого ставлення до іншої людини, а також складна ситуація життя всієї родини в плані забезпечення фінансами, житлом тощо.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Норвезький учений Д. Ольвеус визначив явище булінгу як ситуацію в шкільному колективі, в якій учень тривалий час і неодноразово стає об'єктом негативних дій і нападів із боку одного чи кількох однокласників. Булінг має колективний характер і заснований на соціальних стосунках у групі. Науковець виокремлює три важливі компоненти (Король, 2009): 1) булінг є агресивною поведінкою, що включає в себе небажані, негативні дії; 2) булінг є явищем довготривалим і систематичним; 3) булінг характеризується нерівністю влади або сили. Також він першим зазначив, що прояви цієї поведінки можуть бути прямими – фізична агресія (удари, штовхання, утискання через соціальний статус, релігію) та непрямими, що проявляється переважно у емоційній і пасивно агресивній поведінці (ізоляції, виключенні з колективу, поширенні пліток).

Багато авторів стверджує, що булінг – це насамперед прояв агресії, явної чи прихованої. Американські дослідники І. Ріверс і П. Сміт виділяють три типи агресії, якими характеризується ситуація булінгу: пряма фізична агресія (безпосередній фізичний контакт учасників булінгу); пряма вербальна агресія (погрози, обзивання) та непряма вербальна агресія (поширення пліток та неправдивої інформації про жертву) (Ильин, 2014).

А. Бандура, один із лідерів напряму поведінкової психології, зробив висновок, що булінгу можна навчитися – навчитися стати агресором, або навчитися стати жертвою. Психолог наголошує, що булінговій поведінці діти навчаються, якби вони не бачили моделей жорстокої поведінки чи поведінки жертви серед дорослих по телебаченню, у сім'ї, таких масштабів булінгу можна було б уникнути (Благута, 2003).

Положення дитини в групі, як фактор булінгу, відзначав І. С. Кон, стверджуючи, що діти зневажають та віктимізують тих однолітків, котрі постійно перебувають осторонь колективу і не сприяють досягненню спільних групових цілей. Агресивні та ізольовані, вони часто виявляються однаково вразливі, саме за це їх карають, а булер стає лише виконавцем групової волі (Кон, 1989).

Основною характеристикою булінгу, як вважає Л. Кішлі, є емоційне приниження, образа почуттів людини, що призводить до виключення її із групи. Під булінгом дослідниця розуміє агресивну поведінку, яка спрямована на приниження почуттів, висловлювання негативних емоцій і принизливих оцінок щодо іншої людини (Лушпай, 2010).

Майже всі зарубіжні дослідники визначають булінг як довготривалу та систематичну агресію, яка може приймати

багато форм, як фізичних так і словесних (Е. Пелігріні, С. Салмівалі); індивідуальну або групову деструктивну взаємодію (Р.Дж. Хезлер); частину соціального життя групи (Е. Роланд); тривале, усвідомлене насильство, спрямоване проти людини, яка не в змозі захиститися у фактичній ситуації (Д. Лейн) (Бочавер, 2015; Лэйн, 2001; Плутицька, 2017).

Причини булінгу пов'язуються як із зовнішніми факторами (ситуацією взаємодії, соціально-демографічними особливостями однокласників, поведінкою дорослих), так і з особистісними особливостями самих дітей, включених у ситуацію шкільного цькування. Деякими науковцями виділяються три основні причинні фактори булінгу: у дитини немає друзів; вона спілкується з тими, хто не може їй допомогти або захистити; вона не приймається групою однолітків. Серед біологічних факторів виділяються інстинкти, зокрема потяг до агресії, що, на думку З. Фрейда і його послідовників, багато в чому визначає поведінку людини (Стельмах, 2011).

Узагальнюючи підходи науковців, пропонуємо схему чинників підліткового булінгу (рис. 1).

Соціальну природу булінгу можна розглядати крізь призму причин цього явища, переважна більшість яких має соціальний характер: наявність у суспільстві фактично неконтрольованої пропаганди насильства та жорстокості; відсутність реальних дій, спрямованих на підвищення морального добробуту сімей; незадовільний стан правової культури громадян; відсутність всебічної пропаганди ідей ненасильницького співіснування (Абсалямова, Луценко, 2013).

До вікових особливостей, що обумовлюють підвищення рівня агресії у підлітків є загострення акцентуацій характеру, а також зростаюча фізична активність, що може виявлятися в задирливості, псуванні майна тощо. Варто також вказати на активне прагнення дітей цього віку на увагу, розуміння та довіру дорослих. Підлітки намагаються грати визначену соціальну роль не тільки серед однолітків, але й серед дорослих, виявляти соціальну активність, яку дорослі не завжди підтримують. Наражаючись на психологічні бар'єри, не знаходячи взаєморозуміння в оточуючих і сім'ї, вони намагаються перебороти це через агресивну поведінку. Характерною особливістю підлітка є посилення прагнення до спілкування з однокласниками, стосунки з якими відіграють важливу роль у його житті. Він прагне заслужити повагу і визнання ровесників, мати в них авторитет, для цього йому потрібно відповідати очікуванням однолітків. Часто діти у цьому віці порушують дисципліну на уроках, зухвало поводяться з учителями та однокласниками тільки для того, щоб завоювати повагу значимих однолітків. Особливого значення своїй належності до групи надають хлопчики, вони цькують, як правило, не лише у межах групи (чоловіча частина класу), але й за її межами – молодші шко-

Рис. 1. Соціально-психологічні чинники булінгу

лярі. Також хлопцям властиве міжгендерне насилля – тобто знущання над дівчатами. Дівчата, в свою чергу, переважно здійснюють насилля в межах своєї гендерної групи (дівчата одного класу). Причиною такої різниці між статями є те, що серед дівчат відкрита агресія не сприяє популярності, а серед хлопців – вона є засобом підвищення власної значимості.

2. Методологія та методи

Здійснений теоретичний аналіз проблеми соціально-психологічних чинників підліткового булінгу передбачав доведення теоретичний припущень через емпіричне дослідження зв'язку позицій підлітків в булінг-структурі та прояву їхньої агресивності та толерантності, що, на наш погляд є одними з провідних психологічних чинників підліткової жорстокості. Як психодіагностичний інструментарій було обрано такі методики, як: тест-опитувальник на виявлення «булінг-структур» О.Г. Норкіної для виявлення позицій, що можуть займати підлітки в ситуації булінгу (ініціатор, помічник, захисник, жертва, спостерігач). Дана методика розроблена на основі класифікації, запропонованої англійським науковцем Е. Роландом та доповненої О.Л. Глазман (Норкіна, 2016). Також було використано методику «Індекс толерантності Г.У. Солдатової», розроблений для діагностики рівня, аспектів толерантності-інтолерантності. Визначення рівня толерантності, на думку багатьох науковців є важливим у дослідженні булінгу, тому як однією з причин виникнення цькування в шкільному колективі вважається низький показник соціальної толерантності. Також у дослідженні чинників булінгової поведінки важливим є розуміння рівня агресивності респондента, так як саме прояви агресії у підлітковому колективі свідчать про виникнення булінгу. Тому для визначення форм агресивності і ворожих реакцій був використаний опитувальник А. Басса – А. Дарки, а саме показники індексів агресивності та ворожості. В дослідженні взяли участь 48 підлітків, учнів 8-го класу.

3. Результати та дискусії

За результатами дослідження позицій підлітків в булінг-структурі виявлено, що 27% підлітків належать до ролі помічника, що свідчить про їх бажання допомагати та наслідувати ініціатору булінгу, саме вони проявляють прямий булінг, ображають і б'ють жертв. Таким чином «помічники» намагаються заволодіти авторитетом серед однокласників та компенсувати низький рівень самооцінки. Вони усвідомлюють, що найкращий шлях у системі самозбереження – це підтримати сильного булера, особливо під загрозою стати наступною «жертвою». Дещо менший, але значний відсоток респондентів (25%) належать до ролі ініціаторів, для них характерний високий потенціал загальної агресивності, такі діти найчастіше займають лідерські позиції у соціальній структурі класу, їх агресивна поведінка проявляється не лише серед однолітків, а також вдома, та по відношенню до інших дорослих (викладачів, знайомих). Однаковий відсоток респондентів із позиціями спостерігача та захисника (по 19% відповідно). Підлітки, котрі займають роль захисника, найчастіше є формальними лідерами класу, мають високий авторитет серед однолітків, вони найменш схильні до агресивної поведінки та майже ніколи не стають жертвами булінгу. Щодо ролі спостерігача, то до неї найчастіше відноситься значна частина класу, вони не беруть участі у травлі, а є лише випадковими свідками.

Найменший відсоток респондентів (10%), котрі займають роль жертви. Такі діти часто переживають психологічне насилля, ізольованість і самотність, відчуття небезпеки і тривоги. Жертвам булінгу притаманний прояв симптомів депресії, високий рівень тривожності, страху, в них низька самооцінка, вони неспроможні позиціонувати власні інтереси та завжди займають позицію підкорення, мають низький рівень комунікативних навичок. Можемо констатувати, що 52% респондентів схильні виконувати роль булера (ініціатори та помічники), також за певних обставин чи у випадку натиску оточуючих булерами можуть стати ті підлітки, котрі займають позицію спостерігачів.

Дослідження рівню толерантності підлітків довело, що високий показник низького рівня толерантності притаманний 46% респондентів, що свідчить про значну інтолерантність опитаних підлітків, наявності в них інтолерантних установок щодо навколишнього середовища й однолітків, саме це найчастіше і слугує причиною виникнення булінгу. Поняття «інтолерантність» розуміється тут із позиції його психологічного і соціального значення та використовується в ситуаціях, коли чийсь образ почуттів, думок чи дій оцінюється як відмінний від очікувано-звичного, виглядає загрозливо і викликає несхвалення Дещо менший відсоток респондентів із середнім рівнем толерантності (33%), поведінка таких підлітків залежить від соціальної ситуації в якій вони знаходяться, саме в залежності від неї вони будуть вести себе толерантно або ж ні. Найменший показник респондентів із високим рівнем толерантності (21%), представники цієї групи володіють вира-

женими рисами толерантної особистості, вони поважають, сприймають та розуміють думку оточуючих, їх відмінності, терпимі та некритичні до форм самовираження та самовиявлення людської особистості, мають високий рівень етнічної та міжкультурної толерантності. Поєднання позицій підлітків у булінг-структурі з рівнем толерантності показав наступне (рис. 2).

Доведено, що респонденти, котрі виконують роль ініціаторів у булінгу, мають найнижчі показники рівня толерантності, що свідчить про наявність у них несприйняття інакшості та відмінності однолітків, нетерпимості по відношенню до дітей, які чимось відрізняються від більшості, що стає причиною прояву агресивної поведінки та булінгу. Високий рівень толерантності притаманний респондентам, які займають ролі захисників і жертв. Висока толерантність у жертв булінгу може свідчити про їх психологічну інфантильність, потурання іншим, поблажливість і байдужість. Розуміючи ці закономірності шкільним психологічним службам варто більше уваги приділяти розвитку толерантності, зниженню рівню конформності підлітків, підвищенню рівню впевненості у собі та розуміння власних меж та необхідності їх відстоювання, тобто розвитку асертивності.

За показниками методики А. Басса – А. Даркі можемо констатувати, що високий індекс агресивності притаманний респондентам, котрі виконують роль ініціатора (19%) і помічника (6%) у булінг-структурі. Це свідчить про високий рівень роздратування, фізичної та вербальної агресії підлітків, при вирішенні конфліктних ситуацій вони схильні до застосування фізичної сили, словесних образ, вони надмірно запальні та неконтрольовані в прояві гніву. Також високі показники індексу ворожості – 23% виявлено серед ініціаторів і 19% серед помічників, що свідчить про недовіру по відношенню до оточуючих. У жертв булінгу низькі показники індексу агресивності (6%) та середні за індексом ворожості (8%), що може свідчити про їхню замкнутість та недовіру до однолітків, образливість, але вони не схильні фізично чи вербально проявляти агресію, хоча й відчувають роздратування, спрямовуючи його на себе. У респондентів із позицією захисників і спостерігачів середні показники агресивності та ворожості, що говорить про ситуативність їхньої поведінки, вони не схильні до запальної, агресивної та неконтрольованої поведінки, проте здатні відстояти власну думку та захиститися від агресії з боку оточуючих (табл. 1).

З метою підтвердження виявлених залежностей між показниками толерантності, агресивності та ворожості серед представників різних позицій у «булінг-структурі» було проведено математико-статистичний аналіз отриманих показників за допомогою H-критерію Краскела-Уолліса (табл. 2).

Проведений аналіз засвідчує наявність статистично значимих відмінностей показників толерантності, ворожості й агре-

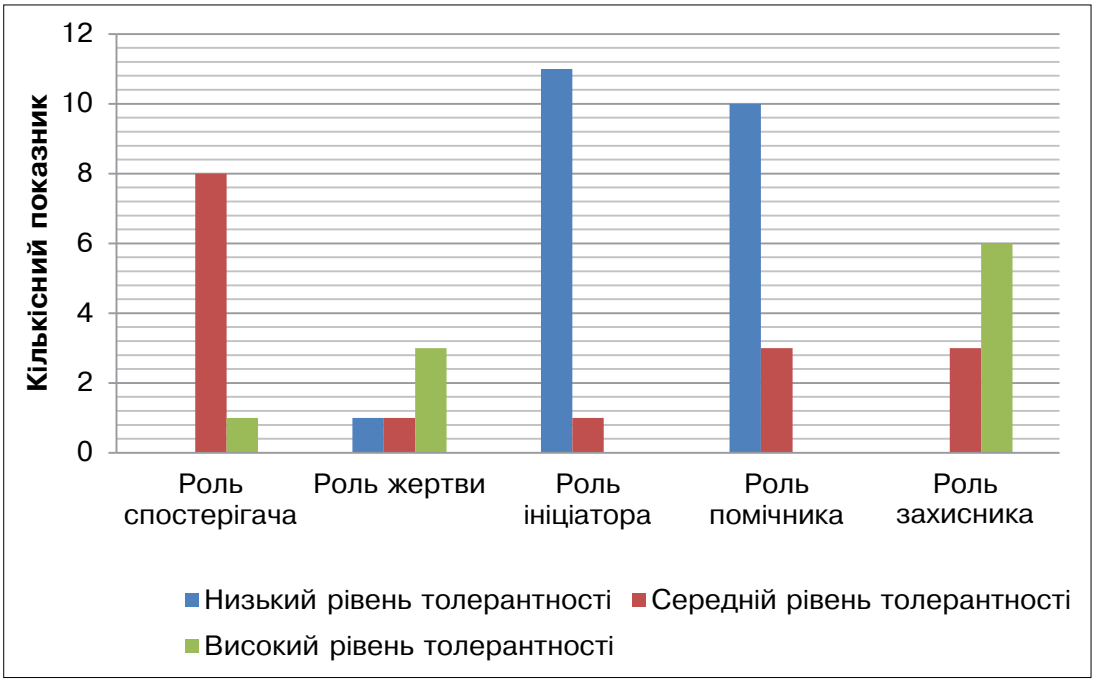


Рис. 2. Гістограма співвідношення рівня толерантності між різними ролями в булінг-структурі за кількісними показниками

Таблиця 1

Розподіл результатів за рівнем агресивності та роллю в булінг-структурі

Роль у структурі булінгу	Індекс агресивності			Індекс ворожості		
	Низький	Середній	Високий	Низький	Середній	Високий
Спостерігач	13%	6%	0%	0%	17%	2%
Жертва	6%	4%	0%	2%	8%	0%
Ініціатор	0%	6%	19%	0%	2%	23%
Помічник	0%	21%	6%	0%	8%	19%
Захисник	15%	4%	0%	0%	19%	0%

Таблиця 2

Результати розрахунку Н-критерію Краскела-Уоллеса

Показники	**Прояв у структурі булінгу, середній ранг**					Значення Критерію Краскела-Уоллеса	Рівень значущості
	спостерігач	**ініціатор**	**захисник**	**помічник**	**жертва**		
Толерантність	31,56	12,38	40,44	15,42	35,80	31,707	$p \leq 0{,}001$
Індекс ворожості	18,00	41,29	10,61	29,46	8,00	37,233	$p \leq 0{,}001$
Індекс агресивності	13,39	40,42	11,67	31,81	10,40	37,470	$p \leq 0{,}001$

сивності серед п'яти груп досліджуваних залежно від ролі в «булінг-структурі» ($p \leq 0{,}001$).

Висновки

Підлітковий булінг, як складний соціально-психологічний і педагогічний феномен, останнім часом дедалі більше потрапляє в коло зору психологів, педагогів, соціальних працівників і представників правоохоронних органів. Його наслідки можуть бути вкрай негативними як для жертви, яка може перетворити власні емоційні переживання щодо цькування на агресію щодо себе, більш слабких особистостей або ж знайти інші деструктивні засоби емоційної розрядки. Насильство не створює фундамент для гармонійного розвитку особистості, навпаки, створює підґрунтя для його розповсюдження в різноманітних видах і формах. Підлітки, для яких важливим є визнання власної дорослості, можуть використовувати деструктивні форми поведінки, намагаючись довести власний авторитет, протест проти встановлених правил або наслідуючи певні зразки щодо посилення власної сили на тих, хто відрізняється рівнем знань, особливостями зовнішності, фінансовою спроможністю батьків та іншими показниками.

Проведене емпіричне дослідження дозволило встановити, що рівень агресивності, ворожості та толерантності впливає на позицію, яку підліток займає у структурі булінгу. Респонденти з високими показниками агресії та низькою толерантністю виконують роль ініціаторів травлі, приниження та знущання над жертвами булінгу. У ролі захисників виступають підлітки із середніми показниками агресії та високим рівнем толерантності, їх поведінка ситуативна. Діти з низькими проявами фізичної та вербальної агресії, високим рівнем толерантності займають позицію жертви в соціальній структурі булінгу, вони не здатні відповісти на образи та самостійно захиститися, тому найчастіше у шкільному колективі їх ізолюють.

Для нівелювання проявів підліткового булінгу необхідно розробити і впровадити в систему роботи психологічних служб програми психокорекційних заходів, метою яких є висвітлення особливостей явища булінгу в шкільному колективі, актуалізація цієї проблеми та формування негативного ставлення до булінгу, пошук альтернативних (соціально прийнятих) методів вираження агресії, формування навичок контролю власних емоцій і покращення взаємодії між однолітками.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Абсалямова К.З., Луценко О.Л. Булінг у середовищі молодшої школи – соціально-психологічні й особистісні аспекти. *Вісник Харківського нац. ун-ту імені В.Н. Каразіна. Серія: Психологія*. 2013. № 1046. С. 216–221.

2. Благута Р.І. Механізми виникнення агресії підлітків. *Проблеми загальної та педагогічної психології* : збірник наукових праць Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. 2003. Т. V. Ч. 4. С. 46–51.

3. Бочавер А.А., Хломов К.Д. Булинг как объект исследований и культурный феномен. *Журнал высшей школы экономики*. 2013. № 3. С. 149–159.
4. Ильин Е.П. Психология агрессивного поведения. Санкт-Петербург : Питер, 2014. 368 с.
5. Король А.В. Причини та наслідки явища булінгу. *Відновне правосуддя в Україні*. 2009. № 1–2 (13). С. 84–93.
6. Кон И.С. Психология ранней юности: кн. для учителя. Москва : Просвещение, 1989. 255 с.
7. Лушпай Л. . Булінг як соціально-педагогічна проблема та шляхи її вирішення. Київ : Зоря, 2010. С. 126–131.
8. Лэйн Д.А. Школьная травля (буллинг). *Детская и подростковая психотерапия.* Санкт-Петербург : Питер, 2001. 345 с.
9. Норкина О.Г. Методика на выявление «булинг-структуры». *Таврический научный обозреватель*. 2016. № 3. С. 170–174.
10. Плутицька К.М. Підходи до розуміння булінгу як форми шкільного насильства. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*. 2017. № 29. С. 78–80.
11. Стельмах С.В. Булінг у школі та його наслідки. *Гуманізація навчально-виховного процесу* : збірник наукових праць. Слов'янськ : СДПУ, 2011. Вип VI. С. 485.

REFERENCES:

1. Absaliamova K.Z., Lutsenko O.L. (2013). Bulinh u seredovyshchi molodshoi shkoly – sotsialno-psykholohichni y osobystisni aspekty [Bullying in a junior school environment – social, psychological and personal aspects]. *Visnyk Khark. nats. un-tu imeni V.N. Karazina. Seriia: Psykholohiia – Visnik of V. N. Karazin Kharkiv National University. Psychology series*. Vols. 1046, pp. 216–221 [in Ukrainian].
2. Blahuta R.I. (2003). Mekhanizmy vynyknennia ahresii pidlitkiv [Mechanisms of adolescent aggression]. *Problemy zahalnoi ta pedahohichnoi psykholohii* : zb. nauk. pr. In-tu psykholohii im. H.S. Kostiuka APN Ukrainy – *Problems of general and pedagogical psychology* : collection of scientific works G.S. Kostiuk Institute of Psychology of the National Academy of Education Sciences of Ukraine. Vols. 4, pp. 46–51 [in Ukrainian].
3. Bochaver A.A., Hlomov K.D. (2013). Buling kak ob#ekt issledovanij i kul'turnyj fenomen [Bullying as an object of research and a cultural phenomenon]. *Zhurnal vysshej shkoly jekonomiki – Journal of the Higher School of Economist.* Vols. 3, pp. 149–159 [in Russian].
4. Il'in E.P. (2014). *Psihologija agressivnogo povedenija* [Psychology of aggressive behavior]. St. Petersburg : Peter [in Russian].
5. Korol A.V. (2009). *Prychyny ta naslidky yavyshcha bulinhu* [Causes and consequences of the phenomenon of billing]. *Vidnovne pravosuddia v Ukraini – Restorative justice in Ukraine*. Vols. 1–2 (13), pp. 84–93 [in Ukrainian].
6. Kon I.S. (1989). *Psihologija rannej junosti* [Psychology of early adolescence]. Moscow : Prosveshhenie [in Russian].
7. Lushpai L.I. (2010). *Bulinh yak sotsialno-pedahohichna problema ta shliakhy yii vyrishennia* [Bulling as a socio-pedagogical problem and ways to solve it]. Kyiv : Zoria, pp. 126–131 [in Ukrainian].
8. Ljejn D.A. (2001). *Shkol'naja travlja (bulling)* [School baiting (bullying)]. Detskaja i podrostkovaja psihoterapija. St. Petersburg : Peter [in Russian].
9. Norkina O.G. (2016). Metodika na vyjavlenie "buling-struktury" [Methods to identify the "bullying structure"]. *Tavricheskij nauchnyj obozrevatel' – Tauride Science Reviewer.* Vols. 3, pp. 170–174 [in Russian].
10. Plutytska K.M. (2017). Pidkhody do rozuminnia bulinhu yak formy shkilnoho nasylstva [Approaches to understanding bullying as a form of school violence]. *Naukovyi visnyk Mizhnarodnoho humanitarnoho universytetu*. – *International Humanitarian University Herald.* Vols. 29, pp. 78–80 [in Ukrainian].
11. Stelmakh S.V. (2011). Bulinh u shkoli ta yoho naslidky [Bulling at school and its con sequences]. *Humanizatsiia navchalno-vykhovnoho protsesu: zbirnyk naukovykh prats – Humanization of the educational process* : *collection of scientific works*. Sloviansk : SDPU, Vols. VI, pp. 485 [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 25.07.2019.
The article was received 25 July 2019.

UDC 159.9.019.4:001.8(045)
DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-4-25

THE EFFECT OF HIGHER EDUCATION ON THE FORMATION OF ASSERTIVE BEHAVIOR BY STUDENT YOUTH

Marchuk Larysa Mykolaivna,
Candidate of Psychology,
Associate Professor of Pedagogy and Psychology Department
Uzhhorod National University
lmmar4uk@gmail.com
orcid.org/0000-0002-1905-3132

The purpose of the article is to investigate the impact of higher education on the formation of assertive behavior. According to the stated goal, the following tasks are defined: 1) to analyze the assertive approach in a higher education institution; 2) determine the quality and level of assertiveness in the student environment.

Methods. Theoretical methods of research – analysis of approaches and results of studying the state of assertiveness in student youth. Practical methods - surveys, questionnaires. The empirical research, which is in the article described, was conducted by the method of continuous questionnaire survey of students of bachelors (psychology training course) 1–4 courses of the Higher Educational Institution of Uzhgorod National University. The author of the publication determined the level of assertive attitude of students in educational and other interactions in combination with the study of the level of respondents' awareness of the specified quality. The most characteristic for the actual situation students' views on the concepts of "assertiveness", "assertive personality", "assertive behavior" and the reasons for their assertive behavior are analyzed and presented. The importance of the assertive approach of a higher educational institution to the formation of assertiveness as a student's personal growth, his / her self-knowledge, ability to reflect, his / her self-actualization and self-actualization, his / her individual and social development are highlighted.

Results. In the course of the survey, aspects such as the limits of application of the concept of "assertiveness" in students' perceptions, the declarative and real level of assertiveness, its level in relation to the profession, in particular in the business sphere, were studied. The results of the study expand knowledge about assertiveness, features of assertive behavior of student youth and can serve as a basis for adjusting the pedagogical and educational practice of higher education institutions.

Conclusions. The results of the study of the influence of the university system on the student's consciousness in the process of development of assertive psychological qualities, indicated that in the process of education there is a gradual formation of the student not only as a professional, but also an assertive personality, which is able to adapt in social interaction through the formed assertive behavior. It is concluded that the use of educational technologies by universities, based on the practical aspect of assertive behavior and assertive communication. The presented research can be useful for educators and psychologists for monitoring and correction of assertive behavior of students, as well as being a criterion basis for building a training program aimed at the development of these characteristics.

Key words: *assertive personality, assertive approach, emotional stability, trust, confidence, reflection.*

ВПЛИВ ВИЩОЇ ОСВІТИ НА ФОРМУВАННЯ АСЕРТИВНОЇ ПОВЕДІНКИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Марчук Лариса Миколаївна,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри загальної педагогіки та педагогіки вищої школи
ДВНЗ «Ужгородський національний університет»
lmmar4uk@gmail.com
orcid.org/0000-0002-1905-3132

Мета статті – дослідити вплив вищої освіти на формування асертивної поведінки. Відповідно до поставленої мети визначені такі завдання: 1) проаналізувати асертивний підхід у закладі вищої освіти; 2) визначити якість і рівень асертивності у студентському середовищі.

Методи. Теоретичні методи дослідження – аналіз підходів і результатів вивчення стану асертивності у студентської молоді. Практичні методи – опитування, анкетування. Емпіричне дослідження, описане у статті, проводилося методом суцільного анкетного опитування студентів-бакалаврів (спеціальність: Психологія) 1–4 курсів ДВНЗ «Ужгородського національного університету». Автором публікації визначено рівень асертивного ставлення студентів у навчальній та інших взаємодіях у поєднанні з дослідженням ступеня інформованості респондентів про зазначену якість. Проаналізовано і представлено

найбільш характерні для актуальної ситуації погляди студентів на поняття «асертивність», «асертивна особистість», «асертивна поведінка», а також причини їх асертивної поведінки. Виділено значення асертивного підходу вищого навчального закладу щодо формування асертивності як особистісного росту студента, його самопізнанню, умінню рефлексувати, його самореалізації й самоактуалізації, його індивідуальному і соціальному розвитку.

Результати. У ході опитування вивчені такі аспекти, як межі застосування поняття «асертивність» у сприйнятті студентів, декларативний і реальний рівень асертивності, її рівень щодо професії, зокрема в діловій сфері. Результати дослідження розширюють знання про асертивність, особливості асертивної поведінки студентської молоді та можуть слугувати базою для коригування педагогічної та освітньої практики вищих навчальних закладів.

Висновки. Підсумки дослідження впливу системи ЗВО на студентську свідомість у процесі розвитку асертивних психологічних якостей вказали, що у процесі навчання відбувається поступове формування студента не тільки як професіонала, а і як асертивної особистості, яка здатна адаптуватися в соціальній взаємодії через сформовану асертивну поведінку. Зроблено висновок про необхідність застосування вишами освітніх технологій, що базуються на практичному аспекті асертивного поводження й асертивного спілкування. Викладене дослідження може бути корисне педагогам і психологам для проведення моніторингів і корекції асертивної поведінки студентів, а також слугувати критеріальною основою побудови тренінгової програми, спрямованої на розвиток зазначених характеристик.

Ключові слова: *асертивна особистість, асертивний підхід, емоційна стабільність, довіра, впевненість, рефлексія.*

Introduction

In the conditions of transformation of modern society the study of problems of assertive behavior of student youth is of great theoretical and practical importance. Being the most dynamic part of society, young people occupy a special place in it because of their specific position in the social structure and the most important social functions in the process of social reproduction – continuity and restoration of existing social relations.

The assertive approach in education is established through communication styles, the value of which is important in terms of achieving effectiveness in social interaction. Based on activity, it is defined as a source of transformation or maintenance of vital human relationships that arise. From the perspective of the educational situation, defending one's view on communication style, content and purpose of education is regarded as an undesirable position. Therefore, there are many examples of directive pedagogical practice that dominates in Ukraine. Based on the principle of power centralization, such a pedagogical system is based on situations that do not require independent thinking, asserting their position. Criticality, creativity and initiative are more likely to be perceived as hindering a "holistic process". For higher education, this becomes a problem because the student is required to be analytical, independent of judgment, and able to acquire knowledge independently. Educational institutions that are trying to build excellent models face problems that have subjective and objective circumstances. (Pylypenko, 2010: 34–40).

The specificity of any future professional activity imposes a significant imprint on the formation and manifestation of assertiveness in the educational process of higher education. On the one hand, society needs high-moral professionals with a broad educational outlook, initiative and autonomous, who are able to improve their personality and activities systematically, constantly work on their development. On the other hand, the formation of a new social system in our country and the inclusion of the economy in the system of world economic relations, sets the task of professional development of future specialists not only to acquire professional knowledge and skills, but also to develop an independent active personality who has the skills of self-regulation, professional communication, which is based on assertive engagement rules.

1. Theoretical substantiation of the problem

The formation of assertive behavior is caused by the activation of positive psychological qualities, which is certainly very important in the process of becoming a person. Assertive behavior in this context – ensures the success of the individual, and on the other – eliminates such destructive psychological manifestations as aggression, passivity, tendency to depressive state, etc. That is why the problem of forming assertive behavior in the process of student learning becomes meaningful not only as a scientific value, but also applied – systematically stimulating personal and professional self-development.

Based on the research of the Ukrainian scientists, refining their approaches, should emphasize that one of the most important conditions for promoting the assertiveness of the student is active social and psychological training in the process of professional formation of future specialists.

Despite the scientific interest of the researchers in the study of the studied phenomenon,

nowadays there are problems that are connected with: identification of specific personality characteristics of assertive personality of youth, with peculiarities of manifestation of personal self-regulation, choice of ways of interaction with the surrounding reality, (constructive or destructive); with the desire of young people to preserve the integrity and development of their self, self-realization, self-actualization, self-development in the conditions of various activities.

The purpose of the article is to investigate the impact of higher education on the formation of assertive behavior. According to the stated goal, the following tasks are defined: 1) to analyze the assertive approach in a higher education institution; 2) determine the quality and level of assertiveness in the student environment.

2. Methodology and methods

The educational system of the 21st century aims to solve a fundamentally new global problem – preparing people for life in the context of globalization, forming critical thinking, creating a new personality culture that determines the attitude of man to the world and his behavior in interaction with others. An extremely mobile and dynamic society requires a young person to be independent, active, committed and responsible, able to uphold their point of view without violating the rights of another person, that is, being assertive.

The idea of an assertive personality implies the presence in her of the specified quality of behavior, through which there is a possession of spontaneous reactions, a reasonable expression of emotions, the ability to speak directly about their desires and demands, to express their own point of view, not to be afraid to deny, to insist on their argument, when superfluous or inappropriate; to have the tactics of satisfying one's own requirements and refusing to respond to unacceptable aspirations in such a way that other people's rights are not violated.

Korobkova's research on assertiveness, which she interprets as adequate assessment of circumstances, her own behavior, the way of self-realization and self-development, is extremely relevant in this context (Korobkova, 2000: 138–139).

The assertiveness by students develops on the basis of sociability, which, entrenched in behavior, is a prerequisite for the development of such personality traits as the focus on communication, interest in people, reflection and empathy. Considering the personality of the student in the conditions of the educational institution it is necessary to speak about the formation of skills of assertive behavior, and not constructive aggressiveness, without which revealed assertiveness is impossible. And this is no accident. The fact is that the constructive aggressiveness is based on the philosophy of an active life position, according to which a person stands for the protection of their vital values and interests. This position allows you to attack the abuser, while displaying cruelty, anger and hostility. By producing a constructive aggressiveness by students, it should be understood that such activity can lead to conflicts, mistrust, suspicion, which is extremely unacceptable in the educational process, which is based on the principles of trust, love and respect for the individual, the participant of the educational process (Grebenkin, 2006).

Analyzing the research of Khokhlova, it is necessary to support her opinion that in the conditions of the educational institution the educational work should be carried out in the direction of forming not constructive aggressiveness, but assertive behavior, which means to be active and active, but without harm to others. (Khokhlova, 2008). The basis of such behavior will be non-violent treatment to people and to the world at large. In the educational process, the assertive approach most accurately reflects the democratic tendencies that should emerge during the educational activity. Based on the research of S.A. Medvedeva, L.G. Terletskoy, N.I. Povyakel, T.S. Yatsenko and others, refining their approaches, it should be emphasized, that the most important conditions for promoting the development of student assertiveness are active social and psychological training. The main place in the educational process is occupied by the following conditions of development of assertiveness: inclusion in the content of professional training of knowledge on assertiveness of the future specialist; formation of ideas about themselves and about others as equal subjects of communication; enhancing the subjective experience of students by including them in social communication situations; ensuring the value-meaning attitude to the assertiveness of the future specialist; reflection of emotional content of assertiveness training; creating an atmosphere in the learning process that promotes self-discovery, transformation and development of self-assertiveness, as well as provides an active position of participants through the creation of relationships of trust, support, mutual respect in the group; exchange of experience of assertiveness in real life circumstances. (Medvedeva, 2006).

Due to assertive behavior, the future professional will have the following professionally important qualities: the ability to self-regulate his own behavior, independence from exter-

nal influences and assessments; knowledge of their rights and responsibilities; adequate assessment of oneself and others; awareness of personal needs and interests; respect for the rights and interests of others; the ability to achieve set goals without manipulating others; ability to persuade, gain affection, seek advice or help from other participants in interpersonal interaction, etc.

Assertive behavior consists in displaying confidence in asserting both their right to dignity and health and to others. The behavioral model of assertiveness characterizes a person worthy, holistic in his or her beliefs, capable of realizing and defending his or her rights. At the same time, such a person recognizes the rights of another. The principles of assertiveness focus on self-affirming values, which creates barriers to manipulative influences. Detected assertive behavior prevents an aggressive, manipulative, passive style of interaction. Therefore, it clearly performs a preventive function. That is why the problem of research and approval of the concept of "assertiveness", "assertive behavior", "assertive interaction", "assertive approach" should contribute to improving the quality not only of the pedagogical process, but also the level of social interaction based on the principles of assertiveness.

3. Results and discussions

To clarify the role of higher education in shaping assertive personality behavior, we compared the results of a survey of junior and graduate students. It turned out that contrary to expectations, the levels of assertiveness are decreasing rather than increasing. Subsequently, the data were obtained to support this hypothesis.

For some time, we have studied the values of student youth through various methods and tests, but in this study we were more interested in the readiness of the individual to cooperate, the ability to find a common language, to respect the opinion of others all that is characterized in one word as assertiveness. In the course of the research, we decided to look at how the assertiveness indicators change depending on the course and the life experience of the respondents. Therefore, in the 2014–2015 academic year, we conducted surveys on 1–4 courses of full-time and correspondence department (specialty psychology). To study the level of students' perceptions of assertiveness as a personal quality of behavior, a test - the questionnaire "Study of levels of assertiveness", developed by the authors V. Kapponi, T. Novak.

"The Assertiveness Levels Test" reveals three levels of assertiveness development: Level A: a notion of assertiveness, but this quality is almost never used by students. This situation can be explained by the lack of professional experience, since first and partially senior students do not take this course in psychology (especially correspondence). Those who have received this result are often dissatisfied with themselves and others.

Level B: normal assertiveness, ability to act in the required direction.

Level C: testifies to the existence of an assessment of oneself and one's behavior, the conformity of ideas about oneself as a strong personality, with sufficient freedom of choice, which in turn allows one to build one's life according to the intended goals and objectives.

Students with low levels of assertiveness in a number of situations may not withstand difficulties and external pressure, and in solving difficult issues - they do not demonstrate confidence and resilience, ability to work with "difficult clients" in the future, or in difficult conditions. Such students may not always be in a good mood and persistently achieve their goals.

Our analysis of the data from the test results gave the following picture: the majority of the respondents we surveyed found insufficient awareness of the gist and nature of assertive behavior. While asking about quality, difficulty was observed in the overwhelming majority of respondents who said, "I don't know", "what is the quality?", "I can't say anything about it", aggressiveness, inadequacy, effortful activity (92.7%), other respondents (7.3%), the most frequently followed were answers about self-sufficiency, self-confidence.

In the process of research, if in the definition of the terms "assertive personality" and "assertive behavior" students gave answers that are worth the weight, let's give some examples of them: assertive personality – "self-confidence", "confident in their thoughts and actions", "complete introspection", "autonomy in decision-making", then the question "What does assertiveness mean?" caused some difficulties. With regard to the definition of "assertive behavior", many students identified it with an assertive personality. Only a small number of those studied differentiated these concepts. For example, "feeling right", "full independence and independence in their actions and deeds", "level of personal harassment", etc.

While asking the question "How assertive behavior affects the level of knowledge acquisition in order to master the future profession?" - the vast majority of students did not identify them with assertive behavior, with possible success in mastering their profession.

Only a small number of respondents, especially IV year students, felt that they lacked this ability to master and advance in their profession, because they felt "fear", "anxiety", "feeling of imbalance", "feeling of not being recognized in the solution situations that customers may face", etc. There were also students' responses, which emphasized that assertive behavior does not interfere with their professional development, but does not bring special achievements, because for them the "influence of my own self on the situation" and the degree of the motivation in achieving it "... if I can influence something, including the quality of training, then I will have fun, and if not, I will not influence" are important. For example, "I do not miss classes whether they bring me pleasure, interest, or not". Among the answers were those who stated that "at this level, at which I am at present, assertive behavior helps"; "...however, in new situations that I have not been to, I feel very uncomfortable. Because of this, I often try to calculate beforehand all the possible situations that may happen to me". The obtained data allow us to conclude that there are no clear perceptions of the respondents about the assertive behavior of the future psychologist's personality, its peculiarities, mechanisms of detection.

The respondents were more aware of the differences between aggressive and passive (unsure) behavior, and therefore more knowledge. Defining them, respondents were more inclined to identify certain features, such as: characterization of voice (loudness, tone, shouts), gestures (hand movements, strokes), content of speech (insults, threats or justifications), emotional manifestations (anger, feelings guilt). It should be noted, that the proposed list of manifestations is not sufficiently complete. In describing the differences, there were practically no such behavioral characteristics as eye contact, distance, communication, justification of requirements, etc.

While choosing the situations by respondents, in which they show confidence, the following were most often noted: "When I'm sure of my correctness" (70%), "When I'm not afraid" (30%), "When I'm feeling well" (30%), "When they listen to me" (40%).

As shown in the fig. 1, the increase in indicators of the formation of assertive behavior by age is ascertaining towards positive dynamics from the age of 21, its peak being determined after 25 years. This is explained by the fact that students gain experience in expanding their knowledge about the phenomenon under study, clearly orienting themselves in what role and place it acquires in professional development, identification with the role of psychologist – practitioner, psychologist – consultant; with experience of assertiveness in the process of interpersonal interaction – confidence, responsibility, trust in yourself and other subjects of educational interaction. The low level of assertive behavior was demonstrated by the first-year and partly the second-year psychology students, in whom the quality of professional development is only being formed.

According to the results of the study, the differences between the state of formation of assertive behavior in students-future psychologists between courses and the form of study were determined. As shown in fig. 2, the increase in the state of formation of assertive behavior up to the peak – observed in students enrolled in the third year, while by the students in the final year a tendency to a slight decrease. This is due to the fact that after passing the practice, students rethink both personal and professional values related to the choice of profession, level of anxiety, responsibility, and at the same time decreases the level of confidence, confidence in oneself, their professional abilities in order to succeed.

In addition, in the context of our quality, the dependence of the state of assertive behavior of psychologic students on the form of study (full-time and part-time) was determined. Higher score on the correspondence form of study is justified by the fact that students are clearly oriented to the profession, to success in employment (most work in the chosen specialty), respectively, such features of assertive behavior as trust, confidence, ability to listen and hear, develop dialogue immersion in one's own and professional problems, solving professional problems, etc. acquire a professional orientation and their awareness at the level of reflection and self-reflection, than is observed in full-time students at teaching.

Conclusions

Thus, the instability of a confident position of student youth revealed by us is confirmed by the assertiveness study. At the beginning of the study, students have higher levels of assertiveness than at the end of it, in addition to the correspondence form of study also revealed a higher index than the full-time. Could this mean that education does not sufficiently influence students' assertive behavior? Of course not. It is worth mentioning the "human capital" hypothesis that education is most likely a human investment in its future, not one that can be used immediately. All efforts that have been spent in the past will be rewarded in the future. Therefore, the formation of an effective educational

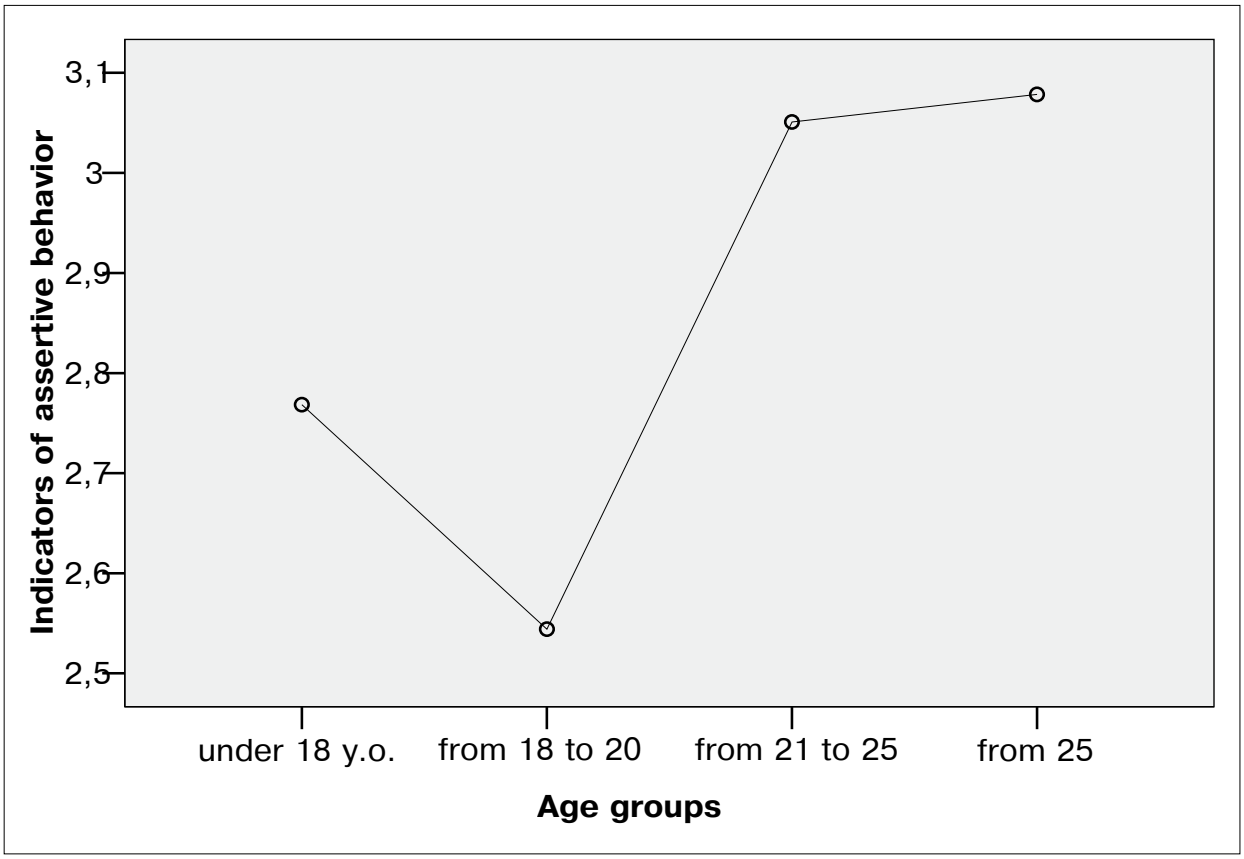


Fig. 1. Features of assertive behavior depending on the age of future psychologists studied

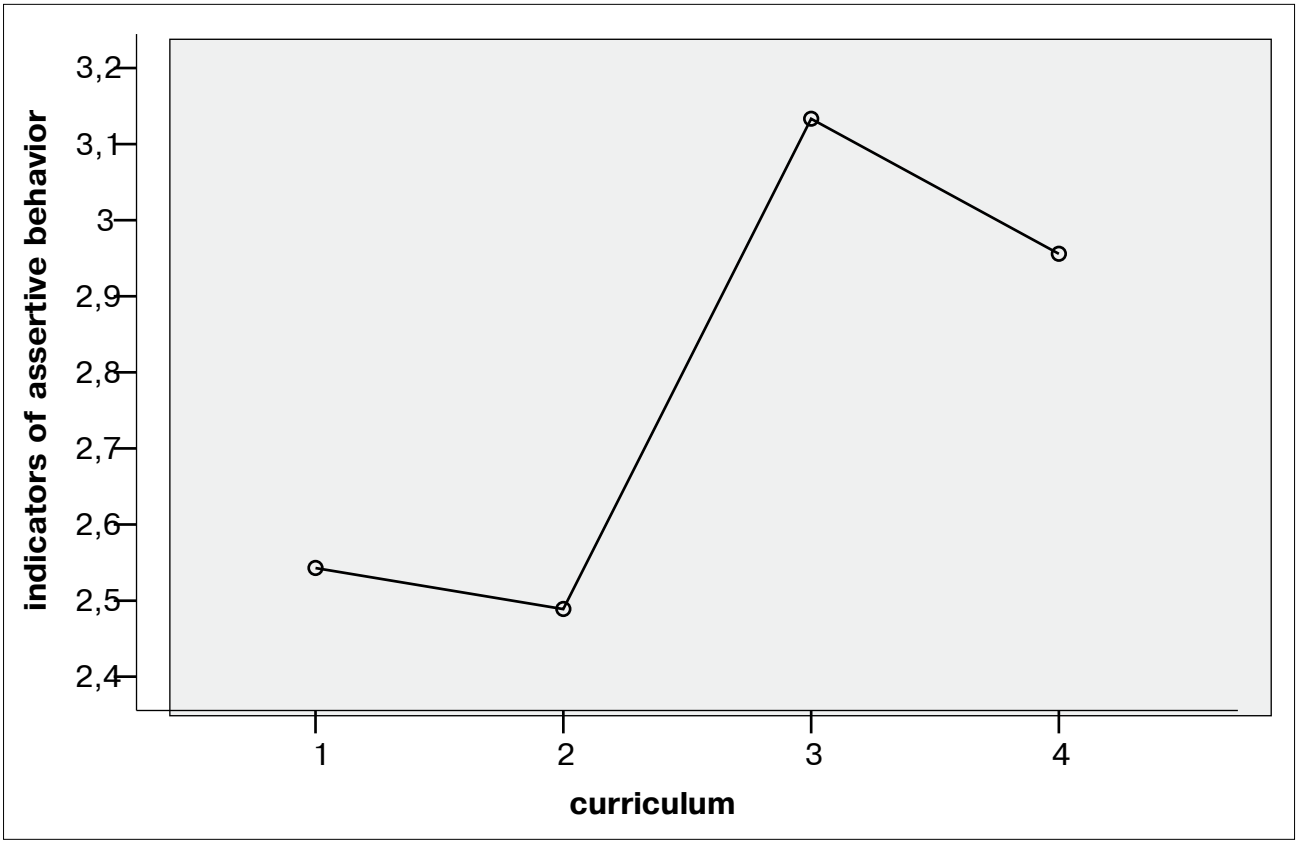


Fig. 2. Features of assertive behavior, depending on the course of study of future psychologists

program, the content of which should be directed to the discovery of potential personal and professional resource, the development of confidence, mechanisms of self-knowledge, self-realization, self-confidence and self-improvement, where stimulating self-development will be the main tool of the pedagogical and scientific system in the process of developing of the assertive psychological qualities. It is the quality of education that determines the fate of the individual as well as the whole society as a whole. The presented research can be useful for educators and psychologists for monitoring and correction of assertive behavior of students, as well as being a criterion basis for building a training program aimed at the development of these characteristics.

BIBLIOGRAPHY:

1. Гребенкин Е.В. Профилактика агрессии и насилия в школе. Ростов на Дону : Феникс, 2006. 157 с.
2. Коробкова Т.А. Ассертивность как вид педагогической коммуникации. *Высокие технологии в педагогическом процессе* : сборник научных трудов межвузовской науч.-метод. конф. преподавателей вузов, ученых и специалистов, г. Нижний Новгород, 30–31 мая 2000 г. Нижний Новгород : ВИПИ, 2000. С. 138–139.
3. Медведєва С.А. Психологічні особливості розвитку асертивності як умови професійного становлення майбутніх практичних психологів. *Наукові записки Інституту психології імені Г.С. Костюка АПН України* / за ред. С.Д. Максименка. Київ : Міленіум, 2006. Вип. 29. С. 459–466.
4. Пилипенко О.І. Удосконалення педагогічної соціалізації на основі асертивного підходу. *Вісник Київського міжнародного університету. Серія «Педагогічні науки»*. 2010. Вип. 1. С. 34–40.
5. Хохлова Е.В. Конструктивная агрессивность в формировании навыков ассертивного поведения студентов вуза : дис. … канд. психол. наук : 19.00.07. Нижний Новгород, 2008. 220 с.

REFERENCES:

1. Grebenkin, E.V. (2006). Profilaktika agressii i nasiliia v shkole [Prevention of aggression and violence at school]. Rostov on Don: Feniks [in Russian].
2. Korobkova, T.A. (2000). Assertivnost' kak vid pedagogicheskoj kommunikacii [Assertiveness as a type of pedagogical communication]. Collection of scientific papers from HTPP 2000: Sbornik nauchnyh trudov konferencii "Vysokie tehnologii v pedagogicheskom processe" – The interuniversity scientific methodological conference of university teachers, scientists and specialists "High technologies in the pedagogical process". (pp. 138–139). Nizhnij Novgorod: VIPI [in Russian].
3. Medvedieva, S.A. (2006). Psykholohichni osoblyvosti rozvytku asertyvnosti yak umovy profesiinoho stanovlennia maibutnikh praktychnykh psykholohiv [Psychological features of the development of assertiveness as a condition of professional formation of future practical psychologists]. *Naukovi zapysky Instytutu psykholohii imeni H.S. Kostiuka APN Ukrainy – G.S. Kostyuk Institute of Psychology, Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine.* S.D. Maksymenka (Ed.). Kyiv: Milenium [in Ukrainian].
4. Pylypenko, O.I. (2010). Udoskonalennia pedahohichnoi sotsializatsii na osnovi asertyvnoho pidkhodu [Improvement of pedagogical socialization based on assertive approach]. *Pedahohichna teoriia i praktyka – Pedagogical theory and practice, 1,* 34–40 [in Ukrainian].
5. Khokhlova E.V. (2008). Konstruktivnaya agressivnost` v formirovanii navy`kov assertivnogo povedeniya studentov vuza [Constructive aggressiveness in the formation of assertive behavior skills of university students]. Candidate's thesis. Nizhnij Novgorod: state University of Architecture and Civil Engineering [in Russian].

Стаття надійшла до редакції 26.07.2019.
The article was received 26 July 2019.

