

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

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

**НАУКОВИЙ ВІСНИК
ХЕРСОНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ**



**SCIENTIFIC BULLETIN
OF KHERSON STATE UNIVERSITY**

SERIES «PSYCHOLOGICAL SCIENCES»

Серія:
ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ
Випуск 3

Херсон-2021

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор:

Блинова Олена Євгенівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології Херсонського державного університету.

Заступник головного редактора:

Шапошнікова Ірина Василівна – доктор соціологічних наук, професор, декан факультету психології, історії та соціології Херсонського державного університету.

Відповідальний секретар:

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

Члени редакційної колегії:

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

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

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

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;

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

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

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

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, професор кафедри психології Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка;

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;

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

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

Плохих Віктор Володимирович – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри загальної психології Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна (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, професор, професор кафедри психології Херсонського державного університету;

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

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

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

Яковлева Світлана Дмитрівна – доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри спеціальної освіти Херсонського державного університету;

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

Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки» включено до Переліку наукових фахових видань України (категорія Б) на підставі Наказу МОН України від 17 березня 2020 року № 409 (додаток № 1)

Збірник наукових праць включено до міжнародної наукометричної бази Index Copernicus International (Республіка Польща)

**Затверджено відповідно до рішення вченої ради
Херсонського державного університету
(протокол від 27.09.2021 р. № 3)**

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

ЗМІСТ**СЕКЦІЯ 1. ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ; ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ**

Діброва В. А. ОСОБЛИВОСТІ ЧАСОВОЇ ПЕРСПЕКТИВИ ТА МОТИВАЦІЇ ЩОДО МАЙБУТНЬОГО ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ.....5

Клепікова О. В. ХАРАКТЕРОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТОЛЕРАНТНОСТІ ДО НЕВИЗНАЧЕНОСТІ У СИСТЕМІ ОСОБИСТІСНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ.....13

Танасійчук О. М., Тавровецька Н. І. ДИНАМІКА АРХЕТИПОВИХ ОБРАЗІВ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ ПСИХОЛОГІВ-ФАХІВЦІВ.....21

СЕКЦІЯ 2. ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

Володарська Н. Д., Карабаєва І. І. ВПЛИВ ЕМОЦІЙНИХ ЗВ'ЯЗКІВ НА РОЗВИТОК ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ СІМ'Ї.....29

Казібекова В. Ф. ДИНАМІКА ПРОФЕСІЙНИХ І ЖИТТЄВИХ ЦІННОСТЕЙ СТУДЕНТІВ УПРОДОВЖ НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ.....37

Котух О. В. ОСОБЛИВОСТІ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ РІЗНОЇ СТАТІ: ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД.....46

Малик Я. К. СИМПТОМИ РОЗЛАДІВ ПОВЕДІНКИ СЕРЕД ПІДЛІТКІВ РІЗНОЇ СТАТІ...53

Новік Г. М., Мелешко А. В. РІВЕНЬ ПСИХІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ПІД ЧАС ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ.....60

Світлич С. А. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ВЗАЄМОДІЇ ІЗ СОМАТИЧНО ПОСЛАБЛЕНИМИ ШКОЛЯРАМИ.....67

Черкаська Є. Ф. ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ВЧИТЕЛЯ ТА ЙОГО ЗВ'ЯЗОК ІЗ ВІКОМ І ДОСВІДОМ РОБОТИ.....74

СЕКЦІЯ 3. СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ; ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Заграй Л. Д., Готич В. О. ОСОБИСТІСНА КРИЗА: ПОКАЗНИКИ ПЕРЕЖИВАННЯ У СТУДЕНТСТВА.....80

СЕКЦІЯ 4. МЕДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

Зливков В. Л., Лукомська С. О. ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕЖИВАННЯ ГОРЯ ПІД ЧАС ПАНДЕМІЇ COVID-19.....88

Кабанцева А. В. АКТУАЛЬНІ МЕДИКО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ НАСЕЛЕННЯ У ПЕРІОД ГІБРИДНОЇ ВІЙНИ.....95

Широка А. О., Миколайчук М. І. АДАПТАЦІЯ УКРАЇНОМОВНОЇ ВЕРСІЇ ОПИТУВАЛЬНИКА ПРИЙНЯТТЯ ТА ДІЇ (AAQ-II) НА НОРМАТИВНІЙ ТА СУБКЛІНІЧНІЙ ГРУПАХ ДОСЛІДЖУВАНИХ.....101



CONTENTS

SECTION 1. GENERAL PSYCHOLOGY; PSYCHOLOGY OF PERSONALITY

- Dibrova V. A.** PECULIARITIES OF THE TIME PERSPECTIVE AND MOTIVATION FOR FUTURE OF INTERNALLY DISPLACED PERSONS..... 5
- Klepikova O. V.** CHARACTEROLOGICAL TRAITS OF TOLERANCE FOR AMBIGUITY IN THE PERSONAL WELL-BEING SYSTEM OF STUDENTS-PSYCHOLOGISTS..... 13
- Tanasiichuk O. M., Tavrovetska N. I.** DYNAMICS OF ARCHETYPICAL IMAGES OF PSYCHOLOGISTS' PROFESSIONAL ORIENTATION..... 21

SECTION 2. PEDAGOGICAL AND DEVELOPMENTAL PSYCHOLOGY

- Volodarska N. D., Karabaieva I. I.** INFLUENCE OF EMOTIONAL RELATIONSHIPS ON THE PSYCHOLOGICAL WELL-BEING DEVELOPMENT OF FAMILY..... 29
- Kazibekova V. F.** THE DYNAMICS OF STUDENTS' PROFESSIONAL AND LIFE VALUES DURING TUITION IN HIGHER EDUCATION INSTITUTION..... 37
- Kotukh O. V.** FEATURES OF SELF-REALIZATION OF STUDENTS OF DIFFERENT SEX: INTEGRATIVE APPROACH..... 46
- Malyk Ya. K.** SYMPTOMS OF CONDUCT DISORDERS IN ADOLESCENCE OF DIFFERENT GENDERS..... 53
- Novik H. M., Meleshko A. V.** LEVEL OF MENTAL WELL-BEING OF EDUCATORS DURING DISTANCE LEARNING..... 60
- Svitich S. A.** EMPIRICAL STUDY OF PSYCHOLOGICAL READYNESS OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS TO INTERACT WITH SOMATICLY WEAKENED SCHOOLCHILDREN..... 67
- Cherkaska Ye. F.** PECULIARITIES OF TEACHER'S PSYCHOLOGICAL HEALTH AND ITS RELATIONSHIP WITH AGE AND WORK EXPERIENCE..... 74

SECTION 3. SOCIAL PSYCHOLOGY; PSYCHOLOGY OF SOCIAL WORK

- Zahrai L. D., Hotych V. O.** PERSONAL CRISIS: INDICATORS OF STUDENT EXPERIENCE.. 80

SECTION 4. MEDICAL PSYCHOLOGY

- Zlyvkov V. L., Lukomska S. O.** THE PARTICULARITIES OF BEREAVEMENT DURING THE COVID-19 PANDEMIC..... 88
- Kabantseva A. V.** CURRENT MEDICAL AND PSYCHOLOGICAL PROBLEMS OF THE POPULATION DURING THE HYBRID WAR..... 95
- Shyroka A. O., Mykolaychuk M. I.** UKRAINIAN ADAPTATION OF THE ACCEPTANCE AND ACTION QUESTIONNAIRE (AAQ-II) IN SUBCLINICAL AND NON-CLINICAL SAMPLES..... 101

СЕКЦІЯ 1. ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ; ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ

УДК 159.923-054.7
DOI 10.32999/ksu2312-3206/2021-3-1

**ОСОБЛИВОСТІ ЧАСОВОЇ ПЕРСПЕКТИВИ ТА МОТИВАЦІЇ
ЩОДО МАЙБУТНЬОГО ВНУТРІШНЬО ПЕРЕМІЩЕНИХ ОСІБ**

Діброва Валерія Анатоліївна,
аспірант лабораторії соціальної психології особистості
*Інститут соціальної та політичної психології
Національної академії педагогічних наук України*
valerie.dibrova@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-5707-9798>

Мета дослідження – визначити особливості часової перспективи ВПО та сфери життя, у яких відображається мотивація щодо конструювання власного майбутнього.

Методи. Для досягнення мети дослідження було здійснено порівняльний аналіз часової перспективи та мотиваційних щодо майбутнього ВПО та місцевих мешканців за допомогою методики незавершених речень «Метод мотиваційної індукції Ж. Нюттена».

Результати. Пілотажне дослідження було проведено на двох вибірках: основній, котра складалася із 22 ВПО, та контрольній із 15 осіб, які постійно проживають на одному місці. Завершення запропонованих речень ВПО та місцевими мешканцями містили 1 073 мотиваційні об'єкти, проаналізовані за допомогою системи кодування Ж. Нюттена, додаткових кодів, введених для позначення наслідків війни та вимушеного переселення, й окремого коду для маркування наслідків пандемії гострої респіраторної хвороби COVID-19. Згідно з результатами темпорального аналізу мотиваційних об'єктів часова перспектива майбутнього ВПО є відкритою та невизначеною в часі з невеликою кількістю короткострокових мотивацій порівняно з місцевими мешканцями. Шляхом змістового аналізу мотиваційних об'єктів ВПО та місцевих мешканців було виявлено 11 ключових тем мотивацій щодо майбутнього, що можуть бути співвіднесені зі сферами майбутнього життя. Специфічною для ВПО є тема, пов'язана з наслідками війни та вимушеного переселення. Відзначається велика кількість мотивацій, пов'язаних із наслідками пандемії гострої респіраторної хвороби COVID-19 у місцевих мешканців, і майже повна їх відсутність у ВПО.

Висновки. Підтверджено ефективність використання Методу мотиваційної індукції Ж. Нюттена у вивченні протяжності та мотиваційної наповненості майбутнього ВПО. Порівняння мотиваційних об'єктів ВПО та місцевих мешканців дало змогу охарактеризувати часову перспективу ВПО як більш відкриту та невизначену. Також було визначено сфери життя, у яких проявляються мотивації до конструювання майбутнього, такі як: особистість і саморозвиток, соціальні контакти, самозбереження й особиста автономія, матеріальні цінності, робота та навчання, відпочинок.

Ключові слова: психологічний час, особистісне майбутнє, вимушене переселення, вимушена внутрішня міграція, конструювання особистісного майбутнього, методика незавершених речень.

**PECULIARITIES OF THE TIME PERSPECTIVE AND MOTIVATION
FOR FUTURE OF INTERNALLY DISPLACED PERSONS**

Dibrova Valeriia Anatoliivna,
Postgraduate Student at the Laboratory of Social Psychology of Personality
*Institute for Social and Political Psychology
of the National Academy of Educational Sciences of Ukraine*
valerie.dibrova@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-5707-9798>

The **purpose** of the study is to determine the peculiarities of the time perspective of internally displaced persons and to identify areas of life in which their motivation to construct personal future is reflected.

Methods. To achieve the goal of the study a comparative analysis of the time perspective and motivational for the future of internally displaced persons and local residents was carried out with the help of The method of motivational induction by J. Nuttin.

Results. The pilot study was conducted on the main sample, which consisted of 22 internally displaced persons, and the control sample consisted of 15 people who permanently live in one place. The endings of the sentences proposed for internally displaced persons and local residents contained 1 073 motivational



objects, which were analyzed using J. Nuttin's coding system, additional codes for indication the effects of war and forced resettlement, and a separate code for the effects of the COVID-19 pandemic. According to the results of the temporal analysis of motivational objects, the future time perspective of internally displaced persons in comparison with local residents is more open and uncertain with a small amount of short-term motivations. Analysis of motivational objects' content identified 11 key themes for future motivations, which can be correlated with areas of future life. The theme dedicated to the consequences of war and forced relocation is specific for internally displaced persons. There is a large number of motivations associated with the consequences of the COVID-19 pandemic in local residents' answers, when the answers of internally displaced persons present almost complete absence of them.

Conclusions. The effectiveness of J. Nuttin's method of motivational induction in studying the length and motivational content of future of internally displaced persons was confirmed. The comparison of the motivational objects of internally displaced persons and local residents allowed to characterize the time perspective of internally displaced persons as more open and uncertain. Also, the areas of life related with constructing of personal future were identified, such as: personality and self-development, social contacts, self-preservation and personal autonomy, material values, work and study, rest.

Key words: *psychological time, personal future, forced relocation, forced internal migration, construction of personal future, method of incomplete sentences.*

Вступ

Великий обсяг вимушеної внутрішньої міграції через військові дії на Донбасі й анексію АР Крим, що є реальністю сьогоденного життя в Україні, зумовлює актуальність досліджень, присвячених психологічному супроводу ВПО в адаптації до життя на місці переселення та подоланні психологічних проблем, які виникли внаслідок травмивного досвіду минулого.

Оскільки переселення як вибір більш оптимальних умов подальшого життя має виражену спрямованість на часову перспективу майбутнього, роль конструювання майбутнього ВПО в адаптаційному процесі потребує окремої уваги. Постають деякі питання. Якою є протяжність і глибина часової перспективи майбутнього ВПО? З яких сфер життя складається майбутнє, яке для себе бачать ВПО? Чи є різниця між протяжністю та мотиваційною наповненістю майбутнього ВПО та тих, хто не має досвіду вимушеного переселення? Для відповіді на ці питання було проведено пілотажне дослідження, у якому за допомогою методики незавершених речень був здійснений порівняльний аналіз темпорального та змістового складу мотивацій щодо майбутнього ВПО та місцевих мешканців.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Психологічна травматизація, спричинена військовими діями та вимушеним переїздом, накладає значний відбиток на психологічний час і всі складові частини його структури, представленої минулим, теперішнім і майбутнім.

Фокус на трьох складниках психологічного часу підкреслюється у дослідженнях міграції (Collins, 2017), проте вимушене переселення, причиною якого стали травмивні події, має певні відмінності у цьому контексті. Вони пов'язані з порушенням неподільності та взаємозумовленості складових частин психологічного часу та можливим переважанням одного часового періоду, який буде мати більше емоційне навантаження.

Розглядаючи питання впливу довготривалої травматизації на особистість, Т.М. Титаренко підкреслює зміни у звичній швидкості часу життя. В одних людей час життя поспішає, прискорюється, тоді як в інших сильно гальмується, майже завмирає. Минуле вже не переходить автоматично в теперішнє, а теперішнє – у майбутнє. Органічний зв'язок між часами життя, їхня взаємозумовленість втрачаються (Титаренко, 2018).

Для успішної адаптації та подолання травматизації необхідне відтворення власної життєвої історії, її неподільності та цілісності (Lahad, 2016; Гундертайло, 2018). проте через значну навантаженість минулого негативними подіями, які продовжують впливати на особистість у теперішньому та майбутньому, як адаптаційна стратегія також пропонується розділення часових перспектив і пригнічення минулого задля зниження ризику депресії після травматизації (Beiser, Human, 1997). Переважання часового періоду минулого є неминучою проблемою психологічного часу вимушених переселенців із двох причин. Першою є те, що, на відміну від добровільної, наприклад, трудової міграції, вимушене переселення не пов'язано з негативними умовами минулого життя до переселення, воно швидше викликане їх несподіваною та раптовою зміною через травмивні події. Тобто минуле вимушених переселенців не є негативно забарвленим як таке. Здебільшого спогади про нього та звичний плин життя до переселення є більш привабливими для переселенців, аніж труднощі теперішнього адаптаційного процесу та невизначеність майбутнього. Другою причиною переважання минулого у структурі психологічного часу вимушених переселенців є самі травмивні події, які стали причиною переселення, та значні втрати, що виникли як його наслідок. Незважаючи на негативну емоційну валентність, вони є такими значними епізодами в історії життя особистості, які привертають до себе увагу та змушують подумки повертатися до їх переживання.

Останні дослідження із психології мігрантів і біженців підтверджують негативний вплив переважання минулого у структурі психологічного часу, пов'язуючи з ним виникнення ПТСР (Papastamatelou, 2020) і погіршення психологічної адаптації до нових умов (Marczak, 2020). Зазначені дослідження також підкреслюють вплив на успішність адаптації збалансованої часової перспективи, у якій відображаються всі три складники психологічного часу, та високої орієнтації на майбутнє. Це акцентує увагу на ролі часової перспективи в успішній психологічній адаптації вимушених переселенців і зумовлює необхідність дослідження протяжності та наповненості майбутнього.

2. Методологія та методи

Завдання пілотажного дослідження – визначити протяжність і глибину часової перспективи майбутнього та зрозуміти, у яких сферах життя відображається мотивація ВПО щодо конструювання власного майбутнього. Для вирішення цих завдань було обрано використання методу, за допомогою якого ВПО зможуть більш вільно виражати власні думки та своє ставлення до майбутнього. Такими методом стало закінчення незавершених речень, а саме Метод мотиваційної індукції Ж. Нюттена.

У ньому респондентам пропонується самостійно завершити 30 речень, що провокує їх спонтанне та творче самовираження і дає велику кількість варіантів відповідей. Початок усіх речень сформульований у першій особі однини, що імпліцитно змушує респондентів відносити їх до себе, наприклад, «я прагну...», «я намагаюся уникати...». Перші 20 початків речень складаються з позитивних індукторів і містять дієслова, які описують бажання, наміри, схильності тощо. Продовжуючи такі речення, респонденти називають об'єкти, що їх мотивують. Наступні 10 речень містять негативні індуктори, через які розкриваються страхи, побоювання та те, чого респонденти прагнуть уникнути (Nuttin, 1985). Отже, респондентам було запропоновано написати закінчення 30 речень, після цього отримані мотиваційні об'єкти були проаналізовані за часовими та змістовими кодами.

Під час аналізу класичне кодування Ж. Нюттена було доповнене додатковими кодами, пов'язаними з наслідками війни та вимушеного переселення згідно з метою дослідження. До темпоральної шкали, запропонованої Ж. Нюттеном, було додано часовий код для позначення періоду майбутнього після завершення війни, який отримав позначку *rw* (*postwar*). Таке рішення було продиктоване як безпосередніми відповідями респондентів, котрі зазначали, що їхні плани на майбутнє зможуть бути реалізованими тільки після завершення війни, так і змістом відповідей, у яких це не

було зазначено прямо, проте зрозуміло з контексту. Мотиваційна шкала була доповнена трьома кодами, що позначають мотиваційні об'єкти майбутнього ВПО, а саме: бажання повернутися додому, яке отримало позначку *Repatr* (від англ. *repatriation*); прагнення побачитися із близькими, які залишилися на окупованих територіях, було позначене *FReun* (від англ. *family reunion*); сподівання щодо закінчення війни, котре отримало кодування *EndW* (від англ. *the end of the war*).

Слід зазначити, що особливістю цього пілотажного дослідження був збіг етапу збору даних, проведеного у грудні 2020 – березні 2021 рр., із періодом пандемії гострої респіраторної хвороби COVID-19, спричиненої коронавірусом SARS-CoV-2 (далі – COVID-19), і проведенням карантинних та обмежувальних заходів на території України (<https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-vstanovlennya-karantinu-ta-zaprovadzhennya-obmezhuvalnih-protiepidemichnih-zahodiv-1236-091220>). Тривога за власне здоров'я та здоров'я близьких, карантинні обмеження, онлайн-формат праці та інші наслідки пандемії відображені у мотиваційних об'єктах респондентів, що зумовило виникнення ще одного коду – *Covid*.

Експериментальна вибірка пілотажного дослідження складалася із 22 ВПО з окупованих територій Донецької та Луганської областей та АР Крим. Контрольна вибірка, сформована з людей, які постійно проживають на одному місці та не мають досвіду вимушеного переселення, нараховувала 15 осіб.

Необхідно зауважити, що, оскільки метод незавершених речень не є жорстко регламентованим, він надає респондентам певну свободу у відповідях. Через це фінальна кількість відповідей, а разом із ними і мотиваційних об'єктів, відрізняється від кількості речень, які пропонувалося продовжити респондентам, тож остаточні розрахунки робилися, виходячи з реальної кількості мотиваційних об'єктів.

Як вже було зазначено, у пілотажному дослідженні взяли участь 22 ВПО та 15 місцевих мешканців, котрим було запропоновано завершити 30 речень. Загальна кількість пропущених відповідей ВПО – 74. Після остаточних підрахунків було отримано 630 мотиваційних об'єктів ВПО. У відповідях місцевих мешканців 7 пропущених, а остаточна кількість мотиваційних об'єктів – 443.

3. Результати та дискусії

Аналіз незавершених речень складається із двох етапів, на першому визначається темпоральний код, а на другому здійснюється аналіз змісту мотиваційних об'єктів.

Результати пілотажного дослідження показали, що найбільша кількість мотиваційних об'єктів ВПО (54%) локалізується у часовому періоді «відкритого теперішнього» (I), під



яким розуміється, що людина прагне чогось сьогодні та під час всього наступного життя, її мотивація спрямована у «майбутнє без визначених меж» (Нюттен, 1985). Другим за кількістю мотиваційних об'єктів є період закінчення війни (pw) – 12%. Деякі з мотиваційних об'єктів взагалі не можуть бути локалізовані у часі та позначаються як такі, що не піддаються класифікації (?), кількість таких об'єктів у пілотажному дослідженні становить 10%. Ще 9% об'єктів відображають історичне майбутнє та майбутнє розвитку суспільства (x), 6% об'єктів містять прагнення респондентів щодо всього майбутнього життя (L). Майже порівну мотиваційних об'єктів ВПО локалізовано у періодах один рік (Y) та рік або більше (Y-), 4% та 3% відповідно. Незважаючи на те, що методика спрямована на часову перспективу майбутнього, при формулюванні завершення речень деякі респонденти посилаються на минуле, у дослідженні об'єкти, які стосуються минулого (P), становлять 1%.

Децо інакший розподіл мотиваційних об'єктів було виявлено під час аналізу відповідей контрольної групи з місцевих мешканців. На першому місці, як і у відповідях ВПО, знаходяться об'єкти, локалізовані у періоді «відкритого теперішнього» (I) – 49,5%, а ось на другому можна побачити першу розбіжність – 21% мотиваційних об'єктів місцевих мешканців має відношення до періоду один рік (Y), що у п'ять разів більше за кількість об'єктів цього періоду у відповідях ВПО. Наступним за кількістю мотиваційних об'єктів є період, який відображає прагнення опитува-

них щодо всього майбутнього життя (L) – 17%. До періоду рік або більше (Y-) потрапило 4% відповідей. Мотиваційні об'єкти, котрі взагалі не можуть бути локалізовані у часі, становлять 3%. Також, на відміну від відповідей ВПО, серед мотиваційних об'єктів місцевих мешканців наявно 2% таких, що знаходяться у періоді один місяць (M). По 1% мотиваційних об'єктів спостерігається у періодах часу проведення тесту (T), історичного майбутнього та майбутнього розвитку суспільства (x) та такому, що стосується минулого (P). Останнім за кількістю мотиваційних об'єктів місцевих мешканців є період закінчення війни (pw) – 0,5%.

Графічно результати представлені на діаграмі (рис. 1).

Отримані результати дають підстави зробити такі висновки.

Серед відповідей, наданих ВПО, лише невелика кількість стосується часового періоду найближчого майбутнього, а ті, що стосуються, позначають періоди від року до двох і разом становлять лише 7% від всіх мотиваційних об'єктів. На відміну від них, у відповідях місцевих мешканців ті самі періоди представлені втричі частіше та становлять 25% відповідей. Окрім цього, короткострокові мотивації щодо майбутнього у місцевих мешканців спостерігаються також у періоді в один місяць, який серед мотиваційних об'єктів ВПО відсутній взагалі.

Така різниця свідчить про те, що майбутнє місцевих мешканців є більш конкретизованим і близьким, пов'язаним із уже наявними

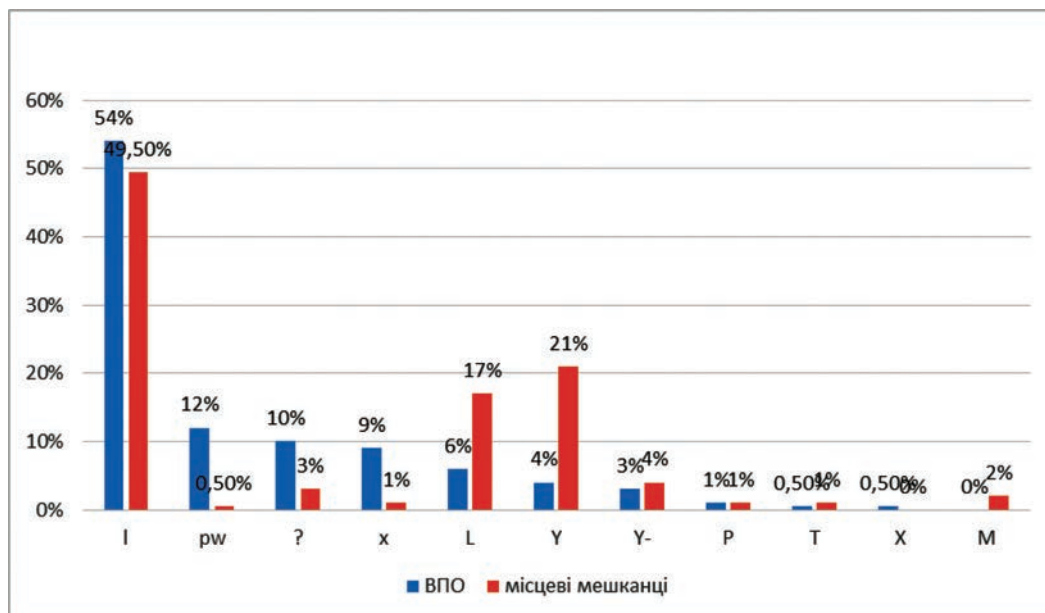


Рис. 1. Порівняльний аналіз часового коду мотиваційних об'єктів ВПО та місцевих мешканців

планами на найближчий час. Це також підтверджується порівняно невеликою кількістю невизначених у часі мотиваційних об'єктів місцевих мешканців.

Оскільки більшість мотиваційних об'єктів ВПО спрямована у відкрите майбутнє, не піддається класифікації або стосується майбутнього життя загалом, часову перспективу майбутнього ВПО можна визначити як відкрити та невизначену в часі. Слід зазначити, що неможливість локалізувати у часі деякі мотиваційні об'єкти у дослідженні часової перспективи майбутнього ВПО частково пов'язана з тим, що раптовий вимушений переїзд порушив звичний плін життя респондентів. Так, зазвичай при визначенні темпорального коду мотиваційного об'єкта береться до уваги, коли саме та чи інша подія відбувається у житті людини у середньому, проте застосування такого підходу часто є неможливим для визначення темпорального коду мотиваційних об'єктів ВПО, оскільки їм довелося будувати власне життя майже з нуля та на новому місці, втративши через вимушений переїзд всі здобутки минулого. Тож досягнення або події, які є цілком імовірними для людини у середньому в певному віці, нехарактерні тією самою мірою для ВПО.