УДК 159.9: 304.2:364.04
DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-4-26

ПРОФЕСІЙНА РЕАДАПТАЦІЯ У СТРУКТУРІ АДАПТАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ: РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕНЬ

Панов Микита Сергійович,
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри спеціальної педагогіки та спеціальної психології
КЗВО «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія»
Запорізької обласної ради
nikita.psyhol@ukr.net
orcid.org/0000-0002-5085-8895

Стаття присвячена проблемі професійної реадаптації особистості у сучасному соціумі, а саме особливостям професійної реадаптації внутрішньо переміщених осіб.

Мета. Отже, метою статті є визначення психологічних особливостей професійної реадаптації особистості в ситуації вимушеної зміни місця проживання. Значущим виміром адаптаційного потенціалу особистості є її життєстійкість, головними складовими якої є залученість до соціальної взаємодії, здатність до внутрішнього контролю та пошуку продуктивних шляхів реагування на події зовнішнього середовища, а також толерантне ставлення до ризику та невизначеності, що загалом є відображенням рівня психічного здоров'я.

Методи.Проведене дослідження відбувалося за допомогою двох наступних психодіагностичних методик: багаторівневий особистісний опитувальник «Адаптивність» (А. Маклаков і С. Чермянін) і тест «Життєстійкість» С. Мадді (адаптація Д. Леонтьєва, Є. Осіна, М. Алфімової). В дослідженні взяли участь місцеві безробітні та внутрішньо переміщені особи.

Результати. Отримані результати засвідчують наявність значущо вищого рівня розвитку адаптивних здібностей у місцевих безробітних, зокрема значно вищими показниками відрізняється рівень нервово-психічної стійкості та моральної нормативності. Дані, отримані внаслідок застосування тесту «Життєстійкість», засвідчують наявність у внутрішньо переміщених осіб більш низьких показників за такими шкалами, як залученість до соціальної взаємодії та контроль подій власного життя, але водночас ця категорія досліджуваних відрізняється вищими показниками за ступенем прийняття ризику у власному житті, що, безумовно, також пов'язано з особливостями соціальної ситуації внутрішньо переміщених осіб.

Висновок. Таким чином, за результатами проведеного дослідження можна зробити висновок про наявність значущих відмінностей за психологічними особливостями професійної реадаптації внутрішньо переміщених осіб, що потребує застосування відповідних психологічних заходів щодо розвитку їх адаптативного потенціалу з метою оптимізації ситуації вимушеної професійної реадаптації.

Ключові слова: *адаптаційний потенціал, життєстійкість, суб'єкт-суб'єктна парадигма, залученість, контроль, ризик, внутрішньо переміщені особи.*

PROFESSIONAL READAPTATION IN THE STRUCTURE OF ADAPTIVE PROCESSES: RESEARCH RESULTS

Panov Nikita Serhiovych,
Ph.D. in Psychology, Associate Professor,
Assistant Professor of the Department of Special Pedagogy and Special Psychology
Municipal Institution of Higher Education
"Khortytsia National Educational Rehabilitation Academy"
of Zaporizhzhia Regional Council
nikita.psyhol@ukr.net
orcid.org/0000-0002-5085-8895

The purpose. The article focuses on the problem of professional readaptation of the individual in modern society, specific traits of professional readaptation of internally displaced persons in particular. Therefore, the purpose of the article is to determine the psychological features of professional readaptation of the individual in the situation of forced change of residence. Individual resilience serves as a significant dimension of the adaptive potential, being realized in active social involvement, the inclination for inner control and search for productive ways to react to environmental events, as well as a tolerant attitude to risk and uncertainty, which in general is a reflection of mental health.

Methods. The following psychodiagnostic methods were implemented in the current study: a multi-level personal questionnaire "Adaptability" (by A. Maklakov and S. Chermianin) and a test "Resilience" by S. Maddi (adapted by D. Leontiev, E. Osin, M. Alfimova). The local unemployed and internally displaced persons participated in the investigation.

The results obtained indicate that the level of development of adaptive abilities of the local unemployed is much higher, besides the level of neuro-mental and moral stability differs significantly. The data obtained in the "Resilience" test indicate lower rates of internally displaced persons on such scales as involvement in social interaction and control over events in their own lives, still, at the same time, this category of respondents manifests higher risk taking rates, which is certainly also related to the peculiarities of the social situation of internally displaced persons. Thus, the study testifies to the existence of significant differences in the psychological features of internally displaced persons' professional readaptation, which requires the use of appropriate psychological measures to develop their adaptive potential in order to optimize the situation of forced professional readaptation.

Key words: *adaptive potential, resilience, subject-subject paradigm, involvement, control, risk, internally displaced persons.*

Вступ

В умовах динамічно мінливого соціуму питання щодо соціальної адаптації до умов життєдіяльності, вимог і викликів сучасності набуває особливої актуальності. Адже, саме від успішної адаптації залежить здатність особистості до продуктивної самореалізації, розвитку свого особистісного потенціалу, можливостей та потреб.

Зокрема, особливої уваги в умовах сучасного соціального середовища потребує розгляд питань щодо професійної адаптації людини, а особливо, реадаптації, яка є вкрай актуальною для осіб, які втратили роботу, або мають повернутись до професійної діяльності після тривалої перерви, наприклад, після перебування в АТО (антитерористична операція), або у разі вимушеної зміни місця перебування, пов'язаної з війною (ВПО – внутрішньо переміщені особи), що часто вимагає застосування спеціальних заходів з метою актуалізації адаптаційного потенціалу особистості.

Отже, зазначена наукова проблематика є вкрай актуальною на даному етапі розвитку психологічної науки, а її опрацювання потребує докладного вивчення теоретичних засад адаптаційних процесів та розробки відповідного методичного комплексу з метою емпіричного дослідження особливостей професійної реадаптації особистості у сучасному соціумі.

Метою статті є визначення психологічних особливостей професійної реадаптації особистості у сучасному соціумі (на прикладі ВПО).

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Питання соціальної адаптації є предметом широкої уваги науковців, які намагались дослідити його з різних наукових позицій, враховуючи багатоаспектну складність зазначеного психологічного феномену.

З позиції біхевіоризму соціальна адаптація розглядається в контексті задоволення потреб людини відповідно до вимог оточуючого соціального середовища, отже, передбачає пристосування до усталених соціальних правил і норм. У межах психодинамічного напряму адаптація також ототожнюється з пристосуванням, а саме розглядають психологічну адаптацію у розрізі вибору адекватних механізмів психологічного захисту особистості (Галян, 2016).

Представники гуманістичної психології акцентують увагу на досягненні духовного здоров'я та особистісної гармонії, що є головною метою застосування адаптаційних стратегій. Важливим аспектом зазначеного питання вони вважають також ж динамічну рівновагу адаптаційних процесів, які полягають у постійній взаємодії особистості та соціуму

У контексті когнітивістської теорії соціальна адаптація розглядається як узгодженість когнітивних репрезентацій особистості та зовнішнього світу, що відбувається як в результаті асиміляції нового досвіду без будь-яких змін наявних когнітивних структур, так і за рахунок акомодації, тобто, об'єднання нового досвіду з існуючими когнітивними угрупуваннями в процесі їх змін та пристосування до нової інформації. Представники інтеракціоністського напряму головну увагу приділяють процесу взаємодії з метою досягнення узгодженості між особистісною позицією та умовами соціального середовища (Галян, 2016).

Дана позиція знаходить своє продовження у трактуванні соціальної адаптації у вимірах системно-діяльнісного підходу, в контексті якого цей феномен передбачає активний розвиток, спрямований на виникнення нових особистісних якостей та властивостей, що забезпечують оптимальне функціонування людини у наявних соціальних умовах. Зокрема, зазначені особистісні новоутворення передбачають не лише комплекс певних знань, умінь та навичок, особистісних якостей і властивостей але й здатність до оптимальної особистісної взаємодії з оточуючим соціальним середовищем, що передбачає виникнення нових моделей та стратегій поведінки, які забезпечують можливість повноцінної особистісної самореалізації (Леонтьєв, 2004).

Слід зазначити, що більшість із запропонованих наукових підходів розглядають

соціальну адаптацію в контексті пасивного пристосування до умов зовнішнього соціального середовища, тоді як більш продуктивним є трактування даного наукового феномену в контексті суб'єкт-суб'єктної парадигми системно-діяльнісного підходу, яка передбачає наявність не тільки самозмін, але й активної трансформації особистістю оточуючого професійного середовища, відповідно до власних потреб та позиції.

Так само, заслуговує на увагу позиція Л. Мітіної, на думку якої соціальна адаптація може розвиватись як за сценарієм адаптивного функціонування, так і у напрямі професійного розвитку особистості. Зокрема, професійний розвиток передбачає як зміни професійної свідомості, так і розвиток професійно-важливих якостей, необхідних для професійної реалізації людини, що вимагає від неї здатності до зрілої рефлексії професійної діяльності та розширення професійного світогляду, що надасть можливість для виникнення нових напрямів для самовдосконалення (Мітіна, 2004).

Цю думку продовжує А.О. Реан, який наголошує на необхідності розглядати соціальну адаптацію як продуктивну діяльність, спрямовану на зміну проблемної ситуації та активне перетворення людиною власного професійного середовища (Реан, 2008).

Отже, в контексті даного дослідження вкрай важливим є трактування соціальної адаптації в контексті суб'єктного системно-діяльнісного підходу, коли особлива увага приділяється особистісним позиціям успішної адаптації, а саме особистісним рисам та якостям, що забезпечують здатність людини до активного перетворення навколишнього соціального середовища з метою забезпечення умов для найбільш повноцінної професійної самоактуалізації та розвитку.

Актуальним у цьому контексті дослідження є аналіз адаптаційного потенціалу особистості, який можна розглядати як сукупність індивідуально-психологічних характеристик, що зумовлюють здатність людини до продуктивного реагування на несприятливі чинники оточуючого середовища та відновлення оптимальної рівноваги між зовнішніми умовами й особистісними потребами з метою забезпечення якомога повної самореалізації. Таким чином, адаптаційний потенціал є вираженням можливостей особистості в процесі адаптації до зовнішніх соціальних умов з метою забезпечення оптимальної життєдіяльності.

На думку А.Г. Маклакова, адаптаційний потенціал особистості полягає у здатності завдяки дії механізмів саморегуляції пристосовуватись до мінливих умов зовнішнього соціального середовища. Отже, чим більш розвинутими є адаптаційні здібності, тим ширший діапазон несприятливих чинників навколишнього середовища, які можуть бути нейтралізовані в результаті застосування механізмів продуктивної адаптації (Маклаков, 2001).

Продовжуючи аналіз даного наукового феномену, С.Т. Посохова визначає адаптаційний потенціал як сукупність біологічних та соціально-психологічних властивостей, які забезпечують створення та реалізацію нових стратегій поведінки особистості у мінливих соціальних умовах (Посохова, 2001). У свою чергу, А.М. Богомолов наголошує на важливості способів використання адаптаційних ресурсів особистості, що є необхідною умовою розгортання та актуалізації її адаптаційних можливостей (Богомолов, 2008).

У своїх працях А.Г. Маклаков вважає головними характеристиками адаптаційного потенціалу особистості нервово-психічну стійкість, рівень якої зумовлює толерантність до впливу стресових чинників, самооцінку, що є ядром саморегуляції та зумовлює ступінь адекватності сприйняття людиною соціальних умов діяльності та власних можливостей, відчуття соціальної підтримки, яке уособлює почуття власної значущості для соціуму, а також рівень конфліктності та досвід соціальної взаємодії (Маклаков, 2001).

У сучасних дослідженнях наголошується на важливості емоційного та соціального інтелекту, а також загального рівня креативності в контексті актуалізації адаптивних можливостей особистості, а саме їх позитивного впливу на рівень особистісної адаптованості (Вельдбрехт, 2006).

Цікавою в цьому контексті є думка Д.О. Леонтьєва щодо феномену особистісного потенціалу людини, який він вважає інтегральною характеристикою особистісної зрілості, проявом чого є здатність до продуктивної самодетермінації. Отже, Д.О. Леонтьев розглядає адаптацію в контексті потенційних можливості особистості щодо подолання зовнішніх обставин з метою реалізації власних життєвих планів та задумів, еквівалентом чого є поняття життєстійкості запропоноване С. Мадді (Леонтьєв, 2006).

Так, життєстійкість передбачає здатність особистості забезпечувати незалежність від стресових життєвих чинників та відчувати себе досить комфортно у ситуації невизначеності, зберігаючи внутрішній локус контролю та прийняття певного ступеню ризику у власному житті (Ryff, 1995).

На думку Л.А. Александрової, життєстійкість є комплексом навичок та настанов, що допомагають людині перетворювати зміни у соціальному середовищі на можливості для розвитку та самореалізації (Александрова, 2004). Згідно з поглядами Д.О. Леонтьєва життєстійкість позитивним чином взаємпов'язана із толерантністю, низьким рівнем тривожності, самоефективністю та соціальним інтересом (Леонтьєв, 2006).

Зокрема, у дослідженнях виокремлюється така складова життєстійкості, як залученість, що передбачає включеність людини у соціальну взаємодію та її здатність до реалізації власних можливостей у просторі соціального середовища. Так, наявність даної характеристики надає можливість для ефективного подолання стресових чинників та повного залучення до вирішення важливих життєвих завдань (Мадди, 2005). Іншою важливою складовою життєстійкості є здатність особистості до внутрішнього контролю того, що відбувається з метою знаходження ефективних шляхів зміни соціального середовища на відміну від безпорадності та пасивності (Мадди, 2005).

Психологічні дослідження з цього напрямку підкреслюють, що високі показники життєстійкості позитивним чином взаємопов'язані з відчуттям компетентності та розвиненістю ефективних стратегій подолання стресових ситуацій (Александрова, 2004). Високий рівень життєстійкості є відображенням психічного та соціального здоров'я особистості, що, в свою чергу, позитивним чином впливає на її здатність до ефективного подолання стресових станів та продуктивної реалізації завдяки високій соціальній адаптованості в ситуації мінливого соціуму.

Таким чином, здатність особистості до соціальної адаптації передбачає наявність розвиненого адаптаційного потенціалу, який передбачає високий рівень її життєстійкості.

Вкрай важливою складовою соціальної адаптації особистості є її професійна адаптація, що часто передбачає також реадаптацію у зв'язку із мінливістю сучасного соціуму, яка зумовлює необхідність гнучко адаптуватись до змін професійного середовища, а саме умов та змісту діяльності, що набуває особливої актуальності в ситуації тривалої вимушеної перерви у професійній зайнятості (Maggiori, Johnston, Krings, Massoudi, Rossier, 2013).

Професійна адаптація передбачає пристосування людини до нових умов професійної діяльності, що охоплює в собі також перебудову потребово-мотиваційної сфери особистості з метою найбільш повного розкриття професійного потенціалу та досягнення високого рівня задоволеності результатами праці та суб'єктивного благополуччя. Таким чином, професійна адаптація полягає в успішному оволодінні новою професією або пристосуванні до нових умов, організації, змісту та специфіки праці, що є особливо актуальним після тривалої перерви у професійній діяльності.

В умовах сучасного суспільства особливої актуальності набуває професійна реадаптація особистості, яка тривалий час знаходилась в ситуації безробіття або повернулась до професійної діяльності після перебування в АТО, що часто потребує відповідної психологічної допомоги стосовно відновлення здатності до повноцінної актуалізації власного професійного потенціалу.

Зазначена проблематика вже є предметом уваги дослідників, а саме О.Є. Блинова (Блинова, 2016, 2017) у своїх працях аналізує особливості подолання кризових станів та змістовні аспекти вибору роботи вимушеними мігрантами, що в результаті значною мірою зумовлює рівень їх задоволеності від власної професійної самореалізації.

Зокрема, вкрай важливим у даному контексті є розвиток адаптаційних можливостей людини з метою прискорення її професійної реадаптації, а саме психологічних властивостей, що забезпечують її здатність до успішної професійної реадаптації в ситуації мінливого навколишнього середовища.

2. Методологія та методи

Психодіагностичний комплекс проведеного дослідження складався з 2 методик: багаторівневого особистісного опитувальника «Адаптивність» (А. Маклаков і С. Чермянін) та тесту життєстійкості Мадді (адаптація Д. Леонтьєва, Є. Осіна, М. Алфімової).

У дослідженні взяло участь 100 осіб, з яких 43 не працювали та належали до внутрішньо переміщених осіб, а решта 57 були місцевими безробітними.

Вірогідність отриманих результатів було підтверджено за допомогою використання методів математичної статистики із застосуванням коефіцієнту Ст'юдента, отриманого в результаті порівняння середніх величин.

3. Результати та дискусії

Отримані дані засвідчують наявність значущих відмінностей за рівнем розвитку адаптаційних здібностей між місцевими безробітними та безробітними, що належать до внутрішнь опереміщених осіб.

У ВПО спостерігається нижчий рівень розвитку адаптаційних здібностей ($t=33,08$; $p\leq0,01$), що відображує наявність суттєвих складнощів у адаптації до нових умов жит-

тєдіяльності та професійної самореалізації. Зокрема, зміна місця проживання та необхідність адаптуватись до нового професійного колективу, умов та змісту праці можуть призводити до погіршення емоційного стану та можливих проявів агресії та конфліктності. Необхідність пристосовуватись загострює у даної категорії досліджуваних внутрішньоособистісні конфлікти, зумовлюючи тим самим можливі конфліктні ситуації з професійним оточенням, вирішення яких потребує розвитку навичок емоційної саморегуляції та ефективного подолання стресових станів (рис. 1).

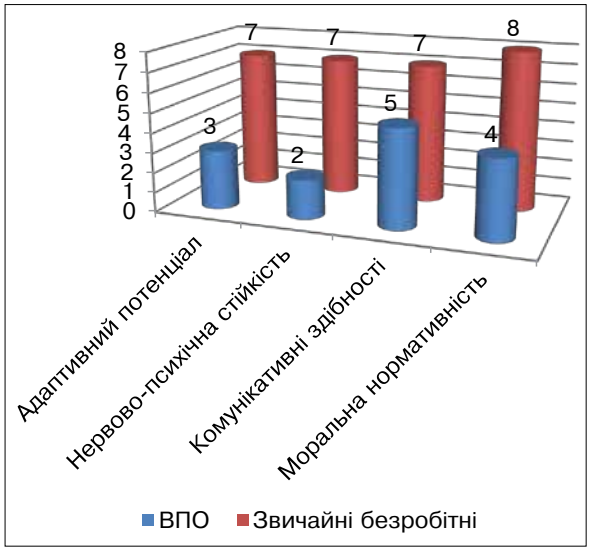


Рис. 1. Відмінності за рівнем розвитку адаптаційного потенціалу між ВПО та звичайними безробітними

Цілком логічним є також нижчий рівень нервово-психічної стійкості, притаманний безробітним з числа ВПО, проявами чого є їх схильність до нервово-психічних зривів, депресивності сприйняття подій навколишнього середовища, а також низький рівень особистісної самооцінки, що відповідним чином також погіршує їх здатність до адекватної саморегуляції власних поведінкових проявів (t=37,28; p≤0,01).

За рівнем розвитку комунікативних здібностей в результаті проведеного дослідження не спостерігається значущих відмінностей між зазначеними категоріями досліджуваних.

Стосовно рівня моральної нормативності місцеві безробітні також мають вищі показники, що засвідчує більш розвинену здатність до сприйняття визначених норм поведінки, типових для даного професійного колективу, тоді як в ситуації з вимушеною зміною місця проживання, прийняття нових правил поведінки може набувати психотравматичних ознак та викликати певні психологічні складнощі (t=25,01; p≤0,01).

Психодіагностичні дані отримані в результаті застосування тесту «Життєстійкість» засвідчують наявність наступних відмінностей. Місцеві безробітні мають значно вищі показники за загальним рівнем життєстійкості, що відображує їх більші потенційні можливості щодо реалізації власних здібностей та потреб в процесі життєвої самореалізації (t=47,02; p≤0,01) (рис. 2).

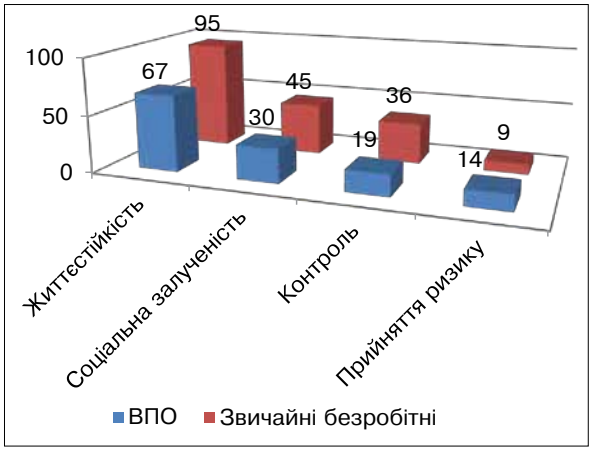


Рис. 2. Відмінності за рівнем життєстійкості між ВПО та звичайними безробітними

Зокрема, досліджувані з числа безробітних ВПО відрізняються меншими показниками за шкалою залученості до соціальної взаємодії, що відображує ступінь їх включеності у різноманітні інтеракції у соціальному просторі, що надає можливість для реалізації власних можливостей в процесі вирішення важливих життєвих завдань (t=29,05; p≤0,01).

Цілком логічним є також нижчий рівень показників за шкалою контролю у представників ВПО, що відображує їх відчуття залежності від психотравмуючих зовнішніх обставин, що безперечним чином викликає в них тенденцію до проявів безпорадності та пасивності (t=24,02; p≤0,05).

В свою чергу, безробітні з числа ВПО відрізняються вищим рівнем прийняття ризику у власному житті, що безперечним чином взаємопов'язано з актуальною для них соціальною ситуацією та є позитивною передумовою щодо ефективного подолання стресових станів (t=21,05; p≤0,01).

Таким чином, безробітні з числа ВПО стикаються з певними складнощами в процесі професійної реадаптації та потребують надання відповідної психологічної допомоги щодо розвитку необхідних психологічних якостей та властивостей з метою створення належних умов для якомога повнішої реалізації їх професійного потенціалу в ситуації нового соціального середовища.

Висновки

Феномен соціальної адаптації було розглянуто з позицій різних наукових підходів, зокрема, біхевіоризму, психодинамічного напряму, гуманістичної психології, когнітивізму, інтеракціоністської теорії та системного-діяльнісного підходу внаслідок чого було зроблено висновок, щодо необхідності застосування у цьому контексті суб'єкт-суб'єктної парадигми, у межах якої наголошується на важливості не тільки особистісних змін, але й активного перетворення людиною навколишнього соціального середовища відповідно до власних потреб та позиції.

А саме, головними складовими адаптаційного потенціалу є нервово-психічна стійкість, самооцінка, емоційний і соціальний інтелект та креативність. Інтегральним виміром адаптаційного потенціалу особистості вважається її життєстійкість, яка передбачає залученість до активної соціальної взаємодії, здатність до продуктивної саморегуляції і контролю життєвих подій та прийняття певного ступеню ризику, що збільшує її толерантність до ситуацій невизначеності.

Безперечно важливим аспектом соціальної адаптації є професійна адаптація, яка часто набуває рис реадаптації, зокрема,у випадку, коли виникає вимушена перерва у професійній самореалізації, пов'язана із зміною місця перебування у зв'язку з війною.

Проведене емпіричне дослідження засвідчує наявність значущо вищого рівня розвитку адаптивних здібностей у місцевих безробітних, порівняно з ВПО, зокрема, більшими є показники за рівнем нервово-психічної стійкості та моральної нормативності. Отримані дані свідчать про зниження здатності ВПО до пристосування до нових умов життя та професійної діяльності, що зумовлює також підвищену складність для них дотримання соціальних норм та прийняття правил поведінки, типових для даного професійного колективу. Більш низький рівень нервово-психічної стійкості також є цілком логічним, що пов'язано з більшим впливом стресових чинників у зв'язку із переживанням психотравмуючої ситуації.

За даними отриманими в результаті застосування тесту на рівень життєстійкості, вищі загальні показники також спостерігаються у місцевих безробітних, зокрема, вони мають вищий рівень залученості до соціальної взаємодії, а також більш розвинену здатність до контролю подій власного життя, що безперечним чином відображує особливості соціальної ситуації ВПО. В той самий час, безробітні з числа ВПО відрізняються вищим рівнем прийняття ризику, що є позитивним чинником щодо продуктивного подолання стресових чинників та ефективного функціонування в ситуаціях невизначеності.

Отримані в результаті проведеного емпіричного дослідження дані дозволили окреслити специфіку проблематики професійної реадаптації внутрішньо переміщених осіб, перспективним напрямом розробки якої є створення відповідних програм надання психологічної допомоги безробітним з числа ВПО з метою активізації їх адаптативних можливостей щодо створення належних умов для продуктивної професійної самореалізації.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Александрова Л.А. К концепции жизнестойкости в психологи. *Сибирская психология сегодня: Сб. научн. трудов*. Вып. 2 / под ред. М.М. Горбатовой, А.В. Серого, М.С. Яницкого. Кемерово, 2004. С. 82–90.

2. Богомолов А.М. Личностный адаптационный потенциал в контексте системного анализа. *Психологическая наука и образование*. 2008. № 1. С. 67–73.

3. Блинова О.Є. Соціально-психологічні засади дослідження кризи професійної ідентичності вимушених мігрантів. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. *Серія: Психологічні науки*. Херсон : Гельветика, 2016. Вип. 6. Т. 2. С. 116–121.

4. Блинова О.Є. Соціально-психологічні чинники подолання кризи ідентичності вимушених мігрантів. *Особистість як суб'єкт подолання кризових ситуацій: психологічна теорія і практика* : монографія / за ред. С.Д. Максименка, С.Б. Кузікової, В.Л. Зливкова. Кн. 2. Суми : Вид-во СумДРУ ім. А.С. Макаренка. 2017. С. 162–180.

5. Вельдбрехт О.О. Модель «оптимуму креативності» як здатності до адаптації. *Проблеми загальної та педагогічної психології* : *зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України*. Київ, 2006. Т. VIII, вип. 6. С. 46–53.

6. Галян А.І. Особистісні ресурси адаптації майбутніх медичних працівників : дис. …канд. психол. наук : 19.00.01. Луцьк, 2016. 228 с.

7. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / ред. Д.А. Леонтьев. Москва : Смысл ; Академия, 2004. 346 с.

8. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. Москва, 2006. 63 с.

9. Мадди С. Смыслообразование в процессе принятия решений. *Психологический журнал*. 2005. № 6. С. 7–21.

10. Маклаков А.Г. Личностный адаптационный потенциал: его мобилизация и прогнозирование в экстремальных условиях. *Психологический журнал*. 2001. Т. 22. № 1. С. 16–24.

11. Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя. Москва : Академия, 2004. 320 с.
12. Посохова С.Т. Психология адаптирующейся личности (Субъектный подход) : дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.01. Санкт-Петербург, 2001. 393 с.
13. Реан А.А., Кудашев А.Р., Баранов А.А. Психология адаптации личности : Анализ. Теория. Практика. Санкт-Петербург : Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. 479 с.
14. Maggiori C., Johnston C.S., Krings F., Massoudi K., Rossier J. (2013). The role of career adaptability and work conditions on general and professional well-being. J. Vocat. Behav. 83, 437–449. doi: 10.1016/j.jvb.2013.07.001 (дата звернення: 15.07.2019).
15. Ryff C. D. Psychological well-being in adult life. *Current Directions in Psychological Science*. 1995. № 4. P. 99–104.

REFERENCES:

1. Aleksandrova, L.A. (2004). K kontseptsyy zhyznestoikosty v psykholohyy [To the concept of resilience in psychology]. *Sybyrskaia psykholohyia sehodnia: Sb. nauchn. trudov – Siberian psychology today: Sat scientific labor.* Vip. 2 / Pod red. M.M. Horbatovoi, A.V. Seroho, M.S. Yanytskoho. Kemerovo [in Russian].
2. Bogomolov, A.M. (2008). Lichnostnyj adaptacionnyj potencial v kontekste sistemnogo analiza [Personal adaptive potential in the context of systemic analysis]. *Psihologicheskaja nauka i obrazovanie – Psychological Science and Education*, *1,* 67–73 [in Russian].
3. Blynova O.Ye. (2016). Sotsialno-psykholohichni zasady doslidzhennia kryzy profesiinoi identychnosti vymushenykh mihrantiv. [Socio-psychological principles of the study of the crisis of professional identity of forced migrants]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Seriia: Psykholohichni nauky. – Scientific Bulletin of Kherson State University. Series: Psychological Sciences*. 6, 2, 116–121 [in Ukrainian].
4. Blynova, O.Ye. (2017). *Sotsialno-psykholohichni chynnyky podolannia kryzy identychnosti vymushenykh mihrantiv [Socio-psychological factors of overcoming the identity crisis of forced migrants]* Osobystist yak subiekt podolannia kryzovykh sytuatsii: psykholohichna teoriia i praktyka : Monohrafiia / Za red. S.D. Maksymenka, S.B. Kuzikovoi, V.L. Zlyvkova. Knyha 2. Sumy : Vyd-vo SumDRU im. A.S. Makarenka, 162–180 [in Ukrainian].
5. Veldbrekht, O.O. (2006). Model optymumu kreatyvnosti yak zdatnosti do adaptatsii [Model of optimum of creativity as an ability to adapt]. *Problemy zahalnoi ta pedahohichnoi psykholohii : zb. nauk. prats Instytutu psykholohii im. H. S.Kostiuka APN Ukrainy. – Problems of General and Pedagogical Psychology: Collection of Scientific Papers of the Kostiuk G.S. Institute of Psychology of the Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine.* Kyiv, VIII, 6, 46–53 [in Ukrainian].
6. Halian, A.I. (2016). *Osobystisni resursy adaptatsii maibutnikh medychnykh pratsivnykiv [Personal resources for adaptation of future healthcare providers]* Kand. thesis. Lutsk [in Ukrainian].
7. Leontev, A.N. (2004). *Deiatelnost. Soznanye. Lychnost [Activity. Consciousness. Personality]*. Moscow: Smisl, Akademyia [in Russian].
8. Leontev, D.A., Rasskazova, E.Y. (2006). *Test zhyznestoikosty [Viability test]*. Moscow [in Russian].
9. Maddy, S. (2005). Smysloobrazovanie v protsesse pryniatyia reshenyi [Meaning in decision making]. *Psykholohycheskij zhurnal – Psychological Journal*, 6, 7–21 [in Russian].
10. Maklakov, A.G. (2001). Lichnostnyj adaptacionnyj potencial: ego mobilizacija i prognozirovanie v jekstremal'nyh uslovijah [Personal adaptation potential: its mobilization and forecasting in extreme conditions]. *Psihologicheskij zhurnal – Psychological Journal,* 1, 22, 16–24 [in Russian].
11. Mytyna, L.M. (2004) *Psykholohyia truda y professyonalnoho razvytyia uchytelia. [Psychology of labor and professional development of teachers]* Moscow [in Russian].
12. Posohova, S.T. (2001). *Psihologija adaptirujushhejsja lichnosti (Subieektnyi podkhod) [Psychology of adaptive personality (subjective approach)]*. Doctor's thesis. Saint Petersburg [in Russian].
13. Rean, A.A. Kudashev, A.R. Baranov, A.A. (2008). *Psihologija adaptacii lichnosti. Analiz. Teorija. Praktika [Psychology of Adaptation of the Person. Analysis. Theory. Practice]*. Saint Petersburg: PRAJM-EVROZNAK [in Russian].
14. Maggiori C., Johnston C.S., Krings F., Massoudi K., Rossier J. (2013). The role of career adaptability and work conditions on general and professional well-being. *J. Vocat. Behav*. 83, 437–449. doi: 10.1016/j.jvb.2013.07.001.
15. Ryff C.D. (1995). Psychological well-being in adult life. *Current Directions in Psychological Science.* № 4. 99–104.

Стаття надійшла до редакції 30.07.2019.
The article was received 30 July 2019.

УДК 37.01/.09.005.2
DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-4-27

ИНФОРМАЦИОННОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕФОРМ: АНАЛИЗ И ОЦЕНКИ[1]

Плющ Александр Николаевич,
доктор психологических наук,
ведущий научный сотрудник лаборатории методологии психосоциальных и политико-психологических исследований
Институт социальной и политической психологии Национальной академии педагогических наук Украины
plyushch11@mail.ru
orcid.org/0000-0001-8398-5148

Цель. Подвести итоги всеукраинского эксперимента «Формування позитивної громадської думки щодо освітніх інновацій» за три года (2016–2018 гг.). Оценить роль информационного сопровождения в ходе образовательных реформ.

Метод. Информационное сопровождение рассмотрено в двойном контексте: как одна из составляющих процессов внедрения образовательных реформ, которые, в свою очередь, являются составной частью процессов модернизации общества. Общество, заинтересованное в успешном осуществлении его модернизации, должно иметь возможность коррекции образовательных реформ, иначе и реформы, и модернизация общества могут проводиться не в интересах всего общества, а только в интересах его отдельных групп.

Результаты. Выявлено, что в экспериментальных школах во всех группах респондентов (директоров, учителей, родителей) наблюдается рост сторонников 12-летнего срока обучения, тогда как в школах, не участвующих в эксперименте, такой эффект обнаружен не был. Вместе с тем, только в группе директоров количество сторонников 12-летнего срока обучения превосходит количество противников, в группе учителей наблюдается примерное равенство, а среди родителей количество противников преобладает. Рекомендовано продолжение усилий по формированию общественного мнения в нужном направлении путем увеличения сроков проведения эксперимента (он рассчитан на 2016–2019 гг.) и расширения его масштабов. Подчеркнуто, что усилия, прилагаемые в рамках проведения всеукраинского эксперимента, несмотря на достижение отдельных позитивных изменений в группах респондентов, участвующих в эксперименте, в дальнейшем могут не привести к положительному результату, если не будет обеспечено материальное финансирование реформ и достижение их заявленных целей.

Выводы. Отмечены два подхода к анализу роли информационного сопровождения при проведении образовательных реформ. В рамках «коммуникационного» подхода причиной непринятия обществом реформ называется недостаточно организованные коммуникации реформаторов с обществом, которое не может оценить всей глубины замысла реформ, копирующих образцы «развитых цивилизационных» стран. В рамках «результативного» подхода непринятие обществом реформ объясняется тем, что, во-первых, они не ведут к запланированным результатам – улучшению качества образования для представителей всего общества, а не его отдельных групп, а, во-вторых, позицией реформаторов, которые не собираются учитывать общественное мнение и вносить коррективы в содержание реформ.

Ключевые слова: *образовательные реформы, информационное сопровождение, коммуникация, общественное мнение, обратная связь, модернизация общества.*

INFORMATIONAL SUPPORT OF EDUCATIONAL REFORMS: ANALYSIS AND ASSESSMENT

Plyushch Alexander Nikolaevich,
Doctor of Psychology,
Leading Researcher of the Department of Psycho-Social and Politico-Psychological Research Methodology
Institute for Social and Political Psychology of National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
plyushch11@mail.ru
orcid.org/0000-0001-8398-5148

Purpose. To sum up the results of the all-Ukrainian experiment "Forming of positive public opinion on educational innovations" during three years (2016–2018). To assess the role of informational support in the course of educational reforms.

1 Автор благодарит за помощь в сборе данных для исследования научного руководителя всеукраинского эксперимента С.Н. Иванченко.

Methods. Informational support is considered in a double context: as one of the constituent processes of educational reforms implementation, which, in their turn, are inevitable part of modernization of society processes. Society, which is interested in successful realization of its modernization should have a possibility to correct educational reforms. Otherwise, both reforms and modernization of society can be carried out not in the interests of the whole society, but of its certain groups.

Results. It was revealed that in experimental schools, in all groups of respondents (principals, teachers, parents), an increase of supporters of 12-year period of study was observed. At the same time in schools which did not participate in experiment, this effect was not found. Simultaneously, only in the group of principals, the number of supporters of the 12-year period of study exceeds the number of opponent. In the group of teachers, there is almost equality. Among parents, the number of opponents prevails. It is recommended to continue the efforts to form public opinion in the direction needed via increasing the duration of the experiment (it was planned for 2016–2019) and expanding its scope. It is underlined that the efforts made during the All-Ukrainian experiment, despite the achievement of certain positive changes in the groups of respondents having participated in the experiment, may not lead to a positive result in the future, unless material funding for the reforms and the achievement of their stated goals would be provided.

Conclusions. Two approaches to the analysis of the role of information support in conducting educational reforms are highlighted. Within the framework of the "communicational" approach, the cause for the rejection of reforms by the society is the lack of organized communications of reformers with the society, which cannot appreciate the entire depth of the reform plan. This plan copies the samples of the "developed and civilized" countries. Within the framework of the "resultative" approach, the rejection of reforms by the society is explained by the fact that, first, they do not lead to the results planned, such as improvement of education quality for representatives of the whole society, and not its certain groups. Second of all, reformers are not going to take into consideration public opinion and make adjustments to the reforms content.

Key words: *educational reforms, informational support, communication, public opinion, feedback, modernization of society.*

Введение

В информационную эпоху непрерывно возрастает объем знаний, накопляемых человечеством. Это предполагает, что система образования общества должна постоянно совершенствоваться, позволяя выдерживать конкуренцию в рамках развертывающихся глобализационных процессов (Суший, 2015). Предлагаемые реформы образования должны показывать свою эффективность, находить поддержку не только в системе образовании, но и в обществе. И тут важно информационное сопровождение образовательных реформ, которое позволяет донести информацию о сути реформ, распространить их позитивный опыт и заручиться благоприятным общественным мнением (Петрунько, 2007; Плющ, 2011).

В рамках синергетической парадигмы информационное сопровождение социальных реформ рассматривается в контексте процессов модернизации общества, когда оно оказывается в двойном контексте: как одна из составляющих процессов внедрения социальных реформ, в свою очередь, являющихся составной частью процессов модернизации общества. Информационное сопровождение социальных реформ представляет собой деятельность, основанную на использование информационных технологий и способствующую достижению целей авторов этих реформ. Эта деятельность включает в себя распространение информации о реформах; коммуникацию с потенциальной аудиторией, которая заинтересована в продвижении реформ; организацию обратной связи, позволяющей корректировать проект реформ. Как механизм обратной связи для автора социальных реформ информационное сопровождение может становиться инструментом саморазвития общества, если оно выступает в роли соавтора реформ.

Новое не всегда означает лучшее, всего порядка 30% новаторских инициатив, связанных с изменением существующей системы или процесса, оказываются жизнеспособными (Кейнер и др., 2013). Социокультурная динамика текучей современности по-новому ставит проблемы демократизации управления, передачи полномочий населению, общественного участия, общественной экспертизы и общественного контроля, общественной оценки качества государственного управления, конструирования электронного правительства. Успешное внедрение социальных реформ предполагает добровольное участие граждан в их осуществлении не только как исполнителей чужой воли, а как реализующих собственные идеи. Эффективными ресурсами развития являются не столько инновации, сколько сконструированные долговременные перспективы и приоритеты развития целостного общества на основе повседневных взаимодействий субъектов общества.

Институт социальной и политической психологии НАПН Украины с февраля 2016 г. проводит Всеукраинский эксперимент «Формування позитивної громадсь-

кої думки щодо освітніх інновацій» на базе учреждений общего среднего образования всех регионов Украины. Целью эксперимента является внедрение социально-психологических технологий работы с общественным мнением, ориентированных на формирование позитивного отношения педагогов, учащейся молодежи, родителей и общественности к реформе образования и расширение практик общественно-государственного управления образованием, приводящих к поддержке образовательных инноваций. Информационная компания в рамках эксперимента проводилась только на целевую аудиторию – участников эксперимента. В эксперименте участвовало 55 школ со всех регионов Украины (Наказ МОН України № 219 від 04.03.2016 р. «Про проведення дослідно-експериментальної роботи на базі загальноосвітніх навчальних закладів», Наказ МОН № 1128 від 08.08.2017 «Про розширення бази проведення дослідно-експериментальної роботи за темою «Формування позитивної громадської думки щодо освітніх інновацій»). Сотрудниками института проводились следующие мероприятия по организации социальных коммуникаций, направленные на формирование позитивного общественного мнения: семинары-тренинги по общественной поддержке образовательных инноваций на базе школ – участников эксперимента; тренинги, мастер-классы во время научных конференций, научно-практических семинаров, EdCamp; круглые столы для участников эксперимента.

Целью статьи является подведение промежуточных итогов всеукраинского эксперимента и оценивание роли информационного сопровождения в ходе образовательных реформ.

1. Теоретическое обоснование проблемы

Информационное сопровождение является составной частью процессов внедрения реформ, которые важны не сами по себе, а в контексте модернизации целостного общества. В связи с этим автономная деятельность по организации информационного сопровождения оказывается в умножающемся двойном контексте, что предоставляет возможность перейти от бинарной ролевой конструкции субъектов деятельности (заказчик – исполнитель) к тринитарной: заказчик проекта модернизации общества; реформаторы, организующие деятельность по внедрению реформ; исполнители информационного сопровождения. Подобную функциональную структуру (заказчик, организатор, исполнитель) можно выделить на любом уровне организации деятельности, а сотрудники в зависимости от собственных мотивационно-ценностных установок могут выбирать различные роли – отдельного исполнителя, члена рабочей группы, служащего организации (Леонова, Султанова, 2018).

Индивидуальные субъекты общества, привлеченные к деятельности информационного сопровождения социальных реформ, в зависимости от рефлексии значимости собственной роли могут идентифицировать себя с исполнителями частной деятельности по информационному сопровождению, соучастниками внедрения реформ и заказчиками их проекта (Плющ, 2018). По смыслу это схоже с библейской притчей, в которой одно и то же действие для различных субъектов имеет разное значение: «таскаю кирпичи, строю дом, возвожу Храм». Вместе с тем исполнители информационного сопровождения и участники внедрения проекта не всегда способны реконструировать отдаленные цели заказчиков информационного сопровождения (Плющ, 2017).

Успешность проведения реформ обусловлена внедрением сверху (административная вертикаль); активностью проектной группы (внедряющей инновации и налаживающей горизонтальные связи); обратной связью, обеспечивающей поддержкой снизу (принятием реформ со стороны субъектов общества). Принятие управленческих решений в духе жесткой иерархии и безоглядного следования инструкциям не вписывается в логику сложноорганизованного мира. Административное воздействие может только запустить процесс внутренних преобразований общества, тогда как конечный результат является следствием внутренних рекурсивных процессов и не предопределен однозначно.

Всякое принятие решения о поддержке реформ есть сложный вероятностный процесс со многими отклонениями и возвратными ходами, отягощенный неожиданными последствиями и непредвиденными результатами. Этот процесс может быть квалифицирован как саморегулирование, то есть «обучение посредством социальной активности и перманентной рефлексии» (Яницкий, 2016). В связи с потенциалом современных информационных технологий у индивидуальных субъектов появляется возможность становиться соавторами предлагаемых проектов, участвуя в их коррекции и предлагая свои способы осуществления идей проектов. Когда люди реализовывают стратегии, в создании которых они принимали непосредственное участие, они работают с большим усер-

дием и с большим энтузиазмом (Кейнер и др., 2013). Ключевым компонентом, обеспечивающим поддержку в осуществлении предлагаемых преобразований, становится институт «активного гражданства», когда авторами проектов инноваций выступают не только реформаторы, но и общество в целом (Семененко, 2016).

2. Методология и методы

Анализ опыта внедрения образовательных реформ на Украине выявил, что при преобладании в различных группах населения позитивного отношения ко многим отдельным инновациям («профілізації», «запровадження ЗНО» и др.) отношение к базовому нововведению (введение 12-летнего срока обучения), которое лежит в основе всей реформы, остается в 2018 г., как и раньше (Петрунько, 2012; Плющ и др., 2017), в большей степени негативным. В связи с этим наше внимание было привлечено к изучению отношения общества именно к этой инновации.

Дизайн исследования. Было решено сделать поперечный срез – выявить существующее на сегодняшний день отношение различных групп населения к 12-летнему сроку обучения. Вместе с этим осуществить продольный срез, оценив динамику этого отношения в различных группах населения, как участвующих в эксперименте, так и не участвующих. В заключении сделать прогноз будущего состояния общественного мнения к этой инновации, рассматривая имеющиеся результаты как обратную связь.

Инструментарий и организация исследования. Использовались результаты всеукраинских опросов, ежегодно проводимых институтом; результаты опросов известных социологических центров (Реформи в …, 2018; Рівень поінформованості …, 2018; Суспільно-політичні …, 2018). Отношение к реформам образования участников эксперимента изучалось в ходе опросов, проводимых сотрудниками института в 2016–2018 гг. В анкету были включены вопросы, аналогичные вопросам всеукраинского опроса, позволяющие проводить сравнения результатов участников эксперимента и всего общества. Также в анкету был добавлен отдельный блок вопросов, позволяющих изучить отношение к реформам, оценку предполагаемых результатов этих реформ и их влияние на качество образования. Образец анкеты приводится в приложении (приложение 1). В марте-апреле 2016 г. в опросе взяли участие 768 респондентов, в марте-апреле 2018 г. – приняли участие 2 098 человек – педагогов базовых школ, учащихся 10–11 классов и их родителей.

3. Результаты и дискуссии

Отношение различных групп общества к введению 12-летнего срока обучения.

По отношению к образовательным реформам субъекты общества были разбиты на три группы: заказчики, проектная группа, потенциальная аудитория. В нашем исследовании в роли представителей заказчиков были рассмотрены сотрудники неправительственных организаций, которые занимаются непосредственным продвижением реформ; проектную группу представляли работники системы образования, претворяющие в жизнь предложенный им проект реформы; потенциальную аудиторию потребителей результатов реформ составили граждане общества. В свою очередь, работников системы образования можно разбить на группы по аналогичному принципу. В роли заказчиков будут выступать представители администрации учебных заведений; в роли проектной группы – педагоги школ, участвующих в эксперименте; в роли потенциальной аудитории – учителя обычных школ, которые «присматриваются» к предложенным реформам и возможностям их использования.

В исследовании показателем отношения группы к введению 12-летнего срока обучения выступал процент количества респондентов в группе, позитивно ответивших на вопрос «*Як Ви ставитеся до перспективи запровадження в загальноосвітніх школах 12-річного терміну навчання*?». Показателем отношения группы сотрудников неправительственных организаций (входящих в общественную коалицию «Реанимационный Пакет Реформ») к образовательным реформам выступал процент количества экспертов, выбравших на вопрос «*Чи вірите Ви в успіх реформ в Україні?*» такие варианты ответов – «да, я в этом уверен» и «в целом верю, хотя есть сомнения».

Выявилось, что в группе представителей организаций, входящих в общественную коалицию «Реанимационный Пакет Реформ», уровень поддержки реформ был самым высоким. Субъекты, различающиеся по степени вовлеченности в процесс внедрения образовательных реформ, отличались и по степени поддержки внедрения 12-летнего образования (рис. 1). Полученная картина распределения отношения к перспективам внедрения 12-летнего обучения в различных группах населения на 2018 г. полностью соответствует типичной картине диффузии инновации в рамках теории Э. Роджерса (Rogers, 2003). В рамках этой теории для улучшения отношения к инновации следует увеличить возможно-

сти ознакомления групп «поздних последователей» с положительными результатами реформ и донесения до них информации подобного рода.

Динамика отношения различных групп общества к введению 12-летнего срока обучения.

Сравним динамику отношения к введению 12-летнего срока обучения у представителей школ, принимающих участие в эксперименте (администрация, учителя, родители учеников), и остальных граждан общества, среди которых выделим подгруппу работников сферы образования (Таб. 1.). Показатели респондентов, участвующих в эксперименте, приведены слева, не участвующих – справа. Сравниваются данные за 2016 г. – первый год эксперимента, и данные за 2018 г. – третий год эксперимента.

Показатели респондентов, которые представляют участвующие в эксперименте школы, демонстрируют положительную динамику: во всех группах увеличивается процент респондентов, позитивно воспринимающих перспективы внедрения в школах 12-летнего обучения. Показатели респондентов, которые не участвуют в проводимом эксперименте, демонстрируют другой характер динамики отношения. В обществе отношение к 12-летнему обучению или остается практически неизменным или несколько ухудшается.

Эти данные находятся в полном соответствии с акторно-сетевой теорией инноваций Латура, в рамках которой отмечается, что внедрение инноваций зависит не столько от эффективности конкретной инновации, сколько от решений и действий тех «пользователей», которым предоставили возможность ознакомиться с преимуществами использования нововведений (Latour, 2005). Включение в деятельность по внедрению инноваций вызывает изменение отношения к предлагаемой инновации (Латур, 2014).

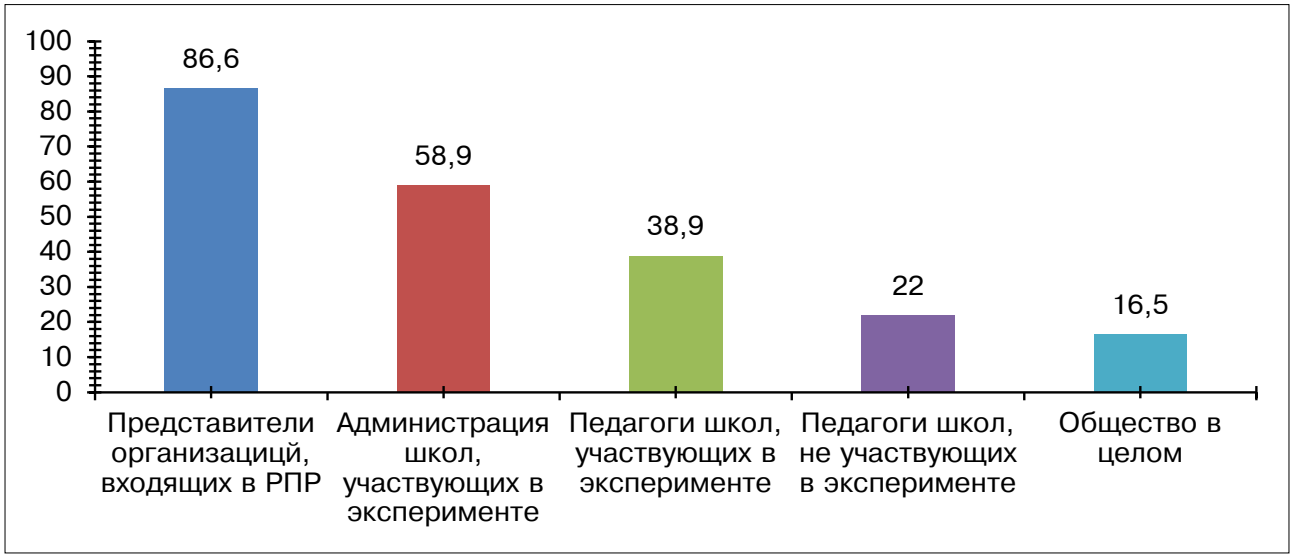


Рис. 1. Отношение различных групп общества к перспективам внедрения 12-летнего обучения в 2018 г. (количество респондентов (в %), позитивно ответивших на вопрос *«Як Ви ставитеся до перспективи запровадження в загальноосвітніх школах 12-річного терміну навчання?»*)

Таблица 1

Количество респондентов (в %), позитивно ответивших на вопрос: *«Як Ви ставитеся до перспективи запровадження в загальноосвітніх школах 12-річного терміну навчання?»*

	Участвующие в эксперименте			Не участвующие в эксперименте	
Группы / Год проведения	Администрация школ	Педагоги	Родители учеников	Педагоги	Общество в целом
2016 г.	50*	28,1**	20,2**	23,4	19,3
2018 г.	58,9*	38,9**	29,2**	22,0	16,5

Примечание: значимость различий: * $p < 0,05$; ** $p < 0,01$

На первый взгляд вполне можно делать вывод, что участие во внедрении инноваций (в нашем случае во всеукраинском эксперименте) со временем приводит к формированию позитивного отношения к этой инновации у всех участников этого процесса. Вместе с тем, если посмотреть на общую картину отношения к 12-летнему обучения в 2018 г., то можно увидеть, что все не так однозначно (Таб. 2). Несмотря на увеличение количества сторонников 12-летнего обучения во всех группах (директоров, учителей, родителей) в среднем на 9%, только в группе директоров наблюдается их явное преобладание (58,9% над 32,1%). И если в группе учителей, участвующих в эксперименте, количество противников (41,1%) и сторонников (38,9%) реформы почти сравнялось, то в группе родителей наблюдается явный перевес противников реформы (54,3% против 29,2%), аналогично тому, как это происходит в группах тех, кто не причастен к эксперименту. Возрастание количества сторонников реформы в группе сопричастных к проведению эксперимента может иметь характер тенденции, которая при изменении ситуации может повернуться в другую сторону. В связи с этим необходимо продолжать усилия по формированию позитивного общественного мнения относительно образовательных реформ и расширять масштабы эксперимента.

Административное принуждение и информационное сопровождение образовательных реформ, ориентированное на использование таких технологий, как распространение информации о реформах в СМИ, организация разовых массовых мероприятий для работников образования (съезды учителей) не привели к увеличению количества сторонников 12-летнего обучения ни в среде педагогов, ни в обществе в целом. Вместе с тем, организация социальных коммуникаций с педагогами, учащейся молодежью, родителями и общественностью, проводимых в рамках Всеукраинского эксперимента «Формування позитивної громадської думки щодо освітніх інновацій», привела к росту поддержки образовательных инноваций в этом сегменте общества. Позитивная динамика увеличения количества сторонников 12-летнего обучения на одном из этапов ее внедрения в одной из социальных групп не обязательно означает, что эта тенденция сохранится и в будущем. На длительных промежутках времени на формирование отношения к образовательным реформам, помимо влияний информации о них и организации коммуникаций с потенциальной аудиторией, начинают влиять и результаты внедрения реформ.

Прогноз о перспективах формирования позитивного общественного мнения относительно 12-летнего срока обучения.

При составлении прогноза будем опираться на положения нашей теоретической модели, что в ходе осуществления реформ начинает действовать принцип обратной связи, когда результаты внедрения реформ будут определять отношение к ним. Учитывая, что результаты образовательных реформ отдалены во времени, могут быть неоднозначными, обусловлены квалификацией использующих их педагогов, то, пока реформы еще не развернулись, на формирование отношения к ним будут влиять не столько сами результаты, сколько их прогнозирование.

В ходе проведения эксперимента в 2016 г. был выявлен следующий факт. При декларировании позитивного отношения к внедрению 12-летнего обучения многие респонденты считали, что с его введением качество образования не изменится, увеличение сроков обучения не будет позитивно влиять на качество полученных знаний и ослабит интерес детей к обучению (Плющ и др., 2017). Большинство респондентов, не ожидая положительных результатов от внедрения реформы, делало вывод, что 12-летнее обучение в нашей стране себя не оправдывает. В основе их негативного отношения к 12-летнему обучению лежало недоверие к государству как автору предлагаемых реформ, который не учитывает интересы других субъектов общества, и неверие в то, что государство способно реализовать свои декларации,

Таблица 2

Распределение ответов на вопрос: *«Як Ви ставитеся до перспективи запровадження в загальноосвітніх школах 12-річного терміну навчання?»* (в %)

	Участвующие в эксперименте			Не участвующие в эксперименте	
Группы / Вариант ответа	Администрация школ	Педагоги	Родители учеников	Педагоги	Общество в целом
Позитивно	58,9	38,9	29,2	22,0	16,5
Негативно	32,1	41,1	54,3	67,8	62,7

даже те, к которым в обществе позитивное отношение. Примером может служить отношение к профилизации старшей школы, которое имеет широкую поддержку (более 80%) в обществе, при этом большинство (порядка 60%) убеждено, что она будет проведена формально, из-за отсутствия финансирования со стороны государства (Плющ и др., 2017).

Выше было отмечено, что среди участников эксперимента наблюдалась позитивная динамика улучшения отношения к 12-летнему обучению. Вместе с тем прослеживалось неоднозначное отношение к государству как автору реформ. С одной стороны, наблюдалось некоторое снижение количества респондентов, считающих, что при изменениях в школьном образовании государство руководствуется своими интересами, не всегда учитывая интересы педагогов, учеников и родителей (рис. 2). Хотя их количество еще остается значительным.

С другой стороны, при проведении реформы резко упало количество педагогов, считающих, что в процессе реформирования образования учитывается общественное мнение, в частности, мнение педагогов и родителей (рис. 3).

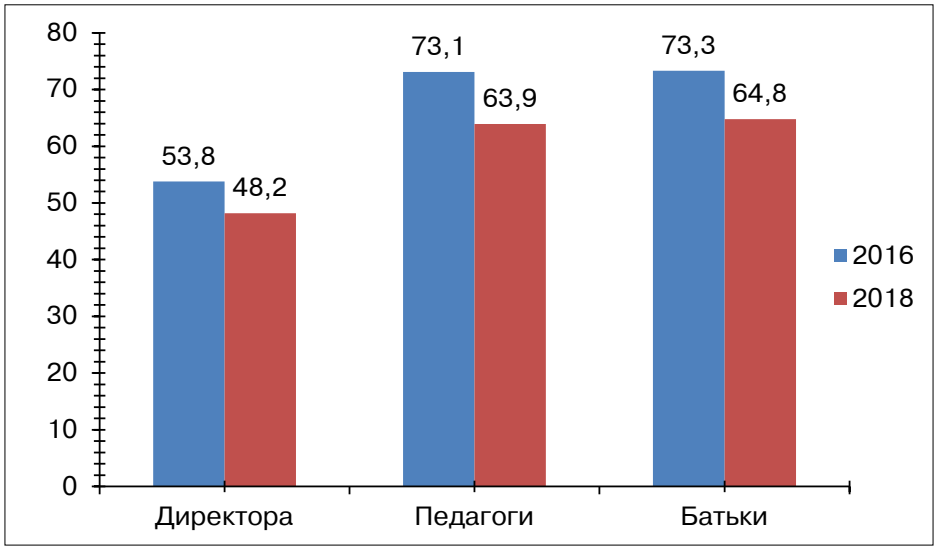


Рис. 2. Динамика количества респондентов (в %), ответивших позитивно на вопрос *«При ухваленні змін у сфері шкільної освіти держава керується своїми інтересами і не завжди враховує інтереси освітян, учнів та батьків?»*

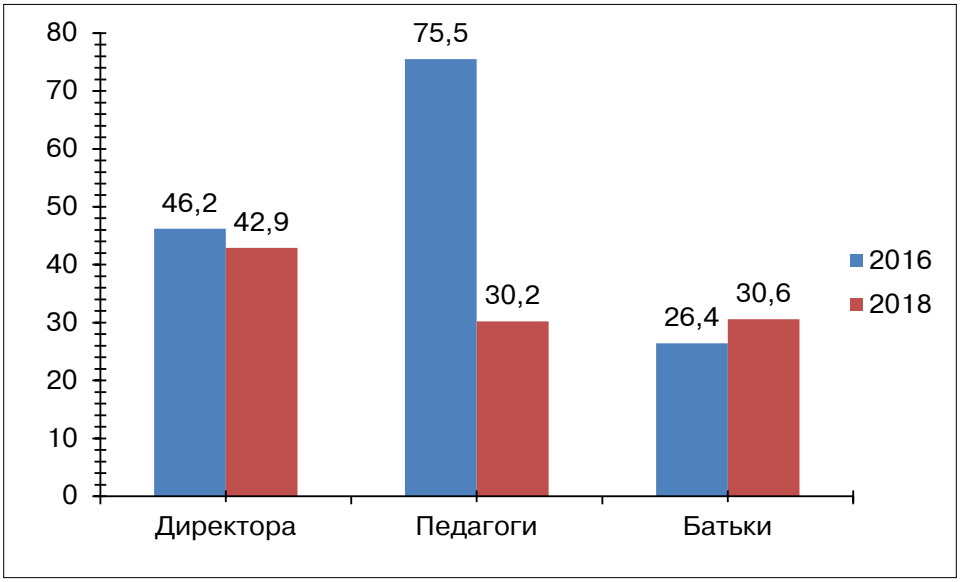


Рис. 3. Динамика количества респондентов (в %), согласных с утверждением *«В процесі реформування освіти враховується громадська думка, зокрема, й думка освітян та батьків»*

Также вызывает вопросы изменение характера оценок управления процессом реформирования образования. И тут парадоксальная ситуация: если среди родителей уменьшилось число тех, кто считает, что это «неподготовленный» процесс, то среди директоров и учителей, наоборот, отмечен рост тех, кто отмечает плохое управление этими процессами (рис. 4).

За время проведения эксперимента во всех выделенных группах сохраняется позитивное отношение к проведению профилизации старшой школы (более 80% в каждой группе) (Плющ и др., 2017). Вместе с тем, большинство респондентов во всех группах продолжает считать, что не будет обеспечена ее материально-техническая база и она будет проведена формально (рис. 5).

Рассматривая сложившееся общественное мнение участников эксперимента и не участвующих в эксперименте как обратную связь по поводу внедрения 12-летнего срока обучения, можно сделать вывод, что пребывание в эксперименте, предусматривающем соучастие в деятельности по продвижению реформ и обмен этим опытом с другими коллегами, приводит к улучше-

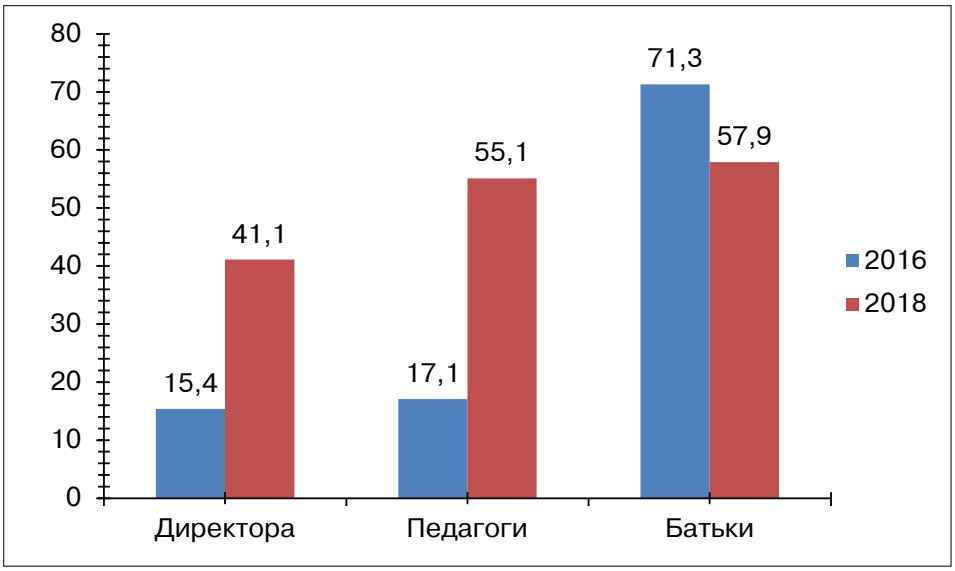


Рис. 4. Динамика количества респондентов (в %), ответивших позитивно на вопрос *«Реформування освіти в Україні є малокерованим, непідготовленим процесом, який є скоріше імітацією, а не справжнім реформуванням?»*

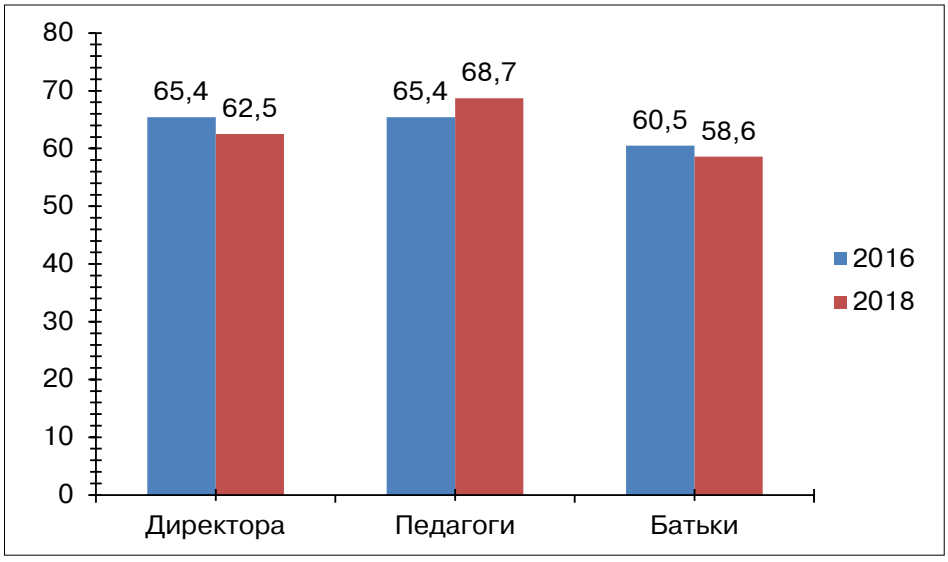


Рис. 5. Динамика количества респондентов (в %), ответивших позитивно на утверждение *«Профілізація старшої школи не забезпечена належною матеріально-технічною базою, а тому буде формальною»*

нию отношения к проводимым реформам. Вместе с тем, эти результаты могут иметь временный характер, если не будет обеспечено ресурсное обеспечение реформ, будет подорвано доверие к их автору, в процессе реформирования не будет учитываться мнение педагогов и родителей по поводу их коррекции.

Предлагаемое понимание общественного мнения как обратной связи содержит один нюанс. Если представители общества, учитывая его интересы, могут участвовать в коррекции проекта модернизации общества, выступая соавторами этого проекта, то они имеют возможность вносить коррективы и в проекты отдельных реформ. Не имея такой возможности, общество теряет контроль и над процессами модернизации общества, когда реформы отдельно взятых частей социальной системы могут приводить к разбалансированию ее функционирования в целом. Неготовность реформаторов и заказчиков реформ вносить коррективы в проекты отдельных реформ, на основе учета общественного мнения, означает, что они не готовы допустить представителей общества к коррекции проекта его модернизации, который в таком случае проводится в интересах отдельных групп общества.

В качестве иллюстрации данного положения рассмотрим два подхода к оцениванию процессов внедрения реформ на Украине, которые используют различные аналитические центры. В рамках первого подхода, обозначим его как «коммуникационный», основной упор делается на рассмотрении информационного сопровождения реформ (Реформи в …, 2018; Рівень поінформованості …, 2018). В рамках другого подхода, обозначим его как «результативный», в фокусе внимания оказываются последствия процесса внедрения реформ для общества (Бортник и др., 2017). Представители обоих подходов подчеркивают важность учета общественного мнения как обратной связи между реформаторами и обществом, которая для одних позволяет корректировать кампанию информационного сопровождения внедрения реформ, для других – содержание реформ.

Представители «коммуникационного» подхода опираются на данные опросов: общенационального и «экспертов» организаций, входящих в общественную коалицию «Реанимационный Пакет Реформ», которая финансируется за счет средств «международной технической помощи»[2]. Отмечена кардинальная разница между мнениями общества и экспертов: большинство украинцев не верят в успех реформ, тогда как эксперты, наоборот, демонстрируют уверенность в их успехе (Реформи в …, 2018; Рівень поінформованості …, 2018). Причину этого видят в недостаточной коммуникации реформаторов с населением, что приводит к непринятию реформ гражданами. Была выявлена закономерность: в группе тех, кто лучше информирован о реформах, гораздо чаще склонны считать их влияние положительным (Реформи в …, 2018; Рівень поінформованості …, 2018). Отсюда следует вполне логичный вывод о необходимости увеличения масштабов проведения информационной кампании в поддержку реформ. Кстати, эти выводы перекликаются с нашими рекомендациями относительно продолжения эксперимента и увеличения его масштабов, высказанными выше.

Представители «результативного» подхода при оценке процессов внедрения реформ опираются на анализ изменений, происходящих в обществе, и их выводы по поводу низкой эффективности проводимых реформ созвучны с мнением большинства населения (Бортник и др., 2017). Оценивая реформу системы образования, они отмечают, что эта реформа, новый этап которой начался в 2014 г. (Національна …, 2016), «не привела к повышению качества украинского образования». По их мнению, об этом свидетельствует доклад о человеческом развитии Организации Объединённых Наций. Украина в этом рейтинге среди всех европейских стран на 3-м месте с конца – хуже показатели только у Боснии и Молдавии. Снижаются и ежегодные показатели. Если по качеству образования в докладе за 2013 г. Украина была на 78-м месте, то в докладе за 2016 г. Украина находится на 84-м месте. Также вследствие проводимых реформ Украина продолжает терять социальный капитал. Со времени старта новой реформы образования количество украинцев, предпочитающих обучение в иностранных университетах, резко выросло и в 2016 г. достигло не менее 68 тысяч украинцев, большинство из которых после получения иностранного образования «не захотят возвращаться в Украину, а значит будут потеряны для неё» (Бортник и др., 2017). Отмечается также, что «на реализацию реформы образования может попросту не хватить средств». В заключение делается вывод о том, что «без существенного изменения дизайна реформ, образование в Украине продолжит деградировать, а молодые украинцы и дальше будут искать счастья за рубежом» (Бортник и др., 2017).

[2] URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Реанімаційний_пакет_реформ.

Обе группы исследователей считают, что информационное сопровождение позволяет организовать обратную связь для автора социального проекта реформ. Но у одной группы исследователей под автором подразумевается инициативная группа реформаторов общества, у другой – все общество. Одни считают, что существует группа «избранных» реформаторов, которые ведут все остальное общество к его «светлому будущему», не смотря на желания остальных субъектов общества, которые для реформаторов выступают в роли «объектов». Другие ориентированы на то, выражение интересов общества не может приватизировать отдельная группа людей. Для одних неприятие обществом реформ предполагает необходимость улучшения организации коммуникаций с обществом, которое не может оценить всей глубины замысла реформ, копирующих образцы «развитых цивилизационных» стран. Для других неприятие обществом реформ означает, что общество как соавтор реформ предлагает внести коррективы в проект реформ, потому что они не ведут к запланированным результатам – улучшению жизнедеятельности как всего общества, так и его отдельных групп.

Одни исследователи выражают мнение 83,7% населения, недовольных курсом страны (Суспільно-політичні ..., 2018), и фокусируют свое внимание на результатах реформ, которые эта часть населения оценивает как негативные. Другие, отражающие мнение 11,2% украинцев, удовлетворенных направлением, в котором власти ведут страну (Суспільно-політичні ..., 2018), настаивают на том, что реформы «необходимо продолжать», не учитывая мнения большинства населения, которое не может разобраться в их пользе, потому что мало о них знает. В цитированных выше исследованиях (Реформи в ..., 2018; Рівень поінформованості ..., 2018) были опрошены эксперты тех организаций, которым оказывается зарубежная финансовая помощь на осуществление реформ. Эти эксперты высказываются за продолжение внедрения этих реформ (и, соответственно, дальнейшего собственного финансирования), которые большинство населения не поддерживает. Аналитические центры, проводившие экспертные опросы, поддерживают именно экспертное мнение и тоже настаивают на продолжение реформ, несмотря на их негативную оценку со стороны большинства населения. Не возникает ли в данном случае конфликт интересов, поскольку эти аналитические центры также функционируют в основном за счет зарубежного финансирования и деньги на проведение этих исследований они получают из тех же источников.

Исходя из общего курса социальных преобразований в нашей стране, можно предсказать, что результатом образовательной реформы станет его элитарность, когда качественное образование будет доступным не для всех субъектов общества. Дети обеспеченных родителей будут собраны в престижные школы. Следствие – дифференциация школ по качеству, когда лучшие учителя будут стремиться в те школы, где есть дополнительное финансирование (в том числе и со стороны состоятельных родителей), и деградация остальных школ, особенно в глубинке. Именно поэтому при проведении реформы дискредитируется советская система образования, которая была основана на других цивилизационных принципах, и стремилась обеспечить возможность качественного образования для всех субъектов общества, а не только для избранных. При этом другие страны будут развиваться за наш счет, когда наши лучшие ученики будут стремиться продолжать образование и жить в более «развитых цивилизационных» странах.

Выводы

Подводя итоги опыта информационного сопровождения образовательных реформ в ходе всеукраинского эксперимента «Формування позитивної громадської думки щодо освітніх інновацій» за три года (2016-2018 гг.), можно сделать следующие выводы. Информационная кампания на общество в целом, предусматривающая трансляцию информации через общенациональные СМИ, привела к минимальным результатам, поскольку предполагает значительные финансовые затраты и поэтому является эпизодической, а негативное отношение к власти многие переносят на реформы, предлагаемые ею. Информационная кампания министерства образования в специализированных источниках, влияние по административной вертикали, проведение массовых официальных мероприятий, которые охватывают небольшую прослойку учителей, также показали малую эффективность. В обществе в целом и в среде работников образования количество сторонников 12-летнего обучения не увеличивается и остается примерно на том же уровне (22% среди педагогов; 16,5% – в обществе). Вместе с тем, использование в экспериментальных школах социально-психологических технологий работы с общественным мнением и расширение практик общественно-государственного управления образованием привело к росту

количества сторонников 12-летнего обучения в группах директоров, учителей и родителей, школы которых участвуют в эксперименте. Во всех группах (директоров, учителей, родителей) количество сторонников 12-летнего обучения возросло в среднем на 9%. Вместе с тем только в группе директоров количество сторонников (58,9%) превосходит количество противников (32,1%), в группе учителей наблюдается примерное равенство (38,9% сторонники, 41,1% – противники), а среди родителей количество противников (54,3%) преобладает над сторонниками (29,2%). Поскольку группа респондентов, негативно относящихся к предлагаемой реформе, еще достаточно большая, желательно продолжение усилий по формированию общественного мнения в нужном направлении. Можно рекомендовать, во-первых, увеличение сроков проведения эксперимента (он рассчитан на 2016–2019 гг.), а во-вторых, расширение его масштабов.

В ходе эксперимента было выявлено, что многие респонденты не ожидают положительных результатов от внедрения реформы и делают вывод о неоправданности 12-летнего обучения в нашей стране. Эти предположения основываются на недоверии к государству как автору предлагаемых реформ, который не учитывает интересы других субъектов общества, и на неверии в то, что государство способно реализовать свои декларации, даже те, к которым в обществе позитивное отношение. Недостаточное финансирование реформ со стороны государства и перекладывание расходов на их проведение на родителей и учителей может вызвать у них сопротивление навязываемым «сверху» реформам. Усилия, прилагаемые в рамках проведения всеукраинского эксперимента «Формування позитивної громадської думки щодо освітніх інновацій», несмотря на достижение отдельных позитивных изменений в группах респондентов, участвующих в эксперименте, в дальнейшем могут не привести к положительному результату, если не будет обеспечено материальное финансирование реформ и достижение их заявленных целей.

По результатам проведения всеукраинского эксперимента «Формування позитивної громадської думки щодо освітніх інновацій» также сделан вывод о необходимости создания специальной структуры в системе МОН, которая будет отвечать за организацию обратной связи процесса внедрения реформ, позволяющей усовершенствовать и проекты реформ, и сам процесс их внедрения. Целью этих структур будет создание саморазвивающихся сетей сторонников реформирования образования, которые могут становиться инструментом саморазвития общества, позволяющим привлекать всех заинтересованных субъектов общества к этому процессу. Формы самоуправления, предлагаемые и найденные в процессе реформирования системы образования, предполагающие участие местных общин, можно будет переносить и на другие сферы социальной жизни.

Приложение 1

Моніторингова анкета для вивчення ставлення освітян до реформи освіти

Запрошуємо Вас взяти участь у дослідженні, яке проводиться з метою вивчення ставлення педагогічних працівників, учнівської молоді, батьків та широкої громадськості до переходу загальноосвітніх навчальних закладів на 12-річний термін навчання та профілізацію старшої школи. Опитування проводиться анонімно, отримані дані будуть використовуватися лише в узагальненому вигляді.

Анкетні дані:
Вік _____ Стать _____ Освіта_____ Посада_____
Населений пункт _____

1. Як Ви ставитеся до (перспективи) запровадження в загальноосвітніх школах 12-річного терміну навчання?
- позитивно
- негативно
- важко відповісти

2. Як Ви ставитеся до профільного навчання у старшій школі?
- позитивно
- негативно
- важко відповісти

3. На Вашу думку, чи підвищить якість середньої освіти запровадження у загальноосвітніх школах 12-річного терміну навчання?
- однозначно підвищить
- не змінить
- однозначно погрішить

4. Чи можете Ви сказати, що відчуваєте особисту зацікавленість у реформуванні середньої освіти в Україні?
- однозначно так
- однозначно ні
- важко відповісти

5. Чи вважаєте Ви необхідною інтеграцію вітчизняної освіти до європейського освітнього простору?
- Так, це надзвичайно важливо
- Це завдання на перспективу, воно не є першочерговим
- Інтегрувати освіту до європейського освітнього простору не потрібно і шкідливо
- Важко відповісти

6.Чи згодні Ви з наступними судженнями?	Так	Ні	Важко відповісти
Істотне збільшення обсягу знань, умінь і навичок, необхідних для ефективного включення у життя суспільства, потребує й більшого часу на їх засвоєння.			
Подовження терміну шкільного навчання до 12 років послабить зацікавленість дітей у навчанні, а школа перетворитися на «клуб знайомств».			
Перехід до 12-річного терміну навчання надасть доступ до якісної освіти більшій кількості дітей.			
Подовження терміну навчання в загальноосвітній школі позитивно вплине на якість отриманих знань.			
У результаті запровадження 12-річного терміну навчання ми матимемо погано освічених дорослих людей, які поповнять армію безробітних або дешевої робочої сили.			
Запровадження 12-річки сприятиме інтеграції вітчизняної освіти до європейського освітнього простору.			
Збільшення терміну шкільного навчання за європейським зразком до 12 років не виправдовує себе в українських реаліях, є недоречним та фінансово невигідним.			
Додатковий 12-й рік навчання дозволить збалансувати програми і розвантажити учнів, позбавивши їх громіздких домашніх завдань та великої кількості уроків.			
Спершу необхідно змінити систему підготовки та підвищення кваліфікації вчителів, систему оплати їх праці, а вже після того реформувати шкільне навчання.			
Із запровадженням 12-річного терміну навчання багато корупційних складників (вступні внески, конкурсний відбір, підготовчі курси) залишаться в минулому.			
Реформування освіти в Україні є малокерованим, непідготовленим процесом, який є скоріше імітацією, а не справжнім реформуванням.			
При ухваленні змін у сфері шкільної освіти держава керується своїми інтересами і не завжди враховує інтереси освітян, учнів та батьків.			
В процесі реформування освіти враховується громадська думка, зокрема, й думка освітян та батьків.			
Профільне навчання у старшій школі вирішить проблему професійної підготовки значної кількості випускників до початку трудової діяльності.			
Профілізація старшої школи не забезпечена належною матеріально-технічною базою, а тому буде формальною.			
Не потрібно тримати дитину у старшій школі три роки, якщо можна здобувати і середню, і професійну освіту у професійних навчальних закладах 1-2 ступеня.			

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бортник Р., Спиридонов Н., Гаевский Д., Семенов М. Реформа образования. URL: https://uiamp.org.ua/cref/reforma-obrazovaniya (дата обращения: 10.07.2019).
2. Кейнер С., Линд Л., Толди К., Фиск С., Бергер Д. Руководство фасилитатора: как привести группу к принятию совместного решения. Москва : Издательство Дмитрия Лазарева, 2013. 344 с.
3. Латур Б. Пересборка социального: введение в акторно-сетевую теорию. Москва : Изд–во НИУ ВШЭ, 2014. 384 с.
4. Леонова А.Б., Султанова Ф.Р. Мотивационно-ценностные ориентации персонала и привлекательность организационной культуры. *Вопросы психологии*. 2018. № 4. С. 80–92.
5. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / заг. ред. В.Г. Кремень. Київ : Педагогічна думка, 2016. 448 с.
6. Петрунько О.В. Освітні інновації в Україні: причини неефективності та можливості оптимізації. *Теорія і методика професійної освіти*. 2012. Вип 3. URL: http://tmpe.eor.by/images/docs/3/12petioo.pdf (дата обращения: 10.07.2019).
7. Петрунько О.В. Соціалізаційний потенціал медіа середовища. *Соціальна психологія*. 2007. Спеціальний випуск. С. 71–83.
8. Плющ А.Н. Конструируемый текст идентичности. *Вопросы психологии*. 2018. № 1. С. 28–39.
9. Плющ А.Н. Социально–психологические механизмы информационного влияния. Нежин : Аспект-Поліграф, 2017. 244 с.
10. Плющ А.Н. Технологии конструирования позитивного образа политических субъектов. *Вісник Чернігів. нац. пед. ун-ту*. 2011. Вип. 94. Т. 2. С. 83–90.
11. Плющ О.М., Хоріна О.І., Цизман В.Е. Суспільна думка як індикатор процесу здійснення освітніх реформ. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. 2017. Вип. 39 (42). С. 188–202.
12. Рівень поінформованості населення України про реформи, оцінка впливу реформ на особисте становище громадян. URL: http://razumkov.org.ua/napriamky/sotsiologichni-doslidzhennia/riven-poinformovanosti-naselennia-ukrainy-pro-reformy-otsinka-vplyvu-reform-na-osobyste-stanovyshche-hromadian (дата обращения: 10.07.2019).
13. Реформи в Україні: чи знають, чи вірять, чи підтримують. *Громадська думка*. 2018. № 32. С. 2–15.
14. Семененко И.С. Политика идентичности и идентичность в политике: этнонациональные ракурсы, европейский контекст. *Полис. Политические исследования*. 2016. № 4. С. 8–28. DOI: 10.17976/jpps/2016.04.03
15. Суспільно-політичні настрої жителів України: червень 2018 року. URL: http://www.kiis.com.ua/?lang=ukr&cat=reports&id=767&page=1&y=2018&m=6 (дата обращения: 10.07.2019).
16. Суший О.В. Стратегічні пріоритети розвитку освіти у контексті європейської інтеграції України: чи стане реформа освіти запорукою успішних реформ в Україні у цілому? *Український соціум*. 2015. №4. С. 85–96.
17. Яницкий О.Н. Социальные изменения и управление. *Полис. Политические исследования*. 2016. № 5. С. 134–143. DOI: 10.17976/jpps/2016.05.11 (дата обращения: 10.07.2019).
18. Latour B. Reassembling the Social: An Introduction to Actor-Network-Theory. N. Y. : Oxford University Press, 2005. 301 p.
19. Rogers E.M. Diffusion of innovations. NewYork : Free Press, 2003. 551 p.

REFERENCES:

1. Bortnik R., Spiridonov N., Gaevskii D., Semenov M. Reforma obrazovaniia [Education reform]. URL: https://uiamp.org.ua/cref/reforma-obrazovaniya (date of access: 10.07.2019) [in Russian].
2. Keiner S., Lind L., Toldi K., Fisk S., Berger D. (2013). Rukovodstvo fasilitatora: kak privesti gruppu k priniatiiu sovmestnogo resheniia [Facilitator's Guide: How to lead a group to make a joint decision]. Moscow : Izdatelstvo Dmitriia Lazareva. 344 p. [in Russian].
3. Latur B. (2014). Peresborka sotsialnogo: vvedenie v aktorno-setevuiu teoriiu [Rebuilding the social: an introduction to actor-network theory]. Moscow : Izd–vo NIU VShE. 384 p. [in Russian].
4. Leonova A.B., Sultanova F.R. (2018). Motivatsionno-tsennostnye orientatsii personala i privlekatelnost organizatsionnoi kultury [Motivational and value orientations of personnel and attractiveness of organizational culture]. *Voprosy psikhologii* – Psychology issues, 4, pp. 80–92 [in Russian].
5. Natsionalna dopovid pro stan i perspektyvy rozvytku osvity v Ukraini [National report on the state and prospects of education development in Ukraine] (2016). / zah. red. V.H. Kremen. Kyiv : Pedahohichna dumka. 448 p. [in Ukrainian].
6. Petrunko O.V. (2012). Osvitni innovatsii v Ukraini: prychyny neefektyvnosti ta mozhlyvosti optymizatsii [Educational innovations in Ukraine: reasons for inefficiency and opportunities for optimization]. *Teoriia i metodyka profesiinoi osvity – Theory and methodology of vocational education*, 3. URL: http://tmpe.eor.by/images/docs/3/12petioo.pdf (date of access: 10.07.2019). [in Ukrainian].
7. Petrunko O.V. (2007). Sotsializatsiinyi potentsial media seredovyshcha [The socialization potential of the media environment]. *Sotsialna psykholohiia – Social Psychology*, Spetsialnyi vypusk, pp. 71–83 [in Ukrainian].
8. Pliushch A.N. (2018). Konstruiruemyi tekst identichnosti [Identity as a constructed text]. *Voprosy psikhologii* – Psychology issues, 1, pp. 28–39 [in Russian].
9. Pliushch A.N. (2017). Sotsialno–psikhologicheskie mekhanizmy informatsionnogo vliianiia [Socio-psychological Mechanisms of Information Influence]. Nezhin: Aspekt-Poligraf. 244 p. [in Russian].
10. Pliushch A.N. (2011). Tekhnologii konstruirovaniia pozitivnogo obraza politicheskikh subieektov [Technologies for constructing a positive image of political actors]. *Visnyk Chernihiv. nats.. ped. un-tu – Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University*, 94, T. 2, pp. 83-90 [in Russian].

11. Pliushch O.M., Khorina O.I., Tsyzman V.E. (2017). Suspilna dumka yak indykator protsesu zdiisnennia osvitnikh reform [Public opinion as an indicator of the process of implementing educational reforms]. *Naukovi studii iz sotsialnoi ta politychnoi psykholohii – Scientific studies on social and political psychology*, 39 (42), pp. 188-202 [in Ukrainian].

12. Riven poinformovanosti naselennia Ukrainy pro reformy, otsinka vplyvu reform na osobyste stanovyshche hromadian [Awareness of the population of Ukraine about reforms, assessment of the impact of reforms on the personal situation of citizens]. URL: http://razumkov.org.ua/napriamky/sotsiologichni-doslidzhennia/riven-poinformovanosti-naselennia-ukrainy-pro-reformy-otsinka-vplyvu-reform-na-osobyste-stanovyshche-hromadian (date of access: 10.07.2019) [in Ukrainian].

13. Reformy v Ukraini: chy znaiut, chy viriat, chy pidtrymuiut [Reforms in Ukraine: Do they know if they believe or support]. (2018). *Hromadska dumka* – Public Opinion, 32, pp. 2–15 [in Ukrainian].

14. Semenenko I.S. (2016). Politika identichnosti i identichnost v politike: etnonatsionalnye rakursy, evropeiskii kontekst [Identity politics and identity in politics: ethnonational perspectives, the European context]. *Polis. Politicheskie issledovaniia* – Polis. Political Studies, 4, pp. 8–28. DOI: 10.17976/jpps/2016.04.03 [in Russian].

15. Suspilno–politychni nastroi zhyteliv Ukrainy: cherven 2018 roku [Public-political mood of the inhabitants of Ukraine: June 2018]. (2018). URL: http://www.kiis.com.ua/?lang=ukr&cat=reports&id=767&page=1&y=2018&m=6 (date of access: 10.07.2019) [in Ukrainian].

16. Sushyi O.V. (2015). Stratehichni priorytety rozvytku osvity u konteksti yevropeiskoi intehratsii Ukrainy: chy stane reforma osvity zaporukoiu uspishnykh reform v Ukraini u tsilomu? [Strategic Priorities for the Development of Education in the Context of European Integration of Ukraine: Will the reform of education become the key to successful reforms in Ukraine as a whole]. *Ukrainskyi sotsium – Ukrainian society*, 4, pp. 85–96 [in Ukrainian].

17. Ianitskii O.N. (2016). Sotsialnye izmeneniia i upravlenie [Social change and governance]. *Polis. Politicheskie issledovaniia* – Polis. Political Studies, 5, pp. 134–143. DOI: 10.17976/jpps/2016.05.11 [in Russian].

18. Latour B. (2005). Reassembling the Social: An Introduction to Actor–Network–Theory. N. Y. : Oxford University Press.

19. Rogers E.M. (2003). Diffusion of innovations. NewYork : Free Press.

Стаття надійшла до редакції 31.07.2019.
The article was received 31 July 2019.

УДК 316.362.3(4-15+477)
DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-4-28

ЗМІНИ СІМЕЙНИХ ВЗАЄМИН В КРАЇНАХ ЗАХОДУ ТА ЇХ ВПЛИВ НА ТРАНСФОРМАЦІЮ СІМ'Ї В УКРАЇНІ

Посвістак Олеся Анатоліївна,
доктор психологічних наук,
доцент кафедри психології та педагогіки
Хмельницький національний університет
posvistak_olesia@ukr.net
orcid.org/0000-0002-8462-3584

Мета. Висвітлення результатів дослідження, спрямованого на виявлення зміни форм шлюбно-сімейних стосунків, зростання чисельності окремих типів взаємин в країнах Західної Європи та Америки та дослідження впливу європейських тенденцій на трансформацію сім'ї в Україні.

Методи. Нами було здійснено порівняльний аналіз звітів Європейської економічної комісії ООН, звітів ООН про народжуваність, даних статистичних служб різних країн, а також проаналізовано сімейні кодекси та окремі закони країн. Це дозволило виявити зміни форм шлюбно-сімейних стосунків, зростання чисельності окремих типів взаємин в країнах Західної Європи та Америки. З метою встановлення рівня поширення в Україні сучасних західних концептів сімейних взаємин нами проаналізовано дані Європейської економічної комісії ООН, Державної служби статистики України, результати соціально-демографічного дослідження «Сім'я і діти» Інституту демографії та соціальних досліджень імені М.В. Птухи НАНУ, дані перепису населення 2001 року та дані вибіркових досліджень 2008–2010 рр., а також результати роботи окремих дослідників.

Результати. Встановлено, що в Україні так само, як і в країнах Заходу, прослідковується тенденція збільшення віку вступу у шлюб та відтермінування батьківства, зростання кількості однодітних та бездітних сімей, росте рівень народжуваності поза офіційним шлюбом. Вступ у шлюб відбувається у більш зрілому віці, як і народження дітей (якщо відбувається взагалі). Партнерські стосунки – як шлюбні, так і позашлюбні – стають менш тривалими та стабільними навіть за наявності дітей. Поширеним стає використання сучасних репродуктивних технологій. Водночас, попри те, що в країнах Заходу узаконені та розповсюджені громадянські партнерства та одностатеві шлюби, в Україні такі типи сімейних стосунків перебувають поза законом.

Висновки. Було виявлено певну закономірність, взаємозв'язок між тим, як змінюється сім'я в країнах Заходу, та тим, як це відбувається в Україні. Встановлено, що на ці зміни суттєвий вплив має також культурне середовище та соціальні процеси.

Ключові слова: *чайлдфрі, громадянське партнерство, дистантна сім'я, сурогатне материнство.*

FAMILY RELATIONS CHANGES IN THE WESTERN COUNTRIES AND THEIR IMPACT ON THE FAMILY TRANSFORMATION IN UKRAINE

Posvistak Olesia Anatoliivna,
Doctor of Psychological Sciences,
Associate Professor of the Department of Psychology and Pedagogy
Khmelnytskyi National University
posvistak_olesia@ukr.net
orcid.org/0000-0002-8462-3584

Purpose. The article aims to reveal the study results, designed to identify marital and family relations forms changings, increasing the number of individual relationships types in Western Europe and America, and analyzing the European trends impact on family transformation in Ukraine.

Methods. The authors conducted a comparative analysis of the United Nations Economic Commission for Europe reports, the United Nations Birth reports, and different countries statistical services data; countries' family codes and individual laws were analyzed as well. The analysis revealed marital and family relations forms changings, an increase in the number of individual types of relationships in Western Europe and America. In order to establish the level of dissemination of Western modern family relations concepts in Ukraine, the authors analyzed United Nations Economic Commission for Europe data, State Statistics Service of Ukraine data, Family and Children socio-demographic studies results by Ptoukha Institute for Demography and Social Studies of the National Academy of Sciences of Ukraine, 2001 census data, 2008–2010 sample studies and individual researchers' results.

Results. It was established that that in Ukraine, as well as in the Western countries, there is a tendency to increase the marriage age and to postpone a paternity, growing number of the one-child and childless families, an increase of the birth rate outside the formal marriage. Marriage occurs at a more mature age, as well as motherhood (if at all); partnerships, both marital and extramarital, become less lasting and stable, even with children. The use of modern reproductive technologies is becoming widespread. At the same time, despite the fact that civil partnerships and same-sex marriages are legal and widespread in Western countries, such types of family relationships are outlawed in Ukraine.

Conclusions. The article has identified a pattern and a correlation between family changes in Western countries and in Ukraine. It is established that the cultural environment and social processes also have a significant impact on these changes.

Key words: *childfree, civil partnership, distant family, surrogate motherhood.*

Вступ

Історична еволюція людства зумовлює трансформацію створених ним соціальних спільнот. Одним із найбільш стійких утворень завжди була сім'я. Протягом тисячоліть від її міцності та стійкості залежало виживання окремих індивідів та збереження соціальних інститутів. Однак упродовж останньої сотні років технічний та соціальний розвиток людства дозволив перекласти базові функції сім'ї на плечі інших соціальних інститутів. Зрештою, в окремих регіонах роль сім'ї звелася переважно до задоволення морально-психологічних потреб. Щоправда, форма та функції сім'ї завжди залежали від специфіки соціокультурного середовища, а саме: особливостей ментальності, національних традицій, історичного розвитку країни. Ця залежність збереглася і сьогодні, адже європейська та американська сім'я продовжує еволюціонувати швидкими темпами, диверсифікація сімейних форм стала реакцією на суспільні зміни. Сімейні взаємини в Україні також змінюються, що дає підстави вченим висловлювати гіпотези з приводу можливого зникнення інституту сім'ї. Однак, на наш погляд, такі гіпотези передчасні і варто вести мову про її еволюцію, результатом якої є виникнення та все більше розповсюдження нових типів сімейних взаємин. Зокрема, в Україні прослідковуються тенденції зміни сімейних стосунків, близькі до тих, які ми можемо спостерігати в багатьох країнах Європи та Північної Америки. Звичайно, українська сім'я змінюється не лише в руслі світових тенденцій, а й під впливом історичного досвіду та особливостей соціокультурної ситуації.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

У науковій літературі досліджені основні сучасні форми шлюбно-сімейних стосунків, поширені в країнах Заходу. Свідома самотність, незареєстроване співмешкання, сві-

домо бездітний шлюб, гомосексуальний шлюб, свінгерство, відкритий чи навіть груповий шлюб достатньо описані в науковій літературі Л.Б. Шнейдер, С.Н. Буровою, Р. Зідером та іншими. А. Варга аналізує ще більшу палітру сучасних варіацій функціональних та дисфункційних взаємин у сімейній сфері, а саме: білий шлюб (шлюбні партнери вирішують не вступати у сексуальні стосунки); відкритий шлюб (подружжя відкрито може вступати у відносини із іншими партнерами); свідомо бездітний шлюб; сім'ю, де обоє батьків працюють, а домашнє господарство та виховання дітей передається на аутсорсинг; бінуклеарні сім'ї (після розлучення люди продовжують разом виховувати дитину і нові партнери перебувають в дружньому контакті зі старими). Варто згадати також роботи українських соціологів І.А. Курило, С.Ю. Аксьонової та Л.І. Слюсар. Ми ж шляхом аналізу статистичного матеріалу здійснили спробу прослідкувати зміни форм шлюбно-сімейних стосунків, зростання чисельності окремих типів взаємин в країнах Західної Європи та Америки і виявити вплив європейських тенденцій на трансформацію сім'ї в Україні.

2. Методологія та методи

Нами було здійснено порівняльний аналіз звітів Європейської економічної комісії ООН, звітів ООН про народжуваність, даних статистичних служб різних країн (Statista), а також проаналізовано сімейні кодекси та окремі закони країн. Це дозволило виявити зміни форм шлюбно-сімейних стосунків, зростання чисельності окремих типів взаємин в країнах Західної Європи та Америки. З метою встановлення рівня поширення в Україні сучасних західних концептів сімейних взаємин нами проаналізовано дані Європейської економічної комісії ООН, Державної служби статистики України, результати соціально-демографічного дослідження «Сім'я і діти» Інституту демографії та соціальних досліджень імені М.В. Птухи НАНУ, дані перепису населення 2001 р. та дані вибіркових досліджень 2008–2010 рр., а також результати роботи окремих дослідників.

3. Результати та дискусії

Проведений аналіз статистичних даних свідчить, що сімейні взаємини зазнали суттєвих змін з останньої чверті XX ст. Згідно з даними Європейської економічної комісії ООН помітною стає тенденція до *збільшення віку вступу у шлюб.* Так, в країнах Європи вік вступу жінок до шлюбу виріс за останні пів століття в середньому із 21–23 р. до 31–32 р. (Analytical paper, 2015; Marriage in Canada, 2018). В Україні також прослідковуються подібні тенденції. Так, як і в інших країнах Європи, середній вік вступу в шлюб також зріс станом на 2016 рік у чоловіків до 31 р., а у жінок до 28 р. (Статистичний бюлетень, 2017). Це призвело до *відтермінування батьківства.* В англосаксонських країнах маємо найстарших матерів, які народжують первістка. Їх середній вік становить близько тридцяти років. У Центральній та Східній Європі жінки переважно народжують вперше у віці 26–27 р. (Analytical paper, 2015).

Усе популярнішими стають *однодітні або бездітні сім'ї*. Ідеологія чайлдфрі (з англ. "child free" – «вільний від дітей») набула популярності у 90-ті рр. XX ст., однак саме останнім часом вона набуває все більшого розповсюдження. Так, у 2011 р. було опитано осіб віком 25–39 р. на предмет виявлення персонального ідеалу сім'ї. Попри те, що більшість респондентів ідеалом назвала дводітну сім'ю, кількість опитаних чоловіків, які зовсім не бажають мати дітей, коливається від 10% у Німеччині до 20% у Нідерландах. Серед жінок такі показники значно нижчі (Analytical paper, 2015). Небажання мати дітей властиве і українцям. Згідно з даними соціально-демографічного дослідження «Сім'я і діти» Інституту демографії та соціальних досліджень імені М.В. Птухи НАНУ не бажає мати дітей близько половини мільйона українців. Більшість основними причинами такої позиції назвала економічну нестабільність або сповідування філософії свідомої відмови від дітонародження, лише 17% – проблеми зі здоров'ям (Інститут демографії та соціальних досліджень імені М.В. Птухи, 2018). На фоні цього *зростає кількість однодітних сімей*. Якщо у 2000 р. в Україні таких нараховувалося серед усіх сімей з дітьми 61%, то вже у 2006 р. – 65% (Аксьонова, 2015), а до 2016 р. їх кількість зросла до більше ніж 70% (Слюсар, 2017). Це призводить до різкого падіння рівня народжуваності загалом (див. табл. 1) (Мировая демографическая ситуация, 2014).

Таблиця 1

Показники народжуваності (на одну жінку) в основних регіонах

Регіон	1970	1975	1980	1985	1990	1995	2000	2005	2010	2014
	Кількість дітей									
Світ	4.8	4.5	4.0	3.6	3.5	3.0	2.7	2.6	2.6	2.6
Європа	2.3	2.1	2.0	1.9	1.9	1.6	1.4	1.4	1.5	1.6
Пн. Америка	2.5	2.0	1.8	1.9	1.9	2.0	2.0	2.0	2.0	1.9

Ще однією тенденцією розвитку сім'ї стало збільшення рівня *народжуваності поза офіційним шлюбом.* Більш ніж половина всіх пологів відбувається тепер поза шлюбом в деяких країнах Європи – Данії, Швеції, Норвегії, Естонії, Франції тощо (World Fertility Report, 2014). В Україні ця цифра нижча і коливається. Так, у 1990 р. народжували дітей лише 11,2% жінок, які не перебували у зареєстрованому шлюбі. У 2013 р. їх кількість зросла до 22.1%. Станом на 2016 р. ми маємо цифру у 20.1%, однак тут не враховано інформацію з тимчасово окупованої території Автономної Республіки Крим і м. Севастополя та частини зони проведення антитерористичної операції (Населення. Державна служба статистики України, 2018).

Значне зростання рівня народжуваності поза офіційним шлюбом пов'язане із *новими моделями партнерства,* які набули розповсюдження в країнах Північної Америки, Європи, Австралії та в Новій Зеландії. Водночас у всіх великих регіонах світу скоротилася частка жінок і чоловіків, які коли-небудь перебували в офіційному шлюбі (Мировая демографическая ситуация, 2014). Достатньо поширеними формами партнерства стали *незареєстроване співмешкання та незареєстровані шлюбні стосунки.* Якщо в Канаді у 1961 році в незареєстрованих шлюбних стосунках перебувало 8% канадських сімей, то до 2016 року це число збільшилося до 33,8%. Широке розповсюдження такого типу шлюбного партнерства пов'язане з тим, що на законодавчому рівні в багатьох державах особи, які певний час проживають разом, набувають тих самих юридичних, батьківських та фінансових прав та обов'язків, що і подружні пари. В різних державах чи навіть регіонах ці умови відрізняються. Наприклад, у Британській Колумбії, Ньюфаундленді та Лабрадорі (Канада) шлюбні партнери повинні жити разом упродовж двох років (Marriage in Canada, 2018).

Поширення незареєстрованих шлюбних стосунків характерне і для України, щоправда, часто це випробувальний етап перед вступом у офіційний шлюб або повторні шлюбні взаємини. Згідно з даними перепису населення 2001 р. в Україні 7% всіх шлюбних стосунків були офіційно не зареєстровані. Дані декількох вибіркових досліджень 2008–2010 рр. дозволили вирахувати цифру на рівні близько 10–12%. Вчені доходять висновку, що побічним підтвердженням росту незареєстрованого шлюбного партнерства є збільшення рівня позашлюбної народжуваності в Україні (Курило, 2017).

Новим явищем кінця XX – початку XXI століття стають *громадянські партнерства та одностатеві шлюби.* Громадянське парт-

Таблиця 2

Відсоток народжених поза шлюбом в регіонах світу

Регіон	Країна	Відсоток дітей, народжених поза шлюбом		
		1994 р.	2013 р.	2016 р.
Західна Європа	Швейцарія	7%	20%	22%
	Німеччина	15%	25%	35%
	Австрія	27%	30%	42%
	Нідерланди	15%	36%	50%
	Бельгія	13%	49%	49%
	Франція	38%	56%	60%
Південна Європа	Греція	3%	8%	9%
	Хорватія	7%	15%	19%
	Іспанія	11%	39%	44%
	Італія	8%	20%	29%
	Португалія	19%	46%	53%
	Словенія	30%	57%	59%
Східна Європа	Білорусь	15%	18%	-
	Україна	14%	22%	20%
	Польща	10%	20%	25%
	Молдова	13%	20%	31%
	Росія	20%	20%	-
	Румунія	20%	22%	31%
	Чехія	15%	43%	59%
	Болгарія	21%	45%	59%
Північна Америка	Канада	30%	28%	-

нерство (або цивільне партнерство) – це визнаний державою соціальний інститут, який узаконює стосунки двох осіб, які не мають можливості чи бажання вступити в офіційний шлюб. Спочатку громадянське партнерство було призначене для узаконення стосунків одностатевих пар. Так, в тексті Закону «Про громадянське партнерство», прийнятого у Великобританії у 2004 р., громадянське партнерство визначається як відносини між двома людьми однієї статі (цивільними партнерами) шляхом реєстрації їх як цивільних партнерів один одного і закінчується лише після смерті одного з партнерів чи внаслідок розірвання або анулювання партнерства. Згідно із законом цивільні партнери мають ті самі права власності, права на спадщину, соціальне забезпечення та пенсійні виплати, що й шлюбні партнери, а також несуть відповідальність за дітей своїх партнерів та відповідають за розумне обслуговування свого партнера та його дітей тощо. Існує також формальний процес припинення партнерських відносин, подібний до розлучення. Отже, громадянське партнерство можна було розглядати як еквівалент шлюбу для осіб однієї статі. Станом на сьогодні це не обов'язково узаконення стосунків між гомосексуалістами. Часто трапляється, що спільно проживають та ведуть господарство дві особи, які не мають сексуальних стосунків, а, наприклад, просто спільно орендують житло. Тоді є сенс укладати договір громадянського партнерства з метою врегулювання прав та обов'язків співмешканців. Після офіційного дозволу укладати шлюби представникам однієї статі в більшості країн партнерства можуть бути визнані шлюбами. Наприклад, у 2013 р. в Англії та Уельсі Законом «Про шлюб» були повністю легалізовані одностатеві шлюби (з березня 2014 р.) та надана можливість парам бути визнаними шлюбними партнерами. Однак громадянське партнерство також залишається доступним. Еквівалентний Закон «Про шлюб та громадянське партнерство», прийнятий у Шотландії 2014 р., не надає такої можливості, а дозволяє тим, хто перебуває у цивільному партнерстві, одружуватися один з одним без першого розриву договору. Для осіб протилежної статі у Великобританії немає можливості укладати угоду про громадянське партнерство (Посвістак, 2017).