Ще одним поясненням меншої прив'язки мотиваційних об'єктів ВПО до короткострокових планів може бути зворотна кореляція між інтенсивністю емоційних кореляцій ВПО та копінг-стратегією планування розв'язання проблем (Степаненко, 2021). Через інтенсивність емоційного навантаження, викликаного травмивними подіями, зменшується інтенція до планування.

Мотиваційні об'єкти, локалізовані у періоді майбутнього, пов'язаному із завершенням війни, займають друге місце у відповідях ВПО. Цей результат є важливим для розуміння протяжності та визначеності часової перспективи майбутнього ВПО. Оскільки війна, розпочата у 2014 р., триває і досі та має затяжний характер, плани та сподівання ВПО щодо майбутнього, які локалізуються у періоді після її завершення, відкладаються на невизначений термін. Це впливає на конструювання ВПО особистісного майбутнього, привносячи у нього велику кількість невизначеності та невпевненості. Плани та мотивації щодо майбутнього не мають певної часової прив'язки, тобто самі ВПО не знають, коли вони зможуть їх реалізувати. Особистісне майбутнє місцевих мешканців меншою мірою залежить від закінчення війни та звільнення окупованих територій, отже, мотиваційні об'єкти, локалізовані у цьому періоді, простежуються у їхніх відповідях найрідше.

Окрему увагу слід звернути на часовий період, який відображає історичне майбутнє

та майбутнє розвитку суспільства. У відповідях ВПО мотиваційні об'єкти займають 9% відповідей, тоді як у відповідях місцевих мешканців – лише 1%. Така значна різниця може бути пояснена тим, що ВПО на власному досвіді переконались, як історична подія, якою є війна, може позначитися на пліні життя та майбутньому окремої особистості. Це вносить до їхніх бажань і страхів щодо майбутнього не тільки власні й особистісні об'єкти, а і ті, що пов'язані з майбутнім суспільства загалом.

На другому етапі опрацювання незавершених речень був здійснений порівняльний аналіз змісту мотиваційних об'єктів майбутнього ВПО та місцевих мешканців.

Отже, за допомогою системи кодування Ж. Нюттена, трьох додаткових кодів, введених для позначення наслідків війни та вимушеного переселення, й окремого коду для маркування наслідків пандемії гострої респіраторної хвороби COVID-19 було проаналізовано 1 073 мотиваційні об'єкти, отримані шляхом завершення запропонованих речень ВПО та місцевими мешканцями. Мотиваційним об'єктам було приписано 96 унікальних кодів, після чого вони були розподілені за змістом на 11 тематичних груп.

Першою за кількістю мотиваційних об'єктів ВПО стала тематична група «особистість і саморозвиток» (21%), до якої ввійшли прагнення щодо розвитку певних рис характеру або їх змін, самовдосконалення, досягнення цілей, не пов'язаних із роботою або матеріальним винагородами. Друга група мотиваційних об'єктів (18%) стосується стосунків з іншими й отримала назву «соціальні контакти». До неї потрапили мотиваційні об'єкти, спрямовані на інших, як значущих – членів родини та друзів, так і більш віддалених – колег, знайомих і людей загалом. Самі мотивації цієї групи досить різноманітні – від бажання піклуватися про інших і допомагати їм, прагнення тісних стосунків і побоювань самотності до сподівань та острахів із приводу того, як поведінка та рішення інших можуть впливати на власне життя особистості або життя у країні. Наступна група складається з мотиваційних об'єктів, які отримали назву «наслідки війни та вимушеного переселення» (14%). Якщо розглядати склад мотиваційних об'єктів цієї групи більш детально, можна побачити, що до неї включені бажання повернутися додому після завершення війни, власне сподівання на завершення війни та прагнення зустрітися із близькими, котрі залишилися на окупованих територіях. Однакова кількість мотиваційних об'єктів, по 11%, спостерігається у двох тематичних групах «гуманістичні цілі» та «самозбереження й особиста автономія». До першої з них належать побажання миру та всього



доброто, а до другої входять піклування про власне здоров'я, в т. ч. і психічне. Особлива увага приділяється самозбереженню, особистій автономії, як економічній, так і фізичній, що пояснюється отриманими у зоні бойових дій фізичними травмами та бажанням самостійно піклуватися про себе. Наступними є «трансцендентні та релігійні теми» (6,5%) і «відповіді, що не піддаються класифікації» – 6%. Ще 5% мотиваційних об'єктів поєднуються темою «матеріальних цінностей» і насамперед, як і очікувалося, власного житла. Невеликими є тематична група «робота та навчання» (4 %) та група з тематикою «відпочинок» (3%).

Тематичне розподілення мотиваційних об'єктів місцевих мешканців дещо відрізняється. Так само, як і у ВПО, найбільшою за кількістю мотиваційних об'єктів стала тематична група «особистість і саморозвиток» (23%), а наступною є «соціальні контакти» – 18%. Далі розташовані мотиваційні об'єкти тематичної групи «робота та навчання» – 15,5%. Тематика «самозбереження й особиста автономія» поєднує 12% мотиваційних об'єктів, а ще 7,5% відповідей класифіковано як «гуманістичні цілі». Наслідки пандемії гострої респіраторної хвороби COVID-19, позначені «Covid», відображені у 7% відповідей. Не піддаються класифікації 6% мотиваційних об'єктів. Порівню розподілилися мотиваційні об'єкти у тематичних групах «матеріальні цінності», у якій, на відміну від відповідей ВПО, найчастішими бажаннями є купівля власного авто та накопичення грошей і відпочинок (по 4,5%). Останні 2% мотивацій-

них об'єктів відображають «трансцендентні та релігійні теми».

Графічно результати представлені на діаграмі (рис. 2).

Аналіз змісту мотиваційних об'єктів ВПО та місцевих мешканців дає змогу побачити дещо спільне. Велика кількість мотивації як ВПО, так і місцевих мешканців зосереджена на особистості та її контактах з іншими. Самозбереження й особиста автономія також є важливими темами для представників обох вибірок. Рівна кількість відповідей ВПО та місцевих мешканців стосуються тематичних груп «матеріальні цінності» та «відпочинок».

Проте наявні і певні розбіжності, як невеликі, у тематичних групах «гуманістичні цілі» та «трансцендентні та релігійні теми», так і більш значущі.

Так, у місцевих мешканців група «робота та навчання» є третьою за кількістю (15,5%) об'єктів, тоді як у ВПО вона набагато менша (4%). У ВПО ж на третьому місці (14%) знаходиться група «наслідки війни та вимушеного переселення», не представлена у відповідях місцевих мешканців.

Бажання повернутися додому після завершення війни зумовлює зниження життєвої активності ВПО на місці переселення та спонукає відкладати плани на невизначений термін. Сподівання щодо завершення війни у відповідях ВПО виражені як прагнення перемоги України та звільнення окупованих територій або страх, що цього може не статися. Особливо це помітно у продовженнях таких

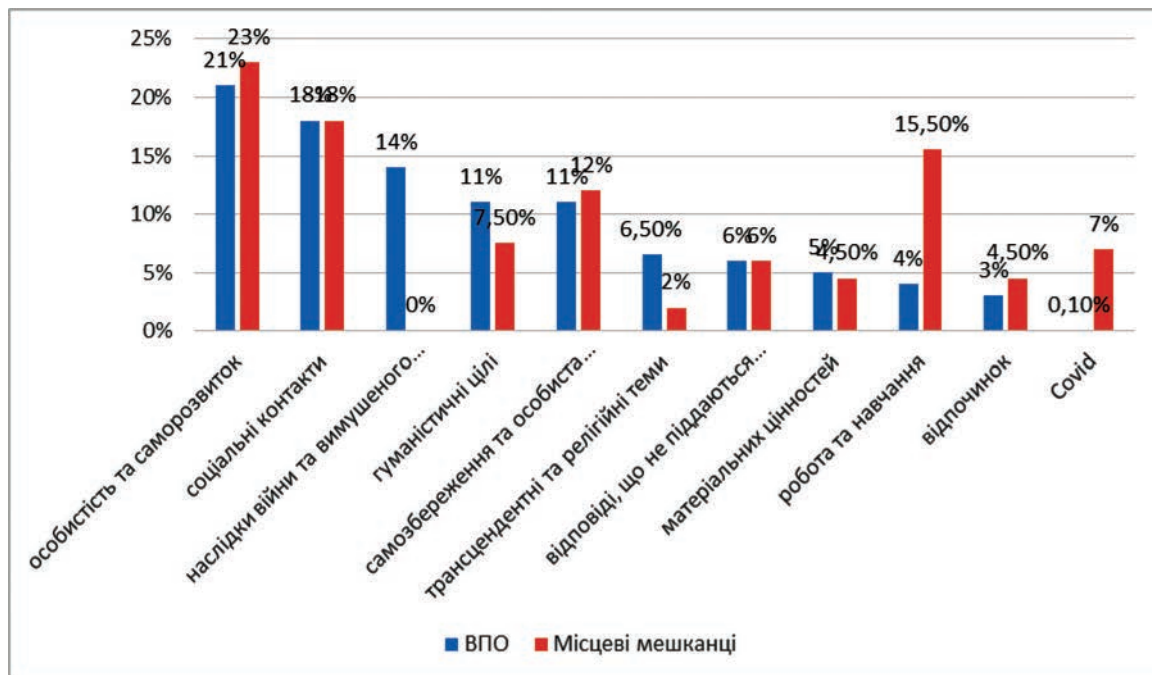


Рис. 2. Порівняльний аналіз змістового коду мотиваційних об'єктів ВПО та місцевих мешканців

негативних індукторів, як «я боюся, що», «я буду протестувати, якщо». У завершенні речень часто зустрічається «Донецьк не повернеться до складу України», «якщо Україна капітулює» тощо. Продовжуючи позитивні індуктори, чимало респондентів написали: «Я сподіваюся на перемогу України».

Що стосується майбутньої зустрічі з близькими після завершення війни, то поїздки у рідні міста та відвідування рідних є нині неможливими з багатьох причин, таких як імовірна загроза життю через проведення бойових дій, складнощі із проходженням КПП або отриманням дозволу на перетин лінії розмежування, фінансові або побутові проблеми тощо. Неможливість побачитися із близькими викликає у ВПО почуття провини та пригніченість, особливо якщо на окупованих територіях залишилися родичі похилого віку. Із цією темою була пов'язана велика кількість відповідей, наприклад, «хочу побачити батьків живими» або «мене засмучує, що не можу піклуватися про хворих батьків». Також наявні відповіді, у яких ВПО шкодують про те, що не можуть висловити пошану померлим родичам і відвідати місця поховання.

Майбутня зустріч із близькими, якої нині прагнуть ВПО, може мати різні наслідки. Так, на прикладі польських мігрантів, котрі відвідують рідних, що залишилися у Польщі, можна побачити складну взаємодію почуттів, таких як туга, емоційний комфорт, радість від зустрічі, з одного боку, та почуття провини й обов'язку, з іншого (Wojtyńska, Skaptadóttir, 2020). Можна припустити, що почуття у ВПО від зустрічей із близькими будуть аналогічними, тільки підсиленними й ускладненими внаслідок тривалої неможливості допомогти рідним.

Ще одна значна відмінність у мотиваціях ВПО та місцевих мешканців стосовно майбутнього простежується у відповідях, пов'язаних із наслідками пандемії гострої респіраторної хвороби COVID-19. У місцевих мешканців мають відношення до цієї теми 7% відповідей, тоді як у ВПО – лише 0,1%. Сама тематична група складається зі страху захворіти або заразитися та тривоги через те, що це може трапитися із близькими, незручностями, які виникли через локдаун та карантинні обмеження, втоми від онлайн-формату роботи та переживань щодо втрати роботи. Можливо, травматизація, спричинена вимушеним переїздом, відчутно зменшує вплив ковідних негативних обставин.

Висновки

Результати пілотажного дослідження підтвердили ефективність використання Методу

мотиваційної індукції Ж. Нюттена у вивченні протяжності та мотиваційної наповненості часової перспективи майбутнього ВПО. Порівняння отриманих відповідей ВПО з відповідями місцевих мешканців дало змогу охарактеризувати часову перспективу ВПО як більш відкриту та невизначену. Також були визначені сфери життя, у яких проявляються мотивації до конструювання майбутнього, а саме: особистість і саморозвиток, соціальні контакти, самозбереження й особиста автономія, матеріальні цінності, робота та навчання, відпочинок.

Часова перспектива майбутнього ВПО характеризується як відкрита та невизначена у часі через те, що більшість мотиваційних об'єктів ВПО спрямована у відкрите майбутнє, не піддається класифікації або стосується майбутнього життя загалом. Короткострокові мотивації для ВПО не характерні, на відміну від місцевих мешканців. Окрім цього, у відповідях ВПО помітно більше об'єктів, локалізованих у періоді історичного майбутнього.

У ВПО та місцевих мешканців виявлено 11 ключових тем мотивацій (особистість і саморозвиток, соціальні контакти, самозбереження й особиста автономія, матеріальні цінності, робота та навчання, відпочинок та ін.), співвідносних зі сферами майбутнього життя, проте тематична група об'єктів, пов'язаних із наслідками війни та вимушеного переселення, специфічна лише для ВПО, що впливає на протяжність часової перспективи та зміст мотивацій. Друга за розповсюдженістю група мотиваційних об'єктів у ВПО локалізована у періоді майбутнього, пов'язаному із завершенням війни, що привносить у бачення майбутнього невизначеність і непевність. Основні пов'язані з темою війни: повернення додому після війни, бажання зустрітися із близькими, які залишилися на окупованих територіях, і прагнення перемоги України у війні.

Майже однаковою є кількість мотиваційних об'єктів в обох вибірках за тематичними групами «особистість і саморозвиток», «соціальні контакти», «самозбереження й особиста автономія», «матеріальні цінності», «відпочинок» і «відповіді, що не піддаються класифікації».

Значна відмінність між групами респондентів спостерігається у темах «робота та навчання» та COVID-19.

Перспективи подальшого дослідження передбачають дослідження стратегій конструювання особистісного майбутнього ВПО та засобів оптимізації цих стратегій.



ЛІТЕРАТУРА:

1. Гундертайло Ю.Д. Проблеми стигматизації і самостигматизації внутрішньо переміщених осіб у процесі відновлення життєвої неперервності після переживання травматичних подій. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. 2018. № 42. С. 160–169.
2. Степаненко Л.В. Особливості взаємозв'язку емоційних властивостей та копінг-захисних механізмів особистості переселенців. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія : Психологічні науки*. 2021. № 1. С. 47–53
3. Титаренко Т.М. Психологічне здоров'я особистості: засоби самопомоги в умовах тривалої травматизації : монографія. Кропивницький : Імекс-ЛТД, 2018. 160 с.
4. Beiser M., Hyman I. Refugees' Time Perspective and Mental Health. *Am J Psychiatry*. 1997. Vol. 154, № 7. P. 996–1002. <https://doi.org/10.1176/ajp.154.7.996> (дата звернення: 10.06.2021).
5. Collins, F.L. Desire as a theory for migration studies: temporality, assemblage and becoming in the narratives of migrants. *Journal of Ethnic and Migration Studies*. 2017. Vol. 44, № 6. P. 964–980. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2017.1384147> (дата звернення: 10.06.2021).
6. Lahad, M. From victim to victor: The Development of the BASIC PH Model of Coping and Resiliency. *Traumatology*. 2016. Vol. 23, № 1. P. 27–34. <http://doi.org/10.1037/trm0000105> (дата звернення: 10.06.2021).
7. Marczak, M., Sorokowski, P., Sobol, M. Balanced time perspective as a facilitator of immigrants' psychological adaptation: A study among Ukrainian immigrants in Poland. *Transcultural Psychiatry*. 2020. <https://doi.org/10.1177/1363461520949673> (дата звернення: 10.06.2021).
8. Nuttin J. *Future time perspective and motivation*. Leuven: Leuven University Press; Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associates, 1985. 231 p.
9. Papastamatelou J., Unger A., Zachariadis A. Time Perspectives and Proneness to PTSD Among Syrian Refugees in Greece. *Journal of Loss & Trauma*. 2020. <https://doi.org/10.1080/15325024.2020.1793552> (дата звернення: 10.06.2021).
10. Wojtyńska A., Skaptadóttir U.D. Re-creational travelling: Polish migrants visiting their families in Poland. *Emotions, space and society*. 2020. Vol. 34, <https://doi.org/10.1016/j.emospa.2019.100634> (дата звернення: 10.06.2021).

REFERENCES:

1. Beiser M., Hyman I. (1997). Refugees' Time Perspective and Mental Health. *Am J Psychiatry*, 154 (7), 996–1002. <https://doi.org/10.1176/ajp.154.7.996>
2. Collins, F.L. (2017). Desire as a theory for migration studies: temporality, assemblage and becoming in the narratives of migrants. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 44 (6), 964–980. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2017.1384147>
3. Hundertailo Yu. (2018). Problemy styhmatyzatsii i samostyhmatyzatsii vnutrishno peremishchenykh osib u protsesi vidnovlennia zhyttievoi neperervnosti pislia perezhvannia travmatychnykh podii [Problems of stigmatization and self-stigmatization of internally displaced persons in the process of restoring life continuity after experiencing traumatic events]. *Naukovi studii iz sotsialnoi ta politychnoi psykholohii – Scientific Studios on Social and Political Psychology*, 42, 160–169 [In Ukrainian].
4. Lahad, M. (2016). From victim to victor: The Development of the BASIC PH Model of Coping and Resiliency. *Traumatology*, 23 (1), 27–34. <http://doi.org/10.1037/trm0000105>
5. Marczak, M., Sorokowski, P., Sobol, M. (2020). Balanced time perspective as a facilitator of immigrants' psychological adaptation: A study among Ukrainian immigrants in Poland. *Transcultural Psychiatry*. <https://doi.org/10.1177/1363461520949673>
6. Nuttin Joseph (1985). *Future time perspective and motivation*. Leuven: Leuven University Press; Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
7. Papastamatelou J., Unger A., Zachariadis A. (2020). Time Perspectives and Proneness to PTSD Among Syrian Refugees in Greece. *Journal of Loss & Trauma*, 26 (11), 375–388. <https://doi.org/10.1080/15325024.2020.1793552>
8. Stepanenko L.V. (2021). Osoblyvosti vzaiemozviazku emotsiinykh vlastyvoitei ta kopinh-zakhysnykh mekhanizmv osobystosti pereselentsiv [Peculiarities of the interrelation of emotional properties and coping-protective mechanisms of the personality of immigrants]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Serii : Psykholohichni nauky – Scientific bulletin of Hherson State University. Series: Psychological sciences*, 1, 47–53 [In Ukrainian].
9. Tytarenko T. (2018). *Psykhologichne zdorovia osobystosti: zasoby samodopomohy v umovakh tryvaloi travmatyzatsii: monohrafiia* [Person psychological health: means of self-help in the conditions of prolonged traumatization: a monograph]. Kropyvnytskyi : Imeks-LTD [In Ukrainian].
10. Wojtyńska A., Skaptadóttir U. D. (2020). Re-creational travelling: Polish migrants visiting their families in Poland. *Emotions, space and society*, 34. <https://doi.org/10.1016/j.emospa.2019.100634>

Стаття надійшла до редакції 17.06.2021.

The article was received 17 June 2021.

УДК 159.923.2-057.875:316.647.5:316.662.5
DOI 10.32999/ksu2312-3206/2021-3-2

ХАРАКТЕРОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ТОЛЕРАНТНОСТІ ДО НЕВИЗНАЧЕНОСТІ У СИСТЕМІ ОСОБИСТІСНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

Клепікова Ольга Валеріївна,
аспірантка кафедри психології особистості та соціальних практик
Інститут людини
Київського університету імені Бориса Грінченка
o.klepikova.asp@kubg.edu.ua
<https://orcid.org/0000-0002-4227-6238>

Мета. Метою статті є теоретичне обґрунтування та емпіричне дослідження взаємозв'язку між рисами характеру, толерантністю до невизначеності та компонентами особистісного благополуччя студентів-психологів.

Методи. У дослідженні використано такий діагностичний інструментарій, як: «Шкала психологічного благополуччя К. Ріффа» (адаптація Т.Д. Шевеленкова, Т.П. Фесенко); П'ятифакторний опитувальник (The Big Five Inventory, BFI, автори: Олівер Джон, Крістофер Сото (Oliver P. John, Christopher J. Soto, 2015; адаптація С.А. Щebetенко, А.Ю. Калугіна, А.М. Мишкевича, 2018); «Шкала загальної толерантності до невизначеності МакЛейна» (адаптація Е.Г. Луковицької, 1998, ревалідація Е.М. Осіна, 2004).

Результати. У статті теоретично обґрунтовано та викладено результати емпіричного дослідження взаємозв'язку між рисами характеру, толерантністю до невизначеності та компонентами особистісного благополуччя студентів-психологів. Дослідження проведено зі 311 студентами Київського університету імені Бориса Грінченка за спеціальністю «Психологія». Досліджено взаємозв'язки між показниками благополуччя особистості, толерантності до невизначеності та рисами характеру. Виявлено значущий зв'язок між загальним показником благополуччя особистості та толерантності до невизначеності. Проведено наскрізний аналіз та виявлено значущий зв'язок між компонентною «Особистісне зростання» (психологічне благополуччя), субшкалами «Ставлення до невизначених ситуацій», «Перевага новизни», «Ставлення до складних задач» (шкала МакЛейна) та рисами характеру «Екстраверсія-Наполегливість», «Сумлінність-Відповідальність», «Відкритість досвіду» (BFI).

Висновки. У статті наведено стилій огляд зарубіжних підходів до становлення дослідження феноменів благополуччя особистості та толерантності до невизначеності, узагальнено та сформульовано визначення понять «особистісне благополуччя» і «толерантність до невизначеності». Проаналізовано кореляційні зв'язки між показниками особистісного благополуччя, толерантності до невизначеності та рисами характеру. Виявлено характерологічні диспозиції толерантності до невизначеності у системі особистісного благополуччя студентів-психологів. Визначено перспективи подальших досліджень впливу на стан особистісного благополуччя студентів-психологів.

Ключові слова: психологічне благополуччя, особистісне благополуччя, невизначеність, толерантність до невизначеності, толерування ситуації, риси характеру.

CHARACTEROLOGICAL TRAITS OF TOLERANCE FOR AMBIGUITY IN THE PERSONAL WELL-BEING SYSTEM OF STUDENTS-PSYCHOLOGISTS

Klepikova Olga Valeriivna,
Postgraduate Student at the Personality and Social Practices Department
Institute of Human Sciences of Borys Grinchenko Kyiv University
o.klepikova.asp@kubg.edu.ua
<https://orcid.org/0000-0002-4227-6238>

Objectives. The purpose of the article is a theoretical substantiation and empirical study of the relationship between character traits, tolerance for ambiguity and components of personal well-being of students-psychologists.

Methods. The following diagnostic tools have been used in the study: "K. Riff's scale of psychological well-being" (adaptation by T.D. Shevelonkov, T.P. Fesenko); The Big Five Inventory (BFI), authors: Oliver P. John, Christopher J. Soto, 2015, adaptation: S.A. Shchebetenko, A.Y. Kalugina, A.M. Myshkevych (2018), "The scale of general tolerance for ambiguity of McLain" (adaptation: E.G. Lukovitskaya, 1998, revalidation of E.M. Osina, 2004).

Results. The article theoretically substantiates and presents the results of an empirical study of the relationship between character traits, tolerance for ambiguity and components of personal well-being



of psychologists. The study has been conducted with 311 students of the University of Kyiv named after Borys Hrinchenko and Precarpathian National University named after Vasyl Stefanyk, majoring in Psychology. The relationship between personal well-being, tolerance for ambiguity and character traits has been studied. There is a significant relationship between overall well-being and tolerance for ambiguity. A cross-link between the component of well-being "Personal growth", tolerance reactions "Attitude to ambiguity situations", "Advantage of novelty", "Attitude to complex tasks", and character traits "Extraversion" ("Persistence"), "Honesty" ("Responsibility"), "Openness of experience" ("Curiosity", "Aesthetics", "Creative imagination").

Conclusions. The article provides a brief overview of foreign approaches to the formation of the study of the phenomena of personal well-being and tolerance for ambiguity, summarizes and formulates the definition of personal well-being and tolerance for ambiguity. The correlations between indicators of personal well-being, tolerance for ambiguity and character traits are analyzed. Characteristic correlates of tolerance for ambiguity in the system of personal well-being of students-psychologists are determined. Prospects for further research on the influence on the personal well-being of students of psychology are identified.

Key words: *psychological well-being, personal well-being, ambiguity, tolerance for ambiguity, tolerance of the situation, character traits.*

Вступ

Сучасне транзитивне суспільство, характерними ознаками якого є швидкий темп, нестабільність та невизначеність, вимагає від особистості виняткової компетенції готовності до змін і до збереження психологічного благополуччя одночасно. Перед конкретною людиною зазначений виклик з особливою актуальністю постає в період становлення її як суб'єкта власного життя, зокрема під час фахового навчання, що вимагає і позитивного ставлення до нових ситуацій, і готовності до продуктивного вирішення складних завдань. Отже, толерантність до невизначеності, яка дозволяє витримувати та успішно вирішувати складні життєві ситуації, нині постає тією унікальною особистісною здатністю, що дозволяє не просто успішно опанувати професію, а також є запорукою психологічного благополуччя.

Варто зазначити, що сучасні емпіричні психологічні дослідження, присвячені проблемі толерантності до невизначеності, або вивчають індивідуально-характерологічний потенціал особистості щодо невизначеності, або розглядають толерантність до невизначеності як предикат формування інших психологічних категорій, зокрема особистісного благополуччя. В нашому дослідженні ми поєднали обидва завдання та дослідили характерологічну основу формування толерантності до невизначеності у майбутніх психологів у системі їх особистісного благополуччя під час навчання у ЗВО.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Екзистенційні виклики невизначеності буття та прагнення щастя поставали предметом наукового пізнання ще за часів давньогрецьких філософів. Наукове розуміння дефініції «щастя» зазнало суттєвої трансформації: від античних ідей раціонального пізнання та задоволення (евдемонії та гедонії) до сучасних тлумачень благополуччя особистості як інтегрального показника її функціонування. У перших наукових концепціях благополуччя розглядалось у контексті суб'єктивного

емоційного почуття задоволеності життям як баланс позитивних і негативних емоційних переживань людини. Подальші наукові дослідження підняли розуміння феномена не лише до емоційного, а й когнітивного, поведінкового, а згодом і мотиваційного рівня функціонування людини (Moore, 2019). Узагальнюючи основні підходи до тлумачення феномена благополуччя: гедоністичний, евдемоністичний, якість життя та оздоровчий (Cooke, 2016), ми визначаємо особистісне благополуччя як екзистенцію, переживання якої є наслідком не стільки зовнішніх впливів, скільки внутрішніх детермінацій та буттєвого досвіду; яка дозволяє позитивно вирішити фрустрацію невизначеності на рівні особистості через усвідомлення мети та покликання, наявність життєвих цілей та актуальну спроможність їх досягнення.