Проте в деяких країнах така можливість існує. Серед них Франція, де інститут громадянського партнерства був уведений в 1999 р. Зокрема, був прийнятий Громадянський пакт солідарності (Pacte civil desolidarité, PACS), який надав право реєстрації договору між двома особами незалежно від статі, які проживають спільно. Партнери отримали майже шлюбні права, а основною відмінністю стала можливість негайного припинення дії угоди за бажанням одного з них. Унаслідок цього пари різної статі у Франції все частіше стали укладати цивільні партнерства. Так, згідно з даними Національного інституту статистики та економічних досліджень (Франція) у 2015 р. в країні було зареєстровано 228 555 шлюбів між партнерами різних статей та 7 751 шлюб між партнерами однієї статі, а шлюбних партнерств – 181 930 і 7 017 (Bilan démographique, 2016). Тенденцію до збільшення кількості зареєстрованих громадянських партнерств демонструють і інші європейські країни. Так, у Німеччині з 2007 по 2016 р. кількість жіночих партнерств зросла з 6 до 19 тис., а чоловічих у тому ж 2016 р. нараховувалося 25 тис. (Посвістак, 2017).

Юристи ведуть мову про те, що не слід плутати громадянське партнерство і шлюб. Попри те, що права та обов'язки в цих союзах багато в чому збігаються, юридичні наслідки їх укладення мають відмінності. Однак на практиці знайти різницю між ними виявилося складно. Так, фахівці порталу "Lebenspartnerschaft.de" вказують на такі відмінності: шлюб реєструється у шлюбному реєстрі, а громадянське партнерство – в реєстрі партнерських відносин; подружні пари розлучаються, а партнери анулюють своє громадянське партнерство. Виділимо також можливість автоматичного припинення цивільного партнерства за бажанням одного із партнерів. Однак, на наш погляд, з узаконенням одностатевих шлюбів різниця між шлюбом та громадянським партнерством стала психологічною. З розповсюдженням ідей радикального фемінізму концепція шлюбу набула дещо негативного забарвлення в очах прихильниць феміністичної теорії і розглядається з погляду стосунків влади і пригноблення, тоді як громадянське партнерство позиціонується як рівноправний союз, який може бути анульований автоматично за бажанням одного з партнерів. Крім того, укладенню громадянського партнерства може сприяти бажання уникнути гендерних стереотипів. Відповідно до Національної стратегії *України* у сфері прав людини на період до 2020 року уряд зобов'язався у 2017 році розробити законопроєкт про легалізацію зареєстрованого цивільного партнерства для різностатевих і одностатевих пар, враховуючи їх майнові і немайнові права, зокрема володіння та наслідування майна, утримання одного

партнера іншим у разі непрацездатності, конституційного права несвідчення проти свого партнера тощо (план дій був затверджений розпорядженням уряду № 1393-р від 23 листопада 2015 р.). Що стосується статусу виконання цього зобов'язання, то законопроєкт подано на розгляд Кабінету Міністрів України.

Ще однією альтернативою традиційним шлюбним стосункам стали *одностатеві шлюби.* Станом на 2017 р. вони узаконені у 44 країнах світу. Усиновлення дітей одностатевими сім'ями є законним у 26 країнах (Duncan, 2017). Згідно з даними перепису населення 2010 року в США, проведеного Бюро перепису населення США, в країні було близько 132 тис. одностатевих сімей і 515 тис. одностатевих громадянських партнерств. Водночас помітно зростає кількість одностатевих партнерів, які виховують дітей. У 2000 році було зареєстровано близько 63 тис. таких пар, а в 2012 році ця цифра перевищила 110 тис. (Mallon, 2014). Канадські дослідники (Marriage in Canada, 2018). ведуть мову про потрійне збільшення числа одружених одностатевих пар у країні в період з 2006 до 2016 р. За даними перепису населення, проведеного в 2016 р., їх було зареєстровано понад 72 тис., а це 0,9% від загальної кількості пар і 33,4% від кількості офіційно одружених пар.

Все частіше в таких сім'ях виховуються діти. На основі аналізу статистики професор Дж. Маллон, який є визнаним експертом з проблем ЛГБТ, дітей, молоді та сім'ї, доходить висновку, що в США народжує понад третина лесбіянок і кожен з шести геїв є батьком або усиновлювачем дитини, більш ніж половина геїв та 41% лесбіянок хочуть мати дитину, близько 2 млн представників ЛГБТ зацікавлені в усиновленні, батьки ЛГБТ усиновлюють 4% всіх усиновлених дітей у Сполучених Штатах, одностатеві пари-усиновлювачі є старшими, більш освіченими та мають більше економічних ресурсів, ніж інші усиновлювачі тощо (Mallon, 2014). Однак ці цифри дуже умовні, тому що складно точно порахувати, скільки людей самоідентифікуються як представники ЛГБТ, тим паче, скільки таких батьків виховують дітей. Більш-менш точні дані можна отримати в країнах Західної Європи та Північної Америки, оскільки вони є найбільш терпимими до одностатевих стосунків. Водночас в 72 країнах світу за вступ до таких взаємин передбачається кримінальна відповідальність. Сьогодні понад 120 держав декриміналізували гомосексуалізм, але далеко не у всіх них ліберальне ставлення до одностатевих стосунків. Наприклад, в Росії нещодавно було підписано закон, що забороняє пропаганду гомосексуалізму (Duncan, 2017).

У XXI столітті люди часто обирають *свідому самотність.* Підрахувати таких осіб – складне завдання, мало в якій країні такі підрахунки здійснюються. Наведемо статистику Німеччини. У 2017 р. там було нараховано близько 4,69 млн осіб, які віднесли себе до переконаних синглів (Statista GmbH, 2019). Зростає кількість *неповних сімей з дітьми (в літературі трапляється термін «однобатьківські»).* У Канаді в 2002 р. їх було приблизно 1,4 млн (приблизно чверть від загальної кількості), що на 58% більше, ніж у 1986 р. У 2016 р. таких сімей вже нарахували близько 1,6 млн. В Україні в 2016 р. однобатьківською була майже кожна п'ята сім'я з дітьми (Слюсар, 2017).

Останнім часом в науковому дискурсі все частіше трапляється термін *«транснаціональна сім'я».* Члени транснаціональної сім'ї живуть по різні боки кордону держави, намагаючись підтримувати активні контакти та дистанційно виконувати свої сімейні функції. Існування таких сімей на межі тисячоліть уможливив розвиток засобів зв'язку. Цей тип сім'ї достатньо поширений в Україні, адже у 2012 р. лише на Львівщині нараховувалося понад 30 тис. дітей, батьки яких працюють за кордоном України. У 2017 р., за оцінкою різних джерел, від 200 тис. до кількох мільйонів українських дітей мали одного чи обох батьків, які перебували за межами нашої держави. Крім того, в останні кілька років зростає потік українських студентів, які прагнуть навчатися в закордонних навчальних закладах. Станом на 2014/2015 навчальний рік таких нараховувалося вже близько 60 тис., а в наступні роки ці цифри лише зросли (Посвістак, 2017).

Аналіз статистичної інформації та наукових джерел дозволив виділити сім'ї, створені шляхом *всиновлення чи оформлення опікунства* та *батьківства з використанням сучасних репродуктивних технологій* (донорства статевих клітин, сурогатного материнства), що є принципово новим кроком у біологічному механізмі дітонародження. Відбувається відокремлення не тільки біологічного батьківства від соціального, але і диверсифікація самого біологічного процесу, різні його етапи відокремлюються один від одного. Згідно з даними European Society of Human Reproduction and Embryology протягом 1978–2014 рр. з використанням технології екстракорпорального запліднення на планеті народилось понад 5 млн дітей. Попри те, що

використання репродуктивних технологій сприяє підвищенню якості батьківства, адже така дитина є бажаною, ставлення до її появи на світ є виваженим і відповідальним, вчені застерігають, що поява соціальних, моральних, етичних і юридичних проблем неминуча. Штучна фрагментація процесу дітонародження (поділ на біологічну матір, соціальну та сурогатну) породжує питання щодо прав батьків-донорів, їхніх стосунків з дитиною. Трапляються випадки, коли дитина хоче знати, хто є її біологічним батьком чи матір'ю, і контактувати з ними. Немає однозначної відповіді на питання, чи має вона на це право. Ще складніші питання постають у разі сурогатного материнства, адже тут мова йде про перетворення дитини на товар та комерціалізацію материнства, що часто викликає опір у суспільства. Трапляються випадки, коли сурогатна мати відчуває себе справжньою матір'ю і відмовляється віддавати дитину. Очевидно, що низка аспектів створення та функціонування таких сімей потребує наукового осмислення (Слюсар, 2017).

Висновки

Було виявлено певну закономірність, взаємозв'язок між тим, як змінюється сім'я в країнах Заходу, та тим, як це відбувається в Україні. Встановлено, що на ці зміни суттєвий вплив має культурне середовище та соціальні процеси. Встановлено, що в Україні, як і в країнах Заходу, прослідковується тенденція збільшення віку вступу у шлюб та відтермінування батьківства, зростання кількості однодітних та бездітних сімей, зростає рівень народжуваності поза офіційним шлюбом. Вступ у шлюб відбувається у більш зрілому віці, як і народження дітей (якщо відбувається взагалі). Партнерські стосунки – як шлюбні, так і позашлюбні – стають менш тривалими та стабільними навіть за наявності дітей. Поширеним стає використання сучасних репродуктивних технологій. Водночас, попри те, що в країнах Заходу узаконені та розповсюджені громадянські партнерства та одностатеві шлюби, в Україні такі типи сімейних стосунків перебувають поза законом. Перспективним, на наш погляд, є аналіз впливу соціокультурного середовища на трансформацію сімейних стосунків.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Analytical paper, prepared for the United Nations Expert Group Meeting. *Family policy development: achievements and challenges*. New York, May 14–15, 2015. 41 p.
2. Bilan démographique 2016. URL: https://www.insee.fr/fr/statistiques/2554860#tableau-Figure7 (date of appeal: 24.12.2018).
3. Civil Partnership Act 2004. URL: http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2004/33/contents (date of appeal: 07.02.2019).
4. Duncan P. Gay relationships are still criminalized in 72 countries, report finds. *The Guardian2017*. 27 July. URL: https://www.theguardian.com/world/2017/jul/27/gay-relationships-still-criminalised-countries-report (date of appeal: 07.02.2018).
5. Family policies and diversity in Europe: The state-of-the-art regarding fertility, work, care, leave, laws and self-sufficiency / Ed. O. Thévenon, G. Neyer. *Families and Societies Working Paper*. 2014. № 7. 67 p.
6. Mallon G. P. Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender (LGBT) Families and Parenting. *Encyclopedia of Social Work.* 2014. URL: http://socialwork.oxfordre.com/view/10.1093/acrefore/9780199975839.001.0001/acrefore-9780199975839-e-158 (date of appeal: 07.02.2018).
7. Marriage in Canada. URL: http://www.thecanadianencyclopedia.ca/en/article/marriage-and-divorce/ (date of appeal: 07.02.2019).
8. Statista GmbH. URL: https://de.statista.com/statistik/info/ (date of appeal: 07.02.2019).
9. World Fertility Report 2013. New York : United Nations, 2014. 81 p.
10. Аксьонова С.Ю. Трансформації народжуваності та людський розвиток: діалектика взаємозв'язку. *Населення України: демографічні складові людського розвитку*. Умань : «Сочінський», 2015. С. 10–32.
11. Інститут демографії та соціальних досліджень імені М.В. Птухи НАН України. *Публікації.* URL: http://www.idss.org.ua/public.html (дата звернення: 17.01.2019).
12. Курило И.А., Аксенова С.Ю., Слюсар Л.И. Брачность, рождаемость и воспроизводство материнского поколения в Беларуси и Украине. *Демографія та соціальна економіка*. 2017. № 2 (30). С. 29–46.
13. Мировая демографическая ситуация, 2014 год : краткий доклад ООН. Нью-Йорк: ООН, 2014. 44 с.
14. Населення. Державна служба статистики України. URL: http://www.ukrstat.gov.ua/ (дата звернення: 17.08.2019).
15. Посвістак О.А. Становлення психології сім'ї як галузі наукових знань у XIX – XX століттях: дис. … докт. психол. наук : 19.00.01. Київ, 2017. 505 с.
16. Слюсар Л. Специфіка батьківства у сім'ях різних типів. *Демографія та соціальна економіка*. 2017. № 3. С. 24–36.
17. Природний рух населення за 2016 рік : статистичний бюлетень. URL: http://www.ukrstat.gov.ua/ (дата звернення: 17.01.2018).

REFERENCES:

1. Analytical paper, prepared for the United Nations Expert Group Meeting. *Family policy development: achievements and challenges.* (2015). New York. May 14–15.
2. Bilan démographique 2016. (2018). Retrieved from https://www.insee.fr/fr/statistiques/2554860#tableau-Figure7.
3. Civil Partnership Act 2004 (2019). Retrieved from http://www.legislation.gov.uk/ukpga/2004/33/contents.
4. Duncan P. (2017). Gay relationships are still criminalised in 72 countries, report finds. *The Guardian,* 27 July. Retrieved from https://www.theguardian.com/world/2017/jul/27/gay-relationships-still-criminalised-countries-report.
5. Family policies and diversity in Europe (2014). *Families and Societies Working Paper*, 7.
6. Mallon G. P. Lesbian, Gay, Bisexual, and Transgender Families and Parenting (2014). *Encyclopedia of Social Work.* Retrieved from http://socialwork.oxfordre.com/view/10.1093/acrefore/9780199975839.001.0001/acrefore-9780199975839-e-158.
7. Marriage in Canada (2019). Retrieved from http://www.thecanadianencyclopedia.ca/en/article/marriage-and-divorce/.
8. Statista GmbH (2019). Retrieved from https://de.statista.com/statistik/info/.
9. World Fertility Report 2013 (2014). New York : United Nations.
10. Aksonova S.Yu (2015). Transformatsii narodzhuvanosti ta liudskyi rozvytok: dialektyka vzaiemozviazku [Birth transformations and human development: the dialectic of interconnectivity.]. *Naselennia Ukrainy: demohrafichni skladovi liudskoho rozvytku – The population of Ukraine: demographic components of human development. (pp.* 10–32). Uman : "Sochinskyi", [in Ukrainian].
11. Instytut demohrafii ta sotsialnykh doslidzhen imeni M. V. Ptukhy NANU. Publikatsii [Institute of Demography and Social Research of Ptukhy M.V., NASU. Publications]. Retrieved from http://www.idss.org.ua/public.html [in Ukrainian].
12. Kurylo Y.A., Aksenova S.Yu. & Sliusar L.Y. (2017). Brachnost, rozhdaemost y vosproyzvodstvo materynskoho pokolenyia v Belarusy y Ukrayne [Marriage, fertility and reproduction of the maternal generation in Belarus and Ukraine]. *Demohrafiia ta sotsialna ekonomika*. *– Demography and the social economy.* Vol. 2. (pp. 29–46) [in Russian].
13. Myrovaia demohrafycheskaia sytuatsyia, 2014. Kratkyi doklad. OON [World demographic situation, 2014. Short report. The UN]. Niu-York : OON [in Russian].
14. Naselennia. Derzhavna sluzhba statystyky Ukrainy [Population. State Statistics Service of Ukraine]. Retrieved from http://www.ukrstat.gov.ua/ [in Ukrainian].
15. Posvistak O.A. (2017). Stanovlennia psykholohii simyi yak haluzi naukovykh znan u XIX – XX st. [Formation of Family Psychology as a field of scientific knowledge in the nineteenth-twentieth centuries] : dys. dokt. psykhol. nauk : 19.00.01. Kyiv [in Ukrainian].
16. Sliusar L.I. (2017). Spetsyfika batkivstva u simiakh riznykh typiv [Specificity of parenting in families of different types]. *Demohrafiia ta sotsialna ekonomika*. Demography and the social economy (pp. 24–36), Vol. 3 [in Ukrainian].
17. Statystychnyi biuleten "Pryrodnyi rukh naselennia za 2016 rik" [Statistical Bulletin "Natural Population Movement for 2016"]. Retrieved from http://www.ukrstat.gov.ua/ [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 25.07.2019.
The article was received 25 July 2019.

УДК 316.62:316.485.26
DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-4-29

СПОСОБИ ОРГАНІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ОСОБИ, ЯКА ПОСТРАЖДАЛА ВНАСЛІДОК ВОЄННОЇ АГРЕСІЇ

Титаренко Тетяна Михайлівна,
доктор психологічних наук, професор,
член-кореспондент Національної академії педагогічних наук України,
головний науковий співробітник лабораторії соціальної психології особистості
Інститут соціальної та політичної психології
Національної академії педагогічних наук України
tetiana.tytarenko@ispp.org.ua
orcid.org/0000-0001-8522-0894

Мета роботи – специфікація соціально-психологічного супроводу особистості через визначення способів його організації. Як основний **метод** використано концептуалізацію досвіду розробки технологій відновлення психологічного здоров'я особистості. **Результати.** Особливості супроводу охарактеризовано у координатах тривалості, опосередкованості та систематичності підтримувальних впливів. Визначено ефективну стратегію травма-чутливого супроводу – переінтерпретацію травматичного досвіду у діало-

гічній, літературній, образотворчій, театралізованій формах. З'ясовано такі етапи соціально-психологічного супроводу: діагностико-цільовий, що передбачає оперативне професійне дослідження характеру травми, стану психологічного здоров'я реципієнта, ресурсів відновлення; операційно-інструментальний, що передбачає підбір форм, методів, способів організації супроводу; мотиваційно-комунікативний, що передбачає залучення спільнот, віртуальних і реальних комунікативних мереж, груп самодопомоги для здійснення тривалого опосередкованого впливу; оцінково-корекційний, що передбачає моніторинг ефективності супроводу та внесення необхідних змін до його організації. **Висновки.** Розроблено способи організації травма-чутливого соціально-психологічного супроводу, серед яких пряма і безпосередня підтримка, що забезпечує відновлення психологічного здоров'я особистості після травматизації; опосередкована підтримка через активізацію спільнот, державних і недержавних інституцій, що створює потенційне середовище конструктивних особистісних трансформацій; активізація залученості людини до різноманітних соціальних мереж, реальних і віртуальних, що підживлює її комунікативні ресурси; практики взаємо- та самопідтримки, що сприяють поступовому зростанню самостійності і відповідальності особистості за подальший плин власного життя, його перспективи.

Ключові слова: *соціально-психологічний супровід, травматичний досвід, технології відновлення психологічного здоров'я, стратегія травма-чутливого супроводу, пряма і опосередкована підтримка, реальні і віртуальні спільноти.*

METHODS OF ORGANIZATION FOR SOCIO-PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF PERSONALITY INJURED BY MILITARY AGGRESSION

Tytarenko Tetiana Mychaylivna,
Doctor of Science in Psychology, Professor,
Corresponding Member of National Academy of Educational Sciences of Ukraine,
Institute of Social and Political Psychology
of National Academy of Educational Sciences of Ukraine
tetiana.tytarenko@ispp.org.ua
orcid.org/0000-0001-8522-0894

The **purpose** of the work is the specification of the socio-psychological support of personality and definition of ways for its organization. The main **method** used is the conceptualization of experience in developing technologies for restoring psychological health. **Results.** The specifics of accompaniment are characterized in the coordinates of the duration, mediation, systematic supportive effects. An effective strategy for trauma-sensitive accompaniment – reinterpretation of the traumatic experience in dialogue, literary, graphic, and theatrical forms – is defined. The stages of socio-psychological support were clarified: diagnostic-targeted, which involves an operational professional study of the nature of the injury, the state of the recipient's psychological health, and recovery resources; operational-instrumental, which involves the selection of forms, methods, ways of organizing accompaniment; motivational-communicative, which involves the involvement of communities, virtual and real communication networks, self-help groups for a long-term indirect impact; assessment and correction, which involves monitoring the effectiveness of support and making the necessary changes to its organization. **Conclusions**. Methods have been developed for organizing trauma-sensitive socio-psychological support. Among them there are the following ones: direct, immediate support, ensures the restoration of the psychological health of the individual after trauma; indirect support through the activation of communities, state and non-state institutions, which creates a potential environment for constructive personality transformations; activation of a person's involvement in various social networks, real and virtual, which feeds her communicative resources; the practice of interconnection and self-support, which contributes to the gradual growth of independence and responsibility of the individual for the further course of his own life, his prospects.

Key words: *socio-psychological support, traumatic experience, technologies of psychological health restoration, trauma-sensitive support strategy, direct and indirect support, real and virtual communities.*

Вступ

Питання пошуку психологічних засобів полегшення переходу різних категорій населення країни, що перебуває в умовах війни, до мирного життя перебуває на порядку денному багатьох країн. Так, більше двох мільйонів американських ветеранів, що повернулися з Іраку та Афганістану за останнє десятиріччя, мають цілий комплекс гострих психологічних і поведінкових проблем. Згідно з даними, наведеними у звіті Міністерства оборони США, лише за 2013 рік ветеранами було здійснено 1080 суїцидальних спроб та 245 суїцидів (Studwell, 2014). На жаль, в нашій країні за три останні роки кількість суїцидів суттєво зросла, адже у 2016 році Україна посідала 14-е місце у світі за цим параметром, а в 2019 році вже пересунулася на 8-е місце (World Health Organization, 2019). Крім ветеранів та членів їх сімей, психологічного супроводу потребують і вимушені переселенці, яких сьогодні вже понад 1,5 мільйона. Ще майже 3,5 млн людей,

що проживають у Донецькій та Луганській областях, потребують як гуманітарної, так і психологічної допомоги, потерпаючи через реальну небезпеку, відсутність адекватного доступу до соціальних послуг, втрату житла, стагнацію економічної діяльності в регіоні тощо. Наведені дані свідчать про гостру необхідність розвитку превентивної психології, однією із складників якої має стати травма-чутливий соціально-психологічний супровід.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Внаслідок тривалої травматизації суттєво знижуються соціально-адаптивні можливості людей, втрачається колишній рівень особистісної цілісності, комунікативної компетентності, професійної самоефективності, психологічного благополуччя. Подолання всіх цих негативних наслідків тривалих воєнних дій для особистості передбачає дослідження способів організації соціально-психологічного супроводу, що забезпечує відновлення психологічного здоров'я та реадаптацію до мирного життя.

Оптимальний супровід як процес організації різнобічної і тривалої психосоціальної підтримки людини підсилює її здатність справлятися з проблемами завдяки відновленню внутрішніх ресурсів та наданню додаткових ресурсів. Супровід спрямований на полегшення реадаптації до мирного життя через активізацію участі постраждалих у відновленні власного психологічного здоров'я та розвиток здатності запобігати патологічним наслідкам потенційно травматичних ситуацій.

Мета роботи – визначити особливості соціально-психологічного супроводу, способи та етапи його організації. Необхідно з'ясувати, у чому полягає зміст соціально-психологічного супроводу, якою має бути його спрямованість та етапність. Специфікація ролі соціально-психологічного супроводу передбачає врахування діапазону психологічних наслідків впливу травми на особистість, а також врахування способів розподілу ресурсів особистості у складних умовах, засобів та процедур визначення ефективності реабілітаційних впливів, перспектив забезпечення комплексної психосоціальної підтримки особистості.

2. Методологія та методи

Потреба пошуку ефективних та масштабних інтервенцій, спрямованих на подолання психологічних наслідків травмування особистості, визначила загальну методологію дослідження, побудовану на концептуалізації досвіду розробки колективом лабораторії соціальної психології особистості Інституту соціальної та політичної психології НАПН України, технологій збереження і відновлення психологічного здоров'я. Тексти, отримані під час проведення індивідуальних консультацій, психотерапевтичних сесій, групової взаємодії, аналізувалися за допомогою методу індивідуального екзистенційного аналізу А. Ленгле (Лэнгле, 2012) та методу інтерпретативного феноменологічного аналізу Дж. Сміта, М. Осборна (Smith & Osborn, 2015). Метод А. Ленгле, як вказує автор, має певні обмеження, адже його не рекомендується використовувати для людей у стані глибокої депресії та тих, хто переживає сильні страхи. Ці досить розповсюджені серед людей, що були травмовані війною, стани можуть суттєво викривлювати розуміння власних переживань та ставлень до світу, оточення, себе самого. Водночас британський феноменологічний аналіз подібних обмежень не має. Крім того, останній більше зосереджується на повсякденних подіях життя, способах отримання та інтерпретації нового досвіду, тоді як метод А. Ленгле націлений на ситуації граничні, екзистенційні. Феноменологічний аналіз когнітивно та праксеологічно зорієнтований, тоді як екзистенційний аналіз заглиблюється в емоційно-ціннісну сферу клієнта. Отже, поєднання цих методів дає змогу побачити не лише конструктивну динаміку в особистісному пошуку нових сенсів, побудові життєвих перспектив, а й виникнення нових повсякденних практик життєтворення.

3. Результати та дискусії

У широкому контексті соціально-психологічний супровід має бути спрямованим на будь-яку людину, що потрапила у складну життєву ситуацію. На думку М.І. Мушкевич, наприклад, супровід може бути досить ефективним під час вирішення сімейних конфліктів між партнерами, батьками, дітьми, в урегулюванні неприємностей на роботі, у разі переживання стресу (Мушкевич, 2011).

Закономірності розвитку особистості, що перебуває у складних життєвих обставинах, є предметом психології соціальної роботи. До цієї галузі психології інколи відносять психологічний супровід разом із психологічною допомогою та підтримкою (Прикладна психологія, 2015). Чимало дослідників вважають соціально-психологічний супровід ключовим аспектом соціальної підтримки. За ініціативою Червоного Хреста проведено багато досліджень організації супроводу родичів зниклих безвісти під час воєнних конфліктів у країнах колишньої Югославії, колишнього СРСР, у Непалі, Східному Тіморі тощо.

У результаті проведеного нещодавно американськими колегами дослідження серед вразливих верств населення, що передусім потребують підтримки, називають людей з низькими статками, іммігрантів та тих, кому відмовили у наданні дозволу на імміграцію. Автори вважають важливою також боротьбу із скороченням витрат на медичні послуги, підвищення обізнаності населення щодо соціальних детермінант здоров'я (Matthews-Trigg, Citrin, Halliday, et al., 2019). Внаслідок тривалих воєнних дій в нашій країні найвразливішими категоріями населення є ветерани та внутрішньо переміщені особи, тому саме їм має бути адресований соціально-психологічний супровід.

Ми визначили супровід як важливу складову частину мультифакторного і комплексного процесу відновлення і підтримання психологічного здоров'я особистості. Структура соціально-психологічного супроводу відповідно до його адресатів може складатися з таких основних компонентів: реципієнта (споживача, юзера, якого супроводжують); агента, тобто спеціаліста або групи, що здійснює супровід; життєвої ситуації, яка сприяє чи заважає взаємодії реципієнта і агента; спільноти, в яку вже включений чи прагне бути включеним реципієнт. Спільнота забезпечує оптимальне співвідношення безпосередньої та опосередкованої підтримки з боку оточення людини, яка перебуває у стані переходу від війни до миру.

Згідно з нашими даними негативні наслідки травмування проявляються для особистості, що потребує супроводу, як відчутне зниження рівня психологічного здоров'я. На соціально-психологічному рівні це проявляється як зменшення схильності до співробітництва, здатності співпереживати, на ціннісно-смисловому – як втрата здатності до пошуку нових життєвих перспектив, погіршення осмислення досвіду, зниження можливості отримувати задоволення від повсякдення, а на індивідуально-психологічному – як переживання розщепленості, порушення цілісності, деструктивні зміни ідентичності, зменшення потреби у самореалізації, зниження збалансованості, адаптивності (Савінов, 2018).

Починати соціально-психологічний супровід ефективніше, орієнтуючись на соціально-психологічний рівень психологічного здоров'я особистості. Ідеться про необхідність підвищення комунікативної компетентності людини, її здатності чути і бачити проблеми свого оточення, включатися у життя спільноти, приймати і надавати допомогу. Супровід має сприяти покращенню взаємодії, комунікації людини, що повертається до мирного життя, з близьким і більш віддаленим оточенням – родичами, сусідами, друзями, колегами, членами територіальних, політичних, екологічних та інших спільнот. Швидкість відновлення психологічного здоров'я і повернення до мирного життя після воєнних травм забезпечується тривалою дією широкої мережі сімейних, дружніх, професійних зв'язків на особистість постраждалого. Згідно з нашим дослідженням спосіб контактування з постраждалим і контекст, в якому здійснюється вплив, мають вирішальне значення для полегшення реінтеграції у соціум.

Умовами ефективної організації взаємодії реципієнта і агентів впливу є їхня тісна взаємодія, цілеспрямованість, активність, зацікавленість, відповідальність обох учасників процесу, взаємна толерантність, готовність до компромісів. Продуктивний супровід передбачає пильність тих, хто супроводжує постраждалого, їхню глибоку включеність у проблеми іншої людини, емпатійність, терпіння, вміння толерувати агресивні вислови та дії.

Ефективний супровід має спиратися на ресурси спільноти, а не лише на діалог агента і реципієнта. Йдеться про взаємодію побратимів, комбатантів, внутрішньо переміщених осіб, волонтерських організацій, певних державних та недержавних структур. Серед практик реінтеграції у соціум особливу увагу привертають інтенсивні комунікативні практики взаємодії та підтримки, а також фасилітація самота взаємодопомоги (Климчук, Королець, Горбунова, 2017; Лазоренко, 2018; Мирончак, 2018; Соціально-психологічні технології <...>, 2019; Dvornyk, 2017). Для успішності соціально-психологічного супроводу неабияке значення має наявність мережі спільнот, які готові його забезпечувати, у тому числі й віртуальних. Отже, основні форми організації соціально-психологічного супроводу такі: безпосередня, якщо психологічну підтримку забезпечує психотерапевт, соціальний працівник, волонтер, член сім'ї; опосередкована, якщо супровід зумовлений комунікативною взаємодією зі спільнотою. Соціально-психологічний супровід є процесом безпосередньої допомоги травмованій особі, процесом стимуляції залучення особи до спільноти, а також підтримки спільноти у її прагненні допомагати особі та іншим спільнотам.

Медійні способи підтримання самоефективності учасників бойових дій, членів їхніх

сімей, внутрішньо переміщених осіб показали свою ефективність. Завдяки перегляду і подальшому обговоренню рекомендованих спеціалістом фільмів, відеосюжетів, організованих методами плейбек-театру імпровізованих інсценізацій травматичного досвіду відбувається переосмислення травматичних подій, інтеграція пережитого, відновлення життєвої неперервності. Плейбек-театр стимулює глядачів створювати авторські наративи, короткі оповіді про певні події, які втілюються акторами у сценічному дійстві. Під час вистави автор наративу відсторонюється від болючих спогадів, бачить пережите в іншому ракурсі, знаходить нові зв'язки між причинами і наслідками. Комплексна дія перформансу разом із спільними переживаннями всіх учасників сприяє відновленню особистісної цілісності та безперервності, посилює потребово-мотиваційні ресурси як джерело самозмін, підвищує здатність до реінтеграції (Мирончак, 2018; Савінов, 2018; Соціально-психологічні технології <...>, 2019). Використання сучасних персональних мобільних пристроїв (телефонів, планшетів) для забезпечення соціально-психологічного супроводу через спеціально організований інформаційний вплив сприяє вчасній самодіагностиці та корекції негативних станів, зменшенню самодеструктивної поведінки, отриманню підтримки від спільноти (Dvornyk, 2017).

Згідно з результатами тренінгів і консультативних індивідуальних сесій ефективною стратегією супроводу є спільні переінтерпретації найтяжчих життєвих випробувань у розмовно-діалогічній, літературній, образотворчій, театралізованій формах (автонаратив, казки, оповідання, вірші, пости і коментарі у соціальних мережах, драматизації, малюнки, інсталяції тощо). Стратегія допомагає людині поступово змінити своє попереднє, нерідко трагічне ставлення до пережитого і побачити нові, оптимістичні аспекти набутого досвіду.

Висновки

Соціально-психологічний супровід як складова частина превентивної психології та медіатор конструктивних особистісних трансформацій є спеціально організованою діяльністю, спрямованою на полегшення реінтеграції вразливих категорій населення до умов мирного життя. Ідеться про відновлення та збереження психологічного здоров'я, професійну самореалізацію (працевлаштування, навчання, професійну переорієнтацію), збереження (або створення) сім'ї та поглиблення стосунків із значущим оточенням.

Специфіку супроводу можна охарактеризувати у координатах комплексності, тривалості, систематичності та опосередкованості взаємодії агента і реципієнта через організацію підтримки з боку оточення людини. Таким оточенням є сім'я, професійні та інші спільноти, волонтерські організації.

Є такі етапи соціально-психологічного супроводу: діагностико-цільовий, що передбачає оперативне професійне дослідження характеру травми, стану психологічного здоров'я реципієнта, ресурсів відновлення; операційно-інструментальний, що передбачає підбір форм, методів, способів організації супроводу; спільнотно-комунікативний, що передбачає залучення реальних і віртуальних мереж, груп самодопомоги для здійснення тривалого опосередкованого впливу; оцінково-корекційний, що передбачає моніторинг ефективності супроводу та внесення необхідних змін до його організації.

Способами організації травма-чутливого соціально-психологічного супроводу є такі:

– Пряма і безпосередня підтримка людини, що забезпечує відновлення після травматизації;

– опосередкована підтримка через активізацію роботи спільнот, державних і недержавних інституцій, що створює потенційне середовище конструктивних особистісних трансформацій;

– реальні і віртуальні соціальні мережі з подальшим впливом на їхню розгалуженість, глибину та інтенсивність контактів, що підживлює комунікативні ресурси особистості;

– практики взаємо- та самопідтримки і допомоги, що сприяють поступовому зростанню самостійності і відповідальності особистості за подальший плин власного життя, його перспективи.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у дослідженні ефективності таких інструментів соціально-психологічного супроводу: практик групової взаємодії, взаємодопомоги та підтримки реципієнтів і агентів супроводу; практик само- та взаємодопомоги, що передбачають дозовані супроводжувальні консультації спеціаліста.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Климчук В., Королець І., Горбунова В. Громада – це Я : програма психосоціального сприяння громадській активності ветеранів АТО. Львів : Інститут психічного здоров'я Українського католицького університету, 2017. 46 с.
2. Лазоренко Б.П. Експертна оцінка та технології реінтеграції внутрішньоособистісних конфліктів в умовах переживання учасниками АТО наслідків травматичних подій. *Конфліктологічна експертиза: теорія і методика.* Київ, 2018. С. 34–36.
3. Лэнгле А. Персональный экзистенциальный анализ. *Психология индивидуальности: Новые модели и концепции* / под ред. Е.Б. Старовойтенко, В.Д. Шадрикова. Москва : НОУ ВПО МПСИ. 2012. С. 356–382.
4. Мирончак К.В. Практики підтримання самоефективності військового, що переживає втрату. *Психологічна допомога особистості в складних обставинах життєдіяльності*. Чернівці : ЧНУ ім. Ю. Федьковича, 2018. С. 132–135.
5. Мушкевич М.І. Поняття супроводу у сучасній психологічній науці. *Проблеми загальної та педагогічної психології*. 2011. Т. XIII, ч. 1. С. 287–294.
6. Прикладна психологія / за ред. В.М. Павленко. Харків : ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2015. 457 с.
7. Савінов В.В. Використання плейбек-театру в роботі з внутрішньо переміщеними особами. *Простір арт-терапії*. 2018. Вип. 1 (23). С. 53–65.
8. Соціально-психологічні технології відновлення особистості після травматичних подій / за наук. ред. Т.М. Титаренко. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2019. 220 с.
9. Титаренко Т.М. Психологічне здоров'я особистості: засоби самодопомоги в умовах тривалої травматизації. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2018. 160 с.
10. Crone D.M., Sarkar M. Mental Health first aid for the UK Armed Forces. *Health Promotion International / Oxford University Press*. 2019. URL: https://academic.oup.com/heapro/advance-article-abstract/doi/10.1093/heapro/day112/5304750 (дата звернення: 15.07.2019).
11. Dvornyk M.S. Using mobile apps as a socio-psychological strategy of rehabilitation. *Психологічні науки: проблеми і здобутки.* 2017. Вип. 10. С. 53–67.
12. Matthews-Trigg N, Citrin D, Halliday S, *et al*. (2019) *Understanding perceptions of global healthcare experiences on provider values and practices in the USA: a qualitative study among global health physicians and program directors. BMJ Open* 2019. DOI: 10.1136/bmjopen-2018-026020 (дата звернення: 15.07.2019).
13. Smith J.A., & Osborn M. Interpretative phenomenological analysis as a useful methodology for research on the lived experience of pain. *British Journal of Pain*. 2015. № 9 (1), 41–42. URL: https://doi.org/10.1177/2049463714541642 (дата звернення: 15.07.2019).
14. Studwell K. The Mental Health Needs of Veterans, Service Members and Their Families. *American psychological association.* 2014. URL: https://www.apa.org/advocacy/military-veterans/mental-health-needs.pdf (дата звернення: 15.07.2019).
15. World Health Organization (2019). *Suicide Rate By Country. World Population Review*. URL: http://worldpopulationreview.com/countries/suicide-rate-by-country/ (дата звернення: 15.07.2019).

REFERENCES:

1. Klymchuk V., Korolets I., Horbunova V. (2017). *Hromada – tse Ya. Prohrama psykhosotsialnoho spryiannia hromadskii aktyvnosti veteraniv ATO ["The community is me". Program of psychosocial assistance to public activity of ATO veterans]*. Lviv : Instytut psykhichnoho zdorovia Ukrainskoho katolytskoho universytetu, 2017. 46 s. [in Ukrainian].
2. Lazorenko B.P.(2018). *Ekspertna otsinka ta tekhnolohii reintehratsii vnutrishno osobystisnykh konfliktiv v umovakh perezhyvannia uchasnykamy ATO naslidkiv travmatychnykh podii* [Expert assessment and technologies of reintegration of intrapersonal conflicts in conditions of experience of traumatic events by participants of ATO] *Konfliktolohichna ekspertyza: teoriia i metodyka – Conflict examination: theory and methodology*. Kyiv, 34–36 [in Ukrainian].
3. Lenhle A. (2012). Personalnyi ekzystentsyalnyi analyz [Personal Existential Analysis] *Psykholohyia yndyvydualnosty: Novye modeli v kontseptsii – Psychology of personality: New models and concepts.* Pod red. E.B. Starovoitenko, V.D. Shadrykova, M: NOU VPO MPSY. 356–382 [in Russian].
4. Myronchak K.V. (2018) Praktyky pidtrymannia samoefektyvnosti viiskovoho, shcho perezhyvaie vtratu [Practices for maintaining the self-efficacy of a losing military]. *Psykholohichna dopomoha osobystosti v skladnykh obstavynakh zhyttiediialnosti – Psychological assistance to the individual in difficult circumstances of life*. Chernivtsi : ChNU im. Yu. Fedkovycha, 132–135 [in Ukrainian].
5. Mushkevych M.I. (2011). Poniattia suprovodu u suchasnii psykholohichnii nautsi [The concept of support in modern psychological science.]. *Problemy zahalnoi ta pedahohichnoi psykholohii – Problems of General and Educational Psychology.* XIII (1). 287–294. [in Ukrainian].
6. *Prykladna psykholohiia [Applied Psychology]* (2015). Za red. V.M. Pavlenko. Kh. : KhNU im. V.N. Karazin. [in Ukrainian].
7. Savinov V.V. (2018) Vykorystannia pleibek-teatru v roboti z vnutrishno peremishchenymy osobamy [Use of playback theater in dealing with internally displaced persons] *Prostir art-terapii – Space art therapy, 1(23).* 53–65. [in Ukrainian].
8. *Sotsialno-psykholohichni tekhnolohii vidnovlennia osobystosti pislia travmatychnykh podiy* [*Socio-psychological technologies of personality recovery after traumatic events]* (2019) za nauk. red. T.M. Tytarenko, Kropyvnytskyi : Imeks-LTD. 220 c. [in Ukrainian].

9. Tytarenko T.M. (2018) *Psykholohichne zdorovia osobystosti: zasoby samodopomohy v umovakh tryvaloi travmatyzatsii [Psychological health of the individual: self-help in the face of prolonged trauma]*. Kropyvnytskyi : Imeks-LTD, 160 s. [in Ukrainian].

10. Crone D.M., Sarkar M. (2019) Mental Health first aid for the UK Armed Forces [*Health Promotion International]* Oxford University Press. Retrieved from https://academic.oup.com/heapro/advance-article-abstract/doi/10.1093/heapro/day112/5304750.

11. Dvornyk M.S. (2017) Using mobile apps as a socio-psychological strategy of rehabilitation [*Psychological sciences: problems and achievements*]. 10. 53–67.

12. Matthews-Trigg N, Citrin D, Halliday S, *et al*. (2019) *Understanding perceptions of global healthcare experiences on provider values and practices in the USA: a qualitative study among global health physicians and program directors. BMJ Open* 2019. DOI: 10.1136/bmjopen-2018-026020.

13. Smith, J.A., & Osborn, M. (2015). Interpretative phenomenological analysis as a useful methodology for research on the lived experience of pain [*British Journal of Pain*] *9* (1), 41–42. Retrieved from https://doi.org/10.1177/2049463714541642.

14. Studwell K. (2014). The Mental Health Needs of Veterans, Service Members and Their Families [*American psychological association*]. Retrieved from https://www.apa.org/advocacy/military-veterans/mental-health-needs.pdf.

15. World Health Organization (2019). Suicide Rate By Country. [*World Population Review*]. Retrieved from http://worldpopulationreview.com/countries/suicide-rate-by-country/.

Стаття надійшла до редакції 29.07.2019.
The article was received 29 July 2019.

УДК 159.95.98: 316.6:316.356.2
DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-4-30

ОСОБЛИВОСТІ ЗВЕРНЕНЬ ДО ПСИХОЛОГА ІЗ ПРОБЛЕМАТИКОЮ КРОС-КУЛЬТУРНИХ СІМЕЙ

Чиркова Тетяна Ігорівна,
директор з персоналу
ТОВ «АМПРІ Україна»
tachyrkova@gmail.com
orcid.org/0000-0003-3742-3608

У статті комплексно та глибоко розглянуто основні особливості звернень до психолога із проблематикою крос-культурних сімей. **Мета** – класифікувати основні причини звернення до психолога крос-культурних пар. Охарактеризувати психологічний запит та його видатні риси. Розглянути комплексно психологічні цілі допомоги сім'ї. Роз'яснити поняття поля мотивації для психолога та його роботи з парою. Визначити повністю поняття допомоги з питань дітей та сім'ї. Поставити питання готовності до прийняття допомоги пацієнтом. Зосередити найбільшу увагу на актуальності завдання для психолога у роботі з парою. Розкрити поняття стратегій крос-культурного консультування згідно зі зверненнями міжетнічних сімей та насамперед проаналізувати глибинність причин, що становлять основу для виникнення проблем, які призводять до звернень до психолога безпосередньо. **Методи**, що були використані під час написання статті: глибинний аналіз теоретичних матеріалів, які були зазначені у дослідженнях вчених-авторів, які займалися вказаною проблематикою, та метод інтерв'ю, який було використано постійно і застосовано практично під час роботи із міжнаціональними парами. Під час проведення роботи з такими парами на постійній основі проводилися опитування, бесіди, прямі консультації щодо проблем, які були заявлені. Також постійно проводилися статистичні зрізи стосовно кількості учасників та їх безпосередніх запитів до психолога-консультанта. **Результати.** Було виявлено, що звернення із проблематикою крос-культурних сімей нині все ще залишаються ускладненими стереотипним уявленням про психологічну допомогу та взаємодію із психологом. **Висновки** проведення системного аналізу та статистичного збору за особливостями звернень крос-культурних сімей до психолога може допомогти виробити стратегії вирішення ситуацій, які містять стандартний крос-ментальний компонент, і також допоможе покращити рівень підготовки спеціаліста до вирішення унікальної, специфічної проблеми, з якою як пара, так і психолог-спеціаліст зустрічається у практиці вперше.

Ключові слова: *поле мотивації, психологічне здоров'я, хронічний випадок, поліетнічні сім'ї, психотравмуюча подія, соціокультурний підхід, диференціація причин, теоретико-методологічний матеріал, розподіл ролей, варіативний, припрацювання проблеми, фрустрований.*

COUNSELLING FEATURES OF APPEALS TO A PSYCHOLOGIST WITH PROBLEMS OF CROSS-CULTURAL FAMILIES

Chyrkova Tetiana Ihorivna,
HR Director
"AMPRI Ukraine" LLC
tachyrkova@gmail.com
orcid.org/0000-0003-3742-3608

In the article the main features of appeals to the psychologist with problems of cross-cultural families are comprehensively and deeply considered. **Purpose.** To classify the main reasons for contacting a psychologist of cross-cultural couples. Describe the psychological inquiry and its outstanding features. Consider the complex psychological goals of helping the family. Explain the concept of the field of motivation for the psychologist and his work with the couple. Define fully the concept of child and family assistance. Ask the question of willingness to accept patient care. Focus the most attention in the article, which focuses on the urgency of the task for the psychologist in working with the couple. Expand the concept of a cross-cultural counseling strategy for the treatment of interethnic families, and, first of all, analyze the depth of the causes that form the basis for the problems that lead to psychologically appealing. **The methods** used in the writing of the article were – in-depth analysis of theoretical materials, which were indicated in the research of the author-authors who dealt with this issue, and the method of interview, which was used constantly and used almost in direct work with inter-ethnic couples. During the work with these couples, interviews, interviews, direct consultations on problems that were stated and statistical sections on the number of participants and their direct requests to the consultant psychologist were carried out on an ongoing basis. **Results.** It has been found that dealing with cross-cultural families is still complicated by stereotyped perceptions of psychological care and interaction by a psychologist. **Conclusions.** Carrying out a systematic analysis and statistical collection on the features of cross-cultural families' referrals to a psychologist can help formulate strategies for resolving situations that contain a standard cross-mental component, and will also help improve the specialist's level of preparation for solving a unique, specific problem with which a couple, and the specialist psychologist meets in practice for the first time.

Key words: *field of motivation, psychological health, chronic case, psycho-traumatic event, sociocultural approach, differentiation of causes, theoretical and methodological material, distribution of roles, variable, working through a problem, frustrated.*

Вступ

Звернення до психолога-спеціаліста зараз набувають все більше актуальності, та потреба у кваліфікованій допомозі, особливо подружжям, зростає. Однак слід зауважити, що рівень довіри навіть до високопрофесійної допомоги залишається досить низьким. Цей фактор є розповсюдженим не тільки серед національних пар, але й міжетнічних в аналогічному співвідношенні. У крос-культурній парі існують також певні особливості звернень, які специфічно відрізняються за ментальними ознаками, які і стають причинами таких звернень. Є також необхідність постійно проводити аналіз звернень пацієнтів із крос-культурних пар з метою постійного вдосконалення якості консультування та дослідження динаміки, як саме змінюється проблематика звернень та які риси їм безпосередньо притаманні. Це також необхідно для виведення єдиного алгоритму роботи з міжнаціональними парами, за яким психолог-консультант працюватиме з цими парами.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Особливості звернень у крос-культурних дослідженнях глибоко вивчалися у рамках крос-культурних досліджень, які систематично проводилися у XX ст. та складали основу для експериментального вивчення структури роботи із міжетнічними парами.

Науковий інтерес до дослідження поліетнічних культур та їх вплив на психічне здоров'я був проявлений психоантропологією й антропологією впродовж майже сторіччя, після чого перемістився в практику етнічного психологічного консультування в сучасних європейських суспільствах світу.

О.Ф. Бондаренко (Бондаренко, 2017) називає науковий підхід до консультування у контексті культурології «культурно-доречним», П. Педерсен (Patterson, 1996) – «культурно-центрованим» (culturally centered), Д. Синха (Singha, 2002) – «коренево-культурним» (culturally rooted), А. Паранджпе – «соціально-релевантним» (social-relevant), П. Хейс – «культурно-сензитивним» (culturally sensitive), У. Кім та К. Хванг – «культурно-прийнятним» (culturally appropriate).

Питання задоволеності шлюбом, узгодженості рольових очікувань й адаптивної сімейної взаємодії подружжя вивчала А.М. Льовочкіна. Дослідження механізмів порушення рольової взаємодії в сім'ї

з метою розробки методів профілактики сімейних конфліктів з урахуванням рольових очікувань займалися О.Ф. Бондаренко та Т.М. Титаренко (Bondarenko, 2017; Титаренко, 1998). Дослідженням механізмів порушення рольової взаємодії в сім'ї з метою розробки методів профілактики сімейних конфліктів з урахуванням рольових очікувань як одного з найважливішого емоційно-регулюючого компонента сімейних стосунків займався Н. Пезешкіян.

Мета статті полягає в теоретико-психологічному дослідженні особливостей звернень до професійної психологічної консультації міжетнічних проблем та проблем, які пов'язані з бар'єрами на шляху звернення, основ, які безпосередньо складають проблематику пар на соціальному рівні, описання головних причин та процесів у зверненнях крос-культурних пар до професійної допомоги в якості психологічної консультації.

2. Методологія та методи

Методи, що були використані при написанні статті: глибинний аналіз теоретичних матеріалів, які були зазначені у дослідженнях вчених-авторів, які займалися даною проблематикою, та метод інтерв'ю, який було використано постійно і застосовано практично під час безпосередньої роботи із міжнаціональними парами. Під час проведення роботи із такими парами на постійній основі проводилися опитування, бесіди, безпосередньо консультації щодо проблем, що були заявлені, та постійно проводилися статистичні зрізи стосовно кількості учасників та їх безпосередніх запитів до психолога-консультанта.

3. Результати та дискусії

Якщо розглядати питання звернень до психолога для надання допомоги у контексті нашого дослідження, то необхідно визначитись із наступними поняттями, що характеризують психологічну допомогу. Насамперед зазначимо, що являє собою психологічна допомога взагалі у формуванні психологічного і особистісного здоров'я. Психологічне здоров'я належить до особистості і являє собою сукупність психічних властивостей людини, які постійно розвиваються. Ці властивості допомагають особистості організувати своє життя, в якому вона зможе виконати певну життєву мету, гармонізують усі її потреби, як окремо взятої особистості, та потреби суспільства загалом. Психологічне здоров'я є основою соціального існування та самовідчуття людини, з одного боку, і його життєвих сил, з іншого. Поняття «психологічне здоров'я» включає в себе гармонію, тобто рівновагу у взаємодії всіх сфер особистості: емоційної, вольової, пізнавальної. Цілісний розвиток особистості характеризується саме критерієм психічної рівноваги, з її можливостями до адаптації і поняттям «психологічне здоров'я». По-друге, необхідно розібратися у визначенні психологічної допомоги з питань шлюбу і сім'ї. Отже, психологічна допомога сім'ї – доволі широке поняття, яке включає в себе безліч напрямів діяльності психолога. Вона полягає в духовній, емоційній та когнітивній підтримці сім'ї та її окремих членів у кризових ситуаціях. Головні проблеми, що належать до цієї галузі, – це подружні і батьківські конфлікти, сімейні кризи та відносини в родині. При цьому проблематика психологічної допомоги є більш варіативною: дошлюбне консультування, сімейна і подружня психотерапія, допомога розлученим, незаміжнім і неодруженим, а також консультування і психологічна підтримка під час укладання повторних шлюбів.

Також існують загальні цілі психологічної допомоги сім'ї: підвищення пластичності рольової структури сім'ї – гнучкості розподілу ролей, взаємозамінності, встановлення розумного балансу у вирішенні питань лідерства, встановлення відкритої і ясної комунікації, вирішення проблем сім'ї та зниження вираженості негативних симптомів, створення умов для розвитку Я-концепції і особистісного зростання всіх без винятку членів сім'ї (Карабанова, 2005).