Починаючи із середини минулого століття психологи позитивного напрямку не лише поглиблювали теоретичне тлумачення феномена, а також активно розробляли діагностичні моделі благополуччя та практичні моделі його досягнення та підтримання. Трифакторна модель М. Селігмана, багатofакторна модель К. Ріффа, модель Р. Венховена – приклади сучасних складних діагностично-практичних моделей благополуччя. Оскільки метою нашого дослідження є вивчення показника толерантності до невизначеності у системі особистісного благополуччя студентів-психологів, ми наслідуюмо евдемоністичну традицію сучасних досліджень благополуччя і використовуємо багатofакторну модель К. Ріффа (Ryff, 2014) як найкращу для діагностики благополуччя з точки зору суб'єктивної діагностики потенційних можливостей людини до усвідомлення прагнень, прийняття та реалізації рішень.

Зазначимо також, що саме евдемоністична традиція дослідження особистісного благополуччя серед інших впливових факторів аналізує невизначеність. Ще Аристотель у «Нікомаховій етиці», розмірковуючи

над евдемонічною природою щастя, акцентує увагу на здатності особистості приймати виклик невизначеності долі та реалізовувати цілі за рахунок удосконалення своїх «арете» (Платонов-Поляков, 2015).

Як науковий термін «невизначеність» сучасна психологія запозичила із квантової фізики. Принцип невизначеності Гейнзенберга є фундаментальним принципом пояснення світу, суть якого полягає у тому, що невизначеність детермінована не суб'єктивними особливостями пізнання світу людиною, а об'єктивними, незалежними від неї властивостями довкілля. Термін «толерантність до невизначеності» вперше введено у соціальній психології в контексті досліджень «емоційної амбівалентності», проблем антисемітизму та расових стереотипів (Frenkel-Brunswick, 1948). Френкель-Брунsvік не лише описала та дослідила психологічний механізм толерантності до невизначеності, але і поставила принципове питання щодо фундаментальності конструкту стосовно інших рис особистості. Мейнстрімом останніх десятиліть була тенденція розглядати толерантність до невизначеності як базову рису характеру, яка стабільна у часі і змінюється або через вплив нового досвіду, або внаслідок цілеспрямованої діяльності самого суб'єкта. Американські дослідники найчастіше вказують, що це «індивідуальна тенденція», що проявляється в контексті (Herman, 2010), установка (Litman, 2010), риса характеру (Hazen, 2012).

Британські вчені (Furnham, Marks, 2013), критикуючи погляд на феномен толерантності до невизначеності як на базову і стабільну рису, вказують низку складнощів, таких як: типологізація та моделювання тих ситуацій, в яких «базова» риса проявляється; вік та професія (за дослідженнями із віком толерантність до невизначеності зменшується (Kajs, McCollum, 2010); і не виключають можливості особистості впливати на свій рівень толерантності до невизначеності через усвідомлення та психотерапію (Vapenstad, 2010). Незважаючи на суперечливість поглядів та відсутність єдиного визначення конструкту в науковій літературі, спробуємо узагальнити: толерантність до невизначеності – це особистісна характеристика, прояв якої дозволяє людині зберегти психічну рівновагу в неоднозначних, суперечливих чи напружених ситуаціях.

На користь наукової позиції, яка акцентує увагу на динамічних характеристиках конструкту, необхідності розвитку особистісної здатності «толерування ситуації» (DeRoma, 2003), говорять також те, що виклики новизни та багатозначності є неминучими процесами розвитку та соціалізації. Тому погляд на конструкт толерантності до невизначеності як на динамічний позитивно кореспондується

з аналогічною характеристикою особистісного благополуччя. Тому проблема дослідження тих характеристик, які дозволяють майбутнім психологам зберігати високий рівень особистісного благополуччя та одночасно «толерувати» ситуації невизначеності та новизни під час навчання у ЗВО, заслуговує детального вивчення. Отже, метою нашого дослідження є вивчення взаємозв'язку рис характеру особистості під час фахового навчання із толерантністю до невизначеності та компонентами особистісного благополуччя.

2. Методологія та методи

Для реалізації мети дослідження використовувались такі методи, як: *теоретичні*: аналіз та синтез зарубіжних джерел з проблем психологічного благополуччя особистості, толерантності до невизначеності; *емпіричні*: «Шкала психологічного благополуччя К. Ріфф» (адаптація Т.Д. Шевеленкова, Т.П. Фесенко); П'ятифакторний опитувальник (The Big Five Inventory (BFI), автори: Олівер Джон, Крістофер Сото (Oliver P. John, Christopher J. Soto, 2015, адаптація С.А. Щebetenko, А.Ю. Калугіна, А.М. Мишкевича (2018); «Шкала толерантності до невизначеності МакЛейна» (адаптація Е.Г. Луковицької, 1998, ревалідизація Е.М. Осіна, 2004); *статистичні*: коефіцієнт кореляції Пірсона для з'ясування взаємозалежності між рисами характеру, компонентами особистісного благополуччя та толерантності до невизначеності. У дослідженні взяли участь 311 студентів-психологів Київського університету імені Бориса Грінченка. Обробка даних здійснювалася за допомогою статистичної програми IBM SPSS Statistics 26.3.

Результати та дискусії

У результаті дослідження було опрацьовано матеріал, отриманий за допомогою трьох методик, які охарактеризовано нижче. 1) Опитувальник психологічного благополуччя К. Ріфф складається із дев'яти шкал: «Позитивні стосунки» (здатність людини встановлювати теплі, довірливі, близькі стосунки); «Автономія» (здатність самостійно мислити та приймати рішення, критично переосмислювати думку більшості у відповідності до власних критеріїв); «Управління середовищем» (компетенція організувати такий життєвий простір, який дозволяє задовольняти актуальні потреби та досягати поставлених цілей); «Особистісне зростання» (спрямованість на розвиток та на реалізацію власного потенціалу); «Життєві цілі» (наявність життєвої мети, цілей та стратегії їх досягнення); «Самоприйняття» (позитивна оцінка власного минулого, своїх сильних і слабких сторін); «Баланс афекту» (здатність підтримувати сприятливий емоційний стан); «Осмисленість життя» (розуміння «уроків»



минулого, наявність привабливих для особистості перспектив, залученість та інтерес до життя.); «Людина як відкрита система» (цілісне сприйняття власного життя, здатність інтегрувати новий досвід, природність переживань). 2) Опитувальник Д. МакЛейн являє собою шкалу загальної толерантності до невизначеності (загальний показник реакцій індивіда на складні, швидкоплинні стимули або стимули, що мають дві та більше принципів різні інтерпретації) та п'ять субшкал, які відповідають спектру реакцій на невизначеність від уникнення до прийняття: «Переважає невизначеності», «Толерантність до невизначеності», «Ставлення до новизни», «Ставлення до складних задач», «Ставлення до невизначених ситуацій». 3) Опитувальник О. Джон, К. Сото в рамках моделі «Великої п'ятірки» (The Big Five Inventory, BFI), який дозволяє визначити ті характерологічні диспозиції особистості, що описують її цілісно та структуровано. Опитувальник містить п'ять загальних шкал рис характеру, кожна з яких вміщує три додаткові аспекти, такі як: «Екстраверсія» («Товариськість», «Наполегливість», «Енергійність»); «Доброзичливість» («Співчуття», «Повага», «Довіра»); «Сумлінність» («Організованість», «Продуктивність», «Відповідальність»); «Негативна емоційність» («Тривожність», «Депресивність», «Емоційна мінливість»); «Відкритість досвіду» («Допитливість», «Естетичність», «Творча уява»).

Наведені в таблиці дані підтверджують наше припущення щодо позитивної кореспонденції між показником толерантності до не-

значеності та рівнем благополуччя особистості: встановлено значущий кореляційний зв'язок між шкалами. Відзначимо, що компонента благополуччя «Особистісне зростання» має найвищий кореляційний зв'язок із показником толерантності до невизначеності. Це дозволяє припустити, що на особистісне благополуччя студентів-психологів впливає їхня здатність долати насамперед такі виклики невизначеності, які пов'язані з усвідомленням та реалізацією власного потенціалу, розвитком особистості. Наведені нижче кореляційні матриці дозволяють проаналізувати встановлений зв'язок більш якісно.

Встановлено, що компонента загального показника благополуччя «Особистісне зростання» має значущий кореляційний зв'язок із рисами характеру: «Екстраверсія» («Наполегливість»), «Сумлінність» («Відповідальність»), «Відкритість досвіду» («Допитливість»), «Естетичність», «Творча уява»). Припустимо, що студенти-психологи, які мають навичку наполегливості, сумлінності, а також здатність та можливість творчої реалізації краще долають фрустрацію особистісного розвитку, ефективно толерують неоднозначні складні ситуації, завдяки чому мають вищий рівень особистісного благополуччя.

Дані, наведені в другій кореляційній матриці, дозволяють побачити наявність значного зв'язку між виокремленими раніше рисами характеру та реакціями толерування ситуації. Так, показники «Екстраверсія», «Наполегливість» мають високий коефіцієнт кореляції із реакціями «Ставлення до складних задач»,

Таблиця 1

Результати аналізу кореляційних зв'язків між компонентами психічного благополуччя та толерантності до невизначеності

ШПБ / ЗШТН	ЗШТН	Переважає невизначеності	Толерантність невизначеності	Ставлення до новизни	Ставлення до складних задач	Ставлення до невизначених ситуацій
ШПБ	,558**	,503**	,369**	,092	,463**	,410**
Позитивні відносини	,262**	,244**	,136	-,021	,158	,133
Автономія	,468**	,357**	,357**	-,076	,319**	,384**
Управління середовищем	,420**	,361**	,322**	,088	,324**	,397**
Особистісне зростання	,557**	,479**	,316**	,044	,392**	,380**
Цілі в житті	,437**	,414**	,345**	,097	,384**	,327**
Самоприйняття	,485**	,470**	,335**	,139	,382**	,416**
Баланс афекту	-,301**	-,289**	-,214*	-,113	-,290**	-,216*
Усвідомленість	,483**	,463**	,343**	,072	,396**	,347**
Людина як відкрита с-ма	,417**	,366**	,194*	,046	,319**	,241**

** Кореляція є значущою на рівні $p \leq 0,01$
* Кореляція є значущою на рівні $p \leq 0,05$

де, ШПБ – шкала психологічного благополуччя, ЗШТН – загальна шкала толерантності до невизначеності

Таблиця 2

Кореляційна матриця 1: зв'язки між компонентами особистісного благополуччя, загальним показником толерантності до невизначеності та рисами характеру

РИСИ ХАРАКТЕРУ	ЗШТН	ШПБ	КОМПОНЕНТИ ОСОБИСТІСНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ								
			Позитивні відносини	Автономія	Управління середовищем	Особистісне зростання	Життєві цілі	Само-прийняття	Баланс афекту	Осмисленість життя	Людина як відкрита система
Екстраверсія	,533**	,607**	,373**	,341**	,450**	,403**	,527**	,552**	-,423**	,547**	,318**
Товариськість	,357**	,296**	,304**	,116	,235**	,127	,162	,331**	-,638**	,164	,193*
Наполегливість	,453**	,577**	,307**	,428**	,452**	,426**	,410**	,503**	-,407**	,511**	,362**
Енергійність	,429**	,536**	,279**	,295**	,432**	,380**	,561**	,451**	-,427**	,502**	,304**
Добррозичливість	,344**	,378**	,407**	,123	,278**	,404*	,461**	,219*	-,219*	,219*	,443**
Співчуття	,288**	,389**	,388**	,068	,304**	,417**	,405**	,202*	-,220*	,432**	,560**
Повага	,196*	,373**	,345**	,172	,279**	,371**	,449**	,140	-,201*	,427**	,418**
Довіра	,177*	,129	,266**	,047	,066	,091	,157	,054	-,215*	,449**	,140
Сумлінність	,324**	,524**	,260**	,305**	,515**	,491**	,547**	,386**	-,215*	,658**	,413**
Організованість	,127	,374**	,169	,195*	,442**	,284**	,284**	,287**	-,107	,517**	,238**
Продуктивність	,268**	,464**	,232**	,230**	,469**	,427**	,507**	,368**	-,234**	,560**	,348**
Відповідальність	,343**	,467**	,294**	,281**	,362**	,494**	,466**	,298**	-,214*	,528**	,420**
Негативна емоційність	-,202*	-,394**	-,209*	-,340**	-,330**	-,208*	-,258**	-,363**	,433**	-,185*	-,144
Тривожність	-,235**	-,186*	-,063	-,253**	-,083	-,038	-,066	-,209*	,245**	,024	,079
Депресивність	-,273**	-,493**	-,298**	-,243**	-,363**	-,238**	-,363**	-,477**	,522**	-,325**	-,188*
Емоцій мінливість	-,099	-,327**	-,168	-,228**	-,369**	-,159	-,277**	-,219*	,242**	-,248**	-,140
Відкритість досвіду	,474**	,524**	,322**	,202*	,355**	,573**	,487**	,444**	-,361**	,502**	,481**
Допитливість	,461**	,455**	,184*	,160	,253**	,498**	,462**	,382**	-,216*	,489**	,407**
Естетичність	,231**	,318**	,355**	,092	,203*	,429**	,341*	,280**	-,189*	,363**	,367**
Творча уява	,447**	,404**	,228**	,188*	,278**	,416**	,389**	,354**	-,281**	,407**	,292**

** Кореляція є значущою на рівні $p \leq 0,01$

* Кореляція є значущою на рівні $p \leq 0,05$

де, ШПБ – шкала психологічного благополуччя, ЗШТН – загальна шкала толерантності до невизначеності

«Ставлення до невизначених ситуацій» та «Перевага новизни». Група рис характеру «Відкритість досвіду», об'єднаних за критерієм творчого потенціалу, із реакцією на невизначеність «Ставлення до складних задач».

Аналіз взаємозв'язку показників загальних шкал особистісного благополуччя, толерантності до невизначеності із кластерними рисами характеру дозволив встановити значущий зв'язок між ними. Представлені в таблиці 4 дані показують, що між показниками виявлено додатні та від'ємні статистично значущі зв'язки. Встановлено також, що найбільш значима кореляція існує між показниками: «Рівень психологічного благополуччя» та «Екстраверсія»; «Рівень толерантності до невизначеності» та «Екстраверсія»; «Рівень психологічного благополуччя» та «Сумлінність»; «Рівень психологічного благополуччя»

та «Відкритість досвіду». Кластерна риса характеру «Екстраверсія» має найвищі серед інших рис значення кореляції із загальними показниками.

Висновки

На основі проведеного теоретичного аналізу було узагальнено науковий доробок зарубіжних джерел з проблем особистісного благополуччя і толерантності до невизначеності та визначено: 1) феномен особистісного благополуччя як екзистенцію, переживання якої є наслідком не стільки зовнішніх впливів, скільки внутрішніх детермінацій та буттєвого досвіду; дозволяє позитивно вирішити фрустрацію невизначеності на рівні особистості через усвідомлення мети та покликання, наявність життєвих цілей, а також актуальну спроможність їх досягнення; 2) толерантність до невизначеності як особистісну



Таблиця 3

Кореляційна матриця 2: зв'язки між компонентами особистісного благополуччя толерантності до невизначеності, загальним показником благополуччя та рисами характеру

РИСИ ХАРАКТЕРУ	ШПБ	ЗШТН	РЕАКЦІЇ ТОЛЕРАНТНОСТІ ДО НЕВИЗНАЧЕНОСТІ				
			Переважа новизни	Толерантність до невизначеності	Ставлення до новизни	Ставлення до складних задач	Ставлення до невизначених ситуацій
Екстраверсія	,607**	,533**	,496**	,474**	,326**	,497**	,450**
Товариськість	,296**	,357**	,302**	,391**	,276**	,296**	,332**
Наполегливість	,577**	,453**	,383**	,438**	,361**	,486**	,368**
Енергійність	,536**	,429**	,400**	,328**	,193*	,402**	,401**
Доброзичливість	,378**	,344**	,256**	,285**	,003	,286**	,221*
Співчуття	,389**	,288**	,230**	,202*	,094	,275**	127
Повага	,373**	,196*	,122	,197*	-,062	,237**	,105
Довіра	,129	,177*	,144	,233**	,017	,167	,101
Сумлінність	,524**	,324**	,342**	,184*	-,033	,296**	,205*
Організованість	,374**	,127	,145	,117	-,085	,116	,086
Продуктивність	,464**	,268**	,260**	,106	-,061	,231**	,174
Відповідальність	,467**	,343**	,314**	,150	-,095	,253**	,206*
Негативна емоційність	-,394**	-,202*	-,102	-,143	,147	-,113	-,306**
Тривожність	-,186*	-,235**	-,102	-,261**	,012	-,129	-,349**
Депресивність	-,493**	-,273**	-,228**	-,201*	,115	-,199*	-,304**
Емоцій мінливість	-,327**	-,099	-,074	-,026	,198*	-,028	-,163
Відкритість досвіду	,524**	,474**	,388**	,458**	,318**	,493**	,321**
Допитливість	,455**	,461**	,413**	,382**	,314**	,537**	,247**
Естетичність	,318**	,231**	,129	,200*	-,133	,065	,120
Творча уява	,404**	,447**	,355**	,474**	,264**	,401**	,412**

** Кореляція є значущою на рівні $p \leq 0,01$
* Кореляція є значущою на рівні $p \leq 0,05$

де, ШПБ – шкала психологічного благополуччя, ЗШТН – загальна шкала толерантності до невизначеності

Таблиця 4

Результати аналізу кореляційних зав'язків між загальними показниками психічного благополуччя, толерантності до невизначеності та рисами характеру

РИСИ ХАРАКТЕРУ	ОСОБИСТІСНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ	
	Психологічне благополуччя (ПБ)	Толерантність до невизначеності (ЗШТН)
Екстраверсія	,607**	,533**
Доброзичливість	,378**	,344**
Сумлінність	,524**	,324**
Негативна емоційність	-,394**	-,202*
Відкритість досвіду	,524**	,474**

** Кореляція є значущою на рівні $p \leq 0,01$
* Кореляція є значущою на рівні $p \leq 0,05$

характеристику, прояв якої дозволяє людині зберегти психічну рівновагу в неоднозначних, суперечливих чи напружених ситуаціях.

Результати емпіричного дослідження показали значущий кореляційний зв'язок

між визначеними конструктами та рисами характеру. На основі отриманих даних нам вдалося встановити найбільш значимі характерологічні диспозиції толерантності до невизначеності у системі особистого благополуччя

студентів-психологів. Так, найбільш значимими для загальних показників благополуччя особистості та толерантності до невизначеності є риси характеру, об'єднані в групі «Екстраверсія» (найбільше «Наполегливість»), риси групи «Сумлінність» (найбільше «Відповідальність») і всі риси творчого спектра: «Допитливість», «Естетичність», «Творча уява». Водночас зазначені риси характеру мають високий коефіцієнт кореляції із такими компонентами особистісного благополуччя та толерантності до невизначеності, як «Особистісне зростання» і «Вирішення складних задач» відповідно.

Виявлені взаємозв'язки ми інтерпретуємо таким чином: студенти-психологи, які мають

навичку наполегливості, сумлінності, а також здатність та можливість творчої реалізації, краще долають фрустрацію особистісного розвитку, ефективно толерують неоднозначні складні ситуації і завдяки цьому мають вищий рівень особистісного благополуччя. Отримані результати надихають нас продовжити детальне вивчення взаємозв'язків між компонентами особистісного благополуччя та іншими психологічними конструктами. Практичне значення проведеного дослідження полягає в розробці та впровадженні психологічної програми підвищення рівня толерантності у студентів-психологів з метою позитивного впливу на їхнє особистісне благополуччя.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гринів О. Історія філософії : курс лекцій для аспірантів. Львів, 2015. 559 с. URL: <http://repository.ldufk.edu.ua/handle/34606048/3443> (дата звернення: 11.06.2021).
2. Кашлюк Ю.І. Феномен психологічного благополуччя особистості як об'єкт наукового дослідження. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки. 2016. Вип. 2(1). С. 70–74. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkhp_2016_2\(1\)_14](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkhp_2016_2(1)_14) (дата звернення: 11.06.2021).
3. Леонов И.Н. Толерантность к неопределенности как психологический феномен: история становления конструкта. Вестник Удмуртского университета. 2014. № 4. С. 43–52.
4. Осин Е.Н. Факторная структура русскоязычной версии шкалы общей толерантности к неопределенности Д. Маклейна. Психологическая диагностика. 2010. № 2. С. 65–86.
5. Платонов-Поляков Р.С. Бытие к счастью: эвдемония в этике Аристотеля. Этическая мысль. 2015. № 15. С. 70–90.
6. Шевеленкова Т.Д., Фесенко П.П. Психологическое благополучие личности (обзор основных концепций и методика исследования). Психологическая диагностика. 2011. № 3. С. 95–123.
7. Cooke P.J., Melchert Timothy P., Connor Korey. Measuring Well-Being: A Review of Instruments. The Counseling Psychologist. 2016. Vol. 44(5). P. 730–757. URL: <https://doi.org/10.1177/0011000016633507> (дата звернення: 11.06.2021).
8. DeRoma V.M., Martin K.M., Kessler M. L. The relationship between tolerance for ambiguity and need for course structure. Journal of the Institute of Psychology. 2003. Vol. 30. P. 104–109.
9. Frenkel-Brunswick E. Tolerance towards ambiguity as a personality variable. The American Psychologist. 1948. Vol. 3. 268 p.
10. Furnham A., Marks J. Tolerance of Ambiguity: A Review of the Recent Literature. Psychology. 2013. Vol. 4. P. 717–728. <https://doi.org/10.4236/psych.2013.49102> (дата звернення: 11.06.2021).
11. Kajs L.T., McCollum D.L. Dealing with ambiguity: assessment of tolerance for ambiguity in the context of school leadership. Educational Leadership. 2010. Vol. 14. P. 77–91.
12. Litman J.A. Relationships between measures of I- and D-type curiosity, ambiguity tolerance, and need for closure: An initial test of the wanting-liking model of information-seeking. Personality and Individual Differences. 2010. Vol. 48(4). P. 397–402.
13. Moore C. What is Eudaimonia? Aristotle and Eudaimonic Well-Being. Positive Psychology. 2019. URL: <https://positivepsychology.com/eudaimonia/> (дата звернення: 11.06.2021).
14. Ryff C.D. Psychological Well-Being Revisited: Advances in the Science and Practice of Eudaimonia. Psychotherapy and Psychosomatics, 2014. 83(1), 10–28. URL: <https://doi.org/10.1159/000353263> (дата звернення: 11.06.2021).
15. Ryff C., Singer B. Know thyself and become what you are: a eudaimonic approach to psychological well-being. Journal of Happiness Studies. 2006. Vol. 9. P. 13–39.
16. Hazen B., Overstreet R., Jones-Farmer L.A., & Field H. The role of ambiguity tolerance in consumer perception of remanufactured products. International Journal of Production Economics. 2012. URL: <https://doi.org/10.1016/j.ijpe.2011.10.011> (дата звернення: 11.06.2021).
17. Herman J.L., Stevens M.J., Bird A., Mendenhall M., Oddou G. The tolerance for ambiguity scale: Towards a more refined measure for international management research. International Journal of Intercultural Relations. 2010. Vol. 34. P. 58–65.
18. Vapenstad E.V. The ambiguity of the psychoanalytic situation and its relation to the analyst's reverie. Psychoanalytic Psychology. 2010. Vol. 27(4). P. 513–535. URL: <https://doi.org/10.1037/a0020454> (дата звернення: 11.06.2021).

REFERENCES:

1. Hryniv, O. (2015). Istoriiia filosofii: Kurs lektsii dlia aspirantiv [History of Philosophy: Course of lectures for graduate students]. Lviv. Retrieved from: <http://repository.ldufk.edu.ua/handle/34606048/3443> [in Ukrainian].



2. Kashluk, U.I. (2016). Fenomen psikhologichnogo blagopoluchya osobistosti yak ob'ekt naukovogo doslidzhennya [Phenomenon of psychological well-being as an object of scientific research]. *Naukoviy visnyk Khersonskogo derzhavnogo universitetu. Seria: Psihologichni nauky – Scientific Bulletin of Kherson State University. Series: Psychological Sciences*, 2(1), 70–74. Retrieved from: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkhp_2016_2\(1\)_14](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvkhp_2016_2(1)_14) [in Ukrainian].
3. Leonov, I.N. (2014). Tolerantnost k neopredelennosti kak psikhologicheskii fenomen: istoriya stanovleniya konstrukta [Tolerance to uncertainty as a psychological phenomenon: the history of the formation of a construct]. *Vestnik Udmurtskogo universiteta – Bulletin of the Udmurd University*, 4, 43–52 [in Russian].
4. Osin, E.N. (2010). Faktornaya struktura russkoyazychnoy versii shkaly obshchey tolerantnosti k neopredelennosti D. Makleyna [Factor structure of the Russian-language version of D. McLain's scale of general tolerance to uncertainty]. *Psikhologicheskaya diagnostika – Psychological diagnostics*, 2, 65–86 [in Russian].
5. Platonov-Poliakov, R.S. (2015). Bytie k schastiu: evdemoniia v etike Aristotelia [Being Happily: Eudaimony in Aristotle's Ethics]. *Eticheskaiia mysl – Aesthetic thought*, 15, 70–90.
6. Shevelenkova, T.D. & Fesenko, P.P. (2011). Psikhologicheskoe blagopoluchiye lichnosti (obzor osnovnykh kontseptsii i metodika issledovaniya) [Psychological well-being of the individual (an overview of the main concepts and research methodology)]. *Psikhologicheskaya diagnostika – Psychological diagnostics*, 3, 95–123 [in Russian].
7. Cooke, P.J., Melchert, T.P., & Connor, K. (2016). Measuring Well-Being: A Review of Instruments. *The Counseling Psychologist*, 44(5), 730–757. Retrieved from: <https://doi.org/10.1177/0011000016633507>.
8. De Roma, V.M., Martin, K.M., & Kessler, M.L. (2003). The relationship between tolerance for ambiguity and need for course structure. *Journal of the Institute of Psychology*, 30, 104–109.
9. Frenkel-Brunswick, E. (1948). Tolerance toward ambiguity as a personality variable. *The American Psychologist*, 3, 268.
10. Furnham, A. & Marks, J. (2013). Tolerance of Ambiguity: A Review of the Recent Literature. *Psychology*, 4, 717–728. Retrieved from: <https://doi.org/10.4236/psych.2013.49102>.
11. Kajs, L.T., & McCollum, D. (2010). Dealing with Ambiguity: Assessment of Tolerance for Ambiguity in the Context of School Leadership. *The Academy of Educational Leadership Journal*, 14, 77–91.
12. Litman, J. (2010). Relationships between measures of I- and D-type curiosity, ambiguity tolerance, and need for closure: An initial test of the wanting-liking model of information-seeking. *Personality and Individual Differences*, 48, 397–402.
13. Moore, C. (2019). What is Eudaimonia? Aristotle and Eudaimonic Well-Being. *Positive Psychology*. Retrieved from: <https://positivepsychology.com/eudaimonia/>.
14. Ryff, C.D. (2014). Psychological Well-Being Revisited: Advances in the Science and Practice of Eudaimonia. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 83(1), 10–28. Retrieved from: <https://doi.org/10.1159/000353263>.
15. Ryff, C., & Singer, B. (2008). Know Thyself and Become What You Are: A Eudaimonic Approach to Psychological Well-Being. *Journal of Happiness Studies*, 9, 13–39.
16. Hazen, B., Overstreet, R., Jones-Farmer, L.A., & Field, H. (2012). The role of ambiguity tolerance in consumer perception of remanufactured products. *International Journal of Production Economics*. Retrieved from: <https://doi.org/10.1016/j.ijpe.2011.10.011>.
17. Herman, J.L., Stevens, M.J., Bird, A., Mendenhall, M., & Oddou, G. (2010). The Tolerance for Ambiguity Scale: Towards a more refined measure for international management research. *International Journal of Intercultural Relations*, 34, 58–65.
18. Vapenstad, E.V. (2010). The ambiguity of the psychoanalytic situation and its relation to the analyst's reverie. *Psychoanalytic Psychology*, 27(4), 513–535. Retrieved from: <https://doi.org/10.1037/a0020454>.

Стаття надійшла до редакції 15.06.2021.

The article was received 15 June 2021.

УДК 159.964.21

DOI 10.32999/ksu2312-3206/2021-3-3

ДИНАМІКА АРХЕТИПОВИХ ОБРАЗІВ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ ПСИХОЛОГІВ-ФАХІВЦІВ

Танасійчук Олена Миколаївна,
старший викладач кафедри психології
ПВНЗ «Медико-природничий університет»
prioralaunch@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-9408-0248>

Тавровецька Наталія Іванівна,
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології
Херсонський державний університет
1882181@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-9497-7386>

Мета. Ознайомити з методами та результатами дослідження динаміки архетипових образів професійного становлення психологів, що мають різний стаж роботи.

Методи. Аналіз публікацій із рівнем доказовості з використанням баз даних Web of Science, Scopus, eLIBRARY, бібліографії ключових статей. Використовувалися емпіричні методи: алгоритм написання й аналізу казок А. Яцок, в авторській модифікації, у комбінації з методикою «Особистісний диференціал» (варіант, адаптований у Науково-дослідному інституті імені В.М. Бехтерева).

Результати. Проведено психодіагностичне вивчення динаміки архетипових образів професійного спрямування, що розвивається завдяки динаміки чинника активності образу Я, який зростає на етапі професійної адаптації, маючи плато між етапами професійної адаптації та первинної професіоналізації, поступово зростає до етапу професійної майстерності; чинник активності образу героя за тенденцією перебігу схожий на чинник активності образу Я. Тобто образ Персони цілком відповідає образу Я фахівців, вони розуміють та рефлексують своє соціальне обличчя або професійне Я; чинник сили образу Я – спостерігається тенденція вираженості у фахівців на етапі професійної майстерності. Вольові якості особистості виражені у фахівців на етапі професійної майстерності, максимально низькі у спеціалістів, що тільки починають займатися професійною діяльністю; чинник сили образу героя досягає найбільш пікового розвитку на етапі професійної майстерності; чинник оцінки образу антигероя для спеціалістів узагалі не має значення через тенденцію до високого рівня саморефлексії, унаслідок чого повноцінного аналізу власних негативних якостей та прийняття їх у повному обсязі; чинник сили образу антигероя поступово зростає та набуває адекватної оцінки, уникає знецінення, але спостерігається спадання в оцінці вольових якостей особистості на етапі професійної діяльності, що є свідченням або прийняття своєї Тіні або вираженості в особистості негативних професійних характеристик.

Висновки. У процесі оброблення статистичних даних було встановлено найбільше змін в образі Я досліджуваних, а саме за чинниками сили, активності образу Я, а також чинника сили образу антигероя.

Ключові слова: професіоналізація, архетип, модель, образ, Я, фактор, активність, сила, оцінка.

DYNAMICS OF ARCHETYPICAL IMAGES OF PSYCHOLOGISTS' PROFESSIONAL ORIENTATION

Tanasiichuk Olena Mykolayivna,
Senior Lecturer at the Department of Psychology
Private Higher Educational Institution "Medical University of Natural Sciences"
prioralaunch@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-9408-0248>

Tavrovetska Natalia Ivanivna,
Ph. D. in Psychology, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Psychology
Kherson State University
1882181@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-9497-7386>

Purpose. To acquaint with the methods and results of the study of the dynamics of archetypal images of professional development of psychologists with different work experience.



Methods. Analysis of publications with the level of evidence, using databases Web of Science, Scopus, eLIBRARY, and a bibliography of key articles. Empirical methods were used: A. Yatsyuk's algorithm for writing and analyzing fairy tales, in the author's modification in combination with the "Personal Differential" method (a variant adapted from the Bekhterev Research Institute).

Results. A psychodiagnostic study of the dynamics of archetypal images of professional orientation, which develops due to the dynamics of the activity factor of the self-image, which grows at the stage of professional adaptation, having a plateau between stages of professional adaptation and initial professionalization, gradually increasing to the stage of professionalism; the factor of activity of the image of the hero in the trend is similar to the factor of activity of the image of I. That is, the image of the Person fully corresponds to the image of the Self of specialists, they understand and reflect their social face or professional self; factor of the strength of the image I. There is a tendency of expression in specialists at the stage of professional skill. Volitional qualities of the personality are expressed in specialists, at the stage of professional skill, and as low as possible in specialists who are just beginning to engage in professional activities; the factor of strength of the image of the hero reaches the peak development at the stage of professional skill; the factor of assessing the image of the antihero for specialists does not matter at all, due to the tendency to a high level of self-reflection, and as a consequence, a full analysis of their own negative qualities and their acceptance in full; The strength factor of the image of the antihero gradually increases and acquires an adequate assessment, avoiding devaluation, but there is a decline in the assessment of volitional qualities of the individual at the stage of professional activity, which is evidence or acceptance of his shadow or expression of negative professional characteristics.

Conclusions. In the process of processing statistical data, the greatest changes in the image of the self were studied, namely the factors of strength, activity of the image of the self, as well as the factor of strength of the image of the antihero.

Key words: professionalization, archetype, model, image, self, factor, activity, strength, evaluation.

Вступ

Історичні умови, у яких розвивається особистість, впливають на свідомість людини та суспільство загалом. Сучасність пов'язана з динамічними процесами економічних, соціальних, політичних перетворень, комп'ютеризацією багатьох сфер життя, що стосуються функціонування особистості, зміною моральних та ціннісних аспектів спонукальної сфери. Усе означене впливає на проявлення архетипових образів у новій ментальній формації. Умови існування, хоча і стосуються конкретного індивіда, але впливають на соціум загалом. Суспільна свідомість структурується на основі загальних категорій, які є архетиповими за своєю природою та суттю, їх формування пов'язане з подіями та ситуаціями, що відбуваються в житті цілої країни, але у процесі особистісної інтеріоризації індивідуальне несвідоме наділяється низкою малодиференційованих імпліцитних образів, а саме архетипів.

Архетипи як наукова тематика виникли та реалізуються в межах теоретичного вивчення та дослідження в галузях філософії, літератури та психологічної практики. Недостатність теоретичної інформації щодо архетипового та його проявів іде в розріз із запитом психологів-практиків, які не тільки досліджують архетипи, а й використовують знання про особистісний архетип у корекційній роботі.

Архетипове є всезагальним, апріорним поняттям, що охоплює багато різних сфер та галузей. З метою визначення наукових меж нами було обрано для дослідження архетипові образи у сфері професійного становлення. Дослідження особистості фахівця в нових умовах праці, реформування системи освіти, ведення нових посад та гаджетів для реалізації професійної діяльності набувають особливої актуальності.

Метою статті є висвітлення результатів емпіричного дослідження професіоналів-практиків психологічного спрямування.

Завдання статті: 1. Теоретично обґрунтувати можливість дослідження архетипового через казкові елементи; 2. Представити результати емпіричного аналізу груп різних етапів професійного становлення.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Першим і важливим аспектом нашої роботи є визначення та розрізнення понять «архетип» і «архетиповий образ», які мають спільні характеристики, але не є тотожними.

У працях Л. Гоц (Гоц, 2017) надано чітке визначення окреслених понять. Так, «архетип» визначається як універсальна незмінна інваріантна базова психічна структура, що регулює психічне життя індивідуума, полягає в аналізі та рефлексії зовнішнього та внутрішнього досвіду відповідно до наперед заданого зразка.

Архетипні образи – необмежено варіативні, конкретні репрезентанти архетипу у свідомості (образи та мотиви сновидінь, міфів, казок, художніх творів тощо), внутрішня структура яких зумовлена універсальними інваріантами, «прихованими» архетипами. Архетип, який трансформується в архетиповий образ, доповнюється найрізноманітнішим образним, сюжетним змістом, унаслідок чого здатний набувати все нових актуальних форм.

Л. Гоц (Гоц, 2017) зазначає, що вживання понять «архетип» і «архетиповий образ» як тотожних є методологічною та теоретичною помилкою, оскільки в такому разі різні характеристики архетипу або його варіації, структурні частини набувають претензії на роль культурної універсалії.

Важливо зазначити, що професійний образ Я також не можна розглядати як архетип Self, оскільки дана категорія вміщує лише уявлення

особистості про саму себе, може виступати внутрішнім регуляційним центром, на думку О. Кухаренко (Кухаренко, 2018).

Евристична цінність дослідження архетипів у професійній сфері лише починає підвищуватися у психологічній науці. Починаючи з робіт Дж. Хілман (Hilman, 2013) чітко визначений вплив архетипів на особистість у своїй холистичності, зокрема простежується їхня детермінація у професійній сфері. Першопочатково з'являються образи, що стосуються сфери пізнання, інстинктивної основи індивіда, що реалізується на афективно-вольовому рівні. У сфері свідомого розуму інстинкт сприймається в образній формі. У сфері поведінки образи виявляються в інстинкті. Принцип, який організовує феномен образності, принцип, що забезпечує психічну реальність специфічними патернами і звичними властивостями – універсальністю, типовістю прояву, регулярністю, постійною повторюваністю протягом багатьох століть, – це і є «архетип». Архетип знаходить свою енергію в інстинкті та реалізує через поведінку, тобто архетип – «поведінковий патерн» інстинкту, його значення або його «психічний еквівалент».

К. Пірсон та М. Марк (Марк, Пірсон, 2005), вивчаючи окреслену тему, дали визначення, що характеризує архетипи як психологічні структури, що знаходять своє відображення в символах, образах або темах, які є культурально пов'язаними через час або рівень розвитку цивілізації. Архетипи є складником особистості, інтернально розміщуючись, можуть мати різні варіації прояву. Основними чинниками різноманітності прояву є індивідуальність особистості, культура, середовище, у якому людина проживає, а також конкретна історична епоха. Тобто залежно від індивідуально-типологічних якостей особистості та набутого досвіду у процесі онтогенезу інтерпретують події, що мають місце в житті індивіда, по-різному.

Найвні дослідження, в основу яких покладена гіпотеза про тісний взаємозв'язок психологічного професійного спрямування й архетипів як особистісних психічних структур. Так, О. Доценко та Т. Борко (Доценко, Борко, 2002) у своїй роботі зазначали, що у професійну психологічну діяльність частково покладена робота з міфами як культуральним суспільним досвідом та особистісними образами, які, у свою чергу, виступають стимулом або тригером для професійної діяльності.

М. Фабер та М. Майєр (Faber, Mayer, 2009), базуючись на поглядах Карла Юнга, розглядали архетиповий образ як окремий структурний компонент архетипу як внутрішньої ментальної моделі типового, яка орієнтується на певний культурально заданий образ, який резонує із самою людиною. Більшість сучас-

них дослідників стверджують, що архетипові моделі передаються через культуру, а не біологію, як спочатку стверджував К. Юнг.

В. Малоні (Maloney, 1991) цитує групу досліджень у кількох сферах, які підтримують ідею, що розум внутрішньо структурований. Ранні знання формують і суб'єктивний досвід та патерни поведінки. З архетиповими ментальними моделями індивід має рамки, якими оперує, розуміє та досліджує. Крім того, В. Малоні встановив, що людина, розглядаючи гіпотетичну довгострокову перспективу, встановлює взаємозв'язок з архетиповими образами зображень, зокрема антропоморфною та неантропоморфною моделями, що можуть викликати афективні відповіді, як теоретизував К. Юнг (Jung, 2010). Такі дослідження підтверджують гіпотезу, що сам архетип ніколи не виражається, радше це представляється у використанні зображень та символів, щоб відповідати певним темам чи мотивам, які є скрізь, як зазначали Т. Бреді та С. Хард. На думку науковців, архетипи проявляються різними способами в культурі; вони стилізують наші історії, орієнтують нас на майбутнє та формують нові значення (Hart, Brady, 2005).

С. Вієн (Veen, 1994) під час проведення аналізу можливостей репрезентації архетипових образів зазначав, що необхідно розглядати архетипи як невербальні структури, символічне мовлення, яке знаходить своє втілення у сподіваннях, страхах, мріях та бажаннях. Отже, залежно від обставин, вони можуть бути колективними та індивідуальними, об'єктивними та суб'єктивними.

Питання дослідження архетипів є відкритим та дискусійним. К. Юнг наголошував (Jung, 2010), що міфи є одним із способів вивчення архетипового образу особистості, оскільки в них відображається поведінковий патерн людини, описується її емоційний стан та дається оцінка ситуації. У продовження описаної вище ідеї Дж. Хілман (Hilman, 2013) знаходимо підтвердження в його роботах про селективну функцію міфу, під якою мається на увазі, що в міфі відображається зразок поведінки, який є прийнятним для особистості на несвідомому рівні.

Якщо розглядати міф як інструмент для діагностики та корекції, то необхідно підкреслити значущість казки, прислів'я, приказки та метафори, які, на думку А. Одінцової (Одінцова, 2014), виступають національним сховищем культурального й етнічного досвіду, що реалізується через поведінковий патерн у різних життєвих контекстах. Крім того, А. Одінцова (Одінцова, 2014), презентувала психологічний та психолінгвістичний потенціал казки, чим довела можливість її використання як психологічної методики, на що ми спиралися



під час формування бази методів та методик для нашого дослідження.

Важливо окреслити також нейрофізіологічну основу формування архетипових образів, що виступає додатковим аргументом для використання казки в діагностичній та практичній роботі.

Процес імагінації (уявлень), за Х. Турецькою й О. Сазоною (Турецька, Сазонова, 2019), пов'язаний зі здібностями нейронів мозку формувати та підтримувати уявлення про об'єкт, який натепер недоступний у сенсорному середовищі суб'єкта, але колись з'являвся в досвіді індивіда. Як винятковий випадок, ментальний образ може формуватися на основі вроджених, генетично закодованих енграм. Цей процес реалізується залученням структур лівої скроневої частки кори головного мозку, префронтальної та тім'яної областей аж до скроневої частки.

Імагінація – це не лише відтворення, це реалізація здатності нейронних ланцюгів об'єднуватися способом, який є новим або нестандартним порівняно з отриманими раніше перцептивними образами для створення креативних продуктів. Завдяки уяві ми можемо не лише прогнозувати реальні події, але й насичувати наше сприйняття світу й навіть формувати альтернативні образи. Уява також пов'язана із внутрішньою мовою, яка є ознакою самосвідомості особистості. Уявлення і формування образів уяви – це прояв іншого процесу – самопроєкції, який залучає медіальну, тім'яну та лобні долі, або ж дефолт-систему, головного мозку.

В. Білоус (Білоус, 2016), маючи практичний досвід роботи з казкою, зазначає, що казка є технікою практичної психологічної роботи, яка базується на реалізації сприйнятого раніше архетипового образу, який проявляється через поведінковий патерн та дозволяє перевести неусвідомлені мотиви поведінки на рівень свідомості.

2. Методологія та методи

Для емпіричного дослідження архетипових образів становлення професійного спрямування було обрано алгоритм написання й аналізу казок А. Яцюк, в авторській модифікації (що полягала у зміні інструкції й орієнтації досліджуваних на професійний шлях). Казку було доповнено методикою «Особистісний диференціал» (варіант, адаптований у Науково-дослідному інституті імені В.М. Бехтерева), яка дозволила перевести суб'єктивні уявлення особистості в об'єктивні образи.

Поділ фахівців за групами здійснювався на основі теоретичних уявлень українського психолога О. Кокуна (Кокун, 2015), який окреслив такі групи: група спеціалістів, що перебувають на етапі професійної адаптації; психологи на етапі первинної професіоналізації; практика

вторинної професіоналізації; спеціалісти, з високим рівнем професійної майстерності.

Дослідження фахівців було реалізовано в дистанційному форматі, з постійною онлайн-підтримкою. Базами для діагностики фахівців психологічного спрямування стали такі заклади, як: Херсонський державний університет, КНП «Херсонський обласний госпіталь ветеранів війни» Херсонської обласної ради та КНП «Миколаївський обласний госпіталь ветеранів війни» Миколаївської обласної ради (співробітники та пацієнти-психологи), практичні психологи закладів МОН м. Херсона та м. Миколаєва, інші. Показник національності був значущий, тому було відібрано лише психологів з України.

3. Результати та дискусії

Професійна діяльність є важливою умовою становлення та розвитку особистості. У процесі професійної діяльності фахівців відбувається поступове узгодження самої професійної діяльності, її вдосконалення та підвищення ефективності. Встановлення динаміки архетипових образів здійснювалося з використанням програми SPSS 17.0 за допомогою функції дисперсійного однофакторного аналізу.

Таблиця 1

Результати порівняння характеристик професійного становлення й архетипових образів за ANOVA

Характеристики	F	P
Я: фактор сили	10,461	0,000
Я: фактор активності	4,376	0,005
Герой: фактор оцінки	1,000	0,393
Герой: фактор сили	2,296	0,078
Герой: фактор активності	0,713	0,545
Антигерой: фактор оцінки	0,604	0,613
Антигерой: фактор сили	2,909	0,035
Антигерой: фактор активності	0,194	0,900

У процесі математичної обробки нами було встановлено, що зміни в разі переходу між групами професійного становлення чітко виражені в компонентах (див. табл. 1): фактор сили образу антигероя ($F_{\text{емп.}} = 2,909$, за $p \leq 0,05$), фактор активності образу Я ($F_{\text{емп.}} = 4,376$, за $p \leq 0,01$), фактор сили образу Я ($F_{\text{емп.}} = 10,461$, за $p \leq 0,01$). Статистичних зв'язків не встановлено між такими показниками, як: фактор сили образу героя, фактор оцінки образу героя, фактор активності образу героя, фактор активності образу антигероя, фактор оцінки образу антигероя. Тобто ці показники залишаються стабільними протягом професійної діяльності.

Щоб установити й описати напрям зміни ознаки між групами, ми графічно представили результати (див. рис. 1). На рисунку під віссю

групи заковано: 4 – стадія професійної адаптації, 5 – стадія первинної професіоналізації, 6 – стадія вторинної професіоналізації, 7 – стадія професійної майстерності.

Фактор сили образу Я (див. рис. 1) змінюється в разі переходу від стадії професійної адаптації та первинної професіоналізації (де має однакові показники) та різко зростає під час переходу до етапу вторинної професіоналізації з подальшим підвищенням до стадії професійної майстерності. Вольові якості посилюються та набувають яскравої вираженості на більш пізніх етапах професійного становлення, можливо, через набуття належного професійного досвіду виконання професійних функцій. У процесі спілкування з людьми формуються та вдосконалюються навички самоконтролю, а також розуміння того, що професійна діяльність має здійснюватися в межах етичних норм, також стимулює витримку та вимогливість особистості. Загалом, у разі досягнення етапу професійної майстерності особистість має сформовану вольову сферу, що підкріплюється набутим професійним

досвідом та «закостенінням» особистості, її індивідуально-типологічних якостей.

Фактор активності образу Я (див. на рис. 2) також має тенденцію до зростання, але більш плавну порівняно з фактором сили, найбільш різкий скачок відбувається в разі переходу між групами первинної та вторинної професіоналізації. Спілкування із часом набуває значущості та явно має не просто ситуативний характер, а й особистісний, професійний, рекомендаційний тощо. Також спостерігається тенденція до швидкого встановлення контактів з оточенням, формування довірливих та відкритих взаємин.

Фактор сили образу антигероя (див. рис. 3) має максимальні показники на стадії первинної професіоналізації з подальшим зниженням до стадії професійної майстерності. Показники фахівців професійної адаптації дещо нижче тих, хто перебуває на стадії вторинної професіоналізації. Тобто найбільш виражена Тінь на етапі первинної професіоналізації, надалі вплив її зменшується пропорційно досвіду, на етапі адаптації вона також не має

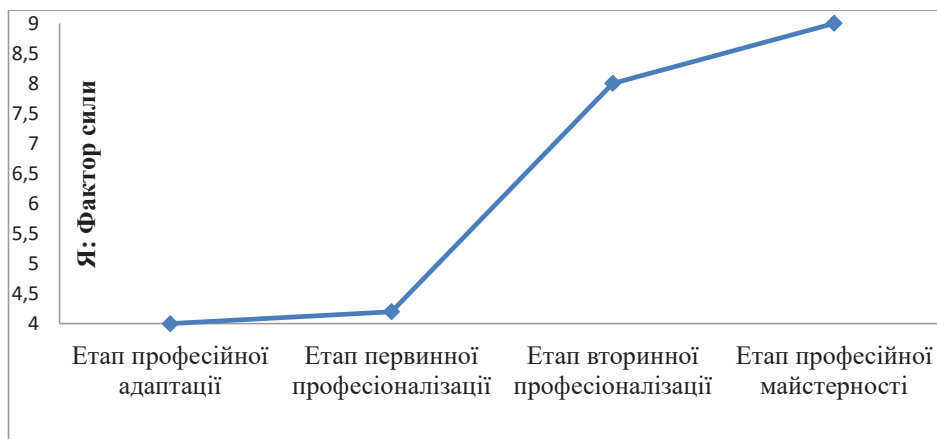


Рис. 1. Динаміка фактора сили Я спеціалістів

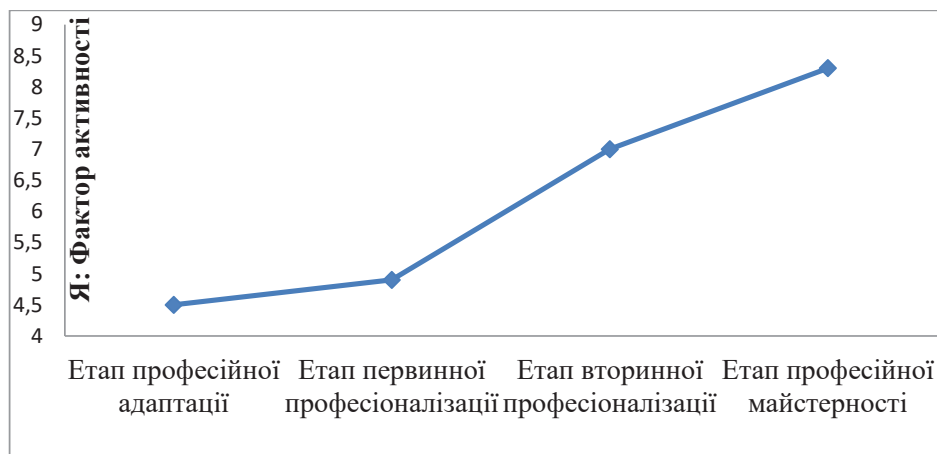


Рис. 2. Динаміка фактора активності Я спеціалістів

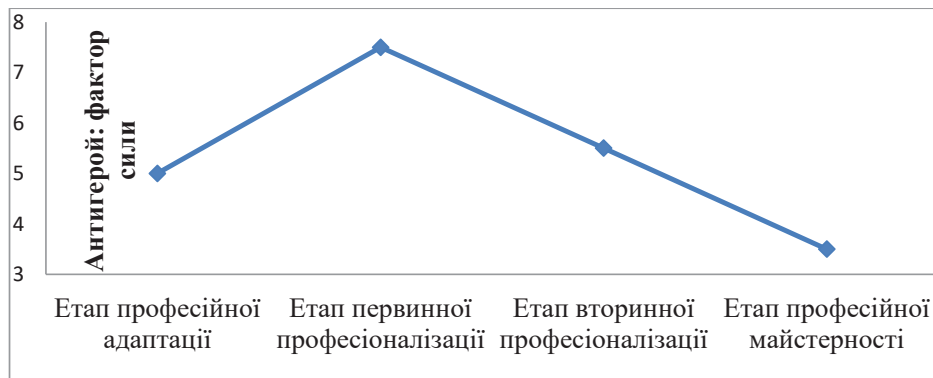


Рис. 3. Динаміка фактора сили архетипового образу антигероя спеціалістів

максимальних показників, що є свідченням домінування на цьому етапі Персони. Якщо порівнювати графіки фактора сили Я-спеціалістів і антигероя, вони є зворотно пропорційними один до одного, що є свідченням домінування тінювих характеристик особистості на етапі первинної професіоналізації зі зростанням впливу Я-особистості, починаючи з етапу вторинної адаптації і до майстерності.

З отриманих результатів математичної статистики з використанням достовірних методів аналізу було встановлено значущі зміни лише в образі антигероя (що є прототипом Тіні) за фактором сили. Тобто для наших досліджуваних на етапі первинної професіоналізації найбільш складними є такі процеси, як самоконтроль та самоопанування, можливі нервові зриви, що пов'язані з домінуванням у цей період тінювих характеристик. Але з набуттям практичного досвіду, необхідних знань, умінь та навичок досягаються рівновага та розвиток вольової сфери.

Тінь відіграє надзвичайну роль у психічному здоров'ї особистості, оскільки піднімає з несвідомого тривожні та невротичні імпульси, емоційна сфера наповнюється негативними, спочатку недиференційованими відчуттями, що можуть розвинути до клінічних чітких форм, наприклад, генералізованого тривожного розладу, панічних атак, ПТСР тощо. Поведінка особистості формується відповідно до внутрішнього емоційного стану. Образи, у свою чергу, пов'язані з негативними переживаннями, формуються у несвідомому або беруться готові зі ЗМІ, книг, журналів. Не визначено, що є первинним у даній схемі, а що вторинним – образ породжує емоції, а емоції – поведінку, або

навпаки. Але є встановленим той факт, що зміни в будь-якій складовій частині приводять до зміни всієї системи, тобто як образ впливає на емоції, так і зміна поведінки на образ. Домінування Тіні на даному етапі пов'язано з дезорієнтацією у професійній діяльності, відсутністю наставника або куратора на етапі входження у професію, формуванням негативного образу закладу, організації діяльності або інше. Важливо відчувати, що особистість нагнітає негативні емоції, прийняти їх, відрефлексувати та знайти в них ресурс і шлях до вирішення проблеми.