І, звичайно, в контексті нашого дослідження необхідно зазначити про характеристику психологічної допомоги з питань крос-культурної проблематики. Саме цей розділ спрямований на подолання бар'єрів в адаптації, подолання етнічних забобонів і стереотипів, нарешті, вирішення проблеми самостійної підготовки консультантів для надання допомоги клієнту з урахуванням його етнокультурних особливостей, що виключає небезпеку відносини професіонала до клієнта не як до особистості, а як до представника етносу або раси. У багатьох західних країнах, наприклад у США, вже не одне десятиліття ведеться підготовка психологів для роботи з етнічними групами, і проводяться крос-культурні консультування.

Крос-культурне консультування є одним з найважливіших напрямів психологічної підтримки адаптації трудових і етнічних мігрантів. Воно визначається як «будь-які відносини консультування, два або більше учасників яких відрізняються з позицій культурної приналежності, цінностей і життєвого стилю». На цей час поняття «крос-культурне консультування» синонімічне його взаємозамінним термінам «мультикультурне кон-

сультування», або «міжнаціональне консультування», і позначає особливу область спеціалізації, що націлена на сферу взаємовідносин, які виникають під час перетину етнічних і культурних кордонів. У разі, коли психолог та клієнт належать до різних етнокультурних верств, поділяють різні релігійні та світоглядні ідеї, сповідують різні цінності, ефективність психологічної допомоги буде значно вище, якщо психолог орієнтуватиметься в етнокультурних особливостях клієнта, і може спиратися на них у ході бесіди, пошуку альтернативних рішень, виробленні корекційних заходів і так далі.

Засновником соціокультурного підходу в психології є Л.С. Виготський, хоча сам Л.С. Виготський терміна «соціокультурний» не використав. Замість цього він і його послідовники зазвичай говорять про «соціоісторичний» підхід. На думку Дж. Верчу, мета соціокультурного підходу полягає в тому, щоб пояснити, як людська діяльність зумовлюється культурними, історичними та інституційними чинниками. Немає чисто культурного, або чисто історичного, або чисто інституціонального контексту людської діяльності, в тому числі і психологічного. Будь-який контекст має всі три аспекти, три виміри.

Важливим моментом для розгляду питання звернення до психолога є готовність клієнта до прийняття допомоги.

Психологічна готовність до прийняття допомоги визначається, як актуально виявлений стан особистості, що виражається в наявності активно вираженого бажання змінити ситуацію, вирішивши проблему, що виникла, і в позитивному ставленні до запропонованої допомоги. Практичний психолог, який починає процес надання психологічної допомоги, розглядає передусім психологічний запит. Тобто формулювання та рішення завдань надання психологічної допомоги починається насамперед з психологічного запиту клієнта. Людина, яка звернулася до психолога, формулює свій запит, в якому відображає її основну проблематику та побажання, пов'язані з тим, чого б вона хотіла досягти в процесі взаємодії з фахівцем.

Отже, психологічний запит – це мотивоване певним чином звернення клієнта до консультанта з проханням надати конкретну форму психологічної допомоги. Цей запит може бути сформульованим у формі прохання надати конкретну форму психологічної допомоги, або у формі скарги на певну проблему, що виникла. При цьому такі поняття, як «скарга», «проблема» та «запит», під час надання психологічної допомоги розмежовують. Наприклад, автор М. Чібісова вказує на те, що «скарга», «проблема» та «запит» є ключовими поняттями, які дозволяють розглядати різні аспекти теорії та практики психологічної допомоги. Скарга виступає приводом для звернення, тобто це саме те, що є предметом занепокоєння клієнта. Взаємодія під час надання психологічної допомоги повинна починатись із обговорення скарги. М. Чібісова також визначає проблему, як результат спільної роботи психолога та клієнта, що представлений у вигляді певного психологічного завдання, яке клієнт має безпосередньо вирішувати за допомогою психолога. Таке поняття, як «запит» автор визначає як прохання про психологічну допомогу (Василюк, 2003). Запит означає те, що клієнт звертається до психолога з проханням надати психологічну допомогу, попередньо описуючи в тій чи іншій формі свої проблеми та переживання.

Для людини досить часто процес звернення до процесу надання психологічної допомоги є непростим. Зазначимо, що людині, яка зважилася на процес психологічної допомоги, потрібні, як мінімум, дві умови (Пезешкиян, 1985). По-перше, це принаймні часткова рефлексія людиною своїх проблем, їх свідоме відображення у формі складеної потреби психологічної допомоги. А по-друге, це ознаки, що вказують на наявність психологічних проблем, що лежать в основі несприятливого психологічного стану.

За видами запиту клієнта він може бути внутрішнім або зовнішнім. Якщо це внутрішній запит, клієнт припускає, що його скарга пов'язана з ним самим. Коли цей запит є зовнішнім, то скарга клієнта пов'язана зазвичай з якоюсь іншою особою: дружиною, чоловіком, родичем, другом, колегою тощо (Ильин, 2002). Скарга може виражатися як конструктивно, так і неконструктивно. Якщо наводити приклади неконструктивного запиту, то він може виражатися так: «Я мало заробляю грошей – от і уся проблема», «Хочу завжди бути щасливим і щоб таланило в усьому» тощо, або у разі, коли клієнт спрямовує свій запит не на себе, а на іншого, як це часто буває при консультуванні у парі: «Скажіть йому, що він не правий», «Вплиньте на нього…» і так далі. Адже якщо будувати свій запит на бажанні змінити іншого, то це дозволяє клієнту зняти з себе відповідальність за те, що відбувається, та перекласти її на іншого. Натомість конструктивний запит представлений запитом про інформацію, запитом про допомогу в самопізнанні, розумінні прийняття себе тощо. Спектр можливих проблем, які є причиною

звернення до психолога, може бути досить широким – від фізіологічно зумовлених до тих, які стосуються безпосередньо основ існування людини.

У сучасній науці є різні підходи до класифікації психологічних проблем. Виділяються, наприклад, проблеми особистісні, педагогічні, комунікативні, вікові тощо. Для клієнта проблеми можуть відрізнятися за ступенем їх складності: від простих, коли йому буває достатньо звичайної роз'яснювальної бесіди, до складних, які вимагають від клієнта суттєвих внутрішніх змін, інсайтів, що можливо лише за умови тривалої консультативної роботи. Зокрема, Є.В. Пчелинцева розробила таку класифікацію підстав для локалізації джерел виникнення проблеми:

1) оточення, тобто проблеми, пов'язані з сім'єю, місцем проживання людини, місцем навчання, роботи, відносинами зі знайомими, друзями тощо;

2) життя людини загалом, а саме, коли фіксуються загальні проблеми, такі як сенс життя, самореалізація, фінансово-побутові проблеми, суїцидальна активність;

3) Людина відображає проблеми фізіологічного плану, в тому числі нормальні психофізіологічні стани, сексуальні проблеми, хвороби, наркотичну залежність;

Але сьогодні можна констатувати, що навіть наявність об'єктивних причин для звернення за психологічною допомогою не завжди призводить до того, що людина вирішує скористатися послугами психолога. Причини тут можуть бути досить різними. Серед основних – недостатній рівень освіти та інформованість з питань психології, відсутність знань про специфіку діяльності психолога в тому чи іншому виді надання психологічної допомоги, стереотипність мислення щодо роботи психологів та особистості психолога як спеціаліста, існування певних психологічних бар'єрів: страх оголити свій внутрішній світ, довіритись та відкритись, небажання позбутися деяких психологічних проблем, що використовуються як захист, недовіра чи невпевненість в тому, що психолог може допомогти тощо (Льовочкіна, 2002).

В деяких випадках психологу потрібно створити поле мотивації для отримання психологічної допомоги. Іноді для цього потрібні навіть треті особи. Психолог як фахівець може проводити певні профілактичні дії із надання психологічної допомоги, такі як роз'яснення, заочні консультації, запрошення членів сім'ї. Але якщо мотивація для пропрацювання своїх психологічних проблем у людини не сформована, то втручатися у його внутрішній світ без його дозволу можливо лише у виняткових обставинах. Йдеться про загрозу здійснення суїциду, кримінального злочину, в інших критичних ситуаціях, коли негативні наслідки невтручання перевищують шкоду від порушення психологічної недоторканності. Тоді у таких випадках практичному психологу потрібно пам'ятати про дотримання етичного кодексу психолога та про те, що зайва активність іноді може мати протилежний ефект, тому зловживати нею не слід (Бондаренко, 2017).

У будь-якому разі звернення щодо отримання психологічної допомоги – це вже перший крок, який свідчить про реальне бажання щось змінити в собі, в своїх особистих стосунках чи в професійному житті, і цей крок робить бажання отримати допомогу більш реальним. Звернення за допомогою до психолога вказує, що, з одного боку, на усвідомлення потреби щось змінити у своєму житті, а з іншого – на готовність взяти відповідальність за власне життя. В цьому разі перший крок клієнта завжди буде правильно сприйнятий, і з першого візиту до психолога-консультанта він може розраховувати на серйозне ставлення, підтримку й повагу фахівця і, звичайно, кваліфіковану допомогу, як би не складалася ситуація і остаточне рішення клієнта згодом. Якщо розподіляти звернення на основні класи, то можна визначити два основні класи причин звернень за психологічною допомогою. Перший – це бажання людини розвиватися, удосконалюватися, розширювати свій внутрішній світ, більше розуміти себе. Для такого класу звернень психологічна консультація може мати інформаційний характер, тобто надання інформації щодо результатів психодіагностичного дослідження або профорієнтаційною, коли клієнт прагне зорієнтуватися на певний вид діяльності.

Другий клас звернень, це безпосередньо конкретні особисті труднощі або проблеми. В цьому випадку комунікаційними маркерами у клієнта можуть виступати: «Я боюся…», «Я не можу впоратися самостійно…», «Я не знаю як спілкуватися з партнером…», «Я не знаю як мені діяти…» тощо. В такому разі консультація вже матиме корекційний характер. При цьому її основна мета буде підтримуючою, тобто спрямованою на зміну ставлення до себе чи до інших людей та ситуацій (Льовочкіна, 2002).

Вчена Г. Колеснікова вказує на такі найчастіші ситуації звернень клієнтів за психологічною допомогою (Титаренко, 1998):

1) кризова ситуація, коли клієнт не знає як вчинити у відповідній ситуації, теоре-

тично знає як вирішити проблему, але шукає підтримки;

2)«хронічний» важкий випадок, тобто коли клієнт не знає як вчинити у відповідній ситуації, знає як вирішити проблему, але шукає підтримки, тому що у нього вичерпані ресурси для самостійного вирішення проблеми;

3)так звана «остання крапля» – стан емоційного зриву, коли клієнт не знає як вчинити у певній ситуації;

4)психологічна самотність клієнта і з огляду на це прагнення до спілкування, зацікавленість, бажання «кинути виклик».

Треба зауважити, що будь-яка диференціація причин звернень до послуг фахівця-психолога досить умовна, але, як зазначають психологи-дослідники, надання психологічної допомоги стає можливим тільки тоді, коли на неї є актуальний запит, що породжується занепокоєнням людини ситуацією, яку вона переживає. Отже, прийняте рішення звернутися за психологічною допомогою мотивоване ситуацією, коли людина починає усвідомлювати, що певні події в її житті знову й знову повторюються з одним і тим же самим безрадісним результатом.

У нашій вітчизняній парадигмі люди звикли, що візит до психолога має бути схожим на візит до лікаря, де клієнт очікує поради тільки у вигляді рецепту на придбання ліків, які миттєво вирішать проблему. Багатьом із них потрібен результат одразу, чіткий алгоритм, що саме потрібно.

Висновки

Звернення із проблематикою крос-культурних сімей на цей час все ще залишаються ускладненими стереотипним уявленням про психологічну допомогу та взаємодію із психологом. Кожне звернення може містити як стандартні, притаманні для кожної крос-культурної пари риси, так і відрізнятися за своєю індивідуальністю, оскільки кожен випадок у практиці розглядається окремо та аналізується як з позиції причинно-наслідкових зв'язків у безпосередній ситуації, так і з позиції ментальних особливостей та різниці між партнерами у сім'ї. Є необхідність проводити багато професійно-орієнтованої роботи як із населенням, так і з професійними психологами щодо організації дослідження динаміки звернень та статистики вирішення проблемних ситуацій для покращення системної та результативної роботи із крос-культурними парами. В такому ж контексті дуже важливою є проблема підготовки кваліфікованих спеціалістів, які можуть надавати якісну допомогу саме в такому контексті, і це потребує системного аналізу звернень, на якому можна буде побудувати фундаментальний алгоритм роботи із міжнаціональними парами. Аналіз та статистичний збір за особливостями звернень крос-культурних сімей до психолога допоможе виробити стратегії вирішення ситуацій, які містять стандартний крос-ментальний компонент, і також допоможе покращити рівень підготовки спеціаліста до вирішення унікальної, специфічної проблеми, з якою як пара, так і психолог-спеціаліст зустрічається у практиці вперше.

Перспективою подальших досліджень є постійне систематичне спостереження динаміки звернень до професійної допомоги міжетнічних пар на рівні пошуку нових можливостей для вирішення актуальних для них проблем у стосунках.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бондаренко О.Ф. Современное состояние проблематики социокультурных компетенций практикующего психолога. *Психологічне консультування і психотерапія*. Харків, 2017. Вип. 7, Т. 1. С. 6–17.

2. Bondarenko A.F., Fedko S.L. Socio-Cultural Competence of a Present-Day Counselor: Current Prospects and Future Challenges. *Психолінгвістика. Психолингвистика. Psycholinguistics*: зб. наук. праць ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди. Переяслав-Хмельницький: ФОП Домбровська Я.М., 2017. Вип. 21(1). С. 23–40.

3. Василюк Ф.Е. Методологический анализ в психологии. Москва: МГППУ, «Смысл», 2003. 240 с.

4. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 544 с.

5. Льовочкіна А.М. Етнопсихологія : навчальний посібник. Київ : МАУП, 2002. 142 с.

6. Пезешкиан Н. Торговец и попугай. Восточные истории и психотерапия. Москва, 1979. 512 с.

7. Пезешкиян Н. Позитивная семейная психотерапия. Москва, 1985, 201 с.

8. Титаренко Т.М. Психологія життєвої кризи. Київ : Агропромвидав України, 1998. 348 с.

9. Ivey G. Pure Gold or Therapeutic Alloy? Some Issues Raised By The Conference "Change: Psychoanalytic Perspectives". *Psychology in society (PINS)*. 1998. No. 23. P. 52–57.

10. Patterson C.H. Multicultural Counseling : From Diversity to Universality. *Journal of Counseling and Development*. 1996. No. 74. P. 227–231.

11. Singha D. Culture and Psychology : Perspective of Cross-Cultural Psychology. *Psychology & Developing Society*. 2002. Vol. 14, No.11. P. 11–25.

REFERENCES:

1. Bondarenko, O.F. (2017). Sovremennoe sostojanie problematiki sociokul'turnyh kompetencij praktikujushhego psihologa [The Current State of the Problems of Sociocultural Competences of Practicing Psychologist]. *Psykholohichne konsultuvannia i psykhoterapiia – Psychological Counseling and Psychotherapy,* 7(1), 6–17 [in Russian].

2. Bondarenko, A.F., Fedko, S.L. (2017). Socio-Cultural Competence of a Present-Day Counselor: Current Prospects and Future Challenges. *Psykholinhvistyka – Psycholinguistics,* 21(1), 23–40.

3. Vasiljuk, F.E. (2003). *Metodologicheskij analiz v psihologii [Methodological Analysis in Psychology]*. Moscow : MGPPU, «Smysl» [in Russian].

4. Ilin, E.P. (2002). *Differencial'naja psihofiziologija muzhchiny i zhenshhiny [Differential Psychophysiology of Man and Woman]*. St. Petersburg : Piter [in Russian].

5. Levochkina, A.M. (2002). *Etnopsykholohiia: navchalnyi posibnyk [Ethnopsychology: Textbook]*. Kyiv : MAUP [in Ukrainian].

6. Pezeshkian, N. (1979). *Torgovec i popugaj. Vostochnye istorii i psihoterapija [The Merchant and the Parrot. Oriental Stories and Psychotherapy]*. Moscow [in Russian].

7. Pezeshkijan, N. (1985). *Pozitivnaja semejnaja psihoterapija [Positive Family Psychotherapy]*. Moscow [in Russian].

8. Tytarenko, T.M. (1998). *Psykholohiia zhyttievoi kryzy* [*Psychology of Life Crisis]*. Kyiv : Ahropromvydav Ukrainy [in Ukrainian].

9. Ivey, G. (1998). Pure Gold or Therapeutic Alloy? Some Issues Raised By The Conference "Change: Psychoanalytic Perspectives". *Psychology in society (PINS),* 23, 52–57.

10. Patterson, C. H. (1996). Multicultural Counseling: From Diversity to Universality. *Journal of Counseling and Development*, 74, 227–231.

11. Singha, D. (2002). Culture and Psychology: Perspective of Cross-Cultural Psychology. *Psychology & Developing Society*, 14, 11, 11–25.

Стаття надійшла до редакції 26.07.2019.
The article was received 26 July 2019.

СЕКЦІЯ 4. ЮРИДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159:351.745.5
DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-4-31

ВПЛИВ ПСИХОТРЕНІНГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ НА ФОРМУВАННЯ УПРАВЛІНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ПОЛІЦІЇ УКРАЇНИ: РЕЗУЛЬТАТИ ДОСЛІДЖЕНЬ

Садаклієва Ельвіра Василівна,
здобувач кафедри юридичної психології
Національна академія внутрішніх справ
105534165p@gmail.com
orcid.org/0000-0002-0500-8939

Мета – визначення результативних механізмів розвитку управлінської компетентності керівників органів Національної поліції в контексті застосування психотренінгових технологій. Стаття присвячена визначенню ефективності застосування психологічного тренінгу з метою розвитку управлінської компетентності керівників органів національної поліції України. Розроблений психотренінг було спрямовано на розвиток комунікативної компетентності керівників, їх здатності до успішного проведення перемовин та публічних виступів.

Методи. Для визначення ефективності психологічного тренінгу було проведено вхідну та підсумкову психодіагностику та застосовано такий психодіагностичний комплекс: «Діагностика комунікативних і організаторських здібностей» (КОЗ-2) (В.В. Синявський, Б.О. Федоришин), «Типи поведінки у конфлікті» (К. Томас), поліфакторна методика Р. Кеттелла (форма С). Вірогідність отриманих результатів була підтверджена за допомогою методів математичної статистики.

Результати. Отримані дані засвідчують високий рівень ефективності розробленого психотренінгу, спрямованого на розвиток психологічних чинників управлінської компетентності керівників органів Національної поліції. Так, в результаті проведеного дослідження спостерігається зростання рівня комунікативних та організаторських здібностей, а також розвиток здатності учасників до результативного подолання конфліктних ситуацій. Значущими результатами тренінгу є також розвиток можливостей емоційної саморегуляції, зростання соціальної сміливості, автономності, збільшення тенденцій до радикальних проявів в управлінській діяльності.

Висновки. В результаті застосування психологічного тренінгу підвищується здатність керівників до результативного вирішення конфліктних ситуацій, а також відбувається розвиток їх комунікативних та організаторських здібностей. Розроблений психологічний тренінг також позитивно впливає на здатність до емоційної саморегуляції, соціальну сміливість, відповідальність та нормативність поведінки, особистісну автономність та радикальність в управлінській діяльності.

Ключові слова: *комунікативні здібності, організаторські здібності, емоційна саморегуляція, стилі подолання конфліктів, автономність.*

FOSTERING MANAGERIAL COMPETENCIES IN THE CHIEF OFFICERS OF THE NATIONAL POLICE OF UKRAINE THROUGH THE USE OF PSYCHOTRAINING TECHNOLOGIES: RESEARCH RESULTS

Sadaklieva Elvira Vasylivna,
Applicant for the Department of Legal Psychology
National Academy of Internal Affairs
105534165p@gmail.com
orcid.org/0000-0002-0500-8939

Purpose. Determination of effective mechanisms of development of managerial competence of heads of bodies of the National Police in the context of application of psycho-training technologies. The article is devoted to determining the effectiveness of psychological training use aimed at developing the managerial competence of the Ukrainian National Police heads. The elaborated psychological training was directed at developing the managers' communicative competence, their ability to successfully conduct negotiations and deliver public speeches.

Methods. In order to determine the effectiveness of psychological training, an input and a final psychodiagnosis were performed and the following psychodiagnostic complex was applied: "The Diagnosis of Com-

municative and Organizational Skills" (COS-2) (V.V. Syniavskyi, B.A. Fedoryshyn), "The Types of Conduct in Conflict" (K. Thomas), R.Cattel's Polyfactor Method (Form C). The probability of the obtained results was confirmed by the means of mathematical statistics.

Results. The obtained data testify to the high effectiveness level of the elaborated psychological training, aimed at the development of psychological factors of managerial competence of the National Police heads. In particular, as a result of the conducted research, an increase in communicative and organizational abilities level is observed, as well as the development of the participants' ability to productively handle conflict situations. The development of the ability to emotional self-regulation, the growth of social courage, autonomy, and an increase in tendency towards radical manifestations in managerial activity are also significant results of the training.

Conclusions. As a result of the application of psychological training, the ability of managers to effectively deal with conflict situations increases, as well as the development of their communication and organizational skills. Developed psychological training also has a positive effect on the ability to emotional self-regulation, social courage, responsibility and normative behavior, personal autonomy and radicality in management activities.

Key words: *communicative abilities, organizational skills, emotional self-regulation, conflict handling styles, autonomy.*

Вступ

Дефініція структури управлінської компетентності є актуальним питанням, яке завжди привертало увагу численних дослідників, що й зумовило наявність багатьох підходів до розробки даного наукового аспекту.

Зокрема, визначення провідних компонентів управлінської компетентності керівників органів Національної поліції є важливою умовою ефективності їх професійного розвитку, фахової підготовки та підвищення кваліфікації. Так, розвиток необхідних управлінських компетенцій є важливою передумовою якісного виконання керівниками своїх професійних функцій та розвитку організації в цілому.

Окреслення психологічних чинників управлінської компетентності є перспективним підходом до розвитку та удосконалення управлінської компетентності керівників органів Національної поліції, покращення результативності їх професійної діяльності.

Зазначена наукова проблема набула широкого висвітлення у роботах численних науковців, але питання щодо формулювання саме психологічно зумовлених і професійно важливих якостей залишається недостатньо розробленим, що й наголошує на важливості подальшого наукового дослідження окресленого аспекту.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Проведений теоретичний аналіз наукових джерел за тематикою дослідження дозволив окреслити управлінську компетентність як сукупність необхідних для ефективного виконання професійних функцій знань, вмінь та навичок, а також особистісних якостей і властивостей. Отже, управлінська компетентність є важливим особистісним утворенням, що зумовлює ефективність діяльності керівника та результативність виконання ним значущих професійних завдань.

Питання щодо дефініції структури управлінської компетентності завжди привертало увагу дослідників. Це зумовлює наявність різних підходів до класифікації управлінських характеристик.

Так, однією із спроб з даного напряму дослідження було виділення таких складників управлінської компетентності, як індивідуальна управлінська концепція, морально-психологічні якості, управлінські здібності, пізнавальні та інтелектуальні якості, комунікативні і емоційно-вольові властивості (Мамонтова, 2002).

Згідно з іншим підходом було виділено структуру управлінської компетентності, яку утворюють такі компоненти: операційно-діяльнісний, когнітивний, мотиваційний, особистісний, емоційно-вольовий та рефлексивний (Борисюк, 2017).

Роблячи спроби конкретизувати дані аспекти, слід зазначити, що серед професійно важливих якостей керівників органів Національної поліції важливе місце посідає здатність до гнучкості, яка може мати різні особистісні прояви. Зокрема, емоційна гнучкість та психостійкість зумовлюють можливість ефективного здійснення процесів саморегуляції, що передбачає наявність розвиненого емоційного інтелекту (Ірхін, 2007).

Західні вчені в процесі дослідження даного феномену доходять висновку, що головними складниками управлінської компетентності є розвинені комунікативні вміння, здатність до роботи в команді, проактивність, самоменеджмент, орієнтованість на результат, амбіційність, вміння приймати рішення та ризикувати, а також креативність (Bhardwaj & Punia, 2013).

Отже, враховуючи поліаспектність досліджуваного феномену управлінської компе-

тентності та необхідність його розвитку в контексті професійної підготовки та підвищення кваліфікації управлінців в системі Національної поліції нами, було розроблено психологічний тренінг «Психологія управлінця», що охоплює 6 занять, присвячених таким тематичним блокам: комунікативна компетентність, техніки переконання та впливу на співрозмовника, прийоми вирішення конфліктних ситуацій, розвиток емоційного інтелекту та технологія публічних виступів.

Так, комунікативна компетентність передбачає володіння техніками активного слухання та успішної аргументації і контраргументації, що є важливою передумовою продуктивних перемовин та ефективного впливу на інших людей. Вкрай необхідною частиною даного тренінгу є заняття, присвячені публічним виступам та основним технікам ведення перемовин, спрямованих на обговорення важливих професійних питань. Необхідним аспектом даного тренінгу є також розвиток здатності до результативного подолання конфліктних ситуацій, що є безперечною перевагою успішного керівника.

Безумовно, значущою частиною розробленого тренінгу є розвиток емоційного інтелекту, зокрема здатності керівника до емоційної саморегуляції та проявів сенситивності у взаємодії з іншими людьми, що забезпечує ефективне керівництво підлеглими, спрямоване на плідне досягнення значущих професійних цілей.

Тренінг було проведено протягом 1,5 міс. (1 раз на тиждень тривалістю 3 години кожне заняття) із керівниками органів Національної поліції. Для дослідження ефективності тренінгу було проведено психодіагностику керівників до та після проходження тренінгу та здійснено порівняльний аналіз отриманих результатів.

Отже, головною **метою** даного дослідження є визначення дієвих механізмів розвитку управлінської компетентності керівників органів Національної поліції за допомогою застосування психотренінгових технологій.

2. Методологія та методи

У процесі дослідження було застосовано психодіагностичний комплекс, який складається з 3 таких методик: «Діагностика комунікативних і організаторських здібностей» (КОЗ-2) (В.В. Синявський, Б.О. Федоришин), «Типи поведінки у конфлікті» (К. Томас), поліфакторна методика Р. Кеттелла (форма С).

Результати порівняльного аналізу психодіагностичних даних було оброблено за допомогою методів математичної статистики (коефіцієнт Стьюдента), що дозволило з'ясувати наявність значущих відмінностей за психологічними чинниками управлінської компетентності.

3. Результати та дискусії

Як вже було зазначено, для дослідження ефективності розробленого нами психологічного тренінгу, спрямованого на розвиток психологічних чинників управлінської компетентності керівників органів Національної поліції, було проведено психодіагностичне тестування учасників до та після проходження тренінгу.

Результати дослідження засвідчують, що в процесі проходження тренінгу відбулось суттєве зростання комунікативних здібностей управлінців, продіагностованих за допомогою методики КОЗ. Зазначені відмінності засвідчують дієвість психологічного тренінгу в контексті розвитку комунікативних здібностей керівників ($t=12,25$; $p\leq0,01$) через опрацювання ними основ ефективної комунікації, зокрема й технік аргументації та контраргументації, що забезпечують можливість оптимально вибудовувати комунікативну взаємодію з іншою людиною. Важливим аспектом в даному контексті є також опрацювання різноманітних способів подолання конфліктних ситуацій, що також позитивно впливає на міжособистісну взаємодію управлінців (рис. 1).

Рис. 1. Результати порівняльного аналізу рівня комунікативно-організаторських здібностей керівників органів Національної поліції до та після проходження психологічного тренінгу

Важливим чинником у контексті розвитку організаторських здібностей ($t=11,15$; $p\leq0,01$) учасників був тематичний блок тренінгу, присвячений технікам публічних

виступів, що сприяв розвитку здатності керівників до проведення результативних перемовин та засідань у потенційно конфліктних ситуаціях.

Отже, отримані закономірності засвідчують позитивний вплив розробленого нами психологічного тренінгу на розвиток комунікативно-організаторських здібностей керівників органів Національної поліції України.

Порівняльний аналіз результатів психодіагностики відображає також наявність значущих змін за стилями конфліктної взаємодії управлінців.

Так, в результаті тренінгу відбулось зростання показників, що відображають схильність управлінців до вирішення конфліктів за допомогою співробітництва ($t=15,75$; $p\leq0,01$). Водночас спостерігається зменшення психодіагностичних показників, які належать до компромісного стилю подолання конфліктних ситуацій ($t=-10,07$; $p\leq0,05$), а також уникнення розгортання конфліктів ($t=-9,75$; $p\leq0,05$). За результатами, що діагностують інші стилі подолання конфліктних ситуацій, значущих відмінностей не спостерігалось (рис. 2).

Таким чином, вправи та рольові ігри, виконані керівниками під час проходження психологічного тренінгу, сприяли розвитку їх готовності до вирішення конфліктів за допомогою стилю співробітництва. Такими стилями є налаштованість на перемовини, з'ясування потреб та інтересів всіх учасників конфліктної взаємодії. Отримані дані засвідчують також розвиток здатності досліджуваних відчувати приховані емоційні реакції та бажання інших людей завдяки зростанню рівня емоційного інтелекту та міжособистісної сенситивності в результаті виконання тренінгових вправ та рольових ігор.

Позитивним результатом проведеного психотренінгу є також зменшення схильності управлінців до уникнення конфліктних ситуацій, які часто призводять до виникнення хронічних прихованих конфліктів, що руйнують особистісні стосунки у професійному колективі. Використання даного стилю вирішення конфліктних ситуацій є неефективною стратегією розв'язання конфліктів, оптимальне подолання яких потребує застосування певних комунікативних умінь та навичок, наприклад, в ситуації співробітництва.

Імовірним є те, що управлінці застосовують такий стиль подолання конфліктів в ситуації із власними керівниками, коли вони не мають змоги використовувати суперництво, а для співробітництва відчувають нестачу особистісних ресурсів та потенціалу.

Зниження показників за схильністю до застосування стилю компромісу також можна віднести до позитивних результатів психологічного тренінгу, що відображає зростання готовності управлінців до конструктивного обговорення проблемних ситуацій з метою досягнення більш стійких рішень, які сприяють подоланню проблемних ситуацій, а не знаходженню тимчасового компромісу, який з часом потребуватиме додаткового вирішення.

Таким чином, за результатами психодіагностики після проходження психологічного тренінгу відбуваються зміни за стилями вирішення конфліктних ситуацій та зростання готовності керівників органів

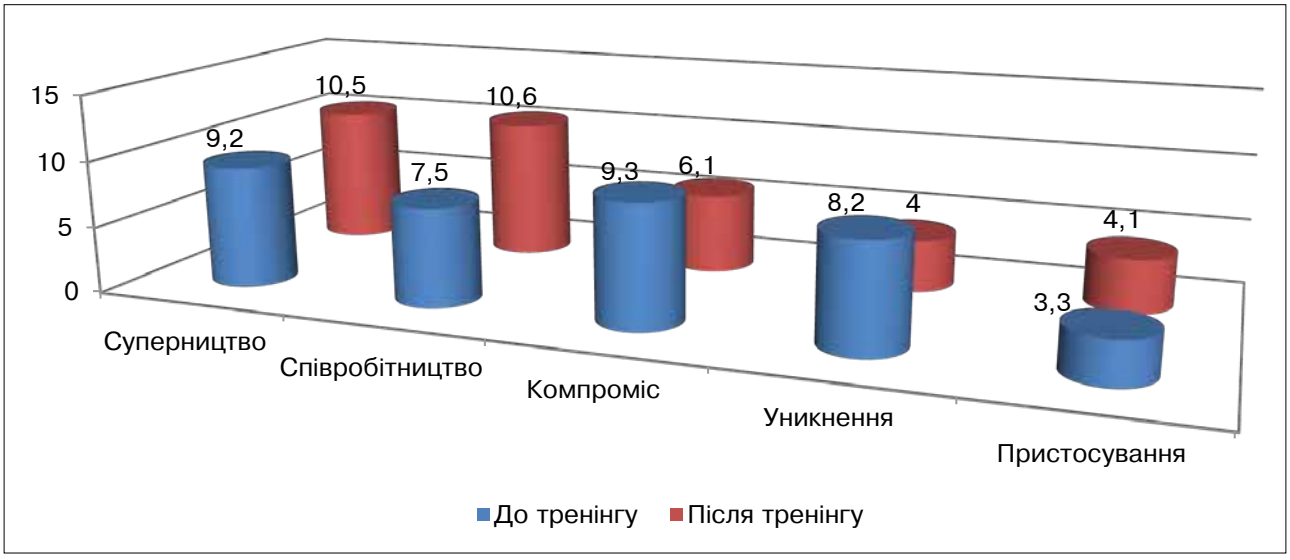


Рис. 2. Результати порівняльного аналізу стилів подолання конфліктних ситуацій керівників органів Національної поліції до та після проходження психологічного тренінгу

національної поліції України до конструктивного подолання конфліктних ситуацій з метою досягнення довготривалих і дієвих рішень, які сприятимуть ефективній роботі організації та досягненню професійно значущих цілей.

Значущі відмінності за результатами психодіагностики спостерігалися також за даними, отриманими за допомогою тесту Р. Кеттелла до та після проходження управлінцями психологічного тренінгу.

Так, згідно з результатами тесту Р. Кеттелла відбулось зростання балів за фактором А (t=13,21; p≤0,01), що відображає рівень товариськості, зокрема і здатність керівників до співробітництва та гармонійної міжособистісної взаємодії з колегами. Зазначені зміни є цілком логічними в контексті цілей та змісту проведеного психологічного тренінгу та є одними із значущих психологічних передумов ефективного управління.

Результати психодіагностики засвідчують наявність значущих змін за фактором С (емоційна стабільність) (t=9,77; p≤0,05), проявом чого є здатність особистості до збереження внутрішньої гармонії у зовнішніх стресових обставинах, що вимагає від керівників органів Національної поліції вміння відновлювати стабільний психологічний стан у невизначених та потенційно небезпечних ситуаціях. Отриманий результат є вкрай важливим в контексті розвитку управлінської компетентності керівників органів Національної поліції, якщо враховувати специфіку їх професійної діяльності (рис. 3).

Отримані результати засвідчують також наявність незначних, але значущих змін за показниками фактору G (t=7,88; p≤0,05), що відображає рівень нормативності соціальної поведінки керівників, зокрема і їх здатність до чіткого дотримання соціальних норм, відповідальність та вміння ефективної саморегуляції соціальної поведінки.

Суттєве зростання показників за фактором Н (t=14,67; p≤0,01) (рис. 3), що відображає схильність особистості до проявів сміливості, неординарності та соціальної активності, є цілком органічним відповідно до специфіки професійної діяльності керівників органів Національної поліції та засвідчує позитивні зрушення у напрямі збільшення рівня їх професійної компетентності.

Після проходження тренінгу спостерігається суттєве збільшення балів за фактором N (дипломатичність) (t=10,62; p≤0,01), що відображає здатність керівників до проявів емоційної стриманості, прогнозування перебігу й результатів спілкування, а також вміння висловлювати власні думки та пропозиції у найбільш толерантний спосіб, враховуючи бажання та позиції співробітників.

Значущі зміни спостерігаються за фактором О (t=-9,43; p≤0,05). Зокрема, відбувається зниження показників за даним фактором, що відображає рівень особистісної тривожності. Отже, зазначені зміни засвідчують зростання у керівників органів

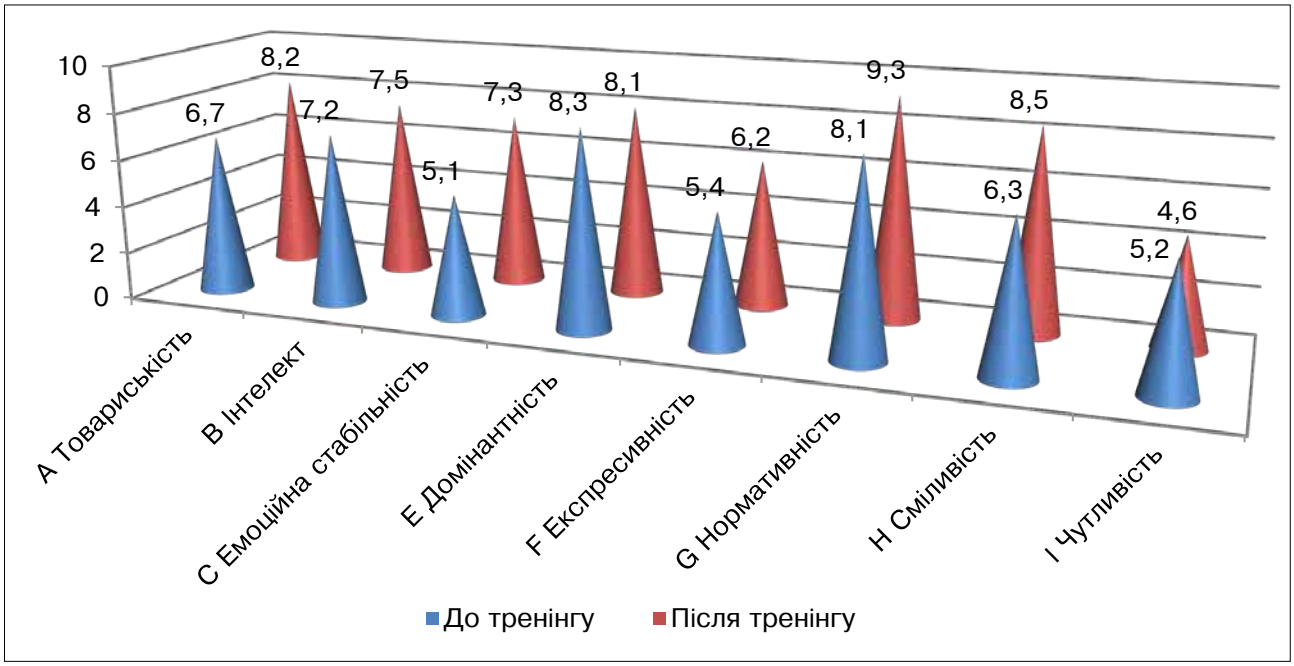


Рис. 3. Результати порівняльного аналізу факторів за тестом Кеттелла (частина 1) керівників органів Національної поліції до та після проходження психологічного тренінгу

національної поліції України впевненості в собі, внутрішнього спокою та позитивної налаштованості, що можна віднести до позитивних змін в контексті розвитку їх управлінської компетентності.

Зміни за даним фактором є цілком логічними, якщо враховувати наявність у розробленому тренінгу циклу вправ, спрямованих на розвиток емоційного інтелекту, що збільшує впевненість управлінців в ситуації міжособистісних стосунків та налаштовує їх на ефективну емоційну саморегуляцію.

Збільшення балів за фактором Q1 ($t=7,02$; $p\leq0,05$) відображає зростання у керівників сприйнятливості до нових ідей та підходів в управлінській діяльності, схильність до експериментування та імпровізації в процесі керування. У контексті даної професійної діяльності означені результати можуть бути проінтерпретовані неоднозначно. Окрім можливих несприятливих аспектів, гармонійне поєднання консерваторських настанов із певним радикалізмом є досить дієвим щодо підвищення ефективності управлінської діяльності в цілому (рис. 4).

Збільшення показників за фактором Q2 ($t=11,83$; $p\leq0,01$), що відображає рівень нонконформізму, зокрема схильність до домінування та незалежності від думки оточення, є свідченням зростання здатності керівника до реалізації власних ідей та автономної поведінки, що супроводжується високим рівнем впливу на інших. Отриманий результат цілком відповідає специфіці управлінської діяльності в системі Національної поліції. Цей результат сприятиме ефективному виконанню керівниками власних управлінських функцій.

Зростання показників за фактором Q3 ($t=10,22$; $p\leq0,01$) (високий самоконтроль) відображає розвиток здатності управлінців до усвідомлюваного керування власними емоціями, а також до цілеспрямованості та наполегливості на шляху до досягнення визначених професійних цілей. Зазначені зміни можна вважати позитивними чинниками в контексті зростання управлінської компетентності керівників органів Національної поліції.

За іншими факторами тесту Р.Кеттелла не було виявлено значущої динаміки у бік зростання або зменшення показників, що засвідчує їх недостатню важливість у контексті управлінської діяльності керівників органів Національної поліції.

Отже, після участі керівників органів Національної поліції у розробленому нами психологічному тренінгу в них спостерігається розвиток комунікативних навичок, а також здатності до емоційної саморегуляції, соціальної сміливості, відповідальності та нормативності поведінки.

Після тренінгу відбулось також зростання радикальних тенденцій в управлінський діяльності керівників та збільшення особистісної автономності й незалежності, що в цілому позитивно впливає на реалізацію провідних управлінських функцій.

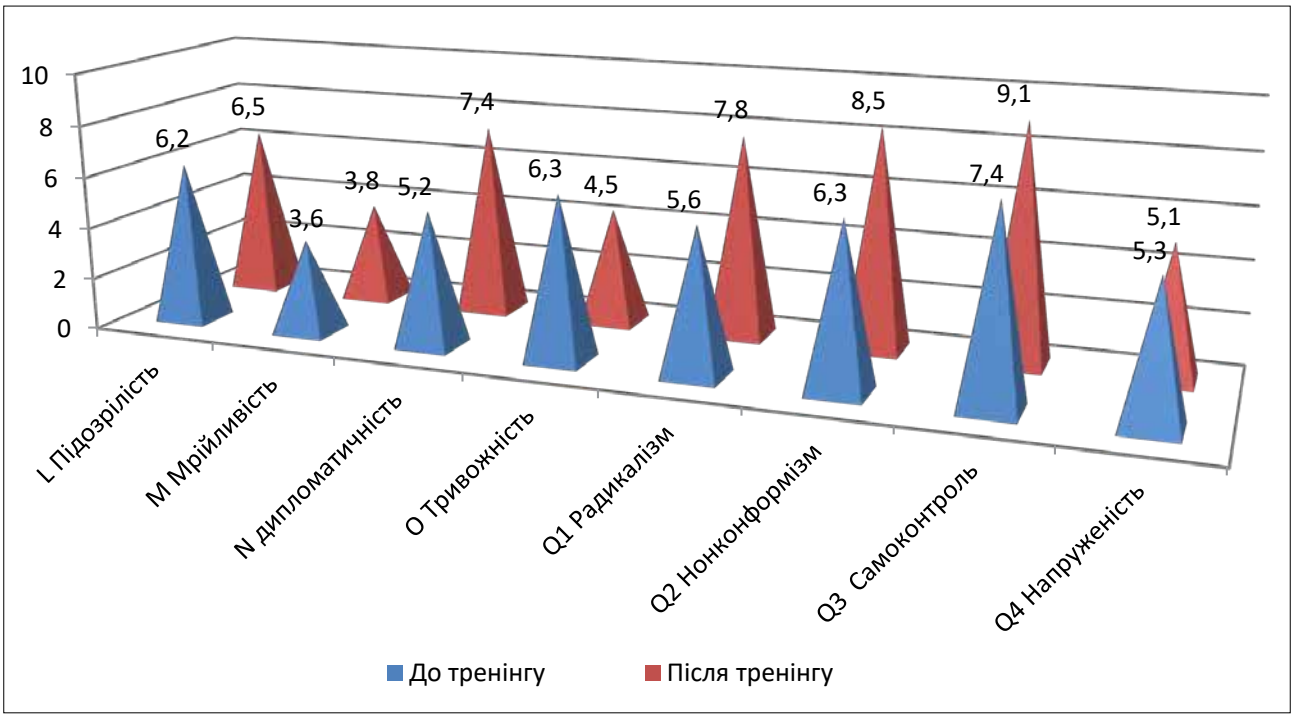


Рис. 4. Результати порівняльного аналізу факторів за тестом Кеттелла (частина 2) керівників органів Національної поліції до та після проходження психологічного тренінгу

Висновки

Отже, можна дійти висновку, що отримані в результаті застосування комплексу психодіагностичних методик дані засвідчують високу ефективність розробленого психологічного тренінгу, спрямованого на розвиток психологічних чинників управлінської компетентності керівників органів Національної поліції.

Так, в результаті застосування психологічного тренінгу відбувається розвиток комунікативних та організаторських здібностей керівників, а також готовності до застосування ефективних стилів подолання конфліктних ситуацій, що позитивно впливатиме на виконання управлінських функцій.

Отримані результати засвідчують також розвиток здатності до емоційної саморегуляції, соціальної сміливості, відповідальності та нормативності поведінки, зростання радикальних тенденцій в управлінні та збільшення особистісної автономності й незалежності, що в цілому підвищує продуктивність управлінської діяльності керівників поліцейських підрозділів.

До важливих зрушень в результаті проходження психологічного тренінгу можна віднести підвищення рівня емоційної стабільності та толерантності до дії потенційно стресових чинників, а також розвиток дипломатичності та здатності прогнозувати перебіг управлінських ситуацій. Значущими результатами тренінгу є зниження особистісної тривожності та підвищення цілеспрямованості у реалізації професійних цілей.

Таким чином, результати формувального експерименту відображають наявність значущих відмінностей за багатьма психологічними чинниками управлінської компетентності до та після проведення психотренінгу, що доводить високий рівень ефективності розробленого психологічного тренінгу, спрямованого на удосконалення та розвиток управлінської компетентності керівників органів Національної поліції України.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Борисюк О.М. Психологічні особливості розвитку управлінської компетентності у майбутніх офіцерів Національної поліції України : дис. ... канд. псих. Наук : 19.00.09. Харків, 2017. 315 с.

2. Ірхін Ю.Б. Професіограма керівника органу (підрозділу) внутрішніх справ : практичний посібник. Київ : Київський національний університет внутрішніх справ, ДП «Друкарня МВС». 2007. 35 с.

3. Мамонтова С.Н. Прикладная юридическая психология. Москва, 2002. 509 с.

4. Bhardwaj A., Punia B.K. Managerial competencies and their influence on managerial performance: a literature review. *International Journal of Advanced Researching Management and Social Sciences.* 2013. Vol. 2, No. 5, 70–84.

REFERENCES:

1. Borisyuk O.M. (2017). *Psihologichni osoblivosti rozvitku upravlinskoyi kompetentnosti u majbutnih oficeriv Nacionalnoyi policiyi Ukrayini* [*Psychological peculiarities of development of managerial competence of future officers of the National Police of Ukraine]:* dis. ... kand. psih. nauk: 19.00.09. Kharkov [in Ukrainian].

2. Irhin Yu.B. (2007). *Profesiograma kerivnika organu (pidrozdilu) vnutrishni hsprav* [*Profession of the head of the department (department) of internal affairs]*. Praktichnij posibnik. Kyiv : Kiyivskij nacionalnij universityet vnutrishnih sprav, DP "Drukarnya MVS" [in Ukrainian].

3. Mamontova S.N. (2002). *Prikladnayay uridicheskaya psihologiya* [*Applied legal psychology*]. Moscow, 2002. 509 c. [in Russian].

4. Anand Bhardwaj, B.K. Punia (2013) Managerial competencies and their influence on managerial performance: a literature review. [The dependence of the characteristics of the marital family on the parent] *International Journal of Advanced Research in Management and Social Sciences,* Vol. 2, No. 5, P. 70–84 [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 25.07.2019.
The article was received 25 July 2019.

СЕКЦІЯ 5. МЕДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.974
DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-4-32

ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНІ ОСНОВИ МЕХАНІЗМУ ЗАРОДЖЕННЯ ІПОХОНДРИЧНИХ РОЗЛАДІВ ОСОБИСТОСТІ

Візнюк Інеса Миколаївна,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології та соціальної роботи
Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського
innavisnjuk@gmail.com
orcid.org/0000-0001-6538-7742

У статті йдеться про детальний патологічний аналіз визначення етіології та розвитку іпохондричних нозологій у групі хворих із найбільш вираженою патофізіологічною симптоматикою.

Мета. Представлені результати емпіричного дослідження механізму виникнення іпохондричних розладів особистості з метою визначення особливостей їхнього прояву в осіб з іпохондричною симптоматикою та у групах, що вивчаються, без цієї ознаки, шляхом диференціації цих відмінностей для встановлення психодіагностичних параметрів.

Для досягнення основної мети дослідження було випробувано такі **методи:** авторський опитувальник для визначення рівня сприйнятливості до іпохондричної нозології, також використано карту первинного обстеження пацієнта для діагностики анамнезу, розкрито загальну інформацію про людину та її сімейний і соціальний статус, мультимодальну анкету із проблем історії життя, поведінки людини за С. Кулаковим.

За **результатами** дослідження у групі респондентів визначено відчуття болю, що домінує, яке наявне в них зі скаргами психосоматичного характеру і відображене в діях і поведінці. Описуючи їхні особистісні риси, варто зазначити, що тривалість скарг періодична, а характер їхнього прояву досить невиразний, часто надуманий і навіть вигаданий. Жодних ознак органічного ураження нервової системи не спостерігалося. Соматичні показники перебувають у межах норми. Асоціативний експеримент для визначення основного стилю мислення в пацієнтів дозволив охарактеризувати низку психологічних розладів іпохондричного характеру. Найвищий пороговий імпульс, згідно з яким іпохондричні розлади виявлялися в цих групах, коливався в межах $5 \pm 0{,}5$–$7{,}9$–$8{,}54$.

Згідно з опитувальником автора, в експериментальній групі осіб переважали від 31 до 40 балів, що означає високу ймовірність виникнення іпохондричних розладів особистості. Саме тому механізм появи іпохондричних проявів відображено в наявності інтероцептивних подразників, які досить довго перетікали у функціонально ослаблену кору і призводили до утворення застійних, інертних джерел збудження, що лежать в основі іпохондричного розладу.

Висновки. У наведеному спостереженні ми виявили об'єктивно констатуючі вісцеральні подразники, що діють у теперішньому часі або ж мали місце в минулому і супроводжували досить тривалу неадекватну суб'єктивну реакцію на них із боку хворих. Це пояснюється тим, що умовні рефлекси, які утворюються у внутрішніх органах, досить важко затухають, більш інертні, що має велике значення для виникнення іпохондричного марення.

Ключові слова: *іпохондричні розлади, механізм зародження іпохондричних розладів особистості, фахівці різних професій, больові імпульси, травмуючі переживання, ізольоване патодинамічне вогнище.*

PSYCHO-PHYSIOLOGICAL BASES OF THE MECHANISM OF ORIGIN OF HYPOCHANDRIC DISORDERS OF PERSONALITY

Vizniuk Inesa Mykolaivna,
Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor of the Department of Psychology and Social Work
Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynskyi State Pedagogical University
innavisnjuk@gmail.com
orcid.org/0000-0001-6538-7742

The results of empirical study of the mechanism of origin of hypochondriacal personality disorders are presented in **purpose** to determine the peculiarities of their manifestation in persons with hypochondriacal symptoms and in groups studied without this trait, by differentiating these differences to establish psychodiagnostic parameters.

To achieve the main goal of the study, the following **methods** were tested: author's questionnaire to determine the level of susceptibility to hypochondrial nosology, also used a map of the patient's primary examination for the diagnosis of medical history, disclosed general information about the individual and his family and social status and multimodal questionnaire for life history problems of human behavior according to S. Kulakov.

According to the **results** of the research, in the group of respondents we notice a dominant feeling of pain, which is present in them with complaints of psychosomatic nature and reflected in actions and behavior. Describing their personal traits, it should be noted that the duration of complaints is periodic and the nature of their manifestation is rather vague, often contrived, and even fictitious. No signs of organic damage to the nervous system were observed. Somatic indices are within normal limits. We also conducted an associative experiment with isolation in patients of dominant associative thinking, which allowed us to characterize a number of psychological disorders of hypochondriacal character. The highest threshold impulse according to which hypochondriacal disorders manifested in these groups ranged from $5 \pm 0{,}5$–$7{,}9$–$8{,}54$. Falling on the nervous system of patients, it caused the corresponding reactions by the mechanism of the ultra-paradoxical phase and clinically manifested itself as hypochondriacal delirium with concomitant disorienting behavior.

According to the author's questionnaire in the experimental group of persons dominated from 31 to 40 points, which means a high probability of having one form of hypochondrial syndrome. That is why the mechanism of origin of hypochondriacal manifestations is reflected in the presence of interoceptive stimuli, which have long enough flowed into the functionally weakened cortex and led to the formation of stagnant, inert sources of excitement underlying hypochondriacal delirium.