Висновки

У підсумку необхідно резюмувати, що у процесі оброблення статистичних даних було встановлено найбільше змін в образі Я досліджуваних. Вольові якості посилюються та набувають яскравої вираженості на більш пізніх етапах професійного становлення, можливо, завдяки набуттю належного професійного досвіду. На жаль, із часом знижується кількість соціальних контактів, що впливає на соціальну активність індивіда в бік зменшення. Крім того, було встановлено зміни у вольових якостях антигероя, найбільш виражена Тінь на етапі первинної професіоналізації, надалі вплив її зменшується пропорційно досвіду, на етапі адаптації вона також не має максимальних показників, що є свідченням домінування на цьому етапі Персони.

Перспективи подальших досліджень полягають у порівнянні архетипових образів фахівців з подібним гуманітарним напрямом професійної діяльності та технічним. Досить цікавими є механізми формування архетипових образів та їхня специфіка в інших напрямках професійного спрямування.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Білоус В. Використання психотерапевтичних методик у роботі шкільного психолога з учнями. *Таврійський вісник освіти*. 2016. № 1. С. 250–258.
2. Гоц Л. Архетип і архетипний образ: проблеми термінології у дослідженнях культури. *Вісник Національної академії керівних кадрів культури і мистецтв*. 2017. № 4. С. 52–57. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/vdakkkm_2017_4_13 (дата звернення: 10.06.2021).

3. Доценко Е., Борко Т. Практический психолог как шаман. *Журнал практического психолога*. 2002. № 6. С. 5–15.
4. Єременко Л. The factors of job satisfaction and motivation of professional activity. *Теорія і практика сучасної психології*. 2018. № 1. С. 146–149.
5. Засєкіна Л. Українські прислів'я і приказки як психолінгвістичний ресурс когнітивно-поведінкової терапії тривожних розладів. *Психологічні перспективи*. 2014. № 24. С. 112–124.
6. Кокун О. Психологічно-професійні передумови професійного самоздійснення фахівців. *Актуальні проблеми психології* : збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка Національної академії педагогічних наук України. 2015. Т. VI : Психологія обдарованості. Вип. 10. С. 39–49.
7. Кухаренко О. Архетипи як основа образів персонажів обрядової дії українського весілля. *Вісник Маріупольського державного університету. Серія «Філософія, культурологія, соціологія»*. 2018. № 16. С. 60–67.
8. Марк М., Пирсон К. Герой и бунтарь. Создание бренда с помощью архетипов / пер. с англ. О. Домнина, О. Сухенко. Санкт-Петербург : Питер, 2005. 336 с.
9. Одінцева А. Психологічний потенціал казки як метод розвитку життєвої ролі. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2014. № 1. Т. 1. С. 69–73.
10. Турецька Х., Сазонова О. Нейрофізіологічне підґрунтя символдрами як психодинамічного напрямку психотерапії. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2019. № 1. С. 244–249. DOI: 10.32999/ksu2312-3206/2019-1-57 (дата звернення: 10.06.2021).
11. Faber M., Mayer J. Resonance to archetypes in media: There's some accounting for taste. *Journal of Research in Personality*. 2009. № 43 (3). P. 307–322. DOI: 10.1016/j.jrp.2008.11.003 (дата звернення: 10.06.2021).
12. Hart D., Brady F. Spirituality and archetype in organizational life. *Business Ethics Quarterly*. 2005. № 15 (3). P. 409–428.
13. Hilman J. *Archetypal Psychology : Uniform Edition of the Writings of James Hillman*. Washington : Spring Publications. 2013. 160 p.
14. Jung C. *Four Archetypes (From Vol. 9, Part 1 of the Collected Works of C. Jung) (Jung Extracts)*. Princeton : Princeton University Press, 2010. 200 p.
15. Maloney A. Preference ratings of images representing archetypal themes: An empirical study of the concept of archetypes. *The Journal of Analytical Psychology*. 1991. № 44 (1). P. 101–116.
16. Veen S. The consumption of heroes and the hero hierarchy of effects. *Advances in Consumer Research*. 1994. № 21 (1). P. 332–336.

REFERENCES:

1. Bilous V.G. (2016) Vykorystannja psyhoterapevtychnyh metodyk u roboti shkil'nogo psyhologa z uchnjamy [The use of psychotherapeutic techniques in the work of a school psychologist with students]. *Tavrjys'kyj visnyk osvity – Taurian Bulletin of Education*, 1. 250–258. [in Ukrainian]
2. Goc L.S. (2017) Arhetyp i arhetypnyj obraz: problemy terminologiji u doslidzhennjah kul'tury [Archetype and archetypal image: problems of terminology in cultural research]. *Visnyk Nacional'noji akademiji kerivnyh kadriv kul'tury i mystectv – Bulletin of the National Academy of Management of Culture and Arts*, 4. 52–57. [in Ukrainian]
3. Docenko E.L., Boriko T.Y'. (2002) Prakticheskiy psiholog kak shaman [Practical psychologist as a shaman]. *Zhurnal prakticheskogo psihologa – Practical Psychologist's Journal*, 6. 5–15. [in Russian]
4. Jeremenko L.V. (2018) The factors of job satisfaction and motivation of professional activity. *Teorija i praktyka suchasnoji psihologiji – Theory and practice of modern psychology*, 1. 146–149.
5. Zasyekina L.V. (2014) Ukrainski pryslivia i prykazky yak psykholingvistichniy resursu kohnityvno-povedinkovoi terapii tryvoznykh rozladiv [Ukrainian proverbs and sayings as a psycholinguistic resource of cognitive-behavioral therapy of anxiety disorders]. *Psykhologichni perspektyvy – Psychological perspectives*, 24. 112–124. [in Ukrainian]
6. Kokun O.M. (2015) Psychologichno-profesijni peredumovy profesijnogo samozdijsnennja fahivciv [Psychological and professional prerequisites for professional self-realization of specialists]. *Aktualni problemy psykhologii: Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykhologii imeni H.S. Kostiuka NAPN Ukrainy – Current problems of psychology: Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykhologii imeni H.S. Kostiuka NAPN of Ukraine*, 6 (10). 39–49. [in Ukrainian]
7. Kuharenko O.O. (2018) Arkhetypy yak osnova obraziv personazhiv obriadovoi dii ukrainskoho vesillia [Archetypes as the basis of images of characters of ritual action of the Ukrainian wedding]. *Visnyk Mariupolskoho derzhavnogo universytetu. Serija: filozofija, kulturolohiia, sotsiolohiia – Bulletin of Mariupol State University. Series: philosophy, culturology, sociology*, 16. 60–67. [in Ukrainian]
8. Mark M., Pirson K. (2005) Geroy i buntar. Sozdanie brenda s pomoschyu arhetipov [Building a brand using archetypes]. SPb. : Piter. [in Russian]
9. Odintsova A.M. (2014) Psykhologichnyi potentsial kazky yak metod rozvytku zhyttievoi roli [Psychological potential of a fairy tale as a method of development of a vital role]. *Naukovi visnyk Khersonskoho derzhavnogo universytetu. Serija "Psykhologichni nauky". – Scientific Bulletin of Kherson State University. Psychological Sciences Series*. 1. 69–73. [in Ukrainian]
10. Turetska Kh.I., Sazonova O.V. (2019) Neirofiziolohichne pidgruntia symvoldramy yak psykhodynamichnoho napriamku psykhoterapii [Neurophysiological basis of symbol dramas as a psychodynamic direction of psychotherapy]. *Naukovi visnyk Khersonskoho derzhavnogo universytetu. Serija "Psykhologichni nauky". – Scientific Bulletin of Kherson State University. Psychological Sciences Series*. 1. 244–249. DOI: 10.32999/ksu2312-3206/2019-1-57 [in Ukrainian]
11. Faber M.A., Mayer J.D. (2009) Resonance to archetypes in media: There's some accounting for taste. *Journal of Research in Personality*. 43 (3), 307–322. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2008.11.003>



12. Hart D.W., Brady F.N. (2005) Spirituality and archetype in organizational life. *Business Ethics Quarterly*. 15 (3). 409–428.
13. Hillman J. (2013) *Archetypal Psychology : Uniform Edition of the Writings of James Hillman*. Washington : Spring Publications. 2013. 160.
14. Jung C.G. (2010) *Four Archetypes: (From Vol. 9, Part 1 of the Collected Works of C. G. Jung) (Jung Extracts)*. Princeton : Princeton University Press. 200.
15. Maloney A. (1991) Preference ratings of images representing archetypal themes: An empirical study of the concept of archetypes. *The Journal of Analytical Psychology*. 44 (1). 101–116.
16. Veen S.V. (1994) The consumption of heroes and the hero hierarchy of effects. *Advances in Consumer Research*. 21 (1). 332–336.

Стаття надійшла до редакції 18.06.2021.
The article was received 18 June 2021.

СЕКЦІЯ 2. ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.942:316.614.5
DOI 10.32999/ksu2312-3206/2021-3-4

**ВПЛИВ ЕМОЦІЙНИХ ЗВ'ЯЗКІВ НА РОЗВИТОК
ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ СІМ'Ї**

Володарська Наталія Дмитрівна,

кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник,
провідний науковий співробітник лабораторії психології особистості імені П. Р. Чамати
Інститут психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України

volodarskaya@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0003-1223-718X>

Карабаєва Ірина Ігорівна,

кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник лабораторії психології дошкільника
Інститут психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України

karabaeva.i@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0003-4286-2103>

Мета статті – дослідження впливу емоційних зв'язків у родинних стосунках на розвиток психологічного благополуччя дітей.

Методи дослідження – спостереження, опитування батьків, дітей, ігрові діагностичні завдання, методика асоціативно-чуттєвої фокус-реконструкції переживань історій життєвого шляху особистості.

Представлено **результати** емпіричного дослідження впливу емоційних зв'язків у системі сімейних стосунків на розвиток психологічного благополуччя особистості. Сімейні стосунки розглянуті у контексті взаємин батьків із дітьми як умови розвитку психологічного благополуччя. Проаналізовано чинники руйнування цих зв'язків, що створюють перепони у розвитку психологічного благополуччя. Виявлено особливості та тенденції емоційних зв'язків сучасного молодого подружжя. Знайдено вплив прояву психологічних захистів подружжя на створення перепон у розвитку психологічного благополуччя дитини.

Висновки: визначено, що сімейно-родинні цінності є основою формування психологічного благополуччя дитини. Узагальнюючи прояви емоційних зв'язків у батьків і дітей, окреслено значущість спілкування у родинному колі для дитини дошкільного віку. Було виокремлено чинники, що стають перепонами у становленні психологічного благополуччя дитини. Серед факторів, які впливають на руйнування психологічного благополуччя особистості, було виділено: бажання максимальної відданості партнера по взаємодії (яка руйнує взаємини з іншими), що порушує особистісні границі іншого; нездатність врегулювати власну амбівалентність емоцій, бажань; страхи втратити емоційну близькість у наявних стосунках (тривогу і вину), які породжують механізми психологічних захистів особистості; неможливість змінити стратегії утримання емоційних зв'язків у стосунках: витіснення, раціоналізацію, проекцію у ситуаціях власних внутрішніх конфліктів; відсутність конгруентності у взаємостосунках особистості з іншими; стратегію маніпулювання владою у стосунках між батьками; відсутність ієрархії у взаємодії членів сім'ї батьків і дітей; повторення старих поведінкових стратегій, нездатність їх поновлення.

Ключові слова: емоційні зв'язки, сімейні цінності, психологічне благополуччя, родина.

**INFLUENCE OF EMOTIONAL RELATIONSHIPS
ON THE PSYCHOLOGICAL WELL-BEING DEVELOPMENT OF FAMILY**

Volodarska Nataliia Dmytrivna,

PhD in Psychology, Senior Research Fellow,

Leading Researcher at the Laboratory of Personality Psychology named after P. R. Chamata
G. S. Kostiyk Institute of Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

volodarskaya@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0003-1223-718X>



Karabaieva Iryna Ihorivna,

PhD in Psychology,

Senior Researcher at the Laboratory of Preschool Psychology

G. S. Kostiyk Institute of Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

karabaeva.i@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0003-4286-2103>

Purpose – is to study the influence of emotional ties in family relationships on development of children's psychological well-being.

Methods – observations, inquiries of parents and children, playing diagnostic tasks, methods of associative-sensual focus-reconstruction of experiences of life stories of an individual.

Results – results are presented of the empirical study of impact of emotional ties in the system of family relations on the psychological well-being development. Family relations are considered in the context of relationship between parents and children, as conditions for the psychological well-being development. The factors are analyzed of destruction of these ties, which create obstacles in the psychological well-being development. Peculiarities and tendencies are revealed of emotional ties of a modern young couple. Influence is found of manifestation of psychological defenses of the spouses on creation of obstacles in the psychological well-being development of a child.

Conclusions. Summarizing manifestations of emotional ties of parents and children, importance was determined of communication in the family circle for a preschool child. Factors were identified that become obstacles to the psychological well-being development of a child. Among factors of the psychological well-being destruction of an individual were identified as follows: desire for maximum commitment of the partner in interaction (which destroys relationships with others), which violates personal boundaries of another person; inability to regulate own ambivalence of emotions and desires; fears of losing emotional intimacy in existing relationships (anxiety and guilt), which originates mechanisms of psychological protection of an individual; inability to change strategies for maintaining emotional ties in relationships: displacement, rationalization, projection in situations of own internal conflicts; lack of congruence in the relationship of an individual with other persons; strategy of manipulating power in the relationship between parents; lack of hierarchy in the interaction of family members of parents and children; repetition of old behavioral strategies, inability to renew them.

Key words: *emotional ties, family values, psychological well-being, family.*

Вступ

Сучасна молода родина перебуває у постійно змінних умовах (за умов економічної, політичної кризи, військового конфлікту і т. ін.). Виникають небажані перепони у формуванні сімейного благополуччя, психологічного благополуччя дітей. Важливим фактором впливу на формування психологічного благополуччя стає налагодження емоційних зв'язків між членами родини. Дослідження розвитку дитини підтверджують вплив сімейних стосунків на цей процес. Врегулювання емоційних зв'язків у родинних стосунках впливає на розвиток психологічного благополуччя дітей. Актуальною проблемою залишається дослідження впливу емоційних зв'язків у родині на розвиток психологічного благополуччя дітей. Окремі праці з цієї тематики загалом належать практикам. Особливості впливу на феномен психологічного благополуччя потребують ґрунтового та системного вивчення. Індивідуально-типологічні особливості особистості, суб'єктивна активність мотиваційно-потребової сфери, середовища, у якому вона живе, є взаємопов'язаними факторами у переживанні суб'єктивного благополуччя. Більшість дослідників концентруються на одному з перелічених аспектів, тож можна зробити висновок про те, що ця тема нині є дуже актуальною та вимагає додаткового вивчення і дослідження.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Аналіз психологічних досліджень, у яких вивчалися психологічне благополуччя особистості, чинники його розвитку, зокрема емоційних зв'язків у родині, показав, що більшість науковців дотримуються думки про те, що психологічне благополуччя є інтегральним утворенням особистості. Становлення почуття благополуччя стає актуальним у ситуаціях змін, які відбуваються у соціальному оточенні, у суспільстві. Проблема дослідження різних аспектів психологічного благополуччя розглядається у межах таких наук, як філософія, психологія, соціологія, юриспруденція тощо. У вітчизняній і зарубіжній психології можна виокремити низку напрямів досліджень означеної проблеми: дослідження феномену психологічного благополуччя з погляду моральності (Бенко, 2015); як результату соціальних відносин (Водяха, 2012); як прояву особистісних якостей людини (Майстренко, 2001), проте більшість концепцій має теоретичний характер, а наявні емпіричні дослідження зазвичай не ґрунтуються на діалогово-комунікаційній теорії та мають епізодичний характер. Багато досліджень спрямовуються на пошук умов формування позитивного психологічного клімату в сімейних взаєминах (Карбаєва, 2016). Питанням психологічної підтримки психологічного благополуччя

особистості, розробкою методик його відновлення займаються практичні психологи (Кондратенко, 2019; Володарська, 2019). Формуванням психологічного благополуччя особистості за сучасних умов військового конфлікту займаються соціальні робітники, психологи-консультанти, психотерапевти. Розроблені психотерапевтичні засоби реабілітації сімейних стосунків у сім'ях (Ньюфілд, 2012; Шамионов, 2012). Досліджуються характеристики суб'єктивного щастя як мета-почуття у роботах сучасних зарубіжних психологів (Extremera, José, Fernández-Berrocal, 2011). Питання впливу соціальних зв'язків, комунікацій особистості на її психологічне благополуччя представлено у роботах Селигман (Селигман, 2004). Розглядаються шляхи оптимізації психологічного благополуччя особистості (Keyes, Shmotkin, Ryff, 2002). К. Ріфф розглядає культуральний аспект почуття суб'єктивного психологічного благополуччя особистості через її емоційні та когнітивні оцінки власного життя (Ріфф, 2002). Широко визнана концепція, розроблена Е. Дінером і його колегами в руслі досліджень суб'єктивного благополуччя особистості (Diener, Oishi, Lucas, 2003). Відповідно до неї задоволеність життям розглядається як когнітивний компонент суб'єктивного благополуччя, що не змішується з афективними компонентами. Задоволеність визначається як глобальна оцінка реального життя через призму суб'єктивних стандартів «щасливого життя», які конструюються самостійно або засвоюються в готовому вигляді із соціального оточення. Загальний рівень задоволеності у кожен конкретний момент часу свідчить про ступінь розбіжності між життєвою реальністю й особистими стандартами «гарного життя».

Не до кінця вивченим залишається питання визначення та диференціації провідних факторів, що визначає стан суб'єктивного психологічного благополуччя, проблему переживання, емоційні зв'язки між батьками та дітьми.

Недостатньо розробленими залишаються питання психологічної підтримки та допомоги у відновленні емоційних зв'язків у родині. Руйнування цих зв'язків створює перепони у розвитку особистості, її психологічного благополуччя. Відновлення цих зв'язків стає умовою формування почуття радості, щастя, благополуччя. Будь-яка система (й зокрема сімейна) має свої межі, у рамках яких у особистості відбувається обмін інформацією, зміни у цінностях, життєвих стратегіях. Якщо ці рамки зберігаються без змін, то зберігається певний гомеостаз, сталість форм обміну інформацією. Прагнення до руйнування кордонів звичних для особистості взаємодій у сімейній системі породжує ентропію. Зазвичай у житті сім'ї утримується баланс між руйну-

ванням (ентропією) та гомеостазом. Відбувається боротьба між прагненням до утримання усталеного порядку взаємодії та хаосом. Ця боротьба руйнує або формує почуття благополуччя у її членів. Розглядаючи особливості взаємодії у сімейній системі, можна визначити чинники, що впливають на активізацію та перепони розвитку психологічного благополуччя особистості у сімейних стосунках.

Метою дослідження є вплив емоційних зв'язків у родинних стосунках на розвиток психологічного благополуччя дітей. **Завдання** статті: на основі узагальнення й аналізу емпіричних даних дослідження виявити чинники, які впливають на активізацію та перепони розвитку психологічного благополуччя особистості у сімейних стосунках молодого подружжя та дітей дошкільного віку.

Процес становлення психологічного благополуччя особистості відбувається впродовж усього життя, але базис, без якого людина не може існувати у суспільстві, закладається у дошкільному віці. Тому перший емпіричний етап нашого дослідження був проведений із дітьми старшого дошкільного віку. **Учасники.** В експерименті взяли участь 100 дітей шостого року життя та їхніх батьків (м. Київ). Із них: у повних сім'ях – 60 дітей; у неповних – 40 дітей (із них: у батьків у розлученні – 30 дітей; у матерів-одиначок – 6 дітей; у батьків-одиначків – 3 дітей; у бабусі – 1 дитина).

2. Методологія та методи

Нами був розроблений і проведений констатувальний експеримент, який мав таку процедуру: досліджувані діти включаються у ситуацію виконання ігрового діагностичного завдання: «Намалюй найкрасивіше та найбільш негарне у житті». Також безпосередньо проводиться спостереження із фіксацією отриманих даних. Для аналізу нами були взяті блоки: «Я та мої цінності», «Я та моя сім'я», «Я та світ навколо мене». В основу дослідження психологічного благополуччя батьків було покладено проведення методики незакінчених речень. За інструкцією, батькам необхідно було завершити написання речення: «Для мене психологічне благополуччя – це...», «Моєму благополуччю заважає...». Після написання відповідей проводилося їхнє обговорення, доповнення новими роздумами, висновками. Після обговорення вносилися нові уточнення у значущі фактори формування або блокування психологічного благополуччя особистості. Проводилося узагальнення проявів психологічного захисту особистості у взаєминах членів сім'ї. Методика асоціативно-чуттєвої фокус-реконструкції переживань історій життєвого шляху особистості виявляє особливості сприйняття емоційних взаємостосунків з іншими (колегами, сусідами, членами сім'ї). Саме аналіз



нарративу життєвих історій емоційних зв'язків, прив'язаності, залежності, психологічних захистів, емоційної близькості у взаємодії з іншими визначає чинники, що стають на заваді психологічного благополуччя.

Керуючись завданнями нашого дослідження, був проведений аналіз дитячих малюнків, розподілених на дві підгрупи. До першої підгрупи входили малюнки з відображенням того, що діти сприймають як цінне для себе, позитивне, що приносить радість, задоволення. До другої підгрупи увійшли малюнки з відображенням негативного, протилежного тому, що діти відображали в перших малюнках.

3. Результати та дискусії

Аналіз отриманих результатів експерименту визначив ієрархію вподобань дітей. В ієрархії переваг 20,6% старших дошкільників вбачають за цінне сім'ю; 7,9% дітей вбачають свою сім'ю найпрекраснішою у світі. Особливе місце посідає образ матері. Коментар до малюнку Дмитра Х. (5,5 р.): «Намалюю свою маму, вона найкрасивіша. Сердечко поруч. Я маму дуже люблю. Малюнок для неї малюю. Я їй покажу, вона зрадіє». Валя Х. (5,5 р) говорить, що дуже любить маму, у неї волосся спочатку було довге, а зараз коротке, і що поруч із мамою вона намалює метелика, бо він такий же красивий, як і мама. 2,6% дошкільників у своїх малюнках центральне й основне місце віддають малюванню образу матері. Бабуся також у 0,8% дітей асоціюється з добром, цей образ пов'язується з будинком, відпочинком, смачними пірижками. Такий же процент дітей (0,8%) позитивні емоції отримують, коли у батьків гарний настрій, коли вони разом подорожують, коли разом святкують. 1,7% дітей вважають наявність подарунків, отриманих у колі сім'ї, та любов великим щастям. 3,5% дошкільників вважають бога й ангелів охоронцями себе та своєї родини. Члени сім'ї малюються згуртованими, серед них обов'язково є і автор малюнку, однак 4,2% дітей у батькові, братові бачать негатив. 0,8% бачать негатив у курінні батька, його поганому настрої, образах братів, самотності бабусі. 4,2% дітей негативом вбачають присутність чорних сил, що впливає на самих дітей і членів їх родини. 0,8% дітей розрив у сім'ї (малюють як розбите серце) переживають як негативне явище.

Окрім малювання, дітям була запропонована низка питань, пов'язаних із виявленням уявлень дітей про себе і сім'ю. Дітям були поставлені такі запитання: «На кого з дорослих ти хотів би бути схожим? Хто у твоїй сім'ї найщасливіший? Чи щасливий ти?» Більша частина дітей (50%) хотіла б бути схожою на тата (він сильний, красивий, заробляє гроші); на маму – 25% (вона добра, красива, щаслива); на брата чи сестру – 16,6%, на інших родичів –

8,3%. Щасливими татусів вважають 58,3% (бо у нього є я, бо він завжди веселий), 41,6% вважають щасливими мам, 16,6% бабусю та дідуся (бо я до них приїжджаю, бо вони мене люблять), 8,3% – братів і сестер. 100% дітей вважають себе щасливими. Більшість дітей щаслива тому, що у них є тато та мама, сім'я, друзі; вони щасливі від спілкування з батьками, від сумісної з ними діяльності.

За тим, що бажає дитина, можна зрозуміти, чим вона зараз цікавиться, що для неї є найбільш цінним. Бажання дитини відображають найбільш значимі та суттєві для неї об'єкти дійсності та сфери діяльності. На основі бесіди ми констатували таке. У дітей першочерговим є бажання мати батьків, сім'ю, родину. Іноді у дорослих складається враження, що діти зайняті своїми справами – іграми, веселощами, бешкетуванням, не сумують за ними, однак це не так, діти бажають мати батьків, сумують за ними. Бажають, щоб їхня сім'я жила у комфорті, у достатку. Діти можуть адаптуватися під ситуацію та жити практично за будь-яких умов, але їм потрібне комфортне, безпечне місце, яке вони називають домом, про що свідчать такі висловлювання дітей.

Катя Р. 5 років: «Хочу щоб батьки мене любили. Не були злими. Щоб була своя кімната з ремонтом, меблями. Квітами й ароматами».

Вероніка А. 6 років: «Дуже хочу щоб ми усією сім'єю поїхали на дачу й у відрадження з татом».

Анастасія Д. 6 років: «Щоб у Макса та мами не було вітрянки, й ми гралися всі разом».

Кирило А. 6 років: «Хочу все знати й працювати мільонером, щоб усе купувати, а також їжу для сім'ї».

Дарина К. 5 років: «Хочу навчитися готувати, щоб допомагати мамі й більше з нею гратися».

Виходячи з багаторівневого аналізу емпіричних даних, робимо висновок, що сім'я та спілкування у родинному колі є дуже бажаними для дитини дошкільного віку. Значущим дорослим для дитини може бути один із батьків або член родини – люди, до яких діти ставляться з високим ступенем довіри, мають теплі стосунки. Дитина вибирає значущого дорослого не випадково. Дошкільник не лише поділяє зміст загальних справ, але і думки, судження, оцінки, висловлювання дорослих. Якщо значущий дорослий забезпечує старшому дошкільнику інформаційне й емоційне поле, то дитина тягнеться до нього, шукає нові контакти з ним, які повноцінно задовольняють потребу дитини у соціальному пізнанні та спілкуванні. У змісті спілкування відбуваються динамічні зміни. Так старші дошкільники вже виділяють як необхідними для себе певні сімейні цінності (особливо сімейні свята, подорожі, перебування поруч у різних видах

діяльності), бажання бути їх активним учасником. Наявність повноцінної сім'ї, значимого дорослого, взаєморозуміння, прийняття, довіра у родинному колі впливають на активізацію розвитку психологічного благополуччя особистості у сімейних стосунках. Стійке взаємне непорозуміння, відчуження між членами родини, втрата значимого дорослого або втрата довіри до нього внаслідок руйнації цілісності сім'ї є перепорою у розвитку психологічного благополуччя дошкільника.