Conclusions. In the above observation, we identified objectively ascertaining visceral stimuli that are present or have occurred in the past, and have accompanied a sufficiently long inappropriate subjective response to them from patients. This is because conditioned reflexes, which are formed in the internal organs, are quite difficult to attenuate and are more inert, which is of great importance in the occurrence of hypochondriacal delirium.

Key words: *hypochondriacal disorders, mechanism of origin of hypochondriacal personality disorders, specialists of different professions, pain impulses, traumatic experiences, isolated pathodynamic focus.*

Вступ

Іпохондрія сигналізує про страх і відчай особистості, яка використовує своє тіло як захисний механізм, щоб не зізнаватися в деструкціях із собою й оточенням. Розшифрувати іпохондричне «посилання» можна лише в разі аналізу порушених трансакцій між індивідом і його сім'єю або його соціальним оточенням. Іпохондрик використовує невербальну мову тіла, щоби приховати свої справжні потреби і глибоке почуття самотності.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Метою статті є детальний патологічний аналіз визначення етіології і розвитку іпохондричних нозологій у групі хворих із найбільш вираженою патофізіологічною симптоматикою шляхом диференціації їхніх відмінностей для установлення психодіагностичних параметрів. Обґрунтувавши поведінковий механізм генезису іпохондричних патологій, визначимо фізіологічні основи в дослідженні механізмів зародження іпохондричних розладів особистості.

Залежність індивідуально-типологічних особливостей людини і механізму виникнення іпохондричних розладів від професійних чинників є міждисциплінарною проблемою, тому вивчається низкою наук: психологією, медициною, біологією, фізіологією (наприклад, у працях Л. Бурлачука, І. Вільш, І. Малкіної-Пих, В. Менделевича, П. Криворучка, Л. Куликова, А. Реана, Є. Романової, Дж. Холланда, Л. Шнейдер). Окремі аспекти проблеми вивчалися й відображені в дослідженнях Г. Айзенка, Т. Вісковатої, І. Єршової-Бабенко й ін.

2. Методологія та методи

Загальна вибірка за номінативним маркером «психосоматичне здоров'я» (194 особи) була сформована за даними медичного професійно-консультативного висновку (форма № 086). Упродовж проведення цього дослідження ми скористались також опитувальниками й для обох груп осіб для визначення їхніх диференційних відмінностей у життєтворенні: визначено наявність ознак за авторським опитувальником схильності особистості до іпохондричних розладів, здійснено скринінг первинного обстеження груп за клінічними показниками в осіб з іпохондричними розладами в ситуації психосоматичного захворювання (1 200 осіб) з метою їх виділення у групи ($ЕГ_1$ і $ЕГ_2$) за шуканою ознакою та відібрано за кількістю у 200 осіб, також використано карту первинного огляду хворого для діагностики анамнезу захворювання, розкрито загальну інформацію про індивіда, його сімейний й соціальний стан, використано мультимодальний опитувальник життєвої історії для аналізу реальних проблем поведінки людини за С. Кулаковим.

Представлений і апробований авторський опитувальник призначений для вимірювання схильності до іпохондричних розладів у людини, за допомогою нього виділяємо наявність соматичних скарг за кардіологічним типом, порушень шкірного покриву та дисфункції органів шлунково-кишкового тракту (далі – ШКТ). Інші

системи органів організму людини нами ігнорувались, оскільки посилання на них відсутні під час анкетування і співбесіди з опитуваними. Згідно із зазначеним, висока кількість балів свідчить про іпохондричну схильність у досліджуваного за такими параметрами:

– від 0 до 10 балів – даний результат говорить про відсутність схильності до іпохондричного розладу, що іноді може означати приділення більшої уваги своєму фізичному здоров'ю і загартуванню організму;

– від 11 до 20 балів – означає низьку схильність до захворювання, бо, за результатом тесту, може вказувати на важливість медичних обстежень і відповідальність у ставленні до власного здоров'я;

– від 21 до 30 балів – така кількість балів означає сильну стурбованість щодо можливих захворювань, що свідчить на користь високої схильності до іпохондрії;

– від 31 до 40 балів – означає високу ймовірність наявності однієї з форм іпохондричного синдрому. Щоб підтвердити або спростувати цей факт варто звернутися до фахівця.

За допомогою цього психодіагностичного дослідження встановлено взаємозалежність зародження та розвитку іпохондричних розладів особистості й соматичних проявів у разі оптимального функціонування її організму під час виконання професійних обов'язків.

Відомий психіатр І. Вельцин (1789 р.) характеризує *іпохондрію* як специфічне захворювання з ознаками тривоги, страху, боязні перед майбутнім, як апатичність, прагнення до усамітнення тощо. Причина іпохондрії, на думку автора, полягає в ослабленні інтелекту та підвищенні збудливості нервової системи (Lazarus, 1991).

До основних структурних елементів іпохондричних розладів відносять різноманітні тілесні сенсації. Насамперед варто зазначити *парестезії* (відчуття оніміння, поколювання, повзання мурашок тощо), не зумовлені зовнішніми подразниками. Надалі зауважимо *психалгії* (болі як наслідок фізіологічного підвищення больового порога). Це звичайний біль без реальних підстав, нерідко множинного характеру. Наступним елементом больових відчуттів за іпохондрії є *сенестоалгії* (болі, які відрізняються більш химерним і своєрідним характером). Наприклад, головний біль із печією, із пронизливою локалізацією. Далі йдуть *сенестопатії* (спонтанні обтяжливі відчуття, що не відповідають локалізації конкретних анатомічних утворень). Для сенестопатій характерні новизна та різноманітність відчуттів; хворі не можуть описати їх зародження. І, нарешті, *синестезії* (несподівана фізична слабкість, похитування і невпевненість під час ходьби, важкість або порожнеча в тілі) (Візнюк, 2017).

Симптоми частіше стосуються шлунково-кишкової і серцево-судинної систем. Звичайні відчуття і явища інтерпретуються як неприємні. Хворий може назвати передбачуване соматичне захворювання, але ймовірність його існування – поза межами об'єктивної реальності. Нерідко існує припущення про наявність додаткового захворювання. Остаточною характерною ознакою іпохондричного розладу є монотонне, емоційно невиразне подання скарг, що підкріплюється розширеною медичною аргументацією (Низовских, 2007).

3. Результати та дискусії

У хворих стаціонару, що перебувають на лікуванні у Вінницькій обласній психоневрологічній лікарні імені академіка О.І. Ющенка, під час надходження діагностується стан загальної слабкості, зниження працездатності, болі у шлунку (чи в інших органах) з підозрою на *cancer*. В анамнезі простежується динаміка розвитку іпохондричної хвороби ще з ранніх літ, коли згадується перша скарга за даним типом. За відсутності шкідливих звичок діагностуємо стурбованість про стан оптимального функціонування організму. Вони легко збуджувані, емоційно нестійкі, запальні. Періодично страждали на гострі респіраторні захворювання, що супроводжувались кашлем, болем за грудиною і підвищеною температурою, наявна тенденція до трудоголізму, незважаючи ні на що.

У процесі професійного огляду здійснено низку маніпуляцій щодо визначення працездатності стану організму досліджуваних. Жодної патології не знайдено. Однак больові відчуття набували інтенсивності. Знову проведено консультативні терапевтичні та лікувальні процедури й обстеження. Скарги набували іпохондричного характеру: з'являлися в разі загострення хвороби. У них серед основних фраз траплялися вислови песимістичного характеру: «Мене отруїли і хочуть викинути за межі життя», «Хвороба дуже запущена, тому й важко її підтвердити», «Мені набридло страждати, і я хочу померти» тощо.

Спостерігалась підвищена пітливість і температура, погіршувався апетит, з'явились головні болі, порушувався сон. Постійне відвідування лікарів було спричинене появою нав'язливих ідей щодо наявності будь-якого захворювання з надмірним читанням медичної літератури за ознаками хвороби. Помітно знижувалась активність,

з'явилась стурбованість щодо наявності невиліковного соматичного захворювання. Частішими ставали консультативні відвідування лікаря.

Згідно з авторським опитувальником зазначаємо такі результати, подані в таблиці 1.

За результатами анкетування ми характеризуємо психологічний портрет осіб $КГ_2$, який відображає підвищенні показники у психодіагностичних вимірюваннях і показує тривогу за своє здоров'я в респондентів, стурбованість і підвищену вимогливість до застосування засобів гігієни, постійне знезаражування їжі, страх інфікувань. Відчуття болю в них наявне у скаргах психосоматичного характеру й відображено у вчинках і поведінці. Саме тому ми й виділяємо їх у групу осіб зі схильністю до іпохондричних розладів, зважуючи на досить високі статистичні дані (табл. 1). Характеризуючи їхні особистісні риси, зауважимо, що тривалість скарг періодична, природа їхнього прояву досить невиразна, часто надумана, а то й узагалі вигадана. Також варто додати, що вони мають досить відносний прояв, адже час від часу можуть проявлятись незалежно одна від одної, тоді як у множинній дії посилюють симптоматику болю.

Надалі проведене стаціонарне обстеження в терапевтичному відділенні з консультативним спостереженням в онкологічному інституті. До лікувального процесу у хворих поступово з'явились підозри та недовіра. У зв'язку з неадекватністю поведінки аж до суїцидальних намірів більшість із них госпіталізовано до Вінницької обласної психоневрологічної лікарні імені акад. О.І. Ющенка.

На базі Вінницької обласної клінічної лікарні ім. М.І. Пирогова у хворих за нормативними соматичними показниками (пульс ритмічний, 78 ударів на хвилину; артеріальний тиск – 115/75 мм рт. ст.) не спостерігалось жодної патології. Під час перкусії легенів ясний тон, краї легень добре рухливі; дихання везикулярне; в окремих ділянках слабкі сухі хрипи. Язик вологий, чистий. Поперекова ділянка шлунка правильної конфігурації, активно бере участь в акті дихання, метеоризм не спостерігається. Під час пальпації хворі напружували черевну стінку, ми зазначали підвищену чутливість всієї ділянки поперекової частини. Перистальтика кишківника не порушена. Печінка та селезінка не пальпуються. Симптом Пастернацького негативний. Із боку інших внутрішніх органів відхилень від норми не виявлено.

Рентгеноскопія грудної клітини показала, що в легенях помітних патологічних утворень немає. Серце не збільшене, частота серцевих скорочень – у межах норми. Рентгеноскопія шлунково-кишківникового тракту показала наявність хронічного гастриту, що звичне для сучасності.

Аналіз крові показав такі результати (у середньому): гемоглобін Hb 60%, еритроцити – 3 770 000, лейкоцити – 7 300, кольоровий показник – 0,8, ШОЕ – 5 мм на час; формула крові без змін.

За результатами фіброгастродуоденоскопії кислотність шлункового соку в межах норми (70), вільна соляна кислота – 40.

Дослідження крові на цукор за введення глюкози й адреналіну показали такі результати (табл. 2).

Як видно з таблиці, цукрові показники за результатами кривої в межах норми, істотного хімічного (біогенного) зрушення в організмі теж не спостерігається. Коливання

Таблиця 1

Психосоматичні передумови в ґенезі іпохондричної хвороби в осіб $КГ_2$

п/п	Чинники дисфункції психологічних порушень	Скарги соматичного характеру		
		ССС (%)	ШКТ (%)	Недоліки шкірних покривів (%)
1.	Підвищена тривожність	57 (59 осіб)	35 (36 осіб)	68 (71 особа)
2.	Хвилювання за власне здоров'я	67 (70 осіб)	56 (58 осіб)	71 (74 особи)
3.	Зневіра в лікуванні	45 (47 осіб)	63 (66 осіб)	82 (86 осіб)
4.	Постійна наявність медикаментозної аптечки	85 (89 осіб)	63 (66 осіб)	34 (35 осіб)
5.	Гіперемія шкіри	34 (35 осіб)	37 (40 осіб)	46 (48 осіб)
6.	Болі в серці	86 (90 осіб)	45 (47 осіб)	34 (35 осіб)
7.	Спрага	54 (56 осіб)	62 (65 осіб)	59 (61 особа)
8.	Боязнь інфікувань	75 (78 осіб)	72 (75 осіб)	75 (78 осіб)
9.	Постійне відчуття болю	43 (45 осіб)	37 (38 осіб)	27 (28 осіб)
10.	Огида від споживання немитої їжі	69 (72 особи)	75 (78 осіб)	67 (70 осіб)
11.	Постійне читання медичної літератури	85 (89 осіб)	59 (61 особа)	84 (88 осіб)

даного хімічного складу в такому разі не спричиняють патологічних змін в організмі, лише незначною мірою можуть впливати на настрій.

У психологічному вимірі проблеми зазначаємо, що настрій у хворих постійно знижений, похмурий, тривожний. Вираз обличчя понурий, нудьгуватий, песимістичний. Вони весь час перебували в неприродних позах, часто вимушеного характеру. Руки завжди тримали на животі, замкненими, підтверджуючи саме цим важкість стану. Поза – зі стражденним виразом обличчя і відкритою ділянкою в області черевної порожнини, лежачи на спині та згинаючи ноги в колінах. Простирадло натягували між колінами та руками так, щоби воно не торкалось ділянки в області попереку; у такому положенні вони лежали годинами. На прикладі хворого Б. візуалізуємо стражденну позу іпохондричних хворих (рис. 1, 2, 3).

У Вінницькій обласній психоневрологічній лікарні імені академіка О.І. Ющенка таким хворим зазвичай установлено діагноз – постінфекційний психоз з іпохондричним синдромом. Ознак органічного ураження нервової системи не спостерігалось. Також нами проведено асоціативний експеримент із виокремленням у хворих домінантного асоціативного мислення, що дозволило охарактеризувати низку психологічних порушень іпохондричного характеру.

Рис. 1. Звичайний вигляд хворого Б.

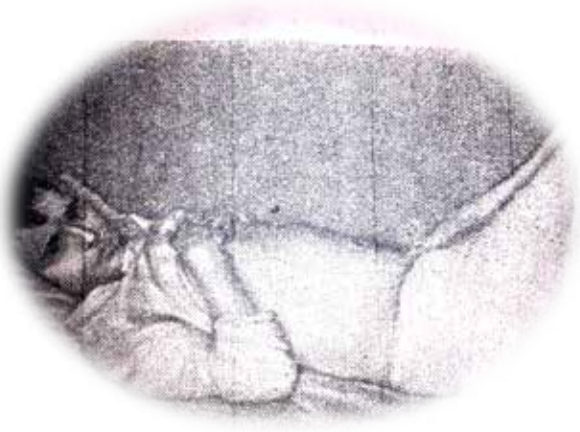


Рис. 2. Поза хворого Б. у ліжку

Рис. 3. Поза хворого Б. під ковдрою із закритою ділянкою області шлунку та ногами, зігненими в колінах

Нижче пропонуємо перегляд результатів асоціативного експерименту хворого Б (табл. 3)

За показниками асоціативного експерименту спостерігаємо збільшення прихованого періоду під час кожної відповіді пацієнтів у середньому до 4,2–4,9 секунд (якщо враховувати норму від 1,6–2,2 секунд за Івановим-Смоленським). Це вказує на деяку інертність кіркових процесів, особливо у другій сигнальній системі. Деякі відповіді мають ехолалічний характер, що також вказує на інертність процесів збудження в корі мозку.

Таблиця 2

Середні значення показників хворих за цукровою кривою

Уведений препарат	Склад цукру у крові, мі %							
	Натще	Часовий проміжок (через <...> хвилин)						
		15	30	45	60	90	120	150
Глюкоза	91	130	128	133	104	106	100	100
Адреналін	91	96	96	105	105	96	105	100

Таблиця 3

Інтерпретація асоціативного мислення у висловлюваннях хворих

Слова-подразники	Прихований період у секундах	Відповідний вислів	Примітки
Вітер	2,3	Сильний	
Море	3	Безмежне	
Шлунок	9,9	Шлунок, шлунок дуже хворий	Блукають очима, морщать лоб, хмуряться
Квартира	5	Прекрасна	
Завод	3,5	Великий	
Город	2,4	Вінниця	
Двері	2,5	Широкі	
Лодка	3,8	Плаває на воді	
Рак	8,9	Рак, рак невиліковний	З недовірою дивляться на лікаря і запитують: «Ви досі не вірите, що в мене рак?»
Пилка	7,8	Залізна	
Вода	4,3	Чиста	
Папір	3	Письменник	
Мука	3,2	Пшенична	
Страх	11,2	Страх, страх сильний, скоро мабуть помру, адже важкохворий	Хмуряться, дивляться вниз
Журнал	5	Не читаю книг	
Лікарня	4,3	Психіатрична	
Санкафен	5,3	Неефективні ліки	

Узагальнюючи, виділяємо відповідні реакції на спеціальні слова, що подразнюють больові точки хворого та ріжуть вухо: на слова-стресогени, які стосуються особистості хворого (*рак, шлунок, страх*), прихований період збільшується до 11,2 секунд. Отже, можна припустити, що словесний подразник сенситивного значення спричиняє надмірне збудження точок навіюваних реакцій, через явища негативної індукції відповідь на цей подразник сповільнюється. Відповіді хворих, хоча й мали емоційний окрас, але були сповільнені; вони вимовлялись із запізненням, одразу ж після обдумування. На користь такого припущення свідчить і той факт, що на наступні індиферентні слова відповідне реагування було сповільнене не так значно, що вказує на наявність зони гальмування навколо джерела збудження.

Електроенцефалографія (далі – ЕГ) показала, що на всіх відведеннях хвилі біотоків були знижені (менше 10 μV). Характеризуючи відмінність індиферентних для хворого слів, зазначимо, що, наприклад, слово «туман» супроводжується короткочасним пригніченням альфа-ритму в момент вимови (рис. 4). Слово ж «рак» викликало виражене пригнічення альфа-ритму протягом 3,5 секунд. Реакція пригнічення спостерігалась і за наступних мовленнєвих подразнень (рис. 5); це дозволяє припустити наявність у пацієнтів інертних джерел збудження в корі мозку. Ослаблення біотоків вказує на малу активність кори, що пов'язано з її гальмівним ефектом. Хворі були також обстежені за руховою методикою з мовленнєвим підкріпленням за Івановим-Смоленським. Дослідження показали значну затримку утворення умовних рефлексів, що свідчить про послаблення процесів збудження в корі мозку. Протягом діагностичного періоду досить яскраво виявлялись фазові стани кори мозку.

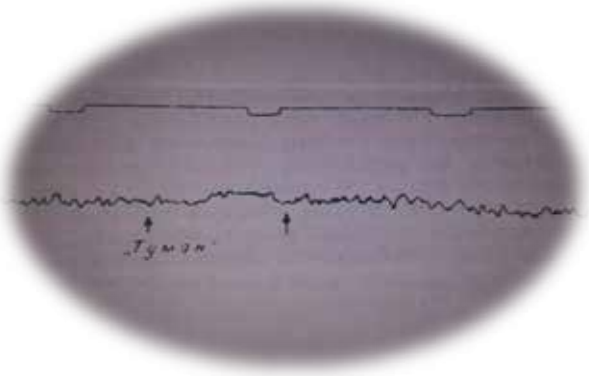


Рис. 4. ЕГ хворого Б. Лобно-тім'яне відведення ліворуч (на слово «туман»)

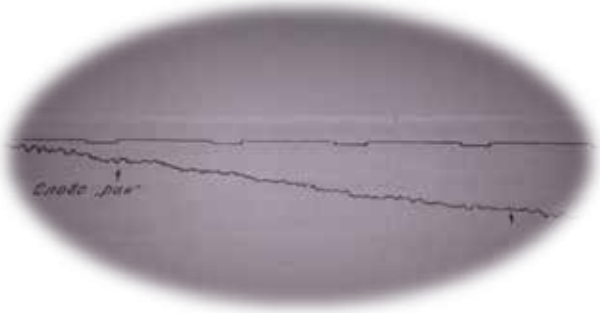


Рис. 5. ЕГ хворого Б. Лобно-тім'яне відведення ліворуч (на слово «рак»)

У результаті проведеного аналізу психопатологічних явищ зауважимо, що маячні висловлювання хворих можна пояснити згідно з концепцією І. Павлова про відносно ізольовані захворювання окремих участків кори мозку. Однак больові відчуття поширюватимуться на всю кору за постійного подразнення хвороботворних точок ділянки тіла (Наранхо, 1995). У наших хворих ця концепція досить ефектно підтверджена під час як клінічних спостережень, так і проведених досліджень. Ми бачимо, що іпохондричні переживання цілком оволоділи особистістю пацієнтів. Вони відчували загальну слабкість, працездатність різко знижена. Їх постійно турбували больові відчуття у грудині та попереку. Усе це вказувало на наявність досить реального захворювання, позбутись якого важко.

Іпохондричні переживання зазвичай найбільш яскраво проявляються в періоди поганого фізичного самопочуття, спричиненого перевтомою, сухим плевритом, хронічним гастритом, болями у грудині й ін. Однак вищезазначені соматичні захворювання не відповідали тим необ'єктивним скаргам, які висували хворі: постійно спостерігалась невідповідність між больовими й іншими неприємними відчуттями у внутрішніх органах і тією значущістю й акцентуацією на відчуттях болю, яку зазвичай демонстрували хворі. Але не варто нехтувати об'єктивно констатуючі вісцеральні подразники (напр., хронічний гастрит, сухий плеврит тощо), що постійно надсилають імпульси в кору головного мозку. Із праць К. Бикова ми знаємо, що внутрішні органи, володіючи спеціальними рецепторними апаратами, постійно впливають на кору, змінюючи її функціональний стан (Мурашкин, 2008). Явища, що виникають у мозковій корі від інтероцептивних стимуляцій, зрештою набувають сили та наполегливості для того, щоб центральна нервова система їх могла ігнорувати. Так і в наших хворих больові відчуття розвивались поступово. Від гострих респіраторних захворювань із субфебрильною температурою і подальшими ускладненнями (напр., сухий плеврит чи гастрит) до реальних больових відчуттів у попереку, зумовлених психологічною настановою й акцентуйованістю на точках болю. Зважаючи на властивий хворим трудоголізм, зазначимо, що саме ним було спровоковано загальне виснаження нервової системи і настанови психопатологічного настрою.

І. Павлов вказував на те, що виснаження нервової системи є одним з основних чинників, які призводять до виникнення патологічної інертності кіркових процесів. Спостереження К. Бикова показують, що дезорганізована інформація із внутрішнього середовища спричиняє досить тривалий дисбаланс між збудженням і гальмуванням в екстероцептивних полях кори головного мозку. Зазначимо, що саме це є приводом для невротичного стану мозкових клітин і причиною зародження іпохондрії. Екстеро- й інтероцептивні імпульси взаємодіють у корі мозку. Ця нормальна взаємодія порушується за патологічних станів кори.

Отже, у разі вираженого астенічного стану хворого, коли його нервова система ослаблена, імпульси, виходячи із внутрішніх органів, неприємні відчуття, спровоковані болем у грудині та ділянці шлунку (чи попереку), усі ці тривалі потужні надмірні подразники призводять до патологічної інертності процесів збудження у відповідних кіркових клітинах головного мозку. Але, окрім цього, в утворенні патодинамічного осередку велике значення у даному випадку мали переживання хворих, пов'язані зі страхом смерті від *cancer.* Із даних, установлених К. Биковим, ми знаємо, що екстероцептивний подразник посилює інтероцептивну реакцію, якщо новий зовнішній агент діє в тому ж напрямі. Саме це положення досить переконливо підтверджено в нашому дослідженні. Справді, у хворого з патологічним ураженням шлунково-кишкового тракту після тривалих травмуючих переживань порушується стан нервової системи, що призводить до патологічної інертності клітин кори мозку й утворенню в ній стійкого, ізольованого патодинамічного вогнища (Мурашкин, 2008).

Больові імпульси із внутрішніх органів і страх смерті від *cancer* були подразниками, які постійно підтримували хвороботворчий процес у стані збудження; через явища негативної індукції на больові точки уражених ділянок не поширювалось захисне гальмування. Саме в цих точ-

ках, замість урівноважених процесів збудження і гальмування, тривав автентичний процес збудження як наслідок постійного подразнення.

Неприємні відчуття різного характеру й інтенсивності, що надходили із внутрішніх органів, хворі намагались подолати, ігноруючи значущість хвороботворчого процесу. Однак на тлі вираженого астенічного стану і ця настанова викликала в них песимістичне уявлення про невиліковність хвороби. Усі наступні наміри пацієнтів трактовані саме із цього погляду. Підкреслимо, що подразники нервової системи хворих спричиняли відповідні реакції за механізмом ультрапарадоксальної фази та клінічно проявлялись у вигляді іпохондричного марення із супутньою дезорієнтуючою поведінкою.

Як стверджує К. Биков, це пояснюється тим, що імпульси, виходячи із внутрішнього середовища організму до вищих відділів головного мозку, часто зберігаються навіть тоді, коли рефлекторна поверхня даного органу видалена. Однак рефлекторна дуга виявляється настільки міцно закріпленою, що шлях на ній легко відновлюється за відповідних стимуляцій із рецепторів інших внутрішніх органів чи сигналів із зовнішнього середовища. Отже, і відсутнього розриву між двома хвороботворними ідеями фактично не існує [1].

У наведеному спостереженні ми виявили об'єктивно констатуючі вісцеральні подразники, що діють у теперішньому часі або ж мали місце в минулому, супроводжували досить тривалу неадекватну суб'єктивну реакцію на них із боку хворих. Це пояснюється тим, що умовні рефлекси, які утворюються у внутрішніх органах, досить важко затухають, вони більш інертні, що має велике значення для виникнення іпохондричного марення.

Висновки

Отже, механізм зародження іпохондричних проявів відображений у наявності інтероцептивних подразників, які досить довго надходили у функціонально ослаблену кору головного мозку та призвели до утворення в ній застійних, інертних джерел збудження, що лежать в основі іпохондричного марення. Найвищий пороговий імпульс у даних групах варіювався в межах від 5 ± 0,5–7,9–8,54, що пов'язано з нерозумінням картини хвороби, нездатністю мислити оптимістично й обирати сприятливі шляхи подолання цих станів. За показниками авторського опитувальника, в експериментальній групі осіб домінували від 31 до 40 балів, що означає високу ймовірність наявності однієї з форм іпохондричного синдрому.

Перспективи подальших досліджень проблеми розвитку іпохондричних явищ у фахівців різних професій вбачаються у таких напрямах: виявлення взаємозв'язку нав'язливих ідей і психологічного здоров'я людини, відмінностей цих невротичних станів у різних вікових групах; особливостей прояву явищ соматоформного типу в разі здійснення професійної діяльності, ґендерної диференціації іпохондричних проявів. Дилемою сучасного професійного забезпечення є психосоматичний чинник, зумовлений станом оптимального функціонування людини в забезпеченні творчого пошуку.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Візнюк І. Психологічні детермінанти розвитку іпохондричних розладів у людини за психодіагностичними параметрами. *Проблеми сучасної психології.* Вип. 35. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2017. С. 55–67. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pspl_2017_35_7 (дата звернення: 12.03.2017).

2. Максименко С. Генезис существования личности. Киев : Издательство ООО «КММ», 2006. 240 с.

3. Мурашкин М. Компенсаторная реакция на опосредованность сознания (на примере состояния НЕМРИ) : монография. Днепропетровск : ЧП «Лира ЛТ», 2008. 328 с.

4. Наранхо К. Генезис типологической структуры личности: самоанализ для ищущего. Воронеж : НПО «МОДЭК», 1995. 224 с.

5. Низовских Н. Человек как автор самого себя: психосемантическое исследование жизненных принципов в структуре саморазвивающейся личности : монография. Москва : Смысл, 2007. 255 с.

6. Lazarus R. Progress on a cognitive motivational-relational theory of emotions. *American Psychologist.* 1991. P. 819–837.

REFERENCES:

1. Vizniuk I.M. (2017). Psykholohichni determinanty rozvytku ipokhondrychnykh rozladiv u liudyny za psykhodiahnostychnymy parametramy [Psychological determinants of the development of hypochondrial disorders in humans by psychodiagnostic parameters]. *Problemy suchasnoi psykholohii – problems of modern psychology*. Vyp. 35. S. 55–67. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pspl_2017_35_7 (data zvernennia 12.03.17) [in Ukrainian].

2. Maksymenko S.D. (2006). *Henezys sushchestvovanyia lychnosty [The genesis of the existence of the individual]*. Kiev : OOO "KMM", S. 167–S194 [in Ukrainian]

3. Murashkyn M.H. (2008). *Kompensatornaia reaktsyia na oposredovannost soznanyia (na prymere sostoianyia NEMRY) [Compensatory response to mediated consciousness (as exemplified by the NEMRI state)]*: [monohrafyia]. Dnepropetrovskaia hos. fynansovaia akademyia. D. : Lyra LTD, Jun 07, 297–328. [in Ukrainian]

4. Narankho K. (1995). *Heneza-typolohycheskye strukturы lychnosty: Samoanalyz dlia yshchushcheho [Genesis-typological structure of personality: introspection for the seeker]*. Voronezh : NPO "MODEK", 97–124 [in Russian]

5. Nyzovskykh N.A. (2007). *Chelovek kak avtor samoho sebia: psykhosemantycheskoe yssledovanye zhyznennikh pryntsypov v strukture samorazvyvaiushcheisia lychnosty [Man as the author of himself: a psychosemantic study of life principles in the structure of self-developing personality]:* [monohrafyia]. Moscow : Smysl, 255 s. [in Russian]

6. Lazarus R.S. (1991). *Progress on a cognitive motivational-relational theory of emotions [Progress on a cognitive motivational-relational theory of emotions]*. American Psychologist, 46:819–837.

Стаття надійшла до редакції 31.07.2019.
The article was received 31 July 2019.

СЕКЦІЯ 6. СПЕЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.922.76-053.4:616.89-008.434
DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-4-33

СТАНОВЛЕННЯ МОВЛЕННЄВОЇ ОСОБИСТОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Лопатіна Ганна Олександрівна,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри прикладної психології та логопедії
Бердянський державний педагогічний університет
lopatina.hanna29@gmail.com
orcid.org/0000-0002-3920-6853
Researcher ID: W-1713-2018
Scopus Author ID: 57200145628

Мета статті – схарактеризувати становлення мовленнєвої особистості дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення, зумовленими органічними ураженнями центральної нервової системи в її філо- та онтогенезі. У дослідженні використано теоретичні **методи**, зокрема здійснено ґрунтовний аналіз понять «мовленнєва особистість дошкільника», «мовленнєвий філогенез», «мовленнєвий онтогенез», «порушення мовлення, пов'язані з органічним ураженням центральної нервової системи». Представлено різні підходи до вивчення мовленнєвої особистості. Схарактеризовано моделі породження мовлення, які не суперечать одна одній, а уточнюють, доповнюють і конкретизують теорію мовленнєвої діяльності. Виявлені фактори, які опосередковано і безпосередньо впливають на становлення мовленнєвої особистості дитини дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями. Зазначено, що мовленнєва особистість розглядається як завдання, об'єкт вивчення, дослідницький прийом і є предметом вивчення соціологів, психологів, психолінгвістів, лінгвістів, лінгводидактів. Становлення мовленнєвої особистості дитини дошкільного віку з порушеннями мовлення визначено як надскладний процес набуття дитиною (суб'єктом мовленнєвої взаємодії) завдяки своїй мовленнєвій діяльності нових комунікативних можливостей, здібностей і компетенцій, що роблять її особистістю.

У **висновках** зазначено, що становлення мовленнєвої особистості дитини відбувається у взаємодії з дорослими й однолітками в різних видах діяльності, що передбачає вирішення складних філософських протиріч. Мовленнєву особистість визначено як дитину, здатну говорити зрозуміло, виразно, уміло використовувати голос, темп, інтонацію, міміку, жести в різних ситуаціях спілкування. Визначені провідні умови становлення мовленнєвої особистості дитини дошкільного віку з порушеннями мовлення, зумовленими органічними ураженнями центральної нервової системи, як-от: забезпечення мотивації, розвитку сенсомоторних, гностико-праксичних структур, мовленнєвих одиниць різного рівня, а також мовного та стимулювального середовища.

Ключові слова: *мовленнєва особистість дошкільника, мовленнєвий філогенез, мовленнєвий онтогенез, порушення мовлення, обумовлені органічними ураженнями центральної нервової системи.*

DETERMINATION OF THE SPEECH PERSONALITY OF CHILDREN AGE WITH DISORDERS OF SPEECH

Lopatina Hanna Oleksandrivna,
Ph. D. in Pedagogy,
Associate Professor of the Department of Applied Psychology and Speech Therapy
Berdiansk State Pedagogical University
lopatina.hanna29@gmail.com
orcid.org/0000-0002-3920-6853
Researcher ID: W-1713-2018
Scopus Author ID: 57200145628

The purpose of the article was to characterize the speech personality of preschool children with speech disorders caused by organic lesions of the central nervous system in its phylogenetic and ontogeny. The study used theoretical methods, in particular, carried out a thorough analysis of the concepts "speech personality of a preschooler", "speech phylogeny", "speech ontogeny", "speech disorders related to organic damage to the central nervous system". Different approaches to the study of the speech personality are presented. Models of speech

generation that do not contradict each other, but refine, refine and specify the theory of speech activity are characterized. Factors that indirectly and directly influence the formation of the speech personality of a preschool child with speech impairments have been identified. It is stated that the speech personality is considered as a task, object of study, research reception and is the subject of study of sociologists, psychologists, psycholinguists, linguists, linguists. Becoming a speech personality of a preschool-age child with speech impairment is defined as a complicated process of acquiring a child (a subject of speech interaction) due to his or her speech activity of new communicative abilities, abilities and competences that make him / her a personality.

The findings indicate that the development of a child's speech personality interacts with adults and peers in various activities, which involves resolving complex philosophical contradictions. Speech personality is defined as a child, able to speak clearly, clearly, skillfully use voice, tempo, intonation, facial expressions, gestures in different situations of communication. Also, the leading conditions for the formation of a speech personality of a preschool child with speech disorders due to organic lesions of the central nervous system, such as: providing motivation, development of sensorimotor, gnostic-praxical structures, speech units of different levels, as well as linguistic and stimulating environment, are determined.

Key words: *speech personality of preschooler, speech phylogeny, speech ontogeny, speech disorders caused by organic lesions of the central nervous system.*

Вступ

Науковий напрям вивчення процесу становлення мовленнєвої особистості як результат теоретичного та практичного значення викликає неабиякий міждисциплінарний інтерес. Так, увага вчених зосереджується як на мовленнєвих, так і на позамовленнєвих складових частинах особистості.

З поняттям «мовленнєва особистість» тісно пов'язане поняття «мовна особистість» (І. Бодуен де Куртене, В. Виноградов, В. Гумбольдт, І. Зимня, В. Карасик, Ю. Караулов, Т. Ушакова та ін.). В українській лінгвістиці та лінгводидактиці проблема мовної та мовленнєвої особистостей також не нова (А. Богуш, М. Вашуленко, Н. Гавриш, Н. Голуб, О. Горошкіна, О. Кулик, Л. Паламар, М. Пентилюк, О. Хорошковська, Г. Шелехова та ін.). Науковці досліджують проблему формування мовної та мовленнєвої особистості, яка досі недостатньо повно визначена у зв'язку з її складністю та багаторівневістю.

Проблема онтогенезу мовленнєвої особистості має міждисциплінарне значення і достатньо складний характер, перебуває на перетині різних галузей науки: психології, соціології, психолінгвістики, лінгвістики, лінгводидактики. Однак питання формування мовленнєвої особистості дітей дошкільного віку, в т. ч. у разі мовленнєвих порушень, зумовлених наслідками органічних уражень центральної нервової системи, вивчені недостатньо. У цій статті ми спробуємо розглянути становлення мовленнєвої особистості такої дитини в її філо- та онтогенезі.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Відомий той факт, що в дітей, які нормально розвиваються, нервові структури дозрівають нерівномірно. Така нерівномірність значно більше спостерігається у дітей із різними складними порушеннями мовлення (наприклад, при афазіях, алаліях, дизартріях). У процесі формування вищих психічних функцій простіші функціональні системи включаються в складні функції визначеної послідовності. Наприклад, у процесі формування мовлення у дитини спочатку розвивається взаємодія слухового і рухового аналізатора, а пізніше включається зоровий аналізатор. Таким чином, порушення однієї з простих функцій, що входять до складної системи, ускладнює й уповільнює формування останньої.

Як наслідок цих особливостей, діагностика порушень розвитку у ранньому віці має переважно медичну орієнтацію і повинна бути спрямована переважно на виявлення наявності ушкодження сенсорних органів, рухового апарату та центральної нервової системи. Однак уже в перші місяці життя дитини можуть виникати проблеми, які надалі спричинюють серйозні порушення мовлення. Втім, пластичність мозку дитини раннього віку, сенситивні періоди формування емоцій, інтелекту, мовлення й особистості визначають великі потенційні можливості корекційної логопедичної допомоги. Рання й адекватна допомога дитині дозволяє ефективно компенсувати порушення і зменшити прояви вторинних відхилень. Помилково вважати, що корекційна логопедична допомога необхідна дитині тільки після трьох років життя, оскільки до цього віку її розвиток контролюється медикаментозно, за допомогою масажів, лікувальної фізкультури тощо. Вік від народження до трьох років у житті дитини – найбільше сенситивний, відповідальний період, у якому відбувається активний розвиток моторних функцій, орієнтовно-пізнавальна діяльність, мовлення, формується особистість.

Зауважимо, що при формуванні складних функцій за часткового порушення однієї зі складових частин можлива опора

на допоміжні функції. Для цього необхідна спеціально організована логопедична робота. Однак більшість логопедів-практиків під час корекційної роботи майже не торкаються проблеми особистості дитини з порушеннями мовлення, тобто не розглядають особистість дитини разом із її мовленням. Слідом за В. Тарасун вбачаємо вирішення цієї проблеми у виході спеціальної педагогіки й спеціальної психології до суміжних із ними галузей, у яких мовленнєва особистість розглядається як завдання, об'єкт вивчення, дослідницький прийом (Тарасун, 213: 274).

Аналіз проблеми становлення мовленнєвої особистості дитини дошкільного віку з *порушеннями мовлення, зумовленими органічними ураженнями центральної нервової системи*, доцільно, на наш погляд, здійснювати в парадигмі сучасних психолінгвістичних, лінгвістичних і лінгводидактичних досліджень і спиратися на нижчезазначені тлумачення.

Мовну особистість Ю. Караулов визначає як сукупність здібностей і характеристик людини, які зумовлюють створення і сприйняття нею текстів, що відрізняються: а) ступенем структурно-мовної складності, б) глибиною і точністю відображення дійсності, в) певною цілеспрямованістю (Караулов, 1987). Дослідником розроблено функціональну модель мовної особистості, в її структурі умовно виділяє три рівні: 1) нульовий – вербально-семантичний; 2) перший – лінгвокогнітивний; 3) другий – прагматичний.

Г. Богін розуміє мовну особистість як багатошаровий і багатокомпонентний набір мовних здібностей, умінь, готовностей до здійснення мовленнєвих вчинків різного ступеня складності, вчинків, які характеризуються, з одного боку, за видами мовленнєвої діяльності (говоріння, аудіювання, письмо, читання), а з іншого – за рівнями мовлення (фонетика, граматика, лексика) (Богін, 1984).

За словами Л. Калмикової, мовленнєва особистість старшого дошкільника – це суб'єкт мовленнєвої комунікації та мовленнєвої діяльності, здатний до опосередкованої мовленнєвої поведінки (дії, вчинки, що спрямовуються правилами, нормами кодифікованої мови і мовленнєвого спілкування) із соціальними за походженням і смислом мотивами, до свідомого керівництва власною мовленнєвою поведінкою на тлі усвідомлених мовленнєвих мотивів-цілей; як суб'єкт із мовною свідомістю і мовною самосвідомістю, що починає формуватися саме в цьому віці (Калмикова, 2008: 181).

Аналіз наукового потенціалу лінгводидактики дозволив розуміти становлення мовленнєвої особистості в процесі спільного з дорослими й однолітками спілкуванні як процес, який передбачає: поступову зміну позицій із організованої дорослим діяльності та самостійної дитячої активності. Так, А. Богуш визначає мовленнєву особистість дошкільника як активного, ініціативного мовця, відкритого для спілкування, який легко і невимушено вступає у спілкування з дітьми і дорослими; застосовує мовні та немовні засоби виразності, володіє формулами мовленнєвого етикету, має розвинуті комунікативні здібності та достатній рівень розвитку рідного мовлення (Богуш, 2008: 46). Кінцевим результатом формування мовленнєвої особистості, на думку дослідниці, є сформованість різних видів мовленнєвої та комунікативної компетенцій.

Слідом за вченими розуміємо мовленнєву особистість дитини дошкільного віку з порушеннями мовлення як активного суб'єкта мовленнєвої взаємодії, який, завдяки своїй мовленнєвій діяльності здобув нові комунікативні можливості, здібності та компетенції, що роблять її особистістю.

2. Методологія та методи

У дослідженні використано теоретичні методи, зокрема: аналіз і узагальнення лінгвістичної, психолінгвістичної та психологічної літератури, формулювання понять «мовленнєва особистість дошкільника», «мовленнєвий філогенез», «мовленнєвий онтогенез», «порушення мовлення, зумовлені органічними ураженнями центральної нервової системи», систематизація узагальнених даних теоретичної частини дослідження, формулювання висновків.

3. Результати та дискусії

Різні підходи науковців до розуміння поняття «мовленнєвої особистості» свідчать про його беззаперечну актуальність, однак у літературі рідко піддається аналізу філо- та онтогенез мовленнєвої діяльності.

Мовленнєвий філогенез передбачає розгляд удосконалення мовленнєвої діяльності з початкового періоду формування людини і людського суспільства дотепер. Цей період охоплює становлення диференційованих звуків і звукових сигналів, складів і слів, понять і категорій.

Коротко розглянемо основні теорії-гіпотези мовленнєвого філогенезу. Перша – теорія звуконаслідування – про те, що людина знайшла свою мову, наслідуючи звуки природи – дзюрчання струмка, спів птахів, гуркотіння грому. Друга – вигукова теорія походження мови та мовлення – полягає в тому, що первісні люди перетворили інстинктивні крики тварин на

«природні звуки», які виражають емоційний стан. Третя – трудова теорія, її сутність у тому, що мова виникла зі звуків, які супроводжували спільну трудову діяльність людей (Пахомова, 2013; 215). Четверта – жестова теорія: в основі формування мови лежать зорові сприйняття, найбільш сильними з яких є сприйняття людського руху. Проголошення людиною будь-якого звуку обов'язково пов'язано з мімікою обличчя й легко спостерігається співрозмовником. Цей «жест» особи зображує звук і кожен звук має свій жест. У процесі розвитку мовлення звук звільняється від міміки і вже самостійно позначає враження від навколишнього світу. У кожної з цих теорій свій сенс і кожна з них містить одну зі сторін філогенезу.

Якщо на початковому етапі розвитку первісна людина за допомогою мовленнєвої діяльності створює коливальні рухи повітря – недиференційовані звукові сигнали, то на наступному етапі філогенезу відбувається становлення й удосконалення сенсорних функцій мозку, рецепторів, зорової функції, завдяки чому формуються нові види та форми артикуляції. Як наслідок, модуляція та вокалізація звукових сигналів породжують склади й слова. Далі відбувається вдосконалення звукової сигналізації, внутрішніх і зовнішніх органів чуття. Поступово з'являється потреба в постійному спілкуванні, відбувається формування мисленнєвої діяльності. Тобто у філогенезі відбувається взаємозумовлений розвиток органів мовлення, слухової та голосової системи, формується мовленнєвий апарат, завдяки чому людина може використовувати звукові знаки-слова.

Питання *мовленнєвого онтогенезу* – розвитку мовлення впродовж всього життя людини – значущі для нашого дослідження в двох аспектах. По-перше, отримання фактичного матеріалу з описом ходу розвитку мовлення дитини, що має значення для збагачення практичного знання, пов'язаного з моніторингом виховання дитини та для розроблення шляхів корекційної допомоги дітям із порушеннями мовлення. По-друге, дошкільний вік – унікальний за своїми можливостями для проникнення у природу мовно-мовленнєвої здібності загалом (Ушакова, 2006: 219).

У мовленнєвому онтогенезі повторюються ті самі процесі, що й у філогенезі, але протікають вони швидше і мають свою специфіку, оскільки новонароджена дитина має генетичні передумови для сприймання слів, понять, категорій. Окрім зв'язків, які відповідають за формування понять, у мозку немовляти є всі передумови для засвоєння мовлення (Sigman, 2017: 29). Так, на розвиток мовлення значно впливають нормально сформовані слухова (розрізняє голоси значимих дорослих) і зорова (фіксує погляд на обличчі дорослого) функції. Новонароджена дитина виражає свій емоційний стан за допомогою міміки обличчя, тіла, голосу, трохи пізніше з'являються жести.

Мовленнєва діяльність служить задоволенню певної потреби – у спілкуванні, комунікації, яка є однією з найвищих духовних потреб людини; забезпечує формування і формулювання думки в слові (Зимня, 2001). На відміну від первісної, людина сучасна має змогу скористатися надбанням людства у вигляді написаного або озвученого матеріалу слів, понять, категорій. В онтогенезі мовленнєва діяльність виникає у процесі спілкування дитини з її оточенням: батьками, учителями, однолітками, які можуть передати свій накопичений досвід і знання. Саме у взаємодії з дорослими дитина опановує граматичні правила, фонеми, слова і поняття, судження і висловлювання. Індивідуальні відмінності в мовленні дітей можуть визначатися факторами середовища: якщо дитина виросла у цілковитій ізоляції, то її здатність опанувати мовлення втрачається; залежить від того, як саме будує своє мовлення дорослий, звертаючись до дитини; занадто складна організація мовлення без урахування вікових особливостей дитини може призводити до затримок мовленнєвого розвитку тощо.

Для нашого дослідження цікавою є модель мовленнєвого онтогенезу, запропонована О. Уланович. У ній вербальний розвиток мовленнєвої особистості представлено послідовно реалізованим процесом у трьох періодах мовленнєвого онтогенезу. Розглянемо їх детальніше. Так, від народження до приблизно двох років триває перший – домовленнєвий період, що характеризується домінуванням невербального спілкування і стадійністю голосового розвитку дитини (Уланович, 2008). Це період довербального інтелекту і доінтелектуального мовлення дитини. Саме в цей період формується потреба у спілкуванні, протомова, голосова функція.

Нам імпонує твердження лінгвіста М. Неспор, що вивчення слів повинно починатися з перейняття їх мелодики і закономірностей інтонації (Sigman, 2017: 34). На думку Н. Данилової, слід розрізняти етапність формування слова як «сигналу сигналів» (Данилова, 1999: 261). Показ дитині предмета та його називання поступово призводять до формування асоціації, потім слово починає замінювати предмет, що

називався. Ця заміна відбувається наприкінці першого та на початку другого року життя. На цьому етапі розвитку дитини слово є інтегратором першого порядку. Перетворення слова в інтегратор другого порядку або у «сигнал сигналів» відбувається наприкінці другого року життя. Н. Данилова стверджує, що необхідно відпрацювати пучок зв'язків (не менше 15 асоціацій) для того, щоб дитина навчилася оперувати різними предметами, які позначаються одним словом. Якщо число відпрацьованих зв'язків менше, то слово залишиться символом, який заміщує лише один конкретний предмет (Данилова, 1999: 261). Між третім і четвертим роками життя формуються поняття – інтегратори третього порядку. По суті, цей період є реалізацією в розвитку суб'єкта мовного механізму як психофізіологічно зумовленої здатності оволодіти засобом спілкування.

Другий – когнітивно-мовленнєвий період мовленнєвого онтогенезу – характеризується взаємозалежним розвитком мислення і мовлення, вербального інтелекту, формуванням когнітивно-мовленнєвих структур у свідомості мовленнєвої особистості й триває умовно від 2 до 6 років) (Уланович, 2008). Виходячи із запропонованої структури мовної здатності, автор розглядає другий період мовленнєвого онтогенезу як етап формування мовленнєвої організації людини. У цей період у свідомості дитини утворюються фонетичний компонент його мовленнєвої організації, його лексикон, граматичний компонент як комплекс процедурних знань морфологічної та синтаксичної зв'язності слів у мовленні. Формування лексикону безпосередньо пов'язане з розвитком генералізації в дитячому мовленні. Окремо виділяється семантичний компонент мовленнєвої організації людини як зберігання у свідомості альтернативних моделей мовленнєвої поведінки з урахуванням контексту ситуації, соціальної ролі та статусу мовленнєвої особистості.

Особливостями цього періоду онтогенезу є функціонування езопового мовлення дитини, ситуативна і діалогічна спрямованість мовлення, дитяча мовотворчість. Завершення когнітивно-мовного періоду характеризується певним рівнем фоно-лексико-граматичної правильності (Богін, 1984).

Третій період мовленнєвого онтогенезу – власне мовленнєвий – пов'язаний із розвитком текстової діяльності людини, характеризується функціонуванням когнітивно-мовленнєвих механізмів розуміння і продукування мовлення (текстів) і вияв-ленням своєрідності мовленнєвої поведінки мовленнєвої особистості. (Уланович, 2008).

Результати психолінгвістичного аналізу ґенезису дитячого мовлення, проведеного під керівництвом Є. Соботович, свідчать, що узагальнювальна функція проходить ряд етапів послідовного розвитку (Соботович, 1997). Ця етапність виражається у засвоєнні дитиною різних за рівнем узагальнення значень одного й того самого слова – номінативного, фразеологічного зумовленого, узагальнюючого значення слова (словесного поняття), його логічного співвідношення й абстрактно узагальнюючого лексичного значення. Є. Соботович на основі простеження станів розвитку розумових операцій із лексичними одиницями мовлення довела, що рівні формування узагальнюючої функції слова і є тими еталонами, які дозволяють за допомогою спеціально розроблених методик об'єктивно оцінити рівень мовленнєвого розвитку дитини (Соботович, 1997), у нашому випадку – стану сформованості мовленнєвої особистості.

Зазначені положення, по-перше, дозволяють науковцям використовувати дослідження мовленнєвої функції (особливо засвоєння дитиною семантичних одиниць мовлення) у ролі важливого засобу категорійного аналізу розумової діяльності людини. По-друге, у контексті нашого дослідження ці положення дають можливість використовувати вивчення рівня сформованості узагальнюючої функції слова в дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення, зумовленими органічними ураженнями центральної нервової системи для визначення можливостей формування мовленнєвої особистості.

На нашу думку, процес формування мовленнєвої особистості дитини дошкільного віку з порушеннями мовлення органічного характеру необхідно розглядати з основного початкового механізму мовлення – мотивації.

Відповідно до концепції Л. Виготського процес породження мовленнєвого висловлення спирається на взаємозв'язок мислення та мовлення й може бути представлений такою схемою: мотив → думка → внутрішнє мовлення → зовнішнє мовлення (Виготський, 1999). Більш уточнена модель має сім етапів, які послідовно трансформуються один в інший: мотив – думка – смислова (внутрішньо мовленнєва) програма висловлення – семантична структура речення або мала програма – поморфемне уявлення речення – моторна поскладова програма синтагми – арти-

куляція (Ахутіна, 1985: 99–116). На рівні думки оформлюється смислове синтаксисування та здійснюється вибір слів за значенням, що відбувається «під контролем схем побудови тексту й дозволяє реалізувати намір мовця, урахування слухаючого та контекст висловлення» (Ахутіна, 1985: 110). На рівні внутрішньо мовленнєвої програми внаслідок предикування формуються логіко-граматичні відмінки. Ця стадія відбувається під контролем схем семантичного синтаксису, забезпечуючи «об'єктивацію» відносин компонентів ситуації. Далі, на етапі малої програми, розгортається семантична структура речення вже за допомогою нормативної граматики й відбувається вибір слів за звучанням. На етапі поморфемного уявлення формується «поскладова матриця» і здійснюється вибір артикулем.

На основі цих досліджень І. Зимня узагальнила моделі породження мовлення та виокремила три основні рівні: спонукальний, формувальний і реалізуючий. Перший рівень – мотиваційний, другий – суто формування думки за допомогою мовлення, де різняться дві одночасні фази: смислостворювальна та формулювальна. Третій рівень – реалізуючий, є суто лексичним наповненням граматичної схеми (Зимня, 2001).