На другому етапі нашого емпіричного дослідження виконувалися такі завдання:

– виокремлення факторів, що впливають на активізацію розвитку психологічного благополуччя особистості у стосунках батьків;

– визначення проявів психологічних захисних механізмів, які створюють перепони у розвитку психологічного благополуччя у стосунках сімейної системи.

Досліджувані детально описували своє розуміння психологічного благополуччя, свої почуття, емоції. Проводився аналіз нарративу їхніх історій. Визначаючи те, що руйнує психологічне благополуччя, досліджувані виокремлювали випадки руйнування емоційних зв'язків батьків із дітьми, дружин із їхніми чоловіками, онуків із бабусями та дідусями, сусідів, вчителів та іншими, знецінення власних почуттів, думок та інших. Позначали відсутність почуттів до інших як норму стосунків, у яких гарантована безпека. Проживання емоційно безбарвного життя викликає стан фрустрації, втрату життєвих смислів: «Навіщо так жити», «Що цікавого у такому житті», «Мені байдуже, не хочу нічого міняти, хай так». Особистість накладає певні обмеження на взаємозв'язки з іншими, ставлячи вузькі рамки індивідуальних границь. Отримані результати були відсортовані за значущістю.

Нами були виявлені певні проблеми у стосунках батьків і дітей, які впливають на розвиток психологічного благополуччя. Серед факторів, що впливають на руйнування психологічного благополуччя особистості, були визначені:

– Бажання максимальної відданості партнера по взаємодії (яка руйнує взаємини з іншими), що порушує особистісні межі іншого (50% висловлювань). Додаткові спостереження й уточнюючі запитання показали, що обстежувані здебільшого відчують апатію, безініціативність, підкорення авторитету, які дають їм оманливе відчуття безпеки. Бажання жити «так, як я вважаю за потрібне», за стандартами одного з партнерів, не виказуючи власних суджень, ускладнює прийняття ними власного вибору, рішення. Це формує певні захисні механізми у поведінці. Зазвичай досліджувані уникали дискусій, жили за правилами інших авторитетних близьких. Найчас-

тіше особистість моделює власну поведінку за зразком іншого члена сімейної системи. Заперечення особистістю реальних перепон у сімейній системі для психологічного благополуччя формує незаперечний оптимізм, впевненість у відсутності реальної загрози або перешкод. Це породжує певну фальш у стосунках батьків, що породжує тривогу у дітей. Страхи одного з батьків у невідповідності очікувань іншого (звільнення з роботи, розлучення подружньої пари, смерть одного із членів родини та ін.) можуть впливати на зміни у стосунках із дітьми.

Вони втрачають здатність до усвідомлення власних почуттів, що унеможлиблює психологічне благополуччя. Це може призвести навіть до блокування відчуття власного тіла. За таких умов особистість втрачає гостроту контакту з дітьми, одного з одним. Такі блокування власної чуттєвості стають перепорою до розуміння іншого, дітей, родини загалом. Формується роздратування, емоційна й інтелектуальна відстороненість від того, що відбувається. За таких умов особистість не намагається спілкуватися з іншими, вона лише приєднується до способу існування з ними. Це визначається особистістю як «сірі будні», «нудьга», які породжують злість, агресію. Такий захисний механізм, як уникнення, проявляється у відмові від активної діяльності на тій підставі, що відсутні необхідні здібності, умови, певна підтримка. Це провокує відмову від власної мети, бажань, підміну власних бажань чужими, бажаннями іншого (жінка обслуговує лише бажання інших, «чоловікові хочеться уваги, спокою», «дитина хоче більше подарунків, солодощів», а не мами).

– Нездатність врегулювати власну амбівалентність емоцій, бажань (25% висловлювань).

У таких випадках подружжя відзначають, що у них навіть не з'являється бажання прояснювати, обговорювати стосунки, власні бажання. На їхніх обличчях з'являються маски благополуччя «все, як у всіх». Вираз обличчя не відповідає внутрішньому емоційному стану особистості. Внутрішній конфлікт не виходить назовні. Життя проходить у постійному протистоянні зі світом. У сімейних парах відсутня щирість у стосунках, не висловлюються власні почуття («щоб не було сварки», «це нічого не змінить, буде тільки гірше», «краще стерпіти, ніж пояснювати свою думку», «і кохаю, і ненавиджу одночасно»).

Амбівалентність емоцій породжує відсутність конгруентності у взаємостосунках особистості з іншими, що стає перепорою у формуванні психологічного благополуччя. Стратегія маніпулювання владою у стосунках руйнує відчуття благополуччя. Неусвідомлювані блокади перепони у психологічному благополуччі



особистості виникають за умов супротиву в чуттєвості взаємин (десенсibilізації) у стосунках членів сім'ї. У такому разі члени сім'ї не прислухаються один до одного, не дивляться один на одного, формально поверхового підтримують взаємодію. Між ними не відбувається контакту, емоційної близькості, відчувають роздратування, нудьгу, відстороненість від того, що відбувається. Члени сім'ї не підтримують спілкування, не спонукають до прояснення стосунків, порозуміння. Вони лише підтримують нудьгу та роздратування як спосіб життя, не цінуючи почуттів і думок один одного. На питання «Як ви проводите час?» відповідають: «Дивимося телевізор». Не відчуваючи власні потреби, не беручи до уваги потреби іншого, члени сім'ї намагаються не травмувати один одного й оберігати самих себе від вторгнення ззовні.

Перепонами до психологічного благополуччя стає неможливість прояснення власних потреб. Коли такі ситуації повторюються, то один із учасників взаємодії не намагається самостійно відповідати на питання, надає можливість все вирішувати за нього, і це створює перепони у психологічному благополуччі. Між ними не відбувається порозуміння, стосунки стають стереотипними, пасивними, без скандалів, суперечок, активних обговорювань. Такі стосунки вирізняються мовчазними погодженнями, у яких накопичується прихована злість, агресія.

– Страхи втратити емоційну близькість у наявних стосунках (тривога і вина), що породжує механізми психологічних захистів особистості (15% висловлювань).

Страхи втрати емоційних близьких стосунків породжують пасивний супротив усвідомленню реальної життєвої ситуації. У такому разі одна зі сторін нав'язує своє бачення проблеми та можливе вирішення її. Інший партнер погоджується з цим без власного рішення, не витрачаючи енергії на питання, зусилля на прояснення ситуації.

В інтроєктивних стосунках сім'ї живуть за усталеними правилами, із почуттям апатії та безініціативності, але з почуттям безпеки. Це почуття оманливе, оскільки породжує конформність до усталених норм і правил у сімейній системі. Безініціативні члени сімейної системи підпорядковуються одному сімейному авторитету. Вони повторюють інформацію, отриману від нього, і не аналізують, не ставляться критично до неї. Дотримуючись загальних стандартів, вони не виказують незалежних суджень, власних рішень. У сімейній парі повторюються сімейні сценарії власних батьків, які можуть не подобатися, але «так було у стосунках моїх батьків», «ці стосунки не були щасливими але й зберегли сім'ю», «так усі сім'ї живуть». Висловлювання несуть уста-

лені життєві стратегії. Особливо білінгвальні сім'ї можуть мати проблеми із сімейною емпатією у стосунках пари. Оскільки культуральні розбіжності у певних стандартах виховання породжують непорозуміння, то важливо домовлятися у спільних поглядах. Відсутність ієрархії у взаємодії членів сім'ї (батьків і дітей, старших і молодших), породжує хаос і блокування емоційних позитивних стосунків. Повторення старих стратегій, нездатність поновлення їх знижує чуттєвість у особистості або навіть блокує її.

– Неможливість змінити стратегії утримання емоційних зв'язків у стосунках: витіснення, раціоналізація, проекція у ситуаціях власних внутрішніх конфліктів (10% висловлювань).

Найчастіше захисним механізмом поведінки стає витіснення, неусвідомлене «забування» неприємних фактів і нереалізованих потреб, заміщення їх більш простішими для досягнення цілями. Механізм раціоналізації допомагає виправданню помилок у певних діях і заміну складних у досягненні цілей на більш прості, які не потребують більших зусиль. Раціоналізація вчинків «так буде краще для всіх», «така ситуація, неможливо було інакше», «нічого вже не поробиш, може, це і на краще». У разі не усвідомлення ними власних потреб вибудовують інформацію потреб іншого (проекція як вид супротиву). Проекція існує, коли один член сімейної системи, не ставлячи питань, намагається задовольнити власні потреби, наділяючи ними іншого. Нав'язуючи власні потреби іншому, видає їх за корисні й такі, що потребують задоволення, дозволяючи відповідати за нього іншому. Механізм проекції надає можливість уникати усвідомлення контакту, власних бажань, які перекладають на інших членів сімейної системи. Ці механізми захисту руйнують відвертість у сімейних стосунках, щирість висловлювань у батьків і дітей. Вони утримують агресію, злість і не просять підтримки й уваги. Кожен із сімейної системи відчуває певне відторгнення, неприйняття, ізолюваність і водночас закривається у своєму внутрішньому світі. Загроза таких стосунків у тому, що це може призвести до психосоматичних симптомів у дітей та узалежнених стосунків у батьків (алкоголь, наркотики). Будь-які перепони у спілкуванні закінчуються не проясненням можливості вирішення проблеми, а певною втечею «залиште мене у спокої». За таких умов унеможлиблюється процес розвитку психологічного благополуччя дітей.

У таких сім'ях не спілкуються із сусідами, друзями, однолітками, не відвідують публічні місця. Контакти між членами сім'ї зведені до мінімуму, вони не діляться своїми почуттями, бажаннями, планами, таємницями,

не ставлять питання, намагаються ізолюватися (особливо у ситуаціях фрустрації). Вони уникають спілкування, переводячи контакт в іншу площину, яка не викликає тривоги, хвилювання. Таким чином відбувається переривання стосунків, емоційної близькості. Відновлення бажаних емоційних зв'язків, що стають чинниками психологічного благополуччя, спираються на визначені перепони у цьому процесі. **Новизною** отриманих результатів у нашому дослідженні стало виокремлення чинників, які впливають на активізацію та перепони у формуванні психологічного благополуччя молодого подружжя, котре має дітей дошкільного віку. Саме цей вік стає основою формування психологічного благополуччя особистості у майбутньому. Був використаний аналіз нарративу історій життя молодого подружжя з метою узагальнення проявів психологічного захисту особистості у взаєминах членів сім'ї. Методика асоціативно-чуттєвої фокус-реконструкції переживань історій життєвого шляху особистості виявляє особливості сприйняття емоційних взаємостосунків з іншими (колегами, сусідами, членами сім'ї). Саме аналіз нарративу життєвих історій емоційних зв'язків, прив'язаності, залежності, психологічних захистів, емоційної близькості у взаємодії з іншими визначає чинники, що стають на заваді психологічного благополуччя.

Висновки

Узагальнюючи прояви емоційних зв'язків у батьків і дітей, ми визначили значущість спілкування у родинному колі для дитини дошкільного віку.

Були виокремлені чинники, які стають перепонами у становленні психологічного благополуччя дитини. Серед факторів, що впливають на руйнування психологічного благополуччя особистості, було визначено:

- бажання максимальної відданості партнера по взаємодії (яка руйнує взаємини з іншими), що порушує особистісні границі іншого;
- нездатність врегулювати власну амбівалентність емоцій, бажань;
- страхи втратити емоційну близькість у наявних стосунках (тривогу і вину), що породжує механізми психологічних захистів особистості;
- неможливість змінити стратегії утримання емоційних зв'язків у стосунках: витіснення, раціоналізацію, проєкцію у ситуаціях власних внутрішніх конфліктів;
- відсутність конгруентності у взаємостосунках особистості з іншими;
- стратегія маніпулювання владою у стосунках між батьками;
- відсутність ієрархії у взаємодії членів сім'ї батьків і дітей;
- повторення старих поведінкових стратегій, нездатність поновлення їх.

Перспективою дослідження передбачається розробка програм відновлення бажаних емоційних зв'язків, які стають чинниками психологічного благополуччя сімейних пар. Доцільним може бути застосування таких програм для молодого подружжя у студентському середовищі, робочої молоді, у психологічних консультаціях у вишах, дитячих садочках.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бенко Е.В. Обзор зарубежных публикаций, посвященных исследованию благополучия. *Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия психология*. 2015. Т. 8. № 2. С. 5–13.
2. Водяха С.А. Современные концепции психологического благополучия. *Дискусии. Серия: Психологические науки*. 2012. № 3. С. 132–138.
3. Майстренко Т.М. Вплив сімейних стосунків на становлення рівня домагань у дітей. *Проблеми загальної та педагогічної психології*: збірник наукових праць / за ред. С.Д. Максименка. Київ, 2001. С. 112–115.
4. Карабаєва І.І. Особливості визначення рівня сформованості етичних інстанцій у старших дошкільників. *Актуальні проблеми психології*. 2016. Т. IV: Психологія розвитку дошкільника. Вип. 12. С. 62–74.
5. Кондратенко Л.О. Психологічні особливості сучасних учнів початкової школи. *Практична філософія і Нова українська школа*: збірник тез Всеукраїнської науково-практичної конференції, 16 травня 2019 р., м. Київ. Київ: НАПН України, Інститут педагогіки НАПН України, 2019. С. 62–64.
6. Володарська Н.Д. Почуття благополуччя у контексті психології цінностей особистості. *Актуальні проблеми психології: Психологія обдарованості*. Т. VI: Психологія обдарованості. Вип. 15. 2019. С. 145–155.
7. Ньюфилд Г. Ключи к благополучию детей и подростков. Москва: Ресурс, 2012. 305 с.
8. Шамянов Р.М. Психология субъективного благополучия людей. *Мир психологии*. 2012. № 2. С. 143–148.
9. Diener E., & Seligman M.E. Beyond Money: Toward an Economy of Well Being. *Psychological Science in the Public Interest*. 2004. № 5 (1). P. 1–31. URL: <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.00501001.x> (дата звернення: 10.06.2021).
10. Extremera N., José M., S., Fernández-Berrocal P. Trait Meta-Mood and Subjective Happiness: A 7-week Prospective Study. *Journal of Happiness Studies*. 2011. № 12. P. 509–517. URL: <https://doi.org/10.1007/s10902-010-9233-7> (дата звернення: 10.06.2021).
11. Keyes C.L.M., Shmotkin D., & Ryff C.D. Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2002. № 82 (6). P. 1007–1022. URL: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.6.1007> (дата звернення: 10.06.2021).
12. Diener E., Oishi Sh., & Lucas R. Personality, Culture and Subjective Well-Being: Emotional and Cognitive Evaluations of Life. *Annual Review of Psychology*. 2003. № 54. P. 403–425.



REFERENCES:

1. Benko Ye.V. (2015). Obzor zarubezhnykh publikatsiy, posvyashchennykh issledovaniyu blagorapoluchiya [Review of foreign publications dedicated to the well-being research]. *Vestnik Yuzhno-Uralskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya psikhologiya – Features of determining the level of formation of ethical instances in senior preschoolers Bulletin of the South Ural State University. Psychology series*, 8 (2). 5–13 [In Russian].
2. Vodyakha S.A. (2012). Sovremennyye kontseptsii psikhologicheskogo blagopoluchiya [Modern concepts of psychological well-being]. *Diskussii. Seriya Psikhologicheskiye nauki – Discussions. Series Psychological sciences*, 3. 132–138 [In Russian].
3. Maystrenko T.M. (2001). Vplyv simeynykh stosunkiv na stanovlennya rivnya domahan u ditey [Impact of family relationships on the aspiration level development in children]. *Problemy zahalnoyi ta pedahohichnoyi psikhohiyi: Zbirnyk naukovykh prats / za red. S.D. Maksymenka – Problems of general and pedagogical psychology: Collection of scientific papers / Edited by S. Maksimenko*. Kyiv, 112–115 [In Ukrainian].
4. Karabayeva I.I. (2016). Osoblyvosti vyznachennya rivnya sformovanosti etychnykh instantsiy u starshykh doshkil'nykiv [Features of determining the level of ethical instances formation in senior preschoolers]. *Aktualni problemy psikhohiyi. Psikhohiya rozvytku doshkilnyka – Actual problems of psychology. Psychology of preschooler development*. Vol. IV, 12, 62–74 [In Ukrainian].
5. Kondratenko L.O. (2019) Psikhologichni osoblyvosti suchasnykh uchniv pochatkovoyi shkoly [Psychological features of modern primary school students]. *Praktychna filosofiya i Nova ukrayins'ka shkola: zbirnyk tez Vseukrayins'koyi naukovo-praktychnoyi konferentsiyi, 16 travnya 2019 r., m. Kyiv. Instytut pedahohiky NAPN Ukrayiny – Practical Philosophy and the New Ukrainian School: Proceedings of the All-Ukrainian Scientific and Practical Conference, May 16, 2019, Kyiv, Institute of Pedagogy of NAPS of Ukraine*. Kyiv, 2019, 62-64 [In Ukrainian].
6. Volodarska N.D. (2019) Pochuttya blahopoluchchya u konteksti psikhohiyi tsinnostey osobystosti [Well-being feelings in the context of the psychology of personal values]. *Aktualni problemy psikhohiyi: Psikhohiya obdarovanosti. Tom VI: Psikhohiya obdarovanosti. Vypusk 15 – Actual problems of psychology: Psychology of aptitude. Vol. VI: Psychology of giftedness. Issue 15*. 145–155 [In Ukrainian].
7. Nyufild G. (2012). Klyuchi k blagopoluchiyu detey i podrostkov [Keys to the well-being of children and adolescents]. Moscow: Resurs, 305 [In Russian].
8. Shamionov R.M. (2012) Psikhologiya subyektivnogo blagopoluchiya lyudey [Psychology of subjective well-being of people]. *Mir psikhologii*, 2, 43–148 [In Russian].
9. Diener E., & Seligman M.E. (2004) Beyond Money: Toward an Economy of Well Being. *Psychological Science in the Public Interest*, 5 (1). 1–31. <https://doi.org/10.1111/j.0963-7214.2004.00501001.x>
10. Extremera N., José M., S., & Fernández-Berrocal P. (2011) Trait Meta-Mood and Subjective Happiness: A 7-week Prospective Study. *Journal of Happiness Studies*, 12. 509–517. <https://doi.org/10.1007/s10902-010-9233-7>.
11. Keyes C.L.M., Shmotkin D., & Ryff C.D. (2002) Optimizing well-being: The empirical encounter of two traditions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82 (6). 1007–1022. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.6.1007>
12. Diener E., Oishi Sh., & Lucas R. (2003) Personality, Culture and Subjective Well-Being: Emotional and Cognitive Evaluations of Life. *Annual Review of Psychology*, 54. 403–425.

Стаття надійшла до редакції 15.06.2021.

The article was received 15 June 2021.

УДК 159.923.2:316

DOI 10.32999/ksu2312-3206/2021-3-5

ДИНАМІКА ПРОФЕСІЙНИХ І ЖИТТЄВИХ ЦІННОСТЕЙ СТУДЕНТІВ УПРОДОВЖ НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Казібекова Вікторія Федорівна,
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології

Херсонський державний університет

vasok69@ukr.net

<http://orcid.org/0000-0001-8707-2514>

Метою статті є аналіз даних емпіричного дослідження динаміки професійних і життєвих цінностей студентів упродовж навчання у закладі вищої освіти (ЗВО). Основні завдання пов'язані з пошуком детермінант, що зумовлюють динаміку і відмінності у професійних і життєвих цінностях сучасного студентства від першого до четвертого курсу.

Методи дослідження. Використано загальнонаукові методи дослідження: аналіз наукової періодичної і монографічної літератури, систематизація наукових джерел, порівняння та узагальнення даних; психодіагностичні методики.

Результати. З'ясовано, що у визначенні поняття «цінність» немає єдиної думки, це поняття охоплює культурну, суспільну та особистісну значущість явищ і фактів навколишньої дійсності. Комплекс цінностей детермінує змістовий складник спрямованості особистості і виступає основою її ставлення до реального світу, до оточуючих, до самої себе. Результати емпіричного дослідження виявили відмінності у професійно-життєвих ціннісних орієнтаціях та мотиваційній сфері студентів-психологів та студентів-математиків, які полягають у такому: як значущі у цінностях та доступності студентів-психологів першого курсу переважають: кохання (духовна і фізична близькість з коханою людиною), впевненість у собі (відсутність внутрішніх протиріч, різних сумнівів), свобода як автономність у вчинках і діях, добробут, щасливе сімейне життя. Що стосується студентів-психологів четвертого курсу, то у них домінує: активне, діяльне життя, пізнання (перспектива розширення діапазону освіти, кругозору, загальної культури та інтелектуального розвитку), а також впевненість у собі (відсутність внутрішніх протиріч) та свобода як незалежність у вчинках і діях. Значущими цінностями та доступними для студентів-математиків першого курсу виявилися: цікава робота, краса природи та мистецтва, кохання, матеріально забезпечене життя та свобода як незалежність у діях. У студентів-математиків четвертого курсу домінують активне, діяльне життя, впевненість та свобода як незалежність у вчинках і діях.

Висновки. З'ясовано, що у професійних та життєвих цінностях студентів-психологів та студентів-математиків наявні відмінності. Визначено їх зумовленість різними рівнями і змістом професійних знань і умінь, якими оволодівають студенти під час навчання у закладі вищої освіти, віковими особливостями, рівнем професійної підготовки та специфікою професійної спрямованості.

Ключові слова: динаміка, цінності, життєві цінності, професійні цінності, навчальна мотивація, смисложиттєві орієнтації.

THE DYNAMICS OF STUDENTS' PROFESSIONAL AND LIFE VALUES DURING TUITION IN HIGHER EDUCATION INSTITUTION

Kazibekova Viktoriia Fedorivna,

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

Kherson State University

vasok69@ukr.net

<http://orcid.org/0000-0001-8707-2514>

The article's **objective** is to analyze the data of an empirical study of the dynamics of students' professional and life values during their tuition at a higher education institution (HEI). The main tasks are related to the search for determinants that determine the dynamics and differences in professional and life values of modern students from the first to the fourth year.

Methods: general scientific research methods: analysis of scientific periodicals and monographs, systematization of scientific sources, comparison and generalization of data, as well as psychodiagnostic methods.

Results. There is no consensus in the definition of "value". This concept covers the cultural, social and personal significance of the phenomena and facts of the surrounding reality. The set of values determines the semantic component of the orientation of the individual and is the basis of his attitude to the real world, to others, to



himself. The results of the empirical study revealed differences in professional and life value orientations and motivational sphere of students-psychologists and students-mathematicians, which are as follows:

– as significant in the values and accessibility of first-year psychology students prevails: love (spiritual and physical intimacy with a loved one), self-confidence (absence of internal contradictions, various doubts), freedom as autonomy in actions and deeds, well-being, happy family life. As for fourth-year psychology students, they are dominated by: active life, cognition (the prospect of expanding the range education, outlook, general culture, and intellectual development), as well as self-confidence (absence of internal contradictions) and freedom as independence in actions and deeds;

– significant values and accessibility for first-year mathematics students were: interesting work, the beauty of nature and art, love, materially secure life and freedom as independence in actions. Fourth-year mathematics students are dominated by active life, confidence and freedom as independence in deeds and actions.

Conclusions. There are differences in the professional and life values of psychology students and mathematics students. We believe that they are stipulated to the different levels and content of professional knowledge and skills that students acquire while studying in a higher education institution, age characteristics, level of professional training and specifics of professional orientation.

Key words: dynamics, value, life values, professional values, educational motivation, semantic orientations.

Вступ

Проблема цінностей особистості натеper залишається актуальною, адже людина впродовж усього життя шукає ту «золоту середину», в якій вона могла б поєднати як професійні, так і життєві цінності задля задоволення своїх потреб. На кожному етапі розвитку особистості формується певна система цінностей, на яку впливають зовнішні і внутрішні детермінанти, що в майбутньому визначатиме прийняття або здійснення тієї чи іншої діяльності. Нині відбуваються значні зміни в економічній, політичній, духовній сферах життя і діяльності, що призводить до кардинальних змін у психології ціннісних орієнтацій. Усе частіше наше населення ототожнює себе із західним суспільством через ЗМІ та фільми, що тим самим нав'язує часто протилежні цінності. Таким чином, це відбивається на формуванні цінностей у молоді.

Співвідношення професійних та життєвих цінностей є однією з головних проблем сьогодення, бо професійна належність тягне за собою певні розходження у сфері ціннісних орієнтацій. Це і набір задатків або здібностей, виховання, вікові норми, але найголовніше – професійна спрямованість. Тобто прихильність людини до тієї чи іншої професійної діяльності сприяє формуванню у неї набору професійно значущих якостей у процесі її професійного становлення.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

І. Бех сконцентрував свою увагу на дослідженні становлення духовних цінностей особистості і розглядає цінність як породжувальну клітинку духовності у процесуальному вимірі (Бех, 2018). В. Драченко висвітлив особливості виховання морально-ціннісних орієнтацій підлітків засобами творів світової культури (Драченко, 2008). М. Окса дослідив процес і механізми формування ціннісних орієнтацій студентів – майбутніх учителів під час вивчення загальнопедагогічних дисциплін (Окса, 2003). У дослідженні П. Лукоянова

з'ясовується значення ціннісних орієнтацій як показника якості життя особистості (Лукоянов, 2016). Є. Подольська зі співавторами аналізує методологічні засади підвищення якості і конкурентоспроможності освіти в умовах глобалізації та цивілізаційного розвитку світової спільноти, особливості трансформації цінностей вітчизняної освіти в процесі європеїзації (Подольська, 2018). О. Семенюк висвітлює вияв ціннісних орієнтацій як основу формування професійної компетентності на прикладі майбутніх фахівців-фармацевтів (Семенюк, 2016). І. Семків вивчала індивідуальні цінності особистості як психологічні механізми формування соціального капіталу (Семків, 2010). О. Скобедіна висвітлює проблему формування ціннісних орієнтацій особистості та їх місце у її структурі, розглядає наявні класифікації ціннісних орієнтацій, розкриває особливості змін ціннісних орієнтацій особистості на різних вікових етапах її розвитку (Скобедіна, 2010).

Т. Титаренко, вивчаючи психологічні особливості розвитку особистості студента, розглядала життєві завдання як такі, що синтезують часову і смислову (ціннісну) перспективу і зумовлюють життєві домагання особистості (Титаренко, 2007). А. Фурман аналізує аксіологічні засновки смисложиттєвих орієнтацій особистості, зокрема, наголошує, що існує істотне розмежування смислу і сенсу, яке полягає в такому: перше утримує стратегічні шляхи існування людини у її духовному самоплеканні, а друге опосередковується чуттєвим досвідом сприйняття людиною дійсності, що є основою визначення тактичних пріоритетів її життєвої активності (Фурман, 2020: 19). О. Хлонь дослідив ціннісні орієнтації особистості у світлі формування мотивації до засвоєння і розвитку правосвідомості (Хлонь, 2018).

На теренах російської психології цінності також досліджували в різноманітних аспектах і підходах. Н. Горлова, Л. Романюк, Л. Ванбрабант, Л. Ренс ван де Шут здійснили

кроскультурне порівняння цінностей та ціннісних орієнтацій в житті юнацтва (Горлова, Романюк, Ванбрабант, Schoot, 2012). А. Котенева вивчала життєво важливі орієнтації у зв'язку з біопсихологічним віком співробітників виправних установ (Котенева, 2020).

Д. Леонтьєв, вивчаючи соціогенез і феноменологію ціннісної регуляції діяльності, а також спираючись на результати емпіричних даних, розробив методику дослідження смисложиттєвих орієнтацій особистості (Леонтьєв, 2002).

О. Фанталова здійснила психометричне вимірювання ціннісних показників за психодіагностичною методикою «Уровень соотношения «ценности» и «доступности» (Фанталова, 2010). Пізніше у своїх дослідженнях вчена аналізувала цінності крізь призму внутрішніх конфліктів людини (Фанталова, 2015). Gary T. Reker і Louis C. Woo вивчали екзистенціальні смисли, життєдайний зміст цінностей особистості та їх роль в оптимізації людського розвитку впродовж усього життя. Вони з'ясували, що різні моделі джерел сенсу життя впливають на психосоціальну адаптацію літніх людей (Reker, Woo, 2011).

С. Фельдман (Feldman S.) зазначає, що наукові доробки ізраїльського дослідника Ш. Шварца стали новим стандартом вивчення цінностей. Згідно з теорією Ш. Шварца, цінності, що відбивають ставлення людини до навколишнього середовища, інтегруються в блоці «універсалізм» (Schwartz, 2006, 2012). Ш. Шварц запропонував новий теоретичний і методологічний підхід до дослідження цінностей та розробив концепції мотиваційної мети ціннісних орієнтацій, універсалізму базових людських цінностей та модель динамічних відносин між типами цінностей (цит. за Feldman S., 501).

У сучасних умовах розвитку суспільства постає проблема щодо професійної та життєвої сфери молоді. Адже вона впливає на конкретні показники ефективності як навчальної діяльності, так і інтересів. Таким чином, на сучасному етапі розвитку суспільства у зв'язку зі значущістю цієї теми відбувається переоцінка традицій, норм і цінностей, а в студентські роки цінності молоді трансформуються ще й у зв'язку з професіоналізацією.

2. Методологія та методи

Для досягнення вибраної мети і розв'язання дослідницьких завдань застосовувалися загальнонаукові методи дослідження: аналіз наукової періодичної і монографічної літератури, систематизація наукових джерел, порівняння та узагальнення даних.

Для проведення емпіричного дослідження застосовано такі методики, як: «Рівень співвідношення цінності і доступності» (О. Фанталова), «Вивчення мотивації навчання у вузі» (Т. Ільїна), «Смисложиттєві орієнтації» (Д. Леонтьєв).

3. Результати та дискусії

Емпіричне дослідження проводилось на вибірці із 60 осіб: 15 студентів першого курсу і 15 студентів четвертого курсу спеціальності «Психологія» факультету психології, історії та соціології та 15 студентів першого курсу і 15 студентів четвертого курсу спеціальності «Математика» факультету комп'ютерних наук, фізики та математики Херсонського державного університету віком від 17 до 23 років. Усі досліджувані на момент проведення експерименту навчалися на денній формі навчання.

Аналіз отриманих у дослідженні даних щодо вікових розбіжностей ціннісних орієнтацій студентів-психологів перших і четвертих курсів виявив такі результати, які наочно представлено в таблицях 1 та 2.

Таблиця 1

Порівняння розбіжностей у цінностях студентів-психологів першого та четвертого курсів (за методикою О. Фанталової)

Цінність	Студенти 1 курсу (n = 15)	Студенти 4 курсу (n = 15)
Активне, діяльне життя	5,5	6,1
Здоров'я (фізичне та психічне)	9,9	9,8
Цікава робота	5,8	6,2
Краса природи та мистецтва	5,9	5,4
Кохання	9,3	9,9
Матеріально забезпечене життя	6	9,5
Наявність хороших і вірних друзів	9,8	9,8
Впевненість у собі	9,8	9,5
Пізнання	7,3	7,8
Свобода як незалежність у діях	9,8	8,5
Щасливе сімейне життя	9,8	9,9
Творчість	9,3	7,9

З таблиці 1 видно, що для студентів першого курсу діяльне життя не має цінності, оскільки вони ведуть активний образ життя і не помічають його значущості, а студенти четвертого курсу більше спрямовані на діяльність, що зумовлене розумінням ними своїх вподобань та цілей. Щодо цікавої роботи: якщо студенти четвертого курсу вже визначились з тим, чого вони прагнуть і в цьому зацікавлені, то студенти першого курсу ще не визначились щодо того, чим вони хочуть займатися, що для них головне в роботі і чи важливо це для них.

Краса природи та мистецтва для першого курсу має більше значення, позаяк у них попереду великий простір для її вивчення, переосмислення та додавання особистих міркувань



та смислів. А студенти четвертого курсу визначили для себе свій погляд на красу природи та мистецтва, і тому ранг такої цінності у них зменшився. Матеріально забезпечене життя для першого курсу не має значної цінності, позаяк вони не знають у цьому потреби, адже ще повністю залежать від батьків, від їхньої опіки, а четвертий курс вкладає в це поняття більш цінний зміст. Їм необхідно самим замислюватись над матеріальними труднощами, як їх уникнути, як підвищити своє матеріальне становище, бо вони стоять на межі самостійного життя. Свобода як незалежність у діях для студентів першого курсу має високий рівень цінності, вони вперше відійшли з-під контролю батьків і можуть її використовувати на свій розсуд. Для студентів четвертого курсу цей показник не такий значущий, адже вони довше є самостійними у своїх діях. Творчість: якщо для четвертого курсу ця цінність малозначуща, позаяк вони вибрали свою спрямованість і в перспективі у них робота, то студенти першого курсу цінують творчість вище, адже можуть ще вибирати, визначатися зі своїм напрямом і видом занять.

Таблиця 2

Порівняння розбіжностей у доступності цінностей у студентів-психологів першого та четвертого курсів (за методикою О. Фанталової)

Цінність	Студенти 1 курсу (n = 15)	Студенти 4 курсу (n = 15)
Активне, діяльне життя	7,8	9,9
Здоров'я (фізичне та психічне)	8,2	7,4
Цікава робота	5,6	8,3
Краса природи та мистецтва	5,6	6,4
Кохання	9,8	6,7
Матеріально забезпечене життя	7,6	7,6
Наявність хороших і вірних друзів	8,5	6,1
Впевненість у собі	9,9	9,8
Пізнання	8,3	9,7
Свобода як незалежність у діях	9,4	9,9
Щасливе сімейне життя	9,9	8,5
Творчість	8,4	8,7

З таблиці 2 видно, що студентам четвертого курсу цінніше активне життя, а для студентів першого курсу діяльність несе менше цінності, позаяк вони тільки вступили до університету, ще не прийняли нову для себе соціальну групу і не повністю визначились зі своєю діяльністю. Фізичне і психічне здоров'я для студентів-психологів першого курсу має більше значення, оскільки на сьогодні це для них актуально. А чет-

вертокурсники вважаються досвідченішими, і для них цей показник не має такої значущості. Цікава робота для студентів четвертого курсу є доступною, тому що вони на практиці могли її оцінити, а студенти першого курсу не мали ще такої можливості, тому не вбачають у цьому сенсу. Кохання для студентів четвертого курсу менш доступне, позаяк дехто з них уже збудували свої сім'ї, а ті, хто не мають сталих стосунків, більше опікуються майбутнім професійним шляхом. На відміну від них, першокурсники активно прагнуть кохання і парних стосунків, перебувають у пошуку і використовують усі можливі ресурси для цінності доступності кохання. Наявність хороших і вірних друзів для студентів четвертого курсу на має значущості, вони спрямовані вже на інші потреби, оскільки з віком ця цінність доступності знизилась. Пізнання у студентів четвертого курсу має більшу значущість, вони прагнуть до розширення своїх знань у професійній сфері, а студенти першого курсу не вбачають у цьому необхідність.

Результати застосування методики «Вивчення мотивації навчання у вузі» Т. Ільїної свідчать, що у студентів-психологів першого і четвертого курсів домінуючим мотивом є придбання знань, прагнення до отримання знань, допитливість. Малозначущим мотивом є оволодіння професією, прагнення оволодіти професійними знаннями і сформувати професійно важливі якості.

Аналіз отриманих у дослідженні даних щодо вікових розбіжностей ціннісних орієнтацій студентів-математиків першого і четвертого курсів наочно представлено в таблицях 3 та 4.

Таблиця 3

Порівняння розбіжностей у цінностях студентів-математиків першого та четвертого курсів (за методикою О. Фанталової)

Цінність	Студенти 1 курсу (n = 15)	Студенти 4 курсу (n = 15)
Активне, діяльне життя	5,4	5,1
Здоров'я (фізичне та психічне)	5,9	5,8
Цікава робота	7,8	6,3
Краса природи та мистецтва	5,4	4,7
Кохання	6,3	5,9
Матеріально забезпечене життя	7,8	9,8
Наявність хороших і вірних друзів	6,8	6,9
Впевненість у собі	7,1	7,5
Пізнання	4,3	5,1
Свобода як незалежність у діях	9,7	8,3
Щасливе сімейне життя	7,8	7,7
Творчість	6	6,3

Отже, для студентів-математиків першого і четвертого курсів цікава робота майже однаково цінна, позаяк вони визначили, що для них головне в роботі. Вважаємо, що це зумовлене більш конкретним і зрозумілим змістом професійної діяльності математика порівняно з психологом.

Краса природи та мистецтва для першого курсу має більше значення, позаяк у них розгорнутий простір для її вивчення, переосмислення та додавання особистих міркувань. А студенти четвертого курсу визначили для себе свій погляд на красу природи та мистецтва, тому цінність у них зменшилась. Кохання для першого курсу несе більшу цінність, ніж для четвертого, позаяк вони, на нашу думку, через вікові особливості дещо романтизовані і піднесені, тоді як для четвертого актуальним є не створення своєї сім'ї, а близький вихід на перше робоче місце. Матеріально забезпечене життя для першого курсу не несе цінність, позаяк вони поки ще залежать від батьків, від їхньої опіки, а четвертий курс надає більшу цінність. Їм необхідно самим замислюватись над матеріальними питаннями, як підвищити своє матеріальне становище, бо вони стоять на межі самостійного професійного життя. Свобода як незалежність у діях для студентів першого курсу має високий рівень цінності, вони вперше відірвались від контролю батьків і можуть її використовувати на свій розсуд. Для студентів четвертого курсу цей показник не такий значущий, вони вже звикли до власної самостійності.

З таблиці 4 видно, що студентам четвертого курсу доступне активне життя, а для студентів першого курсу діяльність несе меншу цінність, адже вони тільки вступили до університету, ще не прийняли нову соціальну групу і соціальну роль, не визначились зі своєю діяльністю. Матеріально забезпечене життя для студентів четвертого курсу є доступнішим, ніж для першого, бо багато хто з них уже працюють або мають певну визначеність стосовно подальшого працевлаштування, а студенти першого курсу ще перебувають на забезпеченні своїх батьків. Наявність хороших і вірних друзів для студентів четвертого курсу на має значущості, для них актуальні вже дещо

інші потреби, оскільки з віком ця цінність доступності знизилась. Пізнання у студентів четвертого курсу має більшу значущість, вони мають прагнення до розширення своїх знань у професійній сфері, водночас студенти першого курсу не вбачають у цьому необхідність. Впевненість у собі для студентів першого курсу не є доступною, позаяк вони не впевнені у своїх вчинках, міркуваннях, тоді як студенти четвертого курсу не піддають сумнівам свої позиції та погляди.

Таблиця 4

Порівняння розбіжностей у доступності цінностей у студентів-математиків першого та четвертого курсів (за методикою О. Фанталової)

Цінність	Студенти 1 курсу (n = 15)	Студенти 4 курсу (n = 15)
Активне, діяльне життя	5,3	6,9
Здоров'я (фізичне та психічне)	5,7	5,8
Цікава робота	7,7	7,9
Краса природи та мистецтва	5,3	5,1
Кохання	6,1	6,7
Матеріально забезпечене життя	7,7	8,9
Наявність хороших і вірних друзів	6,5	5,4
Впевненість у собі	6,7	8,6
Пізнання	4,2	4,8
Свобода як незалежність у діях	9,1	9,8
Щасливе сімейне життя	6,9	7,1
Творчість	7	7,7

Як у психологів, так і у математиків у мотиваційній сфері всіх досліджених студентів домінує мотив придбання знань, прагнення до отримання знань і допитливість. Менш значущим мотивом є оволодіння професією, прагнення оволодіти професійними знаннями і сформувати професійно важливі якості.

Результати порівняння смисложиттєвих орієнтацій студентів-психологів і студентів-математиків розташовані у таблиці 5.

Таблиця 5

Порівняння смисложиттєвих орієнтацій у студентів-психологів та студентів-математиків (у % за методикою Д. Леонтьєва)

Шкали	Психологи		Математики	
	Студенти 1 курсу	Студенти 4 курсу	Студенти 1 курсу	Студенти 4 курсу
1-Цілі	31,6	38,4	31,2	34,2
2-Процес життя	39,8	37,8	27,4	26,8
3-Результат	30,2	28,6	22,2	22,8
4-Локус контролю-Я	26,6	27,8	22,4	25,6
5-Локус контролю життя	35,6	40,2	34,6	38,2



Як бачимо, між студентами-психологами та студентами-математиками є розбіжності за такими шкалами: «Процес життя, або інтерес і емоційна насиченість життя» – студенти-психологи мають високі показники, що свідчить про те, що вони розуміють свій сенс життя, сприймають його цікавим, емоційно насиченим і наповненим змістом. Студенти-математики показали середній рівень – вони не живуть тільки сьогоднішнім днем та досить задоволені своїм життям. «Результативність життя, або задоволеність самореалізацією» студенти-психологи відображають високою оцінкою пройденого відрізка життя, відчуттям того, наскільки продуктивною і осмисленою була прожита її частина. Для студентів-математиків показники цієї шкали перебувають на середньому рівні, що свідчить про достатню задоволеність прожитою частиною життя, вони переосмислюють минуле і впевнено дивляться в майбутнє.

Для перевірки значущості виявлених відмінностей у показниках студентів-психологів і студентів-математиків ми застосували статистичний критерій ϕ^* -Фішера. У разі зіставлення двох вибірок були виявлені відмінності між результатами студентів-психологів першого і четвертого курсів за показником у цінностях: активне, діяльне життя ($\phi_{\text{емп.}}=1,64$ при $p \leq 0,05$); матеріально забезпечене життя ($\phi_{\text{емп.}}=9,59$ при $p \leq 0,01$); свобода як незалежність у діях ($\phi_{\text{емп.}}=3,56$ при $p \leq 0,01$); творчість ($\phi_{\text{емп.}}=3,83$ при $p \leq 0,01$). За показниками в доступності цінностей: активне, діяльне життя ($\phi_{\text{емп.}}=5,75$ при $p \leq 0,01$); здоров'я (фізичне та психічне) ($\phi_{\text{емп.}}=2,46$ при $p \leq 0,01$); цікава робота ($\phi_{\text{емп.}}=15,61$ при $p \leq 0,01$); кохання ($\phi_{\text{емп.}}=8,49$ при $p \leq 0,01$); наявність хороших і вірних друзів ($\phi_{\text{емп.}}=6,57$ при $p \leq 0,01$); пізнання ($\phi_{\text{емп.}}=3,83$ при $p \leq 0,01$); щасливе сімейне життя ($\phi_{\text{емп.}}=3,83$ при $p \leq 0,01$).

Також були виявлені відмінності між результатами студентів-математиків першого і четвертого курсів за показником у цінностях: цікава робота ($\phi_{\text{емп.}}=9,46$ при $p \leq 0,01$); краса природи та мистецтва ($\phi_{\text{емп.}}=7,47$ при $p \leq 0,01$); матеріально забезпечене життя ($\phi_{\text{емп.}}=5,48$ при $p \leq 0,01$); свобода як незалежність у діях ($\phi_{\text{емп.}}=3,83$ при $p \leq 0,01$). За показником у доступності: активне, діяльне життя ($\phi_{\text{емп.}}=4,38$ при $p \leq 0,01$); краса природи та мистецтва ($\phi_{\text{емп.}}=3,28$ при $p \leq 0,01$); наявність хороших і вірних друзів ($\phi_{\text{емп.}}=3,01$ при $p \leq 0,01$); впевненість у собі ($\phi_{\text{емп.}}=5,2$ при $p \leq 0,01$).

Були отримані відмінності між студентами-психологами та студентами-математиками перших курсів за показником у цінностях: здоров'я (фізичне та психічне) ($\phi_{\text{емп.}}=10,96$ при $p \leq 0,01$), позаяк студенти-психологи більш зосереджені на своєму здоров'ї,

а студенти-математики не надають цьому значущості. Вважаємо, це пояснюється тим, що для фахівця-психолога імідж (зовнішній вигляд зумовлений у тому числі і станом здоров'я) є дуже важливим. Цікава робота ($\phi_{\text{емп.}}=15,57$ при $p \leq 0,01$) для студентів-математиків є вагомою в їхній діяльності, а для студентів-психологів цей показник не є провідним у житті. Кохання ($\phi_{\text{емп.}}=7,96$ при $p \leq 0,01$) студенти-психологи вважать важливим компонентом, як і почуття, емоції, стосунки, а студенти-математики ставляться більш байдуже, не надаючи цьому значущості. Наявність хороших і вірних друзів ($\phi_{\text{емп.}}=8,83$ при $p \leq 0,01$) для студентів-психологів є одним з пріоритетів, позаяк хороші взаємини з іншими важливі в їхній діяльності, а студенти-математики у зв'язку зі своєю професійною спрямованістю звикли бути більш автономними. Творчості ($\phi_{\text{емп.}}=7,14$ при $p \leq 0,01$) студенти-психологи надають більшу перевагу, ніж студенти-математики, бо для них це є одним із сенсів життя і професійно важливою рисою. За показником у доступності активне, діяльне життя ($\phi_{\text{емп.}}=6,72$ при $p \leq 0,01$) студенти-психологи більш активні, що пояснюється специфікою їхньої майбутньої професійної діяльності, а студенти-математики звикли вести більш спокійний спосіб життя. Впевненість у собі ($\phi_{\text{емп.}}=8,76$ при $p \leq 0,01$) для студентів-психологів є одним із важливих компонентів, що пояснюється їхньою професійною спрямованістю. Пізнання ($\phi_{\text{емп.}}=4,38$ при $p \leq 0,01$): студенти-психологи у зв'язку зі своєю професійною належністю займаються як пізнанням себе, так і пізнанням інших, а студенти-математики зорієнтовані на технічні науки.

Отримані відмінності між студентами-психологами та студентами-математиками четвертих курсів за показником у цінностях: активне, діяльне життя ($\phi_{\text{емп.}}=2,74$ при $p \leq 0,01$) для студентів-психологів це є більш цінним в їхній діяльності, ніж для студентів-математиків. Здоров'я (фізичне та психічне) ($\phi_{\text{емп.}}=10,96$ при $p \leq 0,01$) для студентів-психологів залишається і на цьому етапі життя важливішим, ніж для студентів-математиків. Краса природи та мистецтво ($\phi_{\text{емп.}}=1,91$ при $p \leq 0,05$): для студентів-психологів цей показник є більш цінним, ніж для студентів-математиків, що зумовлено професійною належністю. Впевненість у собі ($\phi_{\text{емп.}}=5,48$ при $p \leq 0,01$) для студентів-психологів є більш цінною, ніж для студентів-математиків. За показником доступності: активне, діяльне життя ($\phi_{\text{емп.}}=8,22$ при $p \leq 0,01$) для студентів-психологів є більш доступним, ніж для математиків. Матеріально забезпечене життя ($\phi_{\text{емп.}}=3,56$ при $p \leq 0,01$): більшість студентів-психологів уже мають подальшу роботу за своєю спеціальністю, а студенти-математики

ще не визначились з подальшою діяльністю. Щасливе сімейне життя ($\varphi_{\text{емп.}}=3,83$ при $p \leq 0,01$): більшість студентів-психологів орієнтовані на подружнє життя, а для студентів-математиків натеper це не є доступним.

Встановлено розбіжності між показниками студентів-психологів та студентів-математиків перших курсів: придбання знань ($\varphi_{\text{емп.}}=11,31$ при $p \leq 0,01$) для студентів-математиків є більш значущим, ніж для студентів-психологів; оволодіння професією ($\varphi_{\text{емп.}}=6,95$ при $p \leq 0,05$), навпаки, для студентів-психологів головніше, ніж для студентів-математиків. Між студентами-психологами та студентами-математиками четвертих курсів: придбання знань ($\varphi_{\text{емп.}}=4,19$ при $p \leq 0,01$) для студентів-математиків більш значуще, ніж для студентів-психологів; оволодіння професією ($\varphi_{\text{емп.}}=9,12$ при $p \leq 0,05$) для студентів-психологів є більш важливим, ніж для студентів-математиків; отримання диплома ($\varphi_{\text{емп.}}=10,96$ при $p \leq 0,01$) для студентів-математиків є пріоритетним порівняно зі студентами-психологами.

Визначено відмінності між студентами-психологами та студентами-математиками перших курсів: «процес» (39,8% та 27,4% відповідно), тобто для студентів-психологів єдиний сенс життя полягає в тому, щоб жити цікавим насиченим життям, а студенти-математики не сприймають процес свого життя як цікавий, емоційно насичений і наповнений змістом. «Результат» (30,2% та 22,2% відповідно): студенти-психологи задоволені самореалізацією і продуктивністю свого життя, а студенти-математики не вбачають високої результативності прожитої ними частини життя.

«Локус контролю-Я» (26,6% та 22,4% відповідно): студенти-психологи уявляють себе як сильну особистість, яка має достатню свободу вибору, щоб побудувати своє життя відповідно до своїх цілей і уявлень про його сенс, а студенти-математики мають невіру у свої сили контролювати події власного життя.

Між студентами-психологами та студентами-математиками четвертих курсів: «цілі» (38,4% та 34,2% відповідно): у студентів-психологів присутні в житті цілі, спрямовані на майбутнє, які надають життю осмисленість, спрямованість і часову перспективу, а студенти-математики живуть сьогоdnішнім або вчорашнім днем. «Процес» (37,8% та 26,8% відповідно): студенти-психологи більш інтенсивно сприймають процес свого життя як цікавий, емоційно насичений і наповнений змістом, ніж математики. «Результат» (28,6% та 22,8% відповідно): студенти-психологи більше задоволені самореалізацією і продуктивністю свого життя порівняно з ровесниками-математиками.

Висновки

З'ясовано, що у визначенні поняття «цінність» немає єдиної думки, поняття охоплює культурну, суспільну та особистісну значущість явищ і фактів навколишньої дійсності. Комплекс ціннісних орієнтацій детермінує змістовий складник спрямованості особистості і є основою її ставлення до реального світу, до оточуючих, до самої себе, підґрунтя світогляду і ядро мотивації життєдіяльності. Цінності означають будь-яке матеріальне або нематеріальне явище, що є значущим для людини чи суспільства, заради чого вона діє, витрачає сили, живе. Їх усвідомлення та реалізація дозволяють людині сформуватися як особистість, отримати задоволення від праці. Ціннісні орієнтації виконують організуючу, спрямовуючу, регулюючу функцію у поведінці індивіда. Вони приписують людині певні норми, правила, принципи поведінки, що відповідають тому соціальному середовищу, у якому відбувається її діяльність.

Результати емпіричного дослідження виявили відмінності у професійно-життєвих ціннісних орієнтаціях та мотиваційній сфері студентів-психологів та студентів-математиків, які полягають у такому: як значущі у цінностях та доступності студентів-психологів першого курсу переважає: кохання (духовна і фізична близькість з коханою людиною), впевненість у собі (відсутність внутрішніх протиріч, різних сумнівів), свобода як автономність у вчинках і діях, добробут, щасливе сімейне життя. Домінуючими для студентів-психологів четвертого курсу є: активне, діяльне життя, пізнання (перспектива розширення діапазону освіти, кругозору, загальної культури та інтелектуальний розвиток), а також впевненість у собі (відсутність внутрішніх протиріч) та свобода як незалежність у вчинках і діях.

Значущими цінностями та доступними для студентів-математиків першого курсу виявилися: цікава робота, краса природи та мистецтва, кохання, матеріально забезпечене життя та свобода як незалежність у діях. У студентів-математиків четвертого курсу домінуючими є активне, діяльне життя, впевненість та свобода як незалежність у вчинках і діях.

Таким чином, можна констатувати, що у професійних та життєвих цінностях студентів-психологів та студентів-математиків наявні відмінності. Ми вважаємо, що вони зумовлені різними рівнями і змістом професійних знань і умінь, якими оволодівають студенти під час навчання у закладі вищої освіти, віковими особливостями, рівнем професійної підготовки та специфікою професійної спрямованості.