На думку О. Леонтьєва, мовлення – цілеспрямована вмотивована діяльність, опосередкована знаками мовлення, мотив якої зазвичай лежить поза нею, теорія породження мовлення повинна передбачати вибір стратегії мовленнєвої поведінки, бути гнучкою, допускати різні шляхи оперування з висловленням на окремих етапах породження або сприйняття мовлення та вступу до комунікації (Леонтьєв, 1974).

В. Тарасун зауважила, що у тих випадках, коли мислення як процес відображення об'єктивної дійсності здійснюватиметься дитиною поза мовленнєвими формами, це сприятиме значній економії її мовної матерії за повного збереження думки, і виділяє авербально-семантичний рівень проміжної форми мови. У такому разі зв'язок мислення з мовою і мовленням не розглядатиметься як єдино можливий і дає змогу мисленню протікати авербально (Тарасун, 2013: 277). Погоджуючись із цією думкою, зазначимо, що такий підхід і розробка відповідного змісту корекційної роботи особливо необхідні для роботи з дітьми з порушеннями мовлення органічного ґенезу.

Усі моделі породження мовлення загалом не суперечать одна одній, а навпаки, уточнюють, доповнюють і конкретизують теорію мовленнєвої діяльності, тому що різні ситуації спілкування припускають використання неоднакових способів розгортання думок у слово.

Висновки

Відтак загальні тенденції розвитку мовлення дитини, яка розвивається нормально, і дитини з порушеннями мовлення, зумовленими органічними ураженнями центральної нервової системи, визначають важливу умову корекційного впливу й механізмів компенсації як-от: дитина з порушеним мовленням повинна пройти всі ті самі етапи онтогенетичного розвитку, що й дитина з нормою. Однак засоби розвитку, його темпи будуть якісно інакшими, а результати такої роботи не будуть повною мірою відповідати результатам, яких досягають діти з нормою. Незважаючи на це, необхідно намагатися, щоби кожний етап розвитку дитини з порушеннями мовлення максимально відповідав нормі.

А отже, становлення мовленнєвої особистості дитини дошкільного віку з порушеннями мовлення – це надскладний процес набуття дитиною (суб'єктом мовленнєвої взаємодії) завдяки своїй мовленнєвій діяльності нових комунікативних можливостей, здібностей і компетенцій, що роблять її особистістю.

Аналіз теоретичних і методологічних робіт дозволив розуміти процес становлення мовленнєвої особистості дитини як спільну взаємодію з дорослими, з однолітками в різних видах організованої діяльності та самостійній діяльності дітей, що передбачає вирішення складних філософських протиріч, а мовленнєву особистість – як дитину, здатну говорити зрозуміло, виразно, уміло використовувати голос, темп, інтонацію, міміку, жести в різних ситуаціях спілкування.

Провідними умовами становлення мовленнєвої особистості дитини дошкільного віку з порушеннями мовлення, зумовленими органічними ураженнями центральної нервової системи, є забезпечення мотивації, розвитку сенсомоторних, гностико-праксичних структур, мовленнєвих одиниць різного рівня, а також мовного та стимулювального середовища.

Зважаючи на те, що діти із порушеннями мовлення, зумовленими наслідками органічних уражень центральної нервової системи, не здатні без спеціальної допомоги опанувати мовленнєві вміння й навички, є необхідність розроблення комплексної системи корекційної логопедичної роботи з формування мовленнєвої особистості у дітей цієї категорії.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Ахутина Т., Горелов И., Залевская А. Единицы речевого общения, внутренняя речь, порождения речевого высказывания. *Исследования речевого мышления в психолингвистике* / отв. ред. Е.Ф. Тарасов. Москва : Наука, 1985. С. 99–116.
2. Богин Г.И Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текстов : … автореф. дис. докт. филол. наук : 10.02.01. Ленинград, 1984. 31 с.
3. Богуш А.М., Трифонова О.С., Кисельова О.І., Горіна Ж.Д., Черкасов М.П. Формування мовної особистості на різних вікових етапах : монографія. Одеса : ПНЦ АПН України, 2008. 271 с.
4. Выготский Л.С. Мышление и речь. Москва : Издательство «Лабиринт», 1999. 352 с.
5. Данилова Н.Н. Психофизиология. Москва : Аспект Пресс, 1999. 373 с.
6. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. Москва : МПСИ, Воронеж : Изд-во НПО МОДЕК, 2001. 432 с.
7. Калмикова Л.О. Психологія формування мовленнєвої діяльності у дітей дошкільного віку : монографія. Київ : Фенікс, 2008. 497 с.
8. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. Москва : Наука, 1987. 261 с.
9. Леонтьев А.А. Основы теории речевой деятельности. Москва : Наука, 1974. 368 с.
10. Пахомова Н.Г. Нейропсихолінгвістика. Полтава : ТОВ «АСМІ», 2013. 268 с.
11. Психолингвистика / под. ред. Т.Н. Ушаковой. Москва : ПЕР СЭ. 2006. 416 с.
12. Соботович Е.Ф. Структура речевой деятельности и механизмы ее формирования. Киев : ІЗМН. 1997. 44 с.
13. Уланович О.И. Языковая личность в контексте моделирования речевого онтогенеза. *Психология когнитивных процессов* : материалы 2-й Всероссийской науч.-практ. конференции (сборник статей) 2–3 октября 2008. Смоленск: Универсум, 2008. С. 197–201.
14. Sigman M. The Secret Life of The Mind: How Your Brain Thinks, Feels, and Decides. New York : Little, Brown and Company, 2017. 288 p.
15. Swaab D. Unser kreatives Gehirn: Wie wir leben, lernen und arbeiten. Munchen : Droemer, 2017. 640 p.

REFERENCES:

1. Akhutyna T., Horelov Y., Zalevskaia A. (1985). Edynytsy rechevoho obshchenyia, vnutrenniaia rech, porozhdenyia rechevoho vyskazyvanyia [Units of verbal communication, internal speech, generation of speech utterance]. *Yssledovanyia rechevoho myshlenyia v psykholynhvystyke – Studies of speech thinking in psycholinguistics* / otv. red. E.F. Tarasov. Moskva: Nauka, 1985. S. 99–116 [in Russian].
2. Bohyn H. Y (1984). *Model yazykovoi lychnosty v ee otnoshenyy k raznovydnostiam tekstov [The model of linguistic personality in its relation to the varieties of texts]*: … avtoref. dys. d-ra fylol. nauk: 10.02.01. Lenynhrad. 31 s. [in Russian].
3. Bohush A.M., Tryfonova O.S., Kyseliova O.I., Horina, Zh.D., Cherkasov M.P. (2008). *Formuvannia movnoi osobystosti na riznych vikovykh etapakh [Development of speech personality at different age stages]*. Odessa: PNTS APN Ukrainy [in Ukrainian].
4. Vyhotskyi L.S. (2013). *Myshlenye y rech. [Thinking and Speech]*. Moskva: Yzdatelstvo Labyrynt [in Russian].
5. Danylova N.N. (1999). *Psykhofyzyolohyia [Psychophysiology]*. Moskva: Aspekt Press [in Russian].
6. Zymniaia Y.A. (2001). *Lynhvopsykholohyia rechevoi deiatelnosty [Linguopsychology of speech activity]*. Moskva: MPSY, Voronezh: Yzd-vo NPO MODEK [in Russian].
7. Kalmykova L.O. (2008). *Psykholohiia formuvannia movlennievoi diialnosti u ditei doshkilnoho viku: monohrafiia [The Psychology of Formalized Movement in Preschool Children: Monograph]*. Kyiv: Feniks [in Ukrainian].
8. Karaulov Y.N. (1987). *Russkyi yazyk y yazykovaia lychnost [Russian language and language personality]*. Moskva: Nauka [in Russian].
9. Leontev A.A. (1974). *Osnovy teoryy rechevoi deiatelnosty [Fundamentals of the theory of speech activity]*. Moskva: Nauka [in Russian].
10. Pakhomova N.H. (2013). *Neiropsykholinhvistyka [Neuropsycholinguistics]*. Poltava: TOV ASMI [in Ukrainian].
11. P*sykholynhvystyka* (2006) / pod. red. T. N. Ushakovoi [*Psycholinguistics*]. M.: PER SЭ [in Russian].
12. Sobotovych E.F. (1997). *Struktura rechevoi deiatelnosty y mekhanyzmy ee formyrovanyia [The structure of speech activity and the mechanisms of its formation]*. Kyev: IZMN [in Russian].
13. Ulanovych O.Y. (2008). Yazykovaia lychnost v kontekste modelyrovanyia rechevoho ontoheneza [Linguistic personality in the context of speech ontogenesis modeling.]. *Psykholohyia kohnytyvnykh protsessov – Psychology of cognitive processes*: materyaly 2-y Vserossyiskoi nauch.-prakt. konferentsyy (sbornyk statei). 2–3 oktiabria 2008. Smolensk: Unyversum. 197–201 [in Russian].
14. Sigman M. (2017). *The Secret Life of The Mind: How Your Brain Thinks, Feels, and Decides.* New York: Little, Brown and Company [in English].
15. Swaab D. (2017). *Unser kreatives Gehirn: Wie wir leben, lernen und arbeiten [Our creative brain]*. Munchen: Droemer [in Germany].

Стаття надійшла до редакції 30.07.2019.
The article was received 30 July 2019.

УДК 376.013.82-057.86
DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-4-34

ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В КОНТЕКСТІ ВИВЧЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ СВІДОМОСТІ КОРЕКЦІЙНОГО ПЕДАГОГА

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

Мета наукової статті полягає у висвітленні результатів дослідження професійної компетентності корекційних педагогів.

Методи. Дослідження особливостей професійних дій є одним із етапів вивчення психології професійної свідомості корекційного педагога. Дослідницька діяльність із окресленої проблеми проводилася за двома напрямами: визначення професійних умінь і психологічний аналіз професійної діяльності корекційного педагога.

Методами дослідження професійних дій корекційного педагога є: аналіз наукової літератури й експеримент (спостереження за професійною діяльністю досліджуваних).

Результати. У процесі психологічного дослідження професійної діяльності в різних групах корекційних педагогів було встановлено, що більшість студентів (майбутніх фахівців) показали початковий рівень компетентності (88,46%).

У групах адаптаційного періоду найкращий результат показали молоді вчителі-дефектологи (82,76% – середній рівень). Найнижчі показники були в групах корекційних педагогів-«предметників» (78,38%). На наш погляд, значної розбіжності тут немає, і, враховуючи значні труднощі, з якими доводиться зустрічатися адаптантам, такі показники є цілком відповідними.

Несподіваними стали результати спостереження за професійною діяльністю корекційних педагогів-професіоналів, особливо це стосується асистентів учителів інклюзивних класів. Більшість із них так і залишилися на середньому рівні компетентності (72,22%), хоча прийнято вважати, що після 10 років стажу педагог уже має досягти професійного рівня (лише 22,22%). Такі показники ми пояснили специфічними особливостями професійних умов, у яких працюють асистенти.

Висновки. Низькі показники професіоналізму й майстерності в групах фахівців із професійним стажем більше, ніж 10 років, свідчать про необхідність оптимізації процесу становлення компетентності на етапі професійної підготовки в перші п'ять років роботи: розроблення й активного впровадження спеціальних програм для професійних тренінгів і курсів підвищення кваліфікації; покращення умов професійної діяльності корекційних педагогів.

Ключові слова: *професійна компетентність, професійна свідомість, професійні дії, корекційний педагог.*

PROFESSIONAL COMPETENCE RESEARCH IN THE CONTEXT OF LEARNING THE PROFESSIONAL CONSCIOUSNESS OF CORRECTIONAL TEACHER

Omelchenko Maryna Serhiivna,
Candidate of Pedagogical Sciences,
Docent of Department of Special Pedagogy and Inclusion
Donbas State Pedagogical University
neckaa87@gmail.com
orcid.org/0000-0001-8292-1791

Purpose. The purpose of this scientific article is to elucidate the results of the study of correctional educators' professional competence.

Methods. The study of the features of professional actions is one of the stages of studying the psychology of correctional teachers' professional consciousness. The research activity on the outlined problem was conducted in two directions: determination of professional skills and psychological analysis of professional activity of correctional educator.

The methods of researching the professional actions of the correctional teacher were used: analysis of scientific literature and experiment (observation of the professional activities of investigated).

Results. In the course of psychological research of professional activity in different groups of correctional educators it was found that the majority of students (future specialists) showed initial level of competence (88.46%).

The best result in the groups of adaptation period was shown by young teachers of defectologists (82.76% – average level). The lowest rates were in the groups of correctional teachers-"subjects" (78.38%). In our view, there is no significant disagreement and, given the considerable difficulties encountered by adapters, such indicators are quite relevant.

The results of observation of correctional educators-professionals' professional activity, especially concerning the assistants of teachers of inclusive classes, were unexpected. Most of them remained at the average level of competence (72.22%), although it is considered that after 10 years of experience the teacher should already reach the professional level (only 22.22%).

Conclusions. Low levels of professionalism and skill in groups of professionals with more than 10 years of professional experience indicate the need to optimize the process of competence development at the stage of vocational training and in the first five years of work: development and active implementation of special programs for vocational training and advanced training courses; improving the conditions of correctional educators' professional activity.

Key words: *professional competence, professional consciousness, professional actions, correctional teacher.*

Вступ

Інноваційна освітня політика України й активне впровадження інклюзивних форм навчання викликали посилення інтересу суспільства до фахівців галузі спеціальної освіти – корекційних педагогів. У зв'язку з тим, що саме корекційний педагог є ключовою фігурою в забезпеченні соціальної адаптації дитини з особливими освітніми потребами до умов загальноосвітньої установи, значно зросли вимоги до якості його професійної діяльності. Здатність корекційного педагога виконувати професійні функції тісно пов'язана з особливостями його професійного світогляду, рефлексії, мотиваційно-ціннісної системи, емоційно-вольової сфери, що за сутністю є таким інтегральним психічним утворенням особистості, як професійна свідомість (Дробот, 2016).

Зважаючи на єдність свідомості й діяльності, лише розвиток професійної свідомості разом із удосконаленням практичних аспектів професійної діяльності уможливлює успішне виконання корекційним педагогом своїх обов'язків і забезпечує планомірне професійне зростання (Santrock, 2004). Практичний аспект професійної діяльності, під яким розуміємо сукупність знань, вмінь і навичок; поінформованість; кваліфікацію й авторитет у певній галузі діяльності визначається у психології як *професійна компетентність* (Тиньков, 2018).

Виведення емпіричних показників професійної компетентності, у свою чергу, є необхідною умовою дослідження загальної картини стану професійної діяльності корекційних педагогів і визначення оптимальних шляхів її розвитку.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Професійна компетентність характеризує теоретичну і практичну готовність фахівця до професійної діяльності, тісно пов'язана з такими категоріями, як «професіоналізм» і «професійна майстерність» педагога (Дружилов, 2017).

Дослідження сутності, структури та шляхів оптимізації професійної компетентності в педагогічній діяльності вже тривалий час цікавлять вітчизняних і зарубіжних учених. Сьогодні вивчаються такі аспекти професійної компетентності, як: спеціальний, соціальний, особистісний, індивідуальний, психологічний, інклюзивний. Зазначимо деякі сучасні наукові здобутки з окресленої проблеми.

Психологічна компетентність визначається як вміння педагога застосовувати психологічні знання в професійній діяльності (бачити психологічний стан, риси характеру, темперамент учня в його поведінці; визначати психологічний клімат у класі; обирати раціональний стиль спілкування тощо). Психологічна компетентність розглядається як одна з основних детермінант підвищення ефективності навчально-виховного процесу в освітньому закладі, яку слід розвивати у процесі безперервної професійної освіти педагогів (Фрадинська, 2015).

Сутність і роль міжкультурної компетентності корекційного педагога розкривається в дослідженнях О. Касаткіної. Автор звернула увагу на такі аспекти впливу міжкультурної компетентності на професійну діяльність педагога, як: здатність заохочувати учнів до активної участі в навчанні; створення реальних і реалістичних ситуацій у навчально-виховному процесі; організація плідної співпраці; формування в учнів потреби брати на себе відповідальність за власні успіхи й розвивати в них прагнення до безперервної освіти; стимулювання когнітивних процесів (Касаткіна, 2011).

Експериментально доведено вплив на розвиток професійної компетентності педагога таких внутрішніх факторів, як: ставлення педагога до організації умов діяльності учнів як до способу її оптимізації; інтерес педагога до роботи з організації предметно просторового середовища; думка педагога про те, що організація предметно просторового середовища не

забезпечує реалізацію такої функції цього середовища, як трудова, комунікативна, престижна, естетична й релаксаційна. Як зовнішній фактор зазначено прояв потреб учнів до організації предметно-просторового середовища (Беженар, 2008).

2. Методологія та методи

Визначення професійної компетентності шляхом психологічного аналізу професійної діяльності стало черговим етапом у вивчені психології професійної свідомості корекційних педагогів. Його підґрунтя склали результати попереднього експериментального визначення позицій ставлення корекційних педагогів до власної професійної діяльності й оцінювання ними професійних труднощів і успіхів.

Методика дослідження професійних дій є схемою спостережень за корекційними педагогами, спрямовану на виявлення особливостей їхньої регулювальної діяльності й на організацію педагогічної взаємодії з учнями. Фіксація даних здійснювалася як у ході діяльності, так і одразу після її закінчення.

Визначальними в психологічному аналізі професійних дій корекційних педагогів стали такі показники:

– здатність створювати загальні умови ефективності корекційно-педагогічного процесу;

– навички соціально-комунікативної компетентності;

– техніка аналізу альтернатив навчального завдання;

– навички соціально-педагогічної взаємодії;

– здатність створювати й підтримувати продуктивну атмосферу корекційно-педагогічного процесу;

– здатність підтримувати позитивний психологічний клімат.

Зазначені показники стали підґрунтям для визначення таких рівнів професійної компетентності: початковий, середній, професійний, майстерний.

Експериментальна робота проводилася в групах педагогів із різними компетенціями (у студентів, які навчаються за спеціальністю 016 Спеціальна освіта; 13.00.03 Корекційна педагогіка; у вчителів-дефектологів спеціальних дошкільних установ; у корекційних педагогів, які працюють у спеціальних загальноосвітніх школах; у асистентів учителів, які працюють в інклюзивних класах загальноосвітніх шкіл); у педагогів із різним досвідом роботи (1-5 років – група адаптаційного періоду; від 10 років – група корекційних педагогів-професіоналів). Мета такого розподілу полягала У виявленні залежності показників професійної компетентності від професійного середовища.

3. Результати та дискусії

Результати дослідження рівнів професійних дій представлено в табл. 1.

З таблиці 1 видно, що результати дослідження професійних дій корекційних педагогів у різних групах досліджуваних значно різнилися.

Як показав психологічний аналіз професійних дій студентів під час педагогічної практики у спеціальних освітніх установах (садочках, школах), найкраще у фахівців виходило вирішення завдань щодо створення позитивного психологічного клімату під час корекційно-педагогічної діяльності (застосування спеціальних прийомів активізації уваги дітей, активних методів викладання матеріалу, засобів заохочення пасивних дітей та ін.). Найлегшим для студентів було дібрати й застосувати прийоми активізації уваги дітей (57,69%), використовувати активні методи викладання матеріалу (38,46%). Досліджувані цієї групи з ентузіазмом підходили до справи, навіть самотужки виготовляли дидактичні посібники й реквізити до занять, пробували різні варіанти підвищення навчального інтересу учнів. Значні труднощі виникали в тих ситуаціях, коли діти порушували правила й норми поведінки. Лише 2,56% студентів змогли впоратися й не просто зробити зауваження порушникам, а й використати це для організації особливих форм позиції дітей (відмова від насильства, змен-

Таблиця 1

Рівні професійної компетентності корекційних педагогів

Професійних дій	*Корекційний педагог-предметник*		*учителі-дефектологи*		*Асистенти вчителя*		*Студенти*
	ГАП	***ГКПП***	***ГАП***	***ГАП***	***ГКПП***	***ГАП***	
Майстерний	-	7,5		5,88	-	5,56	-
Професійний	-	45	-	41,18	-	22,22	-
Середній	78,38	47,5	82,76	52,94	79,41	72,22	11,54
Початковий	21,62	-	17,24	-	20,59	-	88,46

Примітка: **ГАП** – група адаптаційного періоду; **ГКПП** – група корекційних педагогів-професіоналів

шення егоцентризму, виховання альтруїзму та ін.). Слід зауважити, що для розв'язання цього складного завдання, окрім глибоких знань теоретичних канонів дидактики й психології, необхідно володіти знаннями щодо індивідуальних особливостей кожної дитини, з якою відбувається взаємодія. Отже, «Провал» цього напряму корекційно-педагогічної роботи можна пояснити тим, що час, відведений для педагогічної практики (1 місяць), є недостатнім.

При створенні загальних умов ефективності корекційного процесу, 43,59% студентам вдалося на достатньому рівні дібрати й застосувати спеціальні прийоми та засоби навчальної діяльності: вибір відповідного цілям і психофізичним особливостям дітей наочного матеріалу, складання плану-конспекту заняття, прийом опирання на досвід дітей та ін.. Це свідчить про якість теоретико-методичної бази майбутніх фахівців. Найбільшою проблемою при виконанні цього напряму роботи стали затримки, які постійно з'являлися у процесі професійних дій (заминки при поясненнях, підглядування в конспект, звертання по допомогу до інших педагогів тощо). Не припустити затримок вдалося лише 1,28% досліджуваних.

Демонструючи свою соціально-комунікативну компетентність, студенти також відчували значні затруднення, особливо в тих ситуаціях, коли потрібно було точно й швидко вирішити певне професійне завдання й не просто дати дітям новий навчальний матеріал, а представити його як відповідь на попереднє доручення. Наприклад, для того, щоб посадити дерева, необхідно визначити, які предмети нам знадобляться («Ознайомлення з навколишнім», тема «Знаряддя праці») та ін.. Із цими завданнями впоралися лише 14,1% студентів. Найкраще в майбутніх корекційних педагогів виходило підбивати підсумки занять, що також вказує на достатній рівень їхньої методичної підготовки (32,05%).

Неоднозначними при спостереженні за практичною діяльністю студентів, стали результати визначення правильності їхньої вимови й будови мовлення. Мовлення лише 71,79% майбутніх корекційних педагогів справило позитивне враження. Такі показники ми вважаємо низькими, оскільки професія педагога, а тим більше корекційного, вимагає від фахівця бездоганного правильного мовлення, яке б могло стати зразковим для дітей.

Переважно теоретичною спрямованістю професійної підготовки корекційних педагогів можна пояснити й низькі показники сформованості соціально-педагогічних навичок студентів. Так, лише 10,26% досліджуваних намагалися виховати в дітей любов і повагу до себе, підвищити самооцінку; лише 14,1% завжди враховували й намагалися втілити в життя ідеї, що виникали в учнів; лише 12,82% намагалися уникнути прямих зауважень і виправлень у поведінці та навчальній діяльності дітей.

Недопустимим уважаємо результат, який полягав у тому, що лише 64,1% майбутніх корекційних педагогів ніяким чином не проявляють сарказм і насмішки при взаємодії з дітьми. Толерантність і гуманізм, що лежать в основі всіх психолого-педагогічних підходів до корекційно-педагогічної діяльності, повністю виключають такі прояви соціально-педагогічної взаємодії.

Переважна більшість асистентів учителів інклюзивних класів як у ГАП (79,41%), так і в ГКПП (72,22%) показали нормальний рівень розвитку професійних дій. Такі результати могли б здатися низькими, особливо щодо групи корекційних педагогів, стаж яких перевищує 10 років, проте дане явище можна пояснити такими детермінантами:

– «молодий вік» цієї галузі професії корекційного педагога: перші інклюзивні класи стали з'являтися в Україні лише з 2009 р. (прийняття Кабінетом Міністрів України постанови № 784 «Про затвердження плану заходів щодо створення безперешкодного життєвого середовища для осіб з обмеженими фізичними можливостями та інших маломобільних груп населення на 2009–2015 рр. «Безбар'єрна Україна»), тому значна частина фахівців, які обрали даний професійний шлях, раніше працювали на інших посадах (учитель-дефектолог, учитель спеціальної школи, логопед та ін.). Отже, незважаючи на вже наявний стаж роботи, вони були змушені наново проходити період професійної адаптації, перекваліфіковуватися, здобувати необхідні професійні знання та навички;

– відносно низька популярність даної професії пояснюється також обмеженою свободою в діях асистента, професійна стратегія якого визначається, здебільшого, керуванням основного вчителя в класі;

– недостатньо розроблена науково-методична база інклюзивного навчання осіб із особливими освітніми потребами;

– недостатність матеріальної бази в роботі;

– необхідність асистента враховувати всі побажання й ідеї інших членів навчальної команди тощо.

Аналіз даних психологічного вивчення професійної діяльності асистентів учителів інклюзивних класів виявив незначну

динаміку в розвитку професійних дій між асистентами ГАП і асистентами ГКПП, а у деяких випадках навіть зворотні процеси. Наприклад, серед асистентів ГАП 67,65% досліджуваних можуть доцільно добрати науково-методичний матеріал. Серед досліджуваних ГКПП із цим завданням можуть упоратися лише 38,89%. Це явище можна пояснити формуванням спеціальних знань і навичок у молодих фахівців протягом періоду професійної підготовки у виші, тоді як більш досвідчені фахівці такої можливості не мали. Часом спостерігалися й ситуації прояву «професійного вигорання» фахівців, стаж яких здебільшого перевищував 15 років (вік – понад 50 років). Цією причиною, на нашу думку, викликано зниження показників урахування особливостей психофізичного розвитку дітей у групі асистентів ГКПП (61,11%) порівняно з групою ГАП (67,64%), а також застосування прийомів роботи в групі (ГАП 29,41%; ГКПП 27,78%).

Більш стабільною виявилася динаміка розвитку соціально-комунікативних навичок асистентів. Своєчасність і точність професійних дій були властиві 83,33% асистентів ГКПП (у групі асистентів ГАП лише 64,71%). Такий показник є найвищим серед усіх груп досліджуваних і, на наш погляд, це можна пояснити звуженим колом професійних функцій асистента, порівняно з учителем-предметником і вчителем-дефектологом. Окрім цього, слід зазначити, що формування соціально-комунікативної компетентності корекційного педагога завжди було одним із провідних напрямів професійної підготовки на факультетах спеціальної освіти.

Позитивна динаміка розвитку професійних дій асистентів відзначалася й при виявленні їхньої техніки аналізу альтернатив навчального завдання. Так, виявлення й заміну незрозумілих слів та фраз практикують 55,56% асистентів ГКПП (32,35% ГАП); пояснення з прикладами й аналогіями 55,56% асистентів ГКПП (32,35% ГАП); логічне виведення неявної корисної інформації 22,22% асистентів ГКПП (8,82% ГАП).

Неоднозначними стали показники вміння асистентів створювати й підтримувати продуктивну атмосферу корекційно педагогічного процесу. Пошук нових і оригінальних прийомів і шляхів організації навчальної роботи турбував лише 38,23% асистентів ГАП (33,33% ГКПП). На нашу думку, це досить негативний результат, оскільки саме творчість і постійне модифікування прийомів корекційно-педагогічного впливу визначає успішність індивідуальних форм корекційно-педагогічного впливу асистентів.

Найбільш позитивні результати досліджувані асистенти виявили демонструючи навички підтримки позитивного психологічного клімату в групі: використання прийомів активізації уваги (67,65% ГАП; 83,33% ГКПП); активізація пасивних дітей (35,29% ГАП; 55,56% ГКПП); відзначення дрібних ненавмисних порушень (35,29% ГАП; 50% ГКПП).

На відміну від попередньої групи досліджуваних, у ГАП і ГКПП корекційних педагогів-«предметників» яскраво проглядається динаміка розвитку професійних дій. У ГАП корекційних педагогів-«предметників» лише 21,62% досліджуваних показали початковий рівень розвитку професійних дій. До цієї групи ввійшли здебільшого фахівці зі стажем до двох років, які ще не встигли в достатній мірі «підкріпити» практичною діяльністю знання й уміння, здобуті в ході професійної підготовки. Рівень професійних дій 78,38% фахівців-адаптантів виявився цілком нормальним, що можна вважати непоганим результатом.

Що стосується корекційних педагогів-предметників ГКПП, то 47,5% фахівців так і не змогли піднятися до професійного рівня, що наводить на висновки про уповільнений темп їхнього професійного розвитку.

Психологічний аналіз професійної діяльності корекційних педагогів-предметників показав, що більше ніж за 10 років найбільших успіхів фахівці досягли в таких уміннях, як: раціональна організація заняття (67,57% ГАП; 82,5 % ГКПП), з урахування запитів та інтересів учнів (67,57% ГАП; 87,5% ГКПП); добір навчального матеріалу відповідно до життєвого досвіду учнів (ГАП 59,46%; ГКПП 85%); добір і застосування ефективних прийомів активізації уваги учнів (67,57% ГАП; 85% ГКПП).

Дуже низькі показники виявили досліджувані групи професіоналів за такими професійними вміннями як повсякчасне врахування ідей і побажань учнів при розробці шляхів корекційно-педагогічної роботи (18,91% ГАП; 22,5% ГКПП); використання порушень дисципліни для організації особливих форм позиції дітей (13,51% ГАП; 25% ГКПП). Низькі результати за означеними позиціями, на нашу думку, викликані специфікою психофізичного розвитку учнів спеціальних загальноосвітніх шкіл, труднощами в розвитку їхньої особистості й соціалізації.

Динаміка розвитку професійних дій у вчителів-дефектологів дошкільних установ виявилася в певній мірі аналогічною до результатів, отриманих у групі корекційних педагогів-предметників. Однак було вияв-

лено й певні властиві даному контингенту досліджуваних особливості. Розглянемо їх детальніше.

Найкращий результат досліджувані вчителя-дефектологи показали при виконанні дій, спрямованих на забезпечення загальних умов ефективності корекційно-виховного процесу. Раціонально організувати заняття могли 68,96% ГАП, 82,35% ГКПП; своєчасно й з користю для навчально-виховної роботи враховували індивідуальні особливості дітей 72,41% ГАП, 85,29% ГКПП. Процент педагогів, які застосовують спеціальні прийоми роботи в групі в ГКПП збільшився майже у два рази (24,14% ГАП, 50% ГКПП), що свідчить про наявну динаміку професійного розвитку досліджуваних у даному напрямку.

Вразила динаміка розвитку техніки аналізу альтернатив навчального завдання у вчителів-дефектологів освітніх установ. Показник використання схематичних пояснень на заняттях виріс із 20,69% у ГАП до 55,88% у ГКПП; покращити власний стиль і розбірливість записів та пояснень змогли 47,06% (ГКПП), тоді як у ГАП це вдавалося лише 20,69%; намагалися виявляти й одразу пояснювати дітям незрозумілі слова 27,59% ГАП і вже 52,94% ГКПП. Найбільше вразила різниця між ГАП (17,24%) та ГКПП (47,06%) учителів-дефектологів у вмінні виявляти й своєчасно виводити неявну корисну інформацію. Такі показники свідчать про спрямованість професійного розвитку вчителів-дефектологів на покращення технічної сторони організації та реалізації корекційно-виховної роботи в спеціальній дошкільній установі. Негативним фактом стало лише те, що серед ГКПП вчителів-дефектологів лише 88,23% досліджуваних правильно вимовляли звуки і говорили (79,31% ГАП). На нашу думку, специфіка професії корекційного педагога, тим більше педагога дошкільної установи, узагалі виключає можливість наявності в мовленні фахівців будь-яких мовленнєвих недоліків.

Висновки

Ефективність професійних дій і оптимальний розвиток професійної свідомості педагога певною мірою визначається рівнем його професійної компетентності. Як показали результати експериментального дослідження, окрім теоретичної й методичної професійної підготовки, впливовими щодо становлення компетентності факторами виступають особистісні якості фахівця, рефлексивні навички, мотиваційно-ціннісні орієнтації, професійні умови, усілякі стресори.

Низькі показники професіоналізму й майстерності в групах фахівців із професійним стажем більше, ніж 10 років, свідчить про необхідність оптимізації процесу становлення компетентності на етапі професійної підготовки й у перші п'ять років роботи: розроблення та активного впровадження спеціальних програм для професійних тренінгів і курсів підвищення кваліфікації; покращення умов професійної діяльності корекційних педагогів.

Дослідження професійної компетентності є лише етапом у вивченні детермінант розвитку професійної свідомості корекційних педагогів, повноцінну картину якого може дати не лише аналіз професійних характеристик, але й виявлення особливостей особистісних якостей фахівців у подальших дослідженнях.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Беженар Г.Д. Основні результати дослідження психологічних особливостей впливу професійної компетентності директора гімназії на умови діяльності її працівників. *Актуальні проблеми психології: Психологія навчання. Медична психологія* : Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Київ : ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2008. Том X. Вип. 7. С. 44–52.

2. Дробот О.В. Професійна свідомість керівника : навчальний посібник. Київ : Талком, 2016. 338 с.

3. Дружилов С.А. Психология профессионализма. Харьков : Гуманитарный центр. 2017. 360 с.

4. Касаткіна О.В. Міжкультурна комунікативна компетентність: джерела становлення в умовах ВНЗ. *Мова і культура.* 2011. Вип. 14, т. 1. С. 427–433.

5. Фрадинська А.П. Кузик Н.-М.М. Психологічні особливості розвитку професійних компетенцій педагогів. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна».* 2015. № 11. С. 127–130.

6. Тиньков О.М. Психологія праці : навчальний посібник. Харків : ХАІ, 2018. 63 с.

7. Santrock J.W. Educational psychology. Boston [etc.] : McGraw-Hill, 2004. XXIV, 551, 1–8 p.

REFERENCES:

1. Bezhenar H.D. (2008). Osnovni rezultaty doslidzhennia psykholohichnykh osoblyvostei vplyvu profesiinoi kompetentnosti dyrektora himnazii na umovy diialnosti yii pratsivnykiv [The Main results of the study of psychological features that have an impact to the gymnasium director`s professional competence on the conditions of its employees activity]. *Aktualni problemy psykholohii: Psykholohiia navchannia. Medychna psykholohiia: Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii im. H. S. Kostiuka APN Ukrainy – Actual problems of psychology: Psychology of education. Medical*

Psychology: Proceedings of the Institute of Psychology. G.S. Kostyuk APS of Ukraine. K.: DP Informatsiino-analitychne ahentstvo, T. X. Vyp. 7. 44–52 [in Ukrainian].

2. Drobot O.V. (2016). *Profesiina svidomist kerivnyka [Professional consciousness of the head]*: navch. posib. K.: Talkom. 338 [in Ukrainian].

3. Druzhilov S.A. (2017). Psikhologiia professionalizma [Psychology of professionalism]. Kharkov: Gumanitarnyi tsentr, 360 [in Russian].

4. Kasatkina O.V. (2011). Mizhkulturna komunikatyvna kompetentnist: dzherela stanovlennia v umovakh VNZ [Intercultural Communicative Competence: Sources of Formation in Higher Education]. *Mova i kultura – Language and culture.* Vyp. 14, t. 1. 427–433 [in Ukrainian].

5. Tynkov O.M. (2018). *Psykholohiia pratsi [Labor psychology]*: navch. posib. Kharkiv: KhAI [in Ukrainian].

6. Fradynska A.P. Kuzyk N.-M.M. (2015). Psykholohichni osoblyvosti rozvytku profesiinykh kompetentsii pedahohiv [Psychological features of development of teachers` professional competences]. *Zbirnyk naukovykh prats Khmelnytskoho instytutu sotsialnykh tekhnolohii Universytetu Ukraina – Compilation of scientific works of Khmelnitsky Institute of Social Technologies, University Ukraine.* № 11. 127–130 [in Ukrainian].

7. Santrock J. W. (2004) *Educational psychology.* Boston [etc.] : McGraw-Hill [in Englisch].

Стаття надійшла до редакції 26.07.2019.
The article was received 26 July 2019.

УДК 159.944.4:37.091.12-057.86
DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-4-35

ПРОФЕСІЙНА СТРЕСОСТІЙКІСТЬ СПЕЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА

Цибуляк Наталя Юріївна,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри прикладної психології та логопедії
Бердянський державний педагогічний університет
nata.tsibulyak@gmail.com
orcid.org/0000-0003-2474-8614

Метою презентованого дослідження є теоретичне обґрунтування та емпіричне дослідження рівня розвитку професійної стресостійкості спеціального педагога з різним досвідом трудової діяльності, а також визначення домінування певних стресових чинників на різних стадіях професійного розвитку. У статті представлено теоретико-емпіричне дослідження професійної стресостійкості спеціального педагога. Зазначено основні характеристики стресостійкості як професійно важливої якості. Окреслено значення професійної стресостійкості для діяльності спеціального педагога. Визначено загальні та специфічні стресові чинники.

Методи. Серед методів дослідження застосовано такі теоретичні методи: аналіз, узагальнення і систематизація наукових даних; емпіричні методи: тестування за допомогою методики «Бостонський тест стресостійкості», анкетування «Диференційно-інтегральна оцінка чинників професійного стресу» (В. Корольчук, М. Корольчук, С. Солдатов, адаптований варіант); метод математичної статистики, яким є аналіз середніх значень.

Результати. У результаті реалізації програми емпіричного дослідження з'ясовано, що для фахівців Із досвідом роботи менше 5 років характерними є найнижчі показники розвитку професійної стресостійкості, для спеціальних педагогів із досвідом роботи до 10 років – найвищі показники, а для спеціальних педагогів із досвідом роботи більше 10 років зафіксовано середнє значення. Також встановлено, що спеціальні педагоги з різним досвідом професійної діяльності по-різному реагують на вплив різних об'єктивних і суб'єктивних чинників: для фахівців із досвідом роботи до 5 років більш суттєвими є суб'єктивні чинники, для спеціальних педагогів із досвідом роботи до 10 років – об'єктивні чинники, а професіонали з досвідом роботи більше 10 років є вразливими як до суб'єктивних чинників, так і до об'єктивних.

Висновки. Зроблено висновки, що професійна стресостійкість спеціального педагога має цілеспрямовано розвиватися, зокрема у межах програми психологічного супроводу професійної діяльності фахівців. Важливо враховувати досвід роботи, а також значущі чинники професійного стресу на різних стадіях професійного розвитку особистості.

Ключові слова: *професійний стрес, професійна діяльність, професійно важлива якість, об'єктивні та суб'єктивні стресові чинники, психічне напруження, стресова ситуація.*

PROFESSIONAL STRESS RESISTANCE OF A SPECIAL EDUCATION TEACHER

Tsybuliak Natalia Yuriivna,
Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor of the Department of Applied Psychology and Speech Therapy
Berdyansk State Pedagogical University
nata.tsibulyak@gmail.com
orcid.org/0000-0003-2474-8614

The purpose of represented research is theoretical grounding and empirical studying of the level of professional stress resistant and stress factors for a special education teacher with different professional work experience. The article represents theoretical and empirical grounding of professional stress resistant of a special education teacher. The main characteristics of stress resistance as a professional quality have been substantiated. The importance of professional stress for the professional activity of a special educator has been outlined. The specificity of professional stress factors has been identified.

Methods. Among the research methods were used theoretical methods (analysis, systematization and generalization); empirical methods (testing using the Boston Stress Test Method, the questionnaire "Differential-Integral Assessment of Occupational Stress Factors" (V. Korolchuk, M. Korolchuk, S. Soldatov, adapted version); and methods of mathematical statistics (average values analysis).

The results of realization of the program of empirical research reflects that the level of the professional stress resistant of special education teachers with work experience up to 5 years has the highest scores, the lowest rates of development of stress resistance was fixed for professionals with work experience from 5 to 10 years, and for special education teachers with work experience more than 10 years was recorded an average value. It has been established that professional stress resistance is manifested under the influence of professional stress factors, the specificity of which is determined by a specific type of professional activity. It is also found that special education teachers with different work experience do not respond equally to the influence of different objective and subjective stress factors: subjective factors are more significant for professionals with work experience up to 5 years, for special education teachers with work experience from 5 to 10 years - objective factors, and professionals work experience more than 10 years are vulnerable to both subjective and objective stress factors.

Conclusions. Presented conclusions, that the development of professional stress resistance of special education teachers as a systemic professional-personal psychological formation occurs during the professional activity. The core of the process of the formation of professional stress resistance is the development of the individual in the process of performing professional activities. It is important to take into account the experience and relevant stress factors of professional stress in different stages of professional development.

Key words: *professional stress, professional activity, professional important quality, objective and subjective stressor factors, level of mental tension, stressful situation.*

Вступ

Одним із викликів для сучасного суспільства є невпинна позитивна динаміка щодо кількості дітей з особливими освітніми потребами. Державна політика, нормативно-правові зміни роблять упевнені кроки для розв'язання цієї надзвичайно важливої, проте водночас складної та суперечливої проблеми. Тому в умовах розбудови сучасної спеціальної освіти в Україні набуває актуальності професія спеціального педагога, який разом із іншими фахівцями постійно взаємодіє з дітьми з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку і сенсорними порушеннями, а також батьками таких дітей для вироблення спільної траєкторії розвитку.

Професійну діяльність спеціального педагога можна схарактеризувати як таку, що протікає в умовах постійно мінливого середовища, несподівано виникаючих обставин; надзвичайно багатопланову, багатоаспектну, що має інституційний, процесуальний та інструментальний компоненти; насичену великою кількістю різноманітних дій та взаємодією з іншими людьми; часто реалізується в умовах вираженого дефіциту часу; опосередковану відносно результатів діяльності роботи інших людей; що має високу особистісну відповідальність за життя та здоров'я дітей; характеризується неможливістю отримати швидку позитивну динаміку своєї діяльності тощо. Водночас високі соціальні вимоги, а також постійна активізація внутрішніх ресурсів особистості зумовлюють підвищену стресогенність цієї професії. Тому однією з професійних компетенцій фахівця у галузі спеціальної освіти є готовність і здатність долати стани напруження, повсякденні стресові ситуації, тобто мати достатньо високий рівень розвитку професійної стресостійкості.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Проблемі професійного стресу у психолого-педагогічній літературі присвячено багато публікацій, проте лише незначна

їх кількість містить аналіз поняття стресостійкості. Перші спроби дослідження стресостійкості у психології представлені у наукових доробках медико-біологічного (Тигранян, 1988) та фізіологічного спрямування (Лазарус, 1984; Фурдуй, 1987). У цих роботах основна увага концентрувалася на аналізі стресостійкості людини як властивості організму, при цьому нівелювалася роль психічних чинників.

Подальші наукові пошуки призвели до неоднозначності поглядів науковців на розуміння природи та сутності стресостійкості людини. Аналіз психологічної літератури показав, що найчастіше термін «стресостійкість» розуміють як такі її окремі прояви: емоційна стійкість (Аболін, 2011; Пічирін, 2009; Семенова, 2001); нервово-психічна стійкість (Столяренко, 2002); психологічна стійкість до стресу (Козлов, 2011); психічна стійкість (Генковська, 1990); толерантність до стресу (Собчик, 2005) тощо.

Детальний та різнобічний аналіз поняття «професійна стресостійкість» представлений у дисертаційній роботі Г. Дубчак, у якій запропоновано таке визначення: «Професійна стресостійкість – це здатність людини протистояти негативному впливу стресових факторів професійної діяльності, зумовлена індивідуальним комплексом її вроджених і набутих властивостей та процесів, які забезпечують оптимальне успішне досягнення мети трудової діяльності в складній емоціогенній ситуації» (Дубчак, 2017).

Представлене трактування професійної стресостійкості є ключовим для нашого дослідження. Проте ми вважаємо, що для професійної діяльності спеціального педагога стресостійкість є професійно важливою якістю, оскільки від її розвиненості залежить успішність, результативність і продуктивність його діяльності, а також професійна самореалізація. Обґрунтуємо свою думку. Для цього необхідно звернутися до значення професійної стресостійкості.

Існує декілька основних підходів до аналізу впливу професійної стресостійкості на педагогічну діяльність, а саме: процесуальний (Якунін, 1998), функціональний (Мальцева, 2005). Так, стресостійкість з позиції процесуального підходу проявляється в таких компонентах педагогічної діяльності, як гностичний, конструктивний, проєктний та комунікативний. Тобто якісна реалізація цих компонентів професійної діяльності педагога неможлива без розвиненої стресостійкості. У ракурсі процесуального підходу стресостійкість має великий вплив на проходження різних етапів професійної діяльності педагога, зокрема організації, спілкування та комунікації, контролю і корекції. Доведено, що особливості стресостійкості фахівця впливають на рівень професійної майстерності (Баранов, 2002), а також позначаються на особистісних особливостях дітей (Реан, 2006).

Наслідками низького рівня професійної стресостійкості є зменшення обсягу та концентрації уваги, постійні відволікання, погіршення пам'яті (як короткотривалої, так і довготривалої), зростання психічної та фізичної напруги, відсутність здатності до релаксації, збільшення тривожності, прояв ворожості, збільшення чутливості, зниження самооцінки (Митина, 2008). Тобто недостатній рівень розвитку професійної стресостійкості може призводити не лише до зниження ефективності діяльності, а й до порушення здоров'я – від різних форм дезорганізації до професійних деформацій та психосоматичних захворювань, які унеможливлюють якісне виконання професійних функцій та обов'язків.

Наведені дані підтверджують думку про те, що стресостійкість спеціального педагога є професійно важливою якістю. Тому досліджуване поняття ми трактуємо так: це професійно важлива якість спеціального педагога, що зумовлюється індивідуальним комплексом його вроджених і набутих властивостей та процесів діяльності, сутність якої полягає у можливості протистояти негативному впливу стресових чинників професійної діяльності, що забезпечує успішність, ефективність і результативність професійної діяльності в складних педагогічних ситуаціях.

Наступним важливим питанням для нашого дослідження є розуміння механізму стресостійкості особистості. У роботі В. Корольчук зазначено, що стресостійкість має дворівневу структуру. Так, основою первинного рівня стресостійкості є біологічний складник (емоційний тонус, витривалість, точність, надійність, основні характеристики і особливості нервових процесів, рівень активації, комплекс конституційно-генетичних, фізіологічних та інших систем, які забезпечують адекватне функціонування у стресогенних умовах). Цей рівень є базовим у формуванні стресостійкості. Наступний рівень – це особистісні характеристики як результат соціального впливу, досвіду, навчання (Корольчук, 2009). Це дозволяє говорити про професійну зумовленість прояву стресостійкості спеціального педагога, а також вказує на можливість її цілеспрямованого розвитку в процесі професійної діяльності.

Розглядаючи професійну стресостійкість спеціального педагога як протистояння

негативному впливу змісту професійної діяльності, вважаємо доцільним визначити ті стресові чинники, які зумовлюють необхідність прояву стресостійкості. Важливим є припущення про те, що різні типи стресогенних чинників професійної діяльності викликають ті самі реакції, на які не мають впливу ані емоції фахівця, ані його думки (Gallagher, 1996).

У психологічній літературі представлено різні погляди на чинники, що можуть зумовлювати професійний стрес. Так, одним із основних чинників є невідповідність можливостей фахівця до наявних ресурсів навколишнього середовища або невідповідність умінь і навичок особистості до вимог оточення (Edwards, Caplan, Harrison, 1998). Тому стрес з'являється тоді, коли вимоги професійної діяльності перевищують можливості людини, тобто є наслідком дефіциту її ресурсів, а сама ситуація, у якій вона перебуває, оцінюється нею як загрозлива або ж як така, що вимагає значних зусиль (Fąfrowicz, 1999).

До основних джерел професійного стресу також належать дві головні психосоціальні особливості професійної діяльності, якими є психологічні вимоги праці та контроль, який свідчить про свободу прийняття рішення щодо виконуваних завдань. Рівень цих двох вимірів може зумовлювати напругу або активність (Karasek, 1990).

У роботі C. Cooper зроблена спроба створити цілісну картину праці (тобто як її сприймає фахівець), у якій виділено шість категорій стресогенних чинників, пов'язаних із характером праці, роллю в організації, стосунками в праці, розвитком кар'єри, структурою і кліматом в організації, відносинами між працею і домом. Науковець зазначає, що професійний стрес стосується переважно тих фахівців, які через особливості своєї особистості та відсутність вміння боротися з труднощами мають передумови до його появи, тобто тих, які характеризуються низьким рівнем професійної стресостійкості (Cooper, 1991).

У професійній діяльності педагогів існують такі чинники, як напруга психоемоційної діяльності педагогів, яка тісно пов'язана зі спілкуванням,а також почуття відповідальності і труднощі при взаємодії з дітьми (Митина, 2008).

Попри наявність загальних закономірностей розвитку професійної стресостійкості фахівців, ми вважаємо, що існують певні специфічні особливості її розвитку в спеціальних педагогів, які зумовлені роботою з дітьми з особливими освітніми потребами. Зокрема, на основі самозвіту спеціальних педагогів виявлено, що більшість із них відчуває найбільшу напругу, працюючи з дитиною з особливими освітніми потребами. Ця напруга пов'язана з переживаннями щодо її прогресу, безпеки та соціального розвитку. Більше половини спеціальних педагогів зазначають, що навчання дітей з аутизмом створює для них серйозний стрес, після цього – робота з учнями з поведінковими та емоційними труднощами. Регресійний аналіз також показав, що реалізація спеціальної освітньої програми є найбільшим прогнозованим чинником професійного стресу, дещо меншим чинником є показники соціального та академічного прогресу дітей (Kokkinos, Davazoglou, 2009). Наведені результати свідчать про специфічність чинників професійного стресу.

Аналіз психологічної літератури дозволяє стверджувати, що, попри наявність робіт, у яких розглядається феномен професійної стресостійкості фахівця, малодослідженим для психологічної науки залишається вивчення цієї проблеми на матеріалі професійної діяльності спеціального педагога, що й зумовило нашу зацікавленість цією проблемою.

2. Методологія та методи

Методологічною основою дослідження стали принцип детермінізму як залежність психічних явищ від факторів, що їх зумовлюють, принцип психологічної теорії діяльності, психолого-педагогічна теорія розвитку особистості в діяльності, наукові доробки зарубіжних і вітчизняних учених щодо проблеми стресу та стресостійкості, принципи організації психологічного дослідження.

Для вирішення поставлених завдань були використані такі теоретичні методи: аналіз, узагальнення і систематизація наукових даних; емпіричні методи: тестування за допомогою методики «Бостонський тест стресостійкості», анкетування «Диференційно-інтегральна оцінка чинників професійного стресу» (В. Корольчук, М. Корольчук, С. Солдатов, адаптований варіант); методи математичної статистики (аналіз середніх значень). У емпіричному дослідженні взяло участь 74 спеціальних педагогів. Вибірку склали представниці жіночої статі віком від 22 до 60 років. Залежно від досвіду роботи на посаді спеціального педагога було сформовано 3 групи: 1 група – 20 осіб із досвідом роботи до 5 років, 2 група – 25 фахівців із досвідом роботи до 10 років; 3 група – 29 осіб із досвідом роботи більше 10 років.

3. Результати та дискусії

У результаті експериментального дослідження стресостійкості за допомогою Бостонського тесту встановлено, що найнижчі показники стресостійкості властиві

для спеціальних педагогів, досвід професійної діяльності яких не перевищує 5 років (див. табл. 1). Наведені нижче дані свідчать про те, що для більшості фахівців цієї групи характерними є середній та достатній рівень стресостійкості. Достатній рівень стресостійкості вказує на реакцію спеціального педагога, що відповідає ступеню напруженості життя, активності фахівця та змісту професійної діяльності. Особливістю прояву стресостійкості середнього рівня розвитку є значна ситуативність, при цьому певна стресова ситуація може значно впливати на професійну діяльність і здоров'я, тому що педагогу складно застосовувати адекватний ситуації тип поведінки. Надзвичайно вразливими до стресу є 20% досліджуваних, яким варто визначити ті психотравмуючі фактори, котрі діють на них, звернутись за допомогою до фахівців. Високий рівень стресостійкості виявлено лише у 10% спеціальних педагогів, які здатні керувати ситуацією та володіти собою в напружених стресових ситуаціях у професійній діяльності.

Попри такий несприятливий для педагогічної діяльності та самореалізації фахівців рівень розвитку стресостійкості як професійно важливої якості, експериментальні дані вказують на досить позитивні зміни, особливо щодо групи спеціальних педагогів, досвід роботи яких становить від 5 до 10 років. Так, суттєво знижуються показники низького рівня професійної стресостійкості – з 20% до 7%. Виявлено суттєві позитивні зрушення щодо кількості фахівців із високим рівнем досліджуваної якості – з 10% до 21%. Відбуваються також певні зміни щодо середнього та достатнього рівнів розвитку досліджуваної професійно важливої якості. Зафіксовано коливання середнього рівня стресостійкості – з досвідом його показники дещо зменшуються (з 35% до 31%), а потім збільшуються (з 31% до 40%). Схожа ситуація простежується щодо достатнього рівня розвитку досліджуваної якості. Спочатку зафіксовано позивну динаміку – з 35% (досвід роботи до 5 років) до 41% (досвід роботи до 10 років), але зі збільшенням досвіду роботи показники знову знижуються до 36% (досвід роботи більше 10 років).

Отримані експериментальні дані свідчать про наявність зв'язку між досвідом професійної діяльності та рівнем розвитку стресостійкості спеціальних педагогів. Цей зв'язок має нелінійний характер. Така ситуація, на нашу думку, може бути зумовлена професійно-особистісним розвитком фахівців у процесі професійної діяльності або може вказувати на дезадаптацію певної групи спеціальних педагогів і можливу зміну ними професійної діяльності. Особливої уваги та психологічної підтримки потребує молодий фахівець, оскільки саме на стадії професійної адаптації зафіксовано найнижчі показники стресостійкості. Вважаємо, що це може пояснюватися особливою чутливістю педагога-початківця до соціальних і професійних норм, умов, процесів трудової діяльності, що призводить до розвитку спеціальних здібностей, професійно важливих та емоційно-вольових якостей, а також значущих рис особистості професіонала. Протилежна тенденція – зміна виду професійної діяльності. Відповідно до цього найсприятливішим періодом для розвитку стресостійкості як професійно важливої якості спеціального педагога є стадія розвитку професіонала, що виявляється в адаптації до умов і специфіки змісту праці спеціального педагога, оволодінні більш адекватними стратегіями поведінки, копінг-стратегіями тощо.

Попри позивні зрушення щодо рівня професійної стресостійкості спеціальних педагогів на стадії розвитку професіонала, зафіксовано негативну тенденцію зниження рівня розвитку стресостійкості спеціальних педагогів на стадії професійної реалізації. Це може вказувати на накопичувальний характер стресу, адже зміст професійної діяльності спеціального педагога передбачає постійні інтенсивні навантаження на когнітивну та емоційну сфери, здатність до переживання та співпереживання, наявність складних, динамічних і непередбачуваних ситуацій під час взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами, їх батьками тощо. Така пролонгована та систематична психоемоційна напруга зумовлює поступове виснаження та зниження опру діям

Таблиця 1

Розподіл рівнів стресостійкості залежно від досвіду професійної діяльності

Рівні стресостійкості	Досвід роботи		
	Група 1, %	Група 2, %	Група 3, %
Високий	10	21	12
Достатній	35	41	36
Середній	35	31	40
Низький	20	7	12

стрес-факторів, що може призводити до професійного вигорання фахівців.

1)Наступним кроком нашого дослідження було визначення чинників, які є значущими для професійної діяльності спеціальних педагогів. Для цього ми застосували адаптований варіант методики «Диференційно-інтегральна оцінка чинників професійного стресу» (В. Корольчук, М. Корольчук, С. Солдатов). Анкета включає такі *об'єктивні чинники*:

2)умови професійної діяльності, що включають інтенсивність навантаження, багатоплановість і багатоаспектність діяльності, що зумовлені роботою з дітьми з порушеннями фізичного, психічного, інтелектуального розвитку і сенсорними порушеннями, а також з батьками таких дітей для вироблення спільної траєкторії розвитку, дефіцит часу, опосередкованість результатів діяльності роботою інших людей (вихователів, учителів, батьків, психологів), неможливість отримати швидку позитивну динаміку своєї діяльності;

3)особливості організації включають питання особистої відповідальності за життя та здоров'я дітей, посилення контролю за діяльністю, нові вимоги та посадові обов'язки, негативні стосунки або конфліктні взаємини з колегами;

4)соціально-економічні умови такі: низький рівень соціальної захищеності та соціального статусу, низький рівень матеріального забезпечення, незадоволеність сімейно-побутовим умовами, незначні мотиваційні стимули, недостатня увага, непорозуміння та незадоволення потреб збоку керівництва;

5)зовнішні чинники такі: економічна та політична криза, негативний вплив соціально напружених ситуацій в закладі освіти або країні, негаразди та захворювання у рідних і близьких.

Анкета включає *суб'єктивні чинники* з такими чотирма компонентами:

1)психологічний компонент – це перебільшення або недооцінка об'єктивної дійсності, висока психічна напруга, суб'єктивне відчуття послаблення уваги, пам'яті, мислення, перевага негативного і песимістичного мислення, складність або імпульсивність прийняття рішень;

2)соціальний компонент – це сімейні негаразди (недостатність взаєморозуміння, підтримки серед близьких і рідних), труднощі в реалізації актуальних потреб (безпеки, стабільності, самореалізації, поваги, престижу), зниження інтересу та мотивації до професійної діяльності, недостатній рівень реальної та потенційної соціальної підтримки, зниження самооцінки;

3)біологічний компонент – це прояви розладів апетиту, сну, серцебиття, головного болю, підвищена пітливість, подразливість, тривожність, підвищена емоційна чутливість, відчуття підвищеної втомлюваності, труднощі сприйняття та переробки інформації, переключення уваги;

4)поведінковий компонент – це підвищена конфліктність у взаємодії, зниження активності, зміна стилю життя, порушення режиму дня або відпочинку, зміна звичного стереотипу поведінки, негативні способи долання стресогенних ситуацій (переїдання, агресія тощо) (В. Корольчук, М. Корольчук, С. Солдатов, 2014).

Аналіз підсумкових результатів диференційно-інтегральної оцінки професійного стресу трьох груп спеціальних педагогів із різним досвідом професійної діяльності за об'єктивними та суб'єктивними чинниками показав, що залежно від стажу роботи фахівці неоднаково реагують на вплив таких чинників (табл. 2).

Таблиця 2

Розподіл рівнів стресостійкості залежно від досвіду професійної діяльності

Група чинників	Досвід роботи		
	Група 1, бали	Група 2, бали	Група 3, бали
Об'єктивні чинники			
Умови професійної діяльності	7,94±0,26	5,06±0,12	6,15±0,16
Особливості організації діяльності	7,52±0,23	5,8±0,25	7,22±0,18
Соціально-економічні умови	4,29±3,11	6,12±0,15	6,96±0,19
Зовнішні чинники	6,64±0,21	6,07±0,21	6,82±0,15
Інтегральний показник	**6,75±0,21**	**5,77±0,19**	**6,79±0,17**
Суб'єктивні чинники			
Психологічні	8,86±0,32	4,05±0,13	7,34±0,28
Соціальні	7,3±0,25	3,92±0,11	4,54±0,11
Біологічні	6,68±0,35	3,86±0,1 1	7,92±0,28
Поведінкові чинники	8,28±0,26	4,12±0,12	4,28±0,1
Інтегральний показник	**7,65±0,31**	**3,99±0,12**	**6,15±0,20**

Так, у представників першої групи зафіксовано вищий середнього рівень професійного стресу за суб'єктивно значущими чинниками (7,65±0,31). Це свідчить про необхідність надання психологічної допомоги та цілеспрямованої профілактики фахівцям цієї групи. Така допомога має спрямовуватися на розвиток адекватної професійної самооцінки, визначення ефективних ресурсів відновлення після високої психічної напруги, пошук ефективних стратегій поведінки з урахуванням індивідуальних особливостей особистості спеціального педагога, розвиток саморегуляції та професійно важливих якостей (стресостійкості та комунікативних якостей), дотримання режиму дня або відпочинку. Серед об'єктивних чинників для молодих фахівців суттєвого значення набувають умови професійної діяльності та її організації (7,94±0,26 та 7,52±0,23). На нашу думку, це зумовлено поступовим входженням спеціального педагога в реальну професійну діяльність, коли операційні механізми перебудовуються в оперативні. Для оптимізації цього процесу важливо під час професійної підготовки майбутніх фахівців збільшити кількість практичних занять.

У фахівців другої групи також найбільш вираженими виявились об'єктивні чинники, зокрема соціально-економічні умови (6,12±0,15) і зовнішні чинники (6,07±0,21). Суб'єктивні чинники визначено як 3,99, що за інтерпретацією виявляється нижче середнього рівня прояву професійного стресу. Отже, за об'єктивними чинниками рівень професійного стресу розцінюється як середній, а за суб'єктивними – нижче середнього. Тому основна мета роботи зі спеціальними педагогами щодо розвитку професійної стресостійкості має полягати у підвищенні почуття захищеності та соціального статусу, у розвитку внутрішніх професійних мотивів діяльності, налагодженні клімату в колективі, розвитку професійно важливих якостей.

У групі спеціальних педагогів з досвідом роботи більше 10 років самооцінка об'єктивних та суб'єктивних чинників виявилась майже тотожною (6,79±0,17 і 6,15±0,20). Вище середнього рівень вираженості професійного стресу спостерігався за такими суб'єктивними чинниками, як біологічні (7,92±0,28) і психологічні (7,34±0,28). Серед об'єктивних чинників на такому ж рівні зафіксовано особливості організації діяльності (7,22±0,18). Для інших груп об'єктивних чинників характерним є середньо виражений рівень професійного стресу (соціально-економічні умови – 6,96±0,19, зовнішні чинники – 6,82±0,15, умови професійної діяльності – 6,15±0,16).

Висновки

Професійна стресостійкість – це професійно важлива якість спеціального педагога, що зумовлюється індивідуальним комплексом його вроджених і набутих властивостей та процесів діяльності, сутність якої полягає у можливості протистояти негативному впливу стресових чинників, що забезпечує успішність, результативність та ефективність професійної діяльності в складних ситуаціях.

Професійна стресостійкість як інтегральна характеристика психічного розвитку людини формується на основі генетично зумовлених індивідуальних характеристик у процесі конкретної професійної діяльності. Зміст цієї діяльності, зокрема досвід розв'язання подібних ситуацій з різними стресогенними чинниками в минулому та позитивний прогноз на майбутнє, зумовлює розвиток професійної стресостійкості спеціального педагога. З'ясовано, що для фахівців з досвідом роботи менше 5 років характерними є найнижчі показники розвитку досліджуваної якості, для спеціальних педагогів із досвідом роботи до 10 років – найвищі показники, а для спеціальних педагогів із досвідом роботи більше 10 років зафіксовано середнє значення.

Визначено, що за диференційно-інтегральною оцінкою професійного стресу спеціальні педагоги із різним досвідом професійної діяльності по-різному реагують на вплив різних об'єктивних і суб'єктивних чинників. Для фахівців з досвідом роботи до 5 років більш суттєвими є суб'єктивні чинники, для спеціальних педагогів з досвідом роботи до 10 років – об'єктивні чинники, а професіонали з досвідом роботи більше 10 років є вразливими як до суб'єктивних, так і до об'єктивних чинників.

Розвиток професійної стресостійкості буде ефективнішим за умови цілеспрямованої реалізації у діяльності психологічної служби закладів освіти програми психологічного супроводу професійної діяльності спеціального педагога, одним із напрямів якого має бути комплексна та систематична робота з розвитку зазначеної професійно важливої якості. Під час розробки та реалізації програми супроводу необхідно враховувати досвід роботи фахівців, а також значущі чинники професійного стресу на різних стадіях професійного розвитку спеціальних педагогів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Аболин Л.М. Психологические механизмы эмоциональной устойчивости человека : монография. Казань : изд-во Казанского университета, 2011. 262 с.
2. Баранов А. Психология стрессоустойчивости педагога. Санкт-Петербург : Питер, 2002. 405 с.
3. Генковска В.М. Особенности саморегуляции как форма психической устойчивости личности в стрессовых ситуациях : автореф. дисс. … канд. психол. наук : 19.00.01. Киев, 1990. 18 с.
4. Дубчак Г.М. Психологічні основи професійної стресостійкості майбутніх фахівців : монографія. Київ : Талком, 2017. 321 с.
5. Козлов С.В. Стійкість до стресу як один із чинників адаптивності особистості. *Вісник національного університету оборони України*. № 3 (22). 2011. С. 126–129.
6. Корольчук В.М. Психологія стресостійкості особистості : дис. … докт. психологічних наук : 19.00.01. Київ : Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України, 2009. 511 с.
7. Корольчук В.М., Корольчук М.С., Солдатов С.В. Аналіз результатів диференційно-інтегральної оцінки чинників професійного стресу в системі «людина – техніка». *Проблеми екстремальної та кризової психології.* 2014. Вип. 15. С. 88–96.
8. Лазарус Р. Стресс, оценка и копинг. Москва : Медицина, 1984. 218 с.
9. Мальцева Н.В. Проявление синдрома психического выгорания в процессе профессионализации учителя. Екатеринбург : Лига-Пресс, 2005. 190 с.
10. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. Москва : Флинта, 2008. 200 с.
11. Пичирин В.Г. Эмоциональная устойчивость. Техника развития. Москва : Изд-во «Вершина», 2009. 256 с.
12. Реан А.А. Факторы стрессоустойчивости учителей : учебное пособие. Санкт-Петербург : Мирт, 2006. 249 с.
13. Семенова Е.М. Эмоциональная устойчивость личности педагога : учебно-методическое пособие. Минск : Веды, 2001. 214 с.
14. Собчик Л.Н. Психология индивидуальности. Теория и практика психодиагностики. Санкт-Петербург : Речь, 2005. 624 с.
15. Столяренко А.М. Экстремальная психопедагогика : учебное пособие. Москва : Юнити-дана, 2002. 607 с.
16. Тигранян Р.И. Стресс и его значение для организма. Москва : Наука, 1988. 176 с.
17. Фурдуй Ф.И. Современные представления о физиологических механизмах развития стресса. *Механизмы развития стресса :* сборник научных трудов. Кишинев : Штиинца. 1987. С. 8–33.
18. Якунин В.А. Педагогическая психология : учебное пособие. Санкт-Петербург : Изд-во «Михайлова В.А.» ; Изд-во «Полиус», 1998. 639 с.
19. Cooper C.L. The impact of stress counseling at work. *Journal of Social Behavior and Personality.* 1991. Vol. 6 (7). P. 411–423.
20. Cooper C.L. Theories of organizational stress. Oxford : Oxford University Press, 1998. 456 p.
21. Gallagher D. Personality, coping and objective outcomes: extraversion, neuroticism, coping styles and academic performance. *Personality and Individual Differences*. 1996. Vol. 21. P. 421–429.
22. Karasek R.A, Theorell T. Healthy work: stress, productivity and the reconstruction of working life. New York : Basic Books, 1990. 222 p.
23. Kiel E., Heimlich U., Markowetz R., Braun A. and Weib S. How to cope with stress in special needs education? Stress-inducing dysfunctional cognitions of teacher students: the perspective of professionalization. *European Journal of Special Needs Education*. 2016. Vol. 31, Issue 2. P. 421–429.
24. Kokkinos C.M., Davazoglou A.M. Special education teachers under stress: Evidence from a Greek national study. *Educational Psychology*. 2009. Vol. 29. Issue 4. P. 38–57.

REFERENCES:

1. Abolin L.M. (2011). *Psikhologicheskie mekhanizmy emotsionalnoi ustoichivosti cheloveka: monografiia [Psychological mechanisms of human emotional stability: a monograph]*. Kazan : izd-vo Kazanskogo universiteta [in Russian].
2. Baranov A. (2002). *Psikhologiia stressoustoichivosti pedagoga [Psychology of teacher's stress resistance]*. Sankt-Peterburg : Piter [in Russian].
3. Genkovska V.M. (1990). *Osobennosti samoreguliatsii kak forma psikhicheskoi ustoichivosti lichnosti v stressovykh situatsiiakh [Features of self-regulation as a form of mental stability of the person in stressful situations]*: avtoref. dis. … kand. psikhol. nauk : 19.00.01. Kiev [in Russian].
4. Dubchak H. M. (2017) *Psykholohichni osnovy profesiinoi stresostiikosti maibutnikh fakhivtsiv: monohrafiia [Psychological bases of professional stress resistance of future specialists: monograph]*. Kyiv : Talkom [in Ukrainian].
5. Kozlov S.V. (2011). Stiikist do stresu yak odyn iz chynnykiv adaptyvnosti osobystosti [Resistance to stress as one of the factors of adaptive personality]. *Visnyk natsionalnoho universytetu oborony Ukrainy – Bulletin of the National Defense University of Ukraine,* 3 (22), 126–129 [in Ukrainian].
6. Korolchuk V. M. (2009). *Psykholohiia stresostiikosti osobystosti [Psychology of personality stress resistance*]. Dys. d-ra psykholohichnykh nauk 19.00.01; Kyiv : In-t psykholohii im. H. S. Kostiuka APN Ukr. [in Ukrainian].
7. Korolchuk V.M., Korolchuk M.S., Soldatov S.V. (2014). Analiz rezultativ dyferentsiino-intehralnoi otsinky chynnykiv profesiinoho stresu v systemi "liudyna – tekhnika" [Analysis of results of differential-integral estimation of factors of occupational stress in the system "man – technique"]. *Problemy ekstremalnoi ta kryzovoi psykholohii – Problems of extreme and crisis psychology*, 15, 88–96 [in Ukrainian].

8. Lazarus R. (1984). *Stress, otsenka i koping [Stress, evaluation and copying]*. Moscow : Meditsina [in Russian].
9. Maltseva N.V. (2005). *Proiavlenie sindroma psikhicheskogo vygoraniia v protsesse professionalizatsii uchitelia [Manifestation of mental burnout syndrome in the process of teacher professionalization]*. Ekaterinburg : Liga-Press, [in Russian].
10. Mitina L.M. (2008). *Psikhologiia professionalnogo razvitiia uchitelia [Psychology of teacher's professional development]*. Moscow : Flinta [in Russian].
11. Pichirin V. G. (2009). *Emotsionalnaia ustoichivost. Tekhnika razvitiia [Emotional stability. Technology development]*. Moscow : Izd-vo "Vershina" [in Russian].
12. Rean A.A. (2006). *Faktory stressoustoichivosti uchitelei: uchebnoe posobie [Factors of teachers' stress resistance: a handbook]*. Piter : Mirt [in Russian].
13. Semenova E.M. (2001). *Emotsionalnaia ustoichivost lichnosti pedagoga: ucheb.-metod. posobie [Emotional stability of the teacher's personality: a handbook]*. Minsk : Vedy [in Russian].
14. Sobchik L.N. (2005). *Psikhologiia individualnosti. Teoriia i praktika psikhodiagnostiki [Psychology of personality. Theory and practice of psychodiagnostics]*. Piter : „Rech" [in Russian].
15. Stoliarenko A.M. (2002). *Ekstremalnaia psikhopedagogika: ucheb. posob [Extreme psychopedagogy: a handbook]*. Moscow : Iuniti-dana [in Russian].
16. Tigranian R.I. (1988). *Stress i ego znachenie dlia organizma [Stress and its importance for the body]*. Moscow : Nauka [in Russian].
17. Furdui F.I. (1987). Sovremennye predstavleniia o fiziologicheskikh mekhanizmakh razvitiia stressa [Modern ideas about the physiological mechanisms of stress development]. *Mekhanizmy razvitiia stressa : sb. nauchn. trudov – Mechanisms of stress development: a collection of scientific papers*, 8–33. [in Russian].
18. Iakunin V. A. (1998). *Pedagogicheskaia psikhologiia: ucheb. Posobie [Educational psychology: a handbook]*. Piter : Izd-vo "Mikhailova V.A." : Izd-vo "Polius" [in Russian].
19. Cooper C.L. (1991). The impact of stress counseling at work. *Journal of Social Behavior and Personality,* 6 (7), 411–423.
20. Cooper C.L. (1998). *Theories of organizational stress*. Oxford : Oxford University Press.
21. Gallagher D. (1996). Personality, coping and objective outcomes: extraversion, neuroticism, coping styles and academic performance. *Personality and Individual Differences,* 21, 421–429.
22. Karasek R.A, Theorell T. (1990). *Healthy work: stress, productivity and the reconstruction of working life.* New York : Basic Books.
23. Kiel E., Heimlich U., Markowetz R., Braun A. and Weib S. (2016). How to cope with stress in special needs education? Stress-inducing dysfunctional cognitions of teacher students: the perspective of professionalisation. *European Journal of Special Needs Education*, 31 (2), 421–429.
24. Kokkinos C.M., Davazoglou A.M. (2009). Special education teachers under stress: Evidence from a Greek national study. *Educational Psychology*, 29 (4), 38–57.

Стаття надійшла до редакції 25.07.2019.
The article was received 25 July 2019.

УДК 37.064:37.011.3-051
DOI 10.32999/ksu2312-3206/2019-4-36

ВЗАЄМОДІЯ ВЧИТЕЛЯ ТА АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ У СВІТЛІ КОНЦЕПЦІЇ «НОВА УКРАЇНСЬКА ШКОЛА»

Яковлева Світлана Дмитрівна,
доктор психологічних наук, професор,
завідувач кафедри корекційної освіти
Херсонський державний університет
cdyakovleva@gmail.com
orcid.org/0000-0001-7620-098X

Слободянюк Ганна Вадимівна
магістр спеціальності «Спеціальна освіта. Логопедія»
Херсонський державний університет
ankasloboda4@gmail.com
orcid.org/0000-0002-9629-1804

Мета. Мета дослідження полягає у дослідженні труднощів, що виникають у роботі вчителя та асистента вчителя у процесі спільного викладання в умовах реалізації концепції «Нова українська школа» та ефективності їх співпраці в інклюзивному класі.

Методи. Аналіз спеціальної літератури з проблеми дослідження, опитування вчителя та асистента вчителя, кількісний і якісний аналіз експериментальних даних.

Результати. У статті проаналізовано ефективність співпраці вчителя та асистента вчителя початкових класів інклюзивної освіти в умовах впровадження концепції «Нова українська школа». Найважливішою ланкою в процесі інклюзії є організована належним чином взаємодія асистента та вчителя, шляхом подолання труднощів у співпраці та ефективної допомоги дітям з особливими освітніми потребами у процесі спільного викладання. Експериментально були отримані дані по взаємодії – співпраці вчителя та асистента вчителя при використанні практики спільного викладання та виявленні труднощів у їхній діяльності, які мають важливе значення для перегляду та покращення спільних дій вчителів та їх асистентів для ефективної співпраці та подолання бар'єрів у роботі.

Було доведено, що робота більшості вчителів та асистентів, які проходили дослідження, ефективна при використанні практики спільного викладання, однак деякі твердження дослідження показують, що необхідно працювати над покращенням спільної роботи та підвищенням ефективності їхньої взаємодії. У ході дослідження розроблено модель опитування вчителя та асистента вчителя першого класу з інклюзивною формою навчання в умовах «Нової української школи» для дослідження труднощів та ефективності їхньої співпраці. Крім цього, запропоновано можливий тренінг «Побудова ефективних взаємовідносин між учителем та асистентом учителя». Отримані дані дослідження можуть бути використані у роботі вчителів інклюзивних класів та їх асистентів, які працюють за Концепцією «Нової української школи», для виявлення та подолання труднощів у спільній діяльності та підвищення ефективності їхньої взаємодії.

Висновки. Нині, в період реформування системи освіти та запровадження Концепції «Нова українська школа», особливо актуальною є проблема ефективної взаємодії між вчителем та його асистентом. Саме тому на передній план виходить їхня спільна діяльність, організована належним чином, шляхом подолання труднощів у співпраці та ефективної допомоги дітям з особливими освітніми потребами у процесі спільного викладання.

Ключові слова: *співпраця, практика спільного викладання, компетентності, педагогіка партнерства, модель діяльності.*

INTERACTIONS OF TEACHERS AND TEACHER ASSISTANTS AT ELEMENTARY CLASSES OF INCLUSIVE EDUCATION IN THE LIGHT OF THE "NEW UKRAINIAN SCHOOL" CONCEPT

Yakovleva Svitlana Dmytrivna,
Doctor of Psychological Sciences, Professor,
Head of the Department of Correctional Education
Kherson State University
cdyakovleva@gmail.com
ORCID 0000-0001-7620-098X

Slobodianiuk Hanna Vadymivna
Master of Specialty "Special Education. Speech Therapy"
Kherson State University
ankasloboda4@gmail.com
ORCID ID 0000-0002-9629-1804

Purpose. The research purpose is to investigate the difficulties encountered by teachers and teacher assistants during co-teaching in the conditions of implementation of the "New Ukrainian School" concept and effectiveness of such cooperation in the inclusive environment.

Methods. The theoretical analysis of the special literature on the researched problem, the survey of teachers and teacher assistants, quantitative and qualitative analysis of the obtained experimental data.

Results. The article analyzes cooperation between teachers and teacher assistants at elementary schools with inclusive education in the context of implementation of the "New Ukrainian School" concept. Proper interactions between teachers and teacher assistants is the most important link for proper inclusion, which help overcome difficulties arisen during cooperation and assist effectively children with special educational needs in the process of joint teaching. The obtained experimental data have revealed interactions between teachers and teacher assistants using joint teaching and identified difficulties in their work, which is important for reviewing and improving of joint actions of teachers and their assistants for effective cooperation and overcoming barriers in their work. The work of the most surveyed teachers and teacher assistants is effective if they use common teaching practice, but some of the research results indicate that cooperation should be improved, as well as effectiveness of their interactions. A model of interviewing of teachers and teacher assistants working with the first-form children in the inclusive environment of "New Ukrainian School" was developed during the research in order to examine difficulties and effectiveness of their cooperation. In addition, a possible training "How to create effective relations between teachers and teacher assistants" is offered. The research findings can be used by teachers of inclusive classes and their assistants working within the "New Ukrainian School" Concept to identify and overcome difficulties in joint activities and to increase effectiveness of their interactions.

Conclusions. Now, during reformation of the education system and the introduction of the "New Ukrainian School" Concept, the problem of effective interactions between teachers and their assistants is particularly urgent. That is why their joint activity should be organized properly to overcome difficulties of co-operation and to provide effective assistance to children with special education needs in the process of such co-teaching.

Key words: *co-operation, co-teaching practice, competencies, pedagogy in partnership, model of work.*

Вступ

Проблема співпраці фахівців інклюзивної освіти надзвичайно багатостороння і стала предметом вивчення вітчизняних та зарубіжних психологів та педагогів, серед яких С. Богданов, В. Бондар, Г. Гаврюшенко, О. Глузман, Л. Гречко, Л. Дробот, О. Друганова, В. Засенко, С. Золотухіна, Т. Ілляшенко, А. Колупаєва, О. Микитюк, Н. Найда, Т. Сак, Н. Софій, Т. Скрипник, Н. Стадненко, О. Таранченко, В. Тарасун, І. Ярмощук, М. Кагіл, Сью Мітра та ін. Але, не зважаючи на те, що велика кількість дослідників присвятили свої дослідження питанню співпраці фахівців у інклюзивному просторі, проблема потребує подальшого вивчення у сучасній педагогіці.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Ефективність роботи інклюзивного класу залежить від створення особливого навчального середовища, командного підходу, психологічного та корекційного супроводу, раціонально підібраних стратегій навчання. Найважливіша роль у цьому належить учителю та його помічнику – асистенту, які є найважливішою ланкою в організації інтегрованого та інклюзивного навчання. Вони організовують та забезпечують оптимальні умови навчання, сприятливу атмосферу в учнівському колективі, спосіб викладання навчального матеріалу, який би залучав до діяльності, був захоплюючим та не обтяжуючим чи виснажливим для «особливої»

дитини, стимулював засвоєння інформації, сприяв застосуванню знань, умінню пов'язувати їх з життям, оцінюванню учнівських досягнень в різний спосіб.

2. Методологія та методи

Аналіз спеціальної літератури з проблеми дослідження, опитування вчителя та асистента вчителя, кількісний і якісний аналіз експериментальних даних.

3. Результати та дискусії

Вимогою сучасності є реформа освіти. І також реформою стала «Нова українська школа», яка об'єднує в собі досвід закордонних моделей освіти. Одним із напрямів Нової української школи є інклюзивне навчання. Нова українська школа – це педагогіка партнерства, готовність до інновацій, нові стандарти й ресурси навчання, автономія школи і вчителя (Бібік, 2017).

Інклюзія у Новій українській школі зумовлює суспільний запит на якісно нового педагога, здатного задовольнити особливі освітні потреби всіх учнів. Як зазначає Нілс Муйжнієкс, комісар Ради Європи з прав людини, «інклюзивну освіту не слід розглядати як утопічний проект. Це досяжна мета». Але для її досягнення насамперед потрібен педагог – ключова фігура освітнього процесу зі сформованими компетентностями у сфері інклюзивного навчання (Про реформу середньої освіти в Україні, або якою буде «Нова українська школа»?).

Наукові педагогічні спільноти різних країн активно досліджують компетентності, необхідні для успішної роботи педагога в умовах інклюзивного середовища незалежно від предмета, спеціалізації, віку дітей, яких вони будуть вчити, типу школи, у якій викладатимуть. Найбільш ґрунтовним і репрезентативним є дослідження Європейської агенції з питань спеціальної та інклюзивної освіти. Воно проводилось в 2009–2012 роках у 25 країнах Євросоюзу в межах проекту «Навчання учителів для інклюзії». Один із результатів проекту – розробка профілю вчителя інклюзивної освіти, де визначені такі компетентності:

– Повага до різноманіття учнів;
– Підтримка всіх учнів;
– Спільна робота з батьками та іншими професіоналами;
– Постійний особистісний та професійний розвиток.

Будь-яка компетентність складається з трьох елементів:

– Ставлення (переконання, цінності);
– Знання й розуміння;
– Навички.

Певне ставлення вимагає відповідних знань, або рівня розуміння, і надалі навичок для реалізації цих знань у практичній ситуації (Ляшенко, 2017).

Для успішної реалізації інклюзивного навчання вчителю потрібна допомога адміністрації закладу, інших фахівців, батьків. Найважливішою для педагога є надання допомоги під час освітнього процесу. Саме надання такої допомоги і є основною метою діяльності асистента вчителя. Учитель і асистент вчителя – це одна команда, у якій ролі мають розподіляться найбільш ефективним чином. Проте у свідомості учня лідером повинен залишатися вчитель. Асистент вчителя повинен сприйматися як помічник педагога (Лапін, 2014).

Використовується декілька моделей діяльності асистента вчителя:

1. Індивідуальний супровід дитини з особливими освітніми потребами (така модель використовується, щоб надати підтримку учню, який потребує постійного індивідуального супроводу). Тоді в інклюзивному класі разом із ровесниками навчається одна дитина з особливими освітніми потребами.

2. Асистування вчителю (використовується частіше і це безпосереднє асистування самого вчителя, в класі кількість учнів від 1–3. Асистент як зосереджує увагу на дітях з особливими освітніми потребами, так і допомагає створити природне навчально-розвивальне середовище, спрямоване на задоволення освітніх потреб усіх дітей в класі.

3. Співучителювання (Co-teaching) – нова модель для України, але вона вже набула широкого інтересу в багатьох інклюзивних класах. Це модель, коли в класі викладають два вчителя. За кордоном зазвичай це основний вчитель і корекційний педагог. У нашій системі освіти це також можна здійснити, адже згідно з вітчизняною нормативно-правовою базою асистент вчителя має педагогічну освіту, а отже, може бути активно залученим у процес навчання (Данілавічютє, Литовченко, 2014).

Одним із пріоритетних завдань Нової української школи є формування інклюзивного освітнього середовища. Сьогодні перед нами стоїть надзвичайно важливе і відповідальне завдання – виховати нове покоління українців, для якого інклюзія стане частиною світогляду, інклюзія як новий погляд на місце «особливої» дитини в суспільстві. Для реалізації цих завдань надзвичайно важливою умовою є перегляд дій та функцій команди супроводу дитини, зокрема і передусім – практичних дій вчителя та асистента вчителя у роботі для налагодження плідної співпраці у команді (Про реформу середньої освіти в Україні, або якою буде «Нова українська школа»?).

Важливе значення у роботі вчителя та асистента відіграє вміння використовувати практику спільного викладання, необхідності планувати час для спільного планування та обговорення освітнього процесу тощо. Проте ретельно спланована робота з асистентом вчителя не лише забезпечить кращу якість викладання, а й сприятиме професійному розвитку педагогів. Практика спільного викладання – це новий досвід для педагогів, особливо для тих, хто цікавиться інноваційними практиками. Вона набуває все більшого поширення в усьому світі, хоча й залишається ще маловивченою. Особливістю її викладання в Україні є те, що в цьому процесі можуть брати участь не тільки педагоги та інші фахівці, а й асистенти вчителя.

Важливо наголосити на основних компонентах ефективної практики спільного викладання:

– Спільні узгоджені цілі. Визначення навчальних цілей під час планування та їх узгодження є однією з важливих умов успішного спільного викладання.

– Спільні цінності та переконання. Педагоги повинні мати не тільки спільне бачення «чого навчати», а і спільне розуміння процесу навчання учнів.

– Рівноцінність учасників. Рівноцінність обох педагогів досягається тоді, коли кожний з них відчуває, що його/її знання та досвід цінуються. Повага до свого колеги є запорукою досягнення паритету в своїй діяльності.

– Спільне лідерство. Один з педагогів так описала свій досвід спільного викладання: «Я робила все, що мусить робити хороший учитель. Відмінність полягала в тому, що при спільному викладанні це робили двоє людей».

– Співпраця. Очевидно, що спільне викладання передбачає насамперед співпрацю. Тому доцільно зупинитись на цьому компоненті детальніше (Софій, 2015).

Виокремлюють три основні моделі спільного викладання, кожна з яких має право на існування:

1. Модель консультування. Опосередковане надання послуг дітям з особливими освітніми потребами. У контексті цієї моделі вчитель може виступати консультантом асистента у питаннях здійснення адаптації чи модифікації тих чи інших навчальних завдань.

2. Модель навчання. Спільне вдосконалення знань. Під час застосування цієї моделі спільного викладання вчитель та асистент активно спілкуються, діляться спостереженнями з учнями, підвищують знання один одного у тих питаннях, де вони є компетентними і на основі спостережень:

– пропонують зміни в індивідуальній освітній програмі;

– надають пропозиції щодо адаптації завдань чи матеріалів, які використовують на уроці;

– надають пропозиції щодо застосування різних стратегій викладання.

3. Модель співпраці (або роботи в команді) передбачає справедливий розподіл обов'язків між вчителем та асистентом у процесі планування, проведення та оцінювання уроку (Дятленко, Софій, Мартинчук, Найда, 2017).

Не варто покладатися лише на певну модель спільного викладання, їх доцільно комбінувати; кожна з них має переваги та труднощі у втіленні. Проте, як показує практика, не всі форми спільного викладання в умовах Нової української школи залишилися такими, якими їх описували ще декілька років тому.

Зазвичай виокремлюють три форми спільного викладання:

1)«Підтримуюче викладання», також відома як «один викладає, інший допомагає» або «розвідний і допоміжний учителі». Оскільки в Новій українській школі урок змінює свій вигляд, то і така форма спільного викладання змінюється. Зникає фронтальне викладання для всього класу, і роль «Провідного вчителя» перетворюється на роль модератора, який задає темп роботи на уроці. Тоді і вчитель, і асистент мають змогу працювати більш камерно з окремими групами дітей під час заняття, якщо учні цього потребують, або модерувати процес навчання всіх учнів разом. У цьому випадку «Підтримуюче викладання» набуває нового змісту, власне як і весь навчальний процес. Необхідно також пам'ятати, що за постійного використання цього підходу може виникнути залежність учнів від асистента, який постійно допомагає, тому необхідно обережно використовувати цю форму викладання.

2)Паралельне викладання. Дана форма викладання майже не змінюється і в Новій українській школі, оскільки групова робота є однією із провідних форм роботи учнів під час навчального процесу. Але вона також набуває нового значення за рахунок навчальних осередків, які з'являються в класних кімнатах і які дають змогу обирати, де і як їм працювати. А вчитель разом із асистентом можуть моніторити потреби дітей і на основі цих даних доцільніше підбирати навчальні теми та матеріали.

3)Додаткове викладання. Ця форма є дуже близькою для Нової української школи, оскільки концепція «Щоденних 3» і «Щоденних 5» несуть в собі основні пози-

ції додаткового викладання. Наприклад, моделювання поведінки є як одним із правил додаткового викладання, тобто однією із рутин, так і одним із «Кроків до самостійності». Виконуючи ці кроки, вчитель та асистент мають змогу ближче познайомитись із учнями та стати для них гарними порадниками та товаришами, але не слід забувати, що вчитель і асистент вчителя є зразками для наслідування у всіх учнів їхнього класу (Короденко, 2017).

Оскільки обсяги та складність роботи асистентів вчителя зростають з процесом впровадження концепції Нової української школи, зростає й потреба в забезпеченні їх необхідною підтримкою. Велике значення в наданні такої підтримки відіграють професійний розвиток асистентів учителя та підтримка з боку самих учителів. Тому очевидно, що професійний розвиток асистентів учителів повинен відповідати тій ролі, яку вони виконують у навчальному процесі, повинен бути спрямований на задоволення потреб учнів, насамперед учнів з особливими освітніми потребами, й безпосередньо стосуватися практичного досвіду роботи в інклюзивному навчальному середовищі.

Тоді як потребу у професійному розвитку асистенти вчителя можуть забезпечити під час курсів підвищення кваліфікації, участі у тренінгах, семінарах тощо, учителі також можуть полегшити роботу своїх асистентів за допомогою таких підходів:

– призначити час для регулярних зустрічей зі своїми асистентами.

– установити ефективні способи комунікації.

– забезпечити поінформованість асистентів учителів.

– здійснювати допомогу асистентам учителів у розвитку навичок створення баз даних.

– здійснювати моделювання базових поведінково-управлінських стратегій.

– брати участь у конференціях разом з батьками.

– делегувати завдання асистентам (Алехина, 2011).

Зрозуміло, що створення сприятливого освітнього середовища багато в чому залежить від налагодженої роботи вчителя та асистента. Саме тому важливо своєчасно виявити труднощі, що заважають ефективно співпрацювати вчителю та асистенту в інклюзивному класі, та сприяти їхньому подоланню.

У зв'язку з цим було проведено дослідження труднощів, що виникають у роботі вчителя та асистента вчителя у процесі спільного викладання в умовах реалізації концепції «Нова українська школа», що проводилося в п'ятьох школах, з них три школи міста Херсона і дві школи Херсонської області. Дослідження проводилося у вигляді опитування вчителя та асистента вчителя першого класу з інклюзивною формою навчання. Обґрунтувавши отримані результати, ми дійшли висновку, що найбільш поширеною з усіх моделей спільного викладання є модель співпраці (або роботи в команді), адже з поміж п'яти шкіл, лише одна школа (Миролюбівська ЗОШ) використовує у своїй діяльності модель консультування.

Однак основним завданням нашого опитування було дослідити труднощі у спільній діяльності вчителя та асистента в умовах реалізації концепції «Нова українська школа». Дослідження показало, що труднощі у роботі виникають у всіх і в кожному інклюзивному класі вони різні. У дослідженні брали участь вчителі та асистенти, які вже працюють разом декілька років (ЗОШ № 25 та Миролюбівська ЗОШ), і вони вказали в опитуванні на труднощі, які були на початку їхньої спільної діяльності:

– поєднання навчання і роботи, оскільки асистент навчався на 5 курсі університету. Пристосування один до одного в навчальній роботі, адже у кожного вчителя є свій унікальний метод і спосіб викладання. Недовіра батьків, оскільки асистент молодого віку (ЗОШ № 25).

– людина, яка виконує обов'язки асистента учителя, має наступне навантаження: класний керівник у середньому класі, викладач-предметник. Тому не в повному обсязі виконує свою основну роботу (Миролюбівська ЗОШ).

Труднощі в умовах реалізації концепції «Нова українська школа»:

– спільне викладання в «Новій українській школі» і в умовах звичайної класно-урочної системи – це різні підходи. В «Новій українській школі» роль вчителя має більш модераторський характер, до чого треба звикнути. І лише потім, виходячи з темпу навчання дітей, застосовувати моделі спільного викладання (ЗОШ № 25).

– не завжди можна спланувати роботу «учитель-асистент» (оскільки змінюється розклад у старшій та середній школі у разі відсутності когось з учителів, а асистент має навантаження у цих ланках) (Миролюбівська ЗОШ).

Що стосується класів, де вчитель та асистент працюють лише півроку разом, з моменту впровадження концепції «Нової української школи», то вони виділили наступні труднощі у співпраці:

– зміна асистента вчителя за короткий строк. Важко звикнути один до одного

так, щоб розуміти з півслова). Та й діти (особливо хлопчик з особливими освітніми потребами) не хочуть сприймати асистента як другого повноцінного вчителя (Чорнобаївський НВК).

– за короткий час співпраці, ще не до кінця розроблений алгоритм вирішення проблем (ЗОШ № 4).

– відсутність необхідних ресурсів (книг, дидактичних посібників), якими можуть обмінюватись у ході роботи вчитель та асистент вчителя. Інколи маємо розбіжності у вирішенні певних ситуацій (ЗОШ № 33).

Крім цього, паралельно ми проводили дослідження ефективності практики спільного викладання. Для отримання результатів ми використали форму самооцінювання «Наскільки ефективними свівучителями ми є?». За шкалою оцінювання, низький рівень ефективності при використанні практики спільного викладання отримують вчителі та асистенти, які вибрали до 10 «Так», середній рівень – до 15 «Так», високий рівень – від 16 до 29 «Так». Нами були отримані наступні результати (рис. 1).

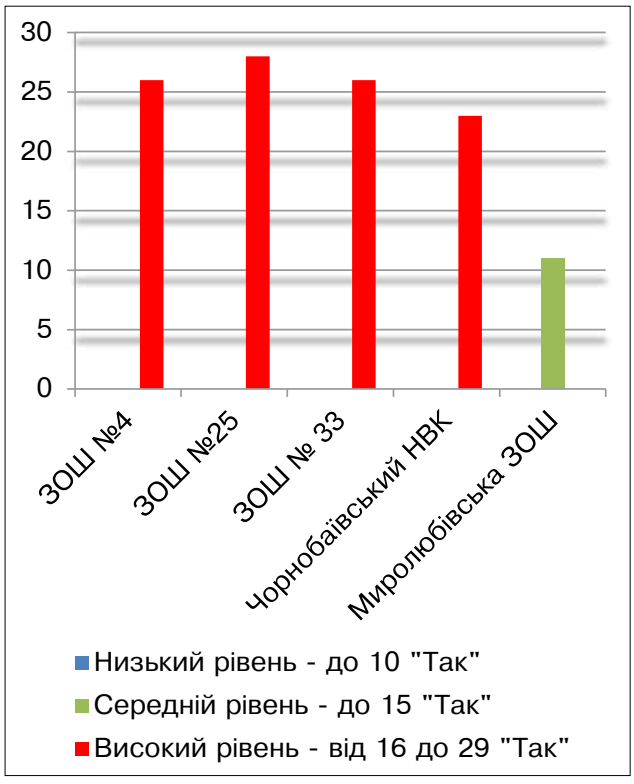


Рис. 1. Результати визначення ефективності практики спільного викладання

Для формування ефективних стосунків між учителем та асистентом нами були запропоновані наступні рекомендації:

– виробити основні правила спільної роботи (вирішити загальні організаційні питання, які важливо з'ясувати до початку спільної роботи, оскільки необхідно максимально уникати розбіжностей);

– обговорити індивідуально-диференційовані підходи, форми, методи та засоби навчання дітей з особливими освітніми потребами;

– наголошувати на важливості дотримання конфіденційності;

– спільно обговорити та розподілити ролі та обов'язки вчителя та асистента;

– встановити чіткі параметри успішної діяльності та взаємодії;

– проводити регулярні зустрічі вчителя з асистентом для обговорення результатів спостережень за учнями, надання та отримання зворотного зв'язку та звітів, обговорення проблемних ситуацій і стратегій запровадження навчальної програми;

– представити асистента вчителя іншим співробітникам, які надавали допомогу (на рівні школи, району або громади).

Крім основних рекомендацій, необхідно пам'ятати, що основна відповідальність за формування стосунків покладається на керівника навчального закладу. З метою сприяння формуванню ефективних стосунків між учителем та асистентом учителя директор повинен розробити чіткі посадові інструкції для асистентів учителя та показати вчителям, як проводити оцінювання їх діяльності.

Розробляючи вище перераховані рекомендації, ми також звернули увагу і на те, що педагогічна професія досить ізольована – під час навчального процесу вчитель залишається наодинці з класом. Більшість педагогів не звикли до того, що їм необхідно з кимось узгоджувати свої дії, погляди на викладання матеріалу, педагогічні методи та прийоми, які вони використовують. Це одна з проблем, що може стати на перешкоді у встановленні конструктивних взаємовідносин між учителем та асистентом вчителя. Але для того, щоб досягти ефективних результатів, необхідно вміти знаходити спільні рішення у подоланні труднощів, які виникають.

Тому ми розробили можливий варіант тренінгу «Побудова ефективних взаємовідносин між учителем та асистентом учителя». Орієнтовний час на проведення становить 10 хвилин.

«Малюнок наосліп».

Мета вправи: вказати на те, що труднощі в комунікації можуть виникати у всіх людей, адже у кожного власне сприйняття, світогляд, бачення тих чи інших речей. **Необ-**

хідне обладнання: один аркуш з малюнком на вибір, чистий аркуш та маркер. **Хід тренінгу:** Слід запросити двох учасників (вчитель та його асистент) у центр приміщення. Їм необхідно сісти спинами один до одного. Перший учасник повинен, не називаючи фігур та зображеного малюнку, пояснити іншому, що там намальовано. Завдання другого учасника – відтворити малюнок.

Після виконання вправи слід зауважити, що від того, наскільки дії учасників були скоординованими, від того наскільки вони намагались зрозуміти один одного в процесі малювання, залежав кінцевий результат. Так відбувається і у взаємовідносинах учителя та асистента вчителя.

Слід також наголосити на тому, що перед початком співпраці вчителеві та асистенту необхідно виокремити основні правила роботи, вирішити загальні організаційні питання. Далі слід перейти до обговорення більш конкретних речей, починаючи від того, як буде розпочинатися урок, закінчуючи тим, як буде відбуватись спілкування з батьками. Звернути увагу також необхідно на важливість спільної відповідальності, обговорення ролей і завдань асистента вчителя, дотримання конфіденційності, обговорення проблемних ситуацій і стратегій викладання навчальної програми. Головне у такому обговоренні дійти компромісу.

Найважливіше, що необхідно чітко донести запропонованими рекомендаціями та тренінгом, це те, що розуміння вчителем та асистентом того, як найкраще встановлювати взаємовідносини своєї співпраці, допомагає педагогам загальноосвітніх закладів з інклюзивною формою навчання оптимально організовувати навчання учнів з особливими потребами, сприяти їх соціальній адаптації, що, на наш погляд, є найголовнішою метою навчання дітей у Новій українській школі.

Висновки

Отже, можна стверджувати, що робота більшості вчителів та асистентів, які проходили дослідження, ефективна при використанні практики спільного викладання, однак деякі твердження дослідження показують, що необхідно працювати над покращенням спільної роботи та врахувати ті моменти у діяльності, на які відповідь у дослідженні була негативною, особливо це стосується школи, де результати мають середній рівень і викликають найбільшу необхідність для термінового перегляду діяльності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Алехина С.В., Алексеева С.В., Агафонова У.Л. Готовность педагогов как основной фактор успешности инклюзивного процесса в образовании. *Психологическая наука и образование.* 2011. Вип. 1. С. 83.

2. Дятленко Н.М., Софій Н.З., Мартинчук О.В., Найда Ю.М. Асистент учителя в інклюзивному класі: [навчально-методичний посібник] / ред. Войцехівського М.Ф., Київ : ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2015. 55 с.

3. Бібік Н.М. Нова українська школа: порадник для вчителя, Київ : ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2017. 156 с.

4. Данілавічютє Е.А., Литовченко С.В. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі : [навч.-метод. посіб.] / За заг. ред. Колупаєвої А.А. Київ : Видавнича група «А. С. К», 2015. 125 с.

5. Короденко М. Нова школа – нові підходи. *Освіта України.* 2017. Вип. 43. С. 6.

6. Лапін А.В. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: [наук.-метод. зб.]. Київ, 2014. Вип. 5., 225 с.

7. Ляшенко К.І. Інклюзивна освіта у новій українській школі. *Система надання освіти дітям з особливими потребами в умовах сучасного закладу освіти : матер. V Всеукр. наук.-практ. конф.* (12 грудня 2017 року). Лисичанськ : ВП «Лисичанський педагогічний коледж ЛНУ імені Тараса Шевченка». Лисичанськ : ФОП Чернов О. Г. 2017. С. 95–97.

8. Про реформу середньої освіти в Україні, або якою буде «Нова українська школа»? URL: http://www.uezd.com.ua/5502-2/ (дата звернення: 15.07.2019).

9. Софій Н.З. Спільне викладання в інклюзивному класі: метод. матеріали. Київ : ТОВ Видавничий дім «Плеяди», 2015. 45 с.

REFERENCES:

1. Alekhyna, S.V., Alekseeva, S.V., Ahafonova, U.L. (2011). Gotovnost pedagogov kak osnovnoi faktor uspeshnosti inkliuzivnogo protsessa v obrazovanii [The willingness of teachers as the main factor in the success of the inclusive process]. *Psikhologicheskaia nauka i obrazovanie – Psychological science and education*, *1, 83* [in Russian].

2. Diatlenko, N.M , Sofii, N.Z, Martynchuk, O.V., Naida, Yu.M (2015) Asystent uchytelia v inkliuzyvnomu klasi: [navchalno-metodychnyi posibnyk] [Teacher assistants in an inclusive class: [instructional guide]. Kyiv : Vydavnychyi dim "Pleiady" [in Ukrainian].

3. Bibik, N.M. (2017). Nova ukrainska shkola: poradnyk dlia vchytelia [New Ukrainian School: advices for teachers]. Kyiv : TOV Vydavnychyi dim "Pleiady" [in Ukrainian].

4. Danilavichiutie, E.A., Lytovchenko, S.V. (2012). Stratehii vykladannia v inkliuzyvnomu navchalnomu zakladi : [navch.-metod. posib.]. [Teaching strategies in an inclusive educational institution: [instructional guide]. Kyiv : Vydavnycha hrupa «A. S. K». [in Ukrainian].

5. Korodenko, M. (2017). New school – new approaches [New school – new approaches]. *Osvita Ukrainy – Education of Ukraine, 43.* [in Ukrainian].

6. Lapin, A.V. (2014) Robota asystenta vchytelia v inkliuzyvnomu osvitnomu zakladi. Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy: [nauk.-metod. zb.] [Education of people with special needs: ways of development: [scientific-method. coll.]. Kyiv, 5. [in Ukrainian].

7. Liashenko, K.I. (2017). Inkliuzyvna osvita u novii ukrainskii shkoli [Inclusive education in a new Ukrainian school]. *Systema nadannia osvity ditiam z osoblyvymy potrebamy v umovakh suchasnoho zakladu osvity : mat. V Vseukr. nauk.-prakt. konf. – The educative system for children with special needs in modern educational institutions*: *Proceedings of the V all-Ukrainian scientific-practical conf., 95–97*. [in Ukrainian].

8. Pro reformu serednoi osvity v Ukraini, abo yakoiu bude «Nova ukrainska shkola»? Retrieved from http://www.uezd.com.ua/5502-2/.

9. Sofii, N.Z. (2015). Spilne vykladannia v inkliuzyvnomu klasi: metod. materialy. [Cooperative teaching in an inclusive class: method. guide]. Kyiv : TOV Vydavnychyi dim “Pleiady” [in Ukrainian].

Стаття надійшла до редакції 31.07.2019.
The article was received 31 July 2019.

НОТАТКИ

Наукове видання

НАУКОВИЙ ВІСНИК ХЕРСОНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Збірник наукових праць

Серія ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ

Випуск 4

Коректура · *Н.С. Ігнатова*

Комп'ютерна верстка · *С.Ю. Семенченко*

Формат 60x84/8. Гарнітура Pragmatica.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 33,95.
Замов. № 1019/231. Наклад 200 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
73021, м. Херсон, вул. Паровозна, 46-а
Телефон +38 (0552) 39 95 80
+38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08
E-mail: mailbox@helvetica.com.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 6424 від 04.10.2018 р.