ЛІТЕРАТУРА:

1. Бех І.Д. Особистість на шляху до духовних цінностей : монографія. Київ–Чернівці : Букрек, 2018. 320 с.
2. Галецька І., Семків І. Індивідуальні цінності в дискурсі психологічних теорій. *Соціогуманітарні проблеми людини*. 2006. № 2. С. 192–203.
3. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и ценностные ориентации личности. *Психология личности в трудах отечественных психологов*. Санкт-Петербург : Питер, 2000. С. 256–269.
4. Gorlova N., Romanyuk L., Vanbrabant L. & Rens van de Schoot. Meaning-in-life orientations and values in youth: Cross-cultural comparison. *European Journal of Developmental Psychology*. Volume 9, 2012. Issue 6. p. 744–750.
5. Драченко В.В. Виховання морально-ціннісних орієнтацій підлітків засобами творів світової художньої культури : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. Київ, 2008. 18 с.
6. Koteneva A.V. The Life-meaning Orientations and Biopsychological Age of Correctional Officials. *Psychology and Law*, 2020. Vol. 10, Issue 3. P. 36–51.
7. Леонтьев Д.А. Методика изучения ценностных ориентаций. Москва : Смысл, 2002. 17 с.
8. Лукоянов П.О. Ціннісні орієнтації як показник якості життя особистості. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. 2016. № 4. С. 57–61.
9. Окса М.М. Формування ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя у процесі вивчення загальнопедагогічних дисциплін. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія*. Київ : Пед. преса, 2003. № 5. С. 221–228.
10. Семенюк О.М. Ціннісна орієнтація як основа формування професійної компетентності майбутніх фармацевтів. URL: <http://arau.org.ua/2016/03/16/professionalnaya-competence/> (дата звернення: 10.06.2021).
11. Семків І.І. Індивідуальні цінності як психологічні механізми формування соціального капіталу. *Проблеми сучасної психології* : збірник наукових праць. Київ : Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України, 2010. Вип. 10. С. 699–709.
12. Скобедіна О.Ю. Динаміка становлення ціннісних орієнтацій особистості. *Проблеми сучасної психології*. 2010. Вип. 9. С. 514–524.
13. Смыслжизненные ориентиры образования: на стыке философского и социологического анализа : монография. / Нар. укр. акад.; под общ. ред. Е.А. Подольской. Харьков : Изд-во НУА, 2018. 306 с.
14. Титаренко Т.М. Життєві завдання особистості як соціально-психологічний чинник моделювання майбутнього. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. 2007. Т. 16. № 19. С. 304–311.
15. Фанталова Е.Б. Психометрическое исследование показателей методики «Уровень соотношения «ценности» и «доступности». *Журнал практикующего психолога*. 2010. № 17. С. 204–206.
16. Фанталова Е.Б. Ценности и внутренние конфликты: теория, методология, диагностика : монография. Москва, Берлин : Директ-Медиа, 2015. 141 с.
17. Фурман А.А. Аксиологічні засновки смисложиттєвих орієнтацій особистості. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. 2020. № 4. С. 19–25.
18. Хлонь О.М. Ціннісні орієнтації в контексті формування мотивації до правосвідомості молоді. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. 2018. № 4. С. 161–166.
19. Целякова О.М. Духовність і ціннісні орієнтації студентської молоді України в трансформаційному суспільстві. *Гуманітарний вісник ЗДІА*. 2009. Вип. 38. URL: http://zgia.zp.ua/gazeta/VISNIK_38_22.pdf (дата звернення: 10.06.2021).
20. Feldman S. Values, ideology, and structure of political attitudes. *Oxford Handbook of Political Psychology*. 2003. P. 477–508.
21. Gary T. Reker, Louis C. Woo. Personal Meaning Orientations and Psychosocial Adaptation in Older Adults. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/full/10.1177/2158244011405217> (дата звернення: 10.06.2021).
22. Schwartz S.H. A theory of cultural value orientations: Explication and applications. *Comparative Sociology*. 2006. No. 5. P. 137–182.
23. Schwartz S.H. An Overview of the Schwartz theory of basic values. *Online readings in psychology and culture*. 2012. No. 2 (1). URL: <http://dx.doi.org/10.9707/2307-0919.1116> (дата звернення: 10.06.2021).

REFERENCES:

1. Bekh, I.D. (2018) *Osobystist na shliakhu do dukhovnykh tsinnosti: monohrafiia* [Personality on the way to spiritual values: a monograph]. Kyiv–Chernivtsi : Bukrek [in Ukrainian].
2. Haletska, I., & Semkiv, I. (2006). Indyvidualni tsinnosti v dyskursi psykhohichnykh teorii [Individual values in the discourse of psychological theories]. *Sotsioghumanitarni problemy liudyny – Socio-humanitarian problems of man*, 2, 192–203 [in Ukrainian].
3. Golovaha, E.I. (2000). Zhiznennaya perspektiva i cennostnye orientacii lichnosti [Life perspective and value orientations of the individual]. *Psikhologiya lichnosti v trudakh otechestvennykh psikhologov – Personality psychology in the works of Russian psychologists*. Sankt-Petrburg: Piter. 256–269 [in Russian].
4. Gorlova, N., Romanyuk, L., Vanbrabant, L. & Rens van de Schoot (2012). Meaning-in-life orientations and values in youth: Cross-cultural comparison. *European Journal of Developmental Psychology*, 9(6), 744–750 [in Russian].
5. Drachenko, V.V. (2008). Vykhovannia moralno-tsinnisnykh orientatsii pidlitkiv zasobamy tvoriv svitovoi khudozhnoi kulturi [Education of moral and value orientations of teenagers by means of works of world art culture]: avtoref. dys. na zdobuttia nauk. stupennia kand. ped. nauk [Extended abstract of candidate's thesis]. Kyiv [in Ukrainian].

6. Koteneva, A.V. (2002). The Life-meaning Orientations and Biopsychological Age of Correctional Officials. *Psychology and Law*, 10(3), 36–51.
7. Leont'ev, D.A. (2002). *Metodika izucheniya cennostnykh orientatsiy [Methodology for studying value orientations]*. Moskva : Smysl [in Russian].
8. Lukoianov, P.O. (2016). Tsinnisni oriantatsii yak pokaznyk yakosti zhyttia osobystosti [Value orientations as an indicator of the quality of life of the individual]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Seriya: Psykholohichni nauky – Scientific Bulletin of Kherson State University. Series: Psychological Sciences*, 4, 57–61 [in Ukrainian].
9. Oksa, M.M. (2003). Formuvannya tsinnisnykh oriantatsii maibutnoho vchytelia u protsesi vyvchennia zahalnopedahohichnykh dystsyplin [Formation of value orientations of the future teacher in the process of studying general pedagogical disciplines]. *Problemy suchasnoi pedahohichnoi osvity. Seriya: Pedahohika i psykholohiia – Problems of modern pedagogical education. Series: Pedagogy and Psychology*, 5, 221–228 [in Ukrainian].
10. Semeniuk, O. (2016). Tsinnisna oriantatsiia yak osnova formuvannya profesiinoi kompetentnosti maibutnikh farmatsevtiv [Value orientation as a basis for the formation of professional competence of future pharmacists] Retrieved from: <http://apau.org.ua/2016/03/16/professionalnaya-competence/> [in Ukrainian].
11. Semkiv, I.I. (2010). Indyvidualni tsinnosti yak psykholohichni mekhanizmy formuvannya sotsialnoho kapitalu [Individual values as psychological mechanisms of social capital formation]. *Problemy suchasnoi psykholohii: Zbirnyk naukovykh prats – Problems of modern psychology: Collection of scientific works*, 10, 699–709 [in Ukrainian].
12. Skobedina, O.Iu. (2010). Dynamika stanovlennia tsinnisnykh oriantatsii osobystosti [Dynamics of formation of value orientations of personality]. *Problemy suchasnoi psykholohii – Problems of modern psychology*, 9, 514–524 [in Ukrainian].
13. *Smyslozhiznennnye orientiry obrazovaniya: na styke filosofskogo i sociologicheskogo analiza: monografiya* (2018). [Life-meaning guidelines of education: at the junction of philosophical and sociological analysis: monograph]. Nar. ukr. akad.; pod obsch. red. E.A. Podol'skoj. Har'kov : Izd-vo NUA, 2018 [in Ukrainian].
14. Tytarenko, T.M. (2007). Zhyttievi zavdannia osobystosti yak sotsialno-psykholohichni chynnyk modeliuvannya maibutnoho [Life tasks of the individual as a socio-psychological factor in modeling the future]. *Naukovi studii iz sotsialnoi ta politychnoi psykholohii – Scientific studies in social and political psychology*, 16(19), 304–311 [in Ukrainian].
15. Fantalova, E.B. (2010). Psihometricheskoe issledovanie pokazatelej metodiki "Uroven' sootnosheniya "cennosti" i "dostupnosti" [Psychometric research of indicators of the methodology "The level of ratio of "value" and "availability"]. *Zhurnal praktikuyushchego psihologa – Practicing Psychologist's Journal*, 17, 204–206 [in Russian].
16. Fantalova, E.B. (2015). *Cennosti i vnutrennie konflikty: teoriya, metodologiya, diagnostika: monografiya [Values and Internal Conflicts: Theory, Methodology, Diagnostics: Monograph]*. Moskva, Berlin: Direkt-Media [in Russian].
17. Furman, A.A. (2020). Aksiologichni zasnovky smyslozhyttievykh oriantatsii osobystosti [Axiological bases of semantic-life orientations of the personality]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Seriya: Psykholohichni nauky – Scientific Bulletin of Kherson State University. Series: Psychological Sciences*, 4, 19–25 [in Ukrainian].
18. Khlon, O.M. (2018). Tsinnisni oriantatsii v konteksti formuvannya motyvatsii do pravosvidomosti molodi [Value orientations in the context of forming motivation for legal awareness of young people]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Seriya: Psykholohichni nauky – Scientific Bulletin of Kherson State University. Series: Psychological Sciences*, 4, 161–166 [in Ukrainian].
19. Tseliakova, O.M. (2009). Dukhovnist i tsinnisni oriantatsii studentskoi molodi Ukrainy v transformatsiinomu suspilstvi [Spirituality and value orientations of student youth of Ukraine in a transformational society]. *Humanitarnyi visnyk ZDIA*, 38. Retrieved from: http://zgia.zp.ua/gazeta/VISNIK_38_22.pdf [in Ukrainian].
20. Feldman, S. (2003). Values, ideology, and structure of political attitudes. *Oxford Handbook of Political Psychology*, 477–508.
21. Gary, T. Reker, & Louis, C. Woo. (2011). *Personal Meaning Orientations and Psychosocial Adaptation in Older Adults*. Retrieved from: <https://doi.org/10.1177/2158244011405217>.
22. Schwartz, S.H. (2006). A theory of cultural value orientations: Explication and applications. *Comparative Sociology*, 5, 137–182.
23. Schwartz, S.H. (2012). An Overview of the Schwartz theory of basic values. *Online readings in psychology and culture*, 2(1). Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.9707/2307-0919.1116>.



УДК 159.923.2.072-057.875
DOI 10.32999/ksu2312-3206/2021-3-6

ОСОБЛИВОСТІ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ СТУДЕНТІВ РІЗНОЇ СТАТІ: ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД

Котух Олена Вікторівна,

молодший науковий співробітник лабораторії методології і теорії психології
Інститут психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України
snegyro4ka4@ukr.net
<https://orcid.org/0000-0001-5706-3190>

Статтю присвячено актуальній проблемі самореалізації студентів-психологів.

Мета статті – теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити інтегративний підхід до особливостей самореалізації студентів різної статі.

Методи. Для дослідження рівня самореалізації особистості були використані такі методики: 1. «Самоактуалізаційний тест» (САТ) Л.Я. Гозмана і М.В. Кроза. Тест «САТ»; 2. Методика дослідження особистісної ідентичності (МИЛИ рос.) Л.Б. Шнейдер. Для опрацювання дослідницьких даних і розрахунку статистичних показників використовувалася прикладна комп'ютерна програма SPSS for Windows, версії 16.0 та 11.5.0.

Результати. Підбиваючи підсумки, можна зазначити, що самореалізація студентів виступає свідомим та цілеспрямованим процесом розкриття і опредметнення сутнісних сил у їхній діяльності, свідомого планування власного життя та реалізації життєвих планів. Вибірку становили студенти 1–5 курсів віком 18–22 років. З аналізу отриманих результатів за шкалами вищевказаних методик можна дійти до висновку, що студенти визнають власне життя доволі продуктивним. Вони здатні прийняти на себе певні обов'язки перед суспільством внаслідок самостійно прийнятих рішень щодо вибраних взірцевих стратегій, комунікативно-професійних ролей, етичних цінностей. У них сформувався високий рівень відповідальності, вони незалежні, здатні аналізувати особливості свого «Я», свої дії, краще розуміють себе, внутрішньо самодостатні. Крім того, досліджувані мають досить високий рівень потреби у самореалізації.

Висновки. За результатами проведеного нами дослідження можна зробити висновок, що процес самореалізації відбувається завдяки здатності людини оволодівати власним внутрішнім світом шляхом його структурування за допомогою використання ціннісного критерію. Встановлено, що студенти чоловічої статі мають статистично значущо вищі показники за компетентністю в часі, підтримки, цінних орієнтацій, самоповаги, уявлення про природу людини, самоприйняття. Загалом, хлопці мають більше можливостей для самореалізації, навчаючись у закладі вищої освіти, ніж дівчата, вони впевненіші у собі та більше цілеспрямовані.

Ключові слова: самореалізація, ідентичність, студент-психолог, самоактуалізація, інтеграція.

FEATURES OF SELF-REALIZATION OF STUDENTS OF DIFFERENT SEX: INTEGRATIVE APPROACH

Kotukh Olena Viktorivna,

Junior Researcher at the Laboratory of Methodology and Theory of Psychology
G. S. Kostiyk Institute of Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
snegyro4ka4@ukr.net
<https://orcid.org/0000-0001-5706-3190>

The article is devoted to the topical problem of self-realization of students-psychologists. The purpose of the article is to theoretically substantiate and empirically investigate the integrative approach to the peculiarities of self-realization of students of different sexes.

Methods. To study the level of self-realization of the individual, the following methods were used: 1. "Self-actualization test" (SAT) L. Ya. Gozman and M. V. Through. SAT test; 2. Methods of research of personal identity and (MILI in Russian) L. B. Schneider. The SPSS for Windows application software, versions 16.0 and 11.5.0, was used to process the research data and calculate the statistics.

Results. Summing up, we can say that students' self-realization is a conscious and purposeful process of discovering and materializing the essential forces in their activities, conscious planning of their own lives and implementation of life plans. The sample consisted of students in grades 1–5 aged 18–22. Analysis of the results obtained on the scales of the above methods can be concluded that students recognize their own lives as quite productive. They are able to assume certain responsibilities to society as a result of independent decisions regarding the chosen model strategies, communicative and professional roles, ethical values. They have formed a high level of responsibility, they are independent, able to analyze the features of their "I", their actions, better understand themselves, internally self-sufficient. In addition, the subjects have a fairly high level of need for self-realization.

Conclusions. According to the results of our study, we can conclude that the process of self-realization is due to a person's ability to master their own inner world by structuring it through the use of value criteria. It is established that male students have statistically significantly higher indicators of competence over time, support, valuable orientations, self-esteem, understanding of human nature, self-acceptance. In general, men have more opportunities for self-realization in higher education than girls, they are more confident and more focused.

Key words: self-realization, identity, student-psychologist, self-actualization, integration.

Вступ

У зв'язку з інтеграційними процесами в Україні, орієнтованими на європейські цінності, актуальною стає проблема дослідження самореалізації особистості студента. Відзначимо, що актуалізація власних можливостей особистості, які відображають результат процесу самореалізації, стає базовою умовою становлення соціальної зрілості особистості для її подальшої успішної життєдіяльності. Тому висунуті нові вимоги до якості підготовки майбутніх фахівців, спроможних професійно й відповідально виконувати свої фахові функції в умовах швидких і конструктивних змін. Розв'язання проблеми формування основ професіоналізму майбутніх практичних психологів спрямоване на створення педагогічних умов забезпечення ефективності цього процесу; прагнення повноцінної реалізації всіх потенційних можливостей і здібностей особистості майбутнього спеціаліста.

Ідея самореалізації особистості притаманна філософським, психологічним і педагогічним напрямам, незважаючи на відмінності у кожного із них, їй притаманні характерні особливості. Ця думка підтверджується тим, що в кожному із напрямів по-своєму проявляється розвиненість інтелектуальної, чуттєвої і вольової сфери людини з урахуванням особливостей кожного із них.

Найбільш близьким до поняття «самореалізація» є поняття «самоактуалізація».

А. Маслоу вживає їх як синоніми. Самоактуалізація – це безперервна реалізація потенційних можливостей, здібностей і талантів, як здійснення своєї місії, або покликання, долі тощо, як більш повне пізнання й прийняття своєї власної споконвічної природи, як безустанне прагнення до єдності, інтеграції, або внутрішньої синергії особистості [3]. Іншими словами, самоактуалізація – це прагнення людини до зросту, розвитку, самостійності, самовираження, активізації всіх можливостей власного організму. Таке тлумачення характерне й для Р. Ассаджолі, Л.Н. Когана, Л.О. Коростильової, Ю.М. Кулюткіна, В.І. Муляра, Г.С. Сухобської та ін., які відносять самоактуалізацію до показників повноти самореалізації особистості і вважають самореалізацію більш загальним поняттям.

Самоактуалізацію розглядають як мотиваційну й ціннісно-змістовну частину самореалізації особистості, яка передуює або виявляється паралельною відносно предметно-діяльній активності того, хто навчається. Термін «самореалізація», за Р. Ассаджолі, використовується для специфіки дослідження двох різновидів свідомості. Один означає самоздійснення, а інший – самоосягнення [4].

Найбільш близьким до поняття «самореалізація» є поняття «самоактуалізація».

А. Маслоу вживає їх як синоніми. Самоактуалізація – це безперервна реалізація потенційних можливостей, здібностей і талантів, як здійснення своєї місії, або покликання, долі тощо, як більш повне пізнання й прийняття своєї власної споконвічної природи, як безустанне прагнення до єдності, інтеграції, або внутрішньої синергії особистості [3]. Іншими словами, самоактуалізація – це прагнення людини до зросту, розвитку, самостійності, самовираження, активізації всіх можливостей власного організму. Таке тлумачення характерне й для Р. Ассаджолі, Л.Н. Когана, Л.О. Коростильової, Ю.М. Кулюткіна, В.І. Муляра, Г.С. Сухобської та ін., які відносять самоактуалізацію до показників повноти самореалізації особистості і вважають самореалізацію більш загальним поняттям.

Самоактуалізацію розглядають як мотиваційну й ціннісно-змістовну частину самореалізації особистості, яка передуює або виявляється паралельною відносно предметно-діяльній активності того, хто навчається. Термін «самореалізація», за Р. Ассаджолі, використовується для специфіки дослідження двох різновидів свідомості. Один означає самоздійснення, а інший – самоосягнення [4].

Найбільш близьким до поняття «самореалізація» є поняття «самоактуалізація».

А. Маслоу вживає їх як синоніми. Самоактуалізація – це безперервна реалізація потенційних можливостей, здібностей і талантів, як здійснення своєї місії, або покликання, долі тощо, як більш повне пізнання й прийняття своєї власної споконвічної природи, як безустанне прагнення до єдності, інтеграції, або внутрішньої синергії особистості [3]. Іншими словами, самоактуалізація – це прагнення людини до зросту, розвитку, самостійності, самовираження, активізації всіх можливостей власного організму. Таке тлумачення характерне й для Р. Ассаджолі, Л.Н. Когана, Л.О. Коростильової, Ю.М. Кулюткіна, В.І. Муляра, Г.С. Сухобської та ін., які відносять самоактуалізацію до показників повноти самореалізації особистості і вважають самореалізацію більш загальним поняттям.

Самоактуалізацію розглядають як мотиваційну й ціннісно-змістовну частину самореалізації особистості, яка передуює або виявляється паралельною відносно предметно-діяльній активності того, хто навчається. Термін «самореалізація», за Р. Ассаджолі, використовується для специфіки дослідження двох різновидів свідомості. Один означає самоздійснення, а інший – самоосягнення [4].

Поняття «самореалізація» є тим інтегруючим фактором, з яким пов'язаний процес реалізації себе, формування власних життєвих стратегій, пошук свого шляху, цінностей, потреби, сенсу життя. Самореалізація



пов'язана з переходом із життя у своєму внутрішньому світі, у світі свого самопізнання, до життя у зовнішньому світі, тобто відбувається перехід від самопізнання Я-реального, Я-ідеального і Я-самореалізованого до практики (Байлук, 2011: 12–17).

В основі феномена самореалізації лежать потреби росту, розвитку та самовдосконалення, тому термін «самореалізація» (self-realization) часто є синонімом терміна «реалізація своїх можливостей» (self-fulfillment) і «самоактуалізація» (self-actualization). Такі терміни описують досить близькі явища: повну реалізацію людських можливостей (К. Горні); прагнення людини до найбільш повного виявлення і розвитку своїх здібностей (К. Роджерс); внутрішню активну тенденцію розвитку себе, щось на зразок істинного самовираження (Ф. Перлз); прагнення людини стати тим, ким вона може стати (А. Маслоу) (Петренко, 2016: 52–57).

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

У психології проблема самореалізації особистості порушувалась у дослідженнях учених із середини ХХ століття. Проблему самореалізації студентів можна знайти у наукових доробках вітчизняних та зарубіжних учених, тому важливим стає визначення людини як суб'єкта власної активності і власного перетворення (Г.О. Балл); змісту самореалізації (С.Д. Максименко), визначення змісту і розведення понять «самореалізація», «самоактуалізація», «самоідентифікація», «саморозвиток» (І.Б. Дерманова); активності особистості у виборі життєвої перспективи (Є.І. Головаха); потребу у самореалізації як джерело активності та самоактивності особистості (Л.З. Сердюк); дослідження професійної самореалізації (О.О. Індінов); бар'єри на шляху до самореалізації (S. Dickinson); стратегії самореалізації (F.A. Del Castillo) та ін.

Самореалізація з точки зору психології в найзагальнішому вигляді розуміється як процес реалізації себе – це здійснення самого себе в житті і повсякденній діяльності, пошук і затвердження свого шляху в цьому світі, своїх цінностей і сенсу свого існування в кожен момент часу. Відповідно до цього трактування людині необхідно реалізувати себе, шукати себе і сенс свого життя в цьому світі (Дерманова, 1997: 20–37).

Дослідження самореалізації виступає засобом розкриття особистісного потенціалу, проявом творчої індивідуальності, розкриттям потенційних можливостей особистості, які є основою прояву індивідуальності. Деякі дослідники визначають самореалізацію як компонент саморозвитку. Вона націлює особистість на повне, творче розкриття здібностей, адекватну і гнучку поведінку, виконання очікуваних дій відповідно до поставлених цілей.

Наприклад, у своїх роботах Г.О. Балл розглядав самореалізацію особистості як поняття внутрішньої свободи, що у найзагальнішому розумінні визначається як «сукупність умов, зовнішніх або внутрішніх, які сприяють гармонійному розгортанню і виявленню різноманітних здатностей особи» (Балл, 2006: 257–278).

Свою чергою О.Л. Пінська вважає, що суб'єкт самореалізації готовий приймати самостійні рішення, реалізувати заплановане, що все це відбувається за допомогою механізму психічної саморегуляції, яка характеризується специфічною активністю, спрямованістю на актуалізацію психічних резервів відповідно до особливостей ситуації діяльності і спілкування (Пінська, 2018: 36–41). «Самореалізація є усвідомленим, цілеспрямованим, активним самотворенням та самовиявленням особистості, що веде до саморозвитку», стверджує А.П. Лісниченко і досліджує поняття творчої самореалізації, яку визначає «вільним, свідомим предметним сутнісним сил людини, що втілюється в індивідуальній формі та виступає як внутрішній особистісний сенс» (Лісниченко, 2011: 24).

Дослідження самореалізації в контексті життєвої перспективи особистості Є.І. Головаха дає змогу подати цю наукову категорію як «цілісну картину майбутнього в складному суперечливому взаємозв'язку прогнаних і очікуваних подій, з якими людина пов'язує соціальну цінність та індивідуальний сенс свого життя». Перспектива особистості, зауважує дослідник, є найважливішим чинником її розвитку і самореалізації. Особистість не отримує готової життєвої перспективи, а вибудовує її, змінюючи, уточнюючи впродовж життя, долаючи суперечливі альтернативи (Головаха, 1988).

Досліджуючи ймовірні бар'єри на шляху до самореалізації особистості, С. Дікінсон наголошує, що натеper більшість людей мають доступ до необхідних ресурсів, але різко порушується питання безпеки особистості як важливої перешкоди до можливості її самореалізації у ситуаціях невизначеності. У цьому контексті доцільно згадати концепт «набутої безпорадності» М. Селігмана, коли люди, ставши жертвами незалежних від них обставин (наприклад, пандемії), переживають втрату почуття самоефективності, що унеможлиблює їхню подальшу самореалізацію (Dickinson, 2020: 4–12).

Вплив непередбачуваних обставин на процес самореалізації досліджував і Ф.А. Дель Кастільо. На його думку, психологічне благополуччя та стан соматичного здоров'я нині є ключовими у побудові особистої стратегії самореалізації, і саме здоров'я, у тому числі й здоров'я громади, є соціальною детермінантою самореалізації. Самоактуалізація

передбачає потребу в прогресі та зростанні, а не збереженні статичності. Нині ж переважна частина людей більше бажає зберегти, утримати те, що вони мають, а не прагне нових, часто ризикованих досягнень (Del Castillo, 2021: 148–162).

З огляду на необхідність проектування процесу становлення особистості майбутнього психолога викликають інтерес виділені О.О. Ідіновим етапи самореалізації, а саме актуалізація, розгортання, розв'язання. Структурними елементами першого етапу самореалізації є: соціалізація, індивідуалізація особистості, становлення її потреб, інтересів, побудова цілей, мобілізація вольових зусиль. Наступний етап – розгортання актуалізованої потреби, що передбачає процеси самопізнання, побудову самоцілі, самомоделі, здійснення самовибору, самоконтролю й самоаналізу. У процесі розгортання відбувається зняття потреби у самореалізації (розв'язання), при цьому результатом самореалізації є самоутвердження. Потреба у самореалізації на певний час задовольняється, потім з часом відбувається становлення нової потреби у самореалізації, яка знов проходить через актуалізацію, розгортання й розв'язання тощо. Саме цим зумовлюється нескінченність процесу самореалізації (Байлук, 2011).

Самореалізація неможлива без задоволення основних потреб людини, психологічне благополуччя і соматичне здоров'я стають базою для мотивації людини досягати більшого, втім пандемія змінила шляхи задоволення базових потреб, ієрархію їх актуальності. У дослідженні Дж. Дальке з колегами показано, що нині дуже важливою рисою самореалізованої особистості є її гнучкість, вміння швидко та ефективно адаптуватися у динамічних і непередбачуваних умовах соціуму; для самореалізації особистість повинна мати декілька однаково реальних перспективних стратегій, які можливо реалізувати з урахуванням наявних соціальних ризиків (Dahlke, 2021: 120–132).

У процесі самореалізації невід'ємним складником є потреба, яка, згідно з А. Маслоу, є вищою потребою, зокрема, у самоактуалізації, самореалізації, саморозвитку, реалізації своїх потенцій і здібностей, самореалізації (Маслоу, 1982: 108–118). Це дозволяє говорити, що поняття «самореалізація особистості» має свою структуру, таку як:

- потреба особистості (ціннісно-смилова самореалізація);
- діяльнісна самореалізація (опосередковане розгортання здібностей людини);
- самостійність індивідуальності (як об'єктивний і суб'єктивний результат діяльності особистості);
- оптимізм у мисленні і почуттєвому сприйнятті людиною навколишнього світу;

- зрілість людини як результат позитивного розвитку;
- особистісна стійкість у контакті із соціумом (здатність вийти із непередбачених ситуацій).

П'ять основних структурних компонентів феномена самореалізації виділяють С.Д. Максименко і Л.З. Сердюк, таких як:

- 1) автономія (глибинне відчуття себе);
- 2) ціннісні орієнтації (уявлення про те, що таке добро, справедливість, патріотизм, любов, дружба, з одного боку, і з іншого – це відношення суб'єкта до предметів та явищ реальності, яке виражається ціннісними орієнтаціями, соціальними установками, якостями особистості);
- 3) самоефективність (компетентність, впевненість у собі та у правильності своїх дій);
- 4) самоставлення (відбувається оцінювання та прийняття чи неприйняття власного «Я»);
- 5) перспектива майбутнього (інтеграція минулого, теперішнього і майбутнього в психологічному життєвому просторі людини) (Максименко, 2016: 6–13).

2. Методологія і методи

Для дослідження рівня самореалізації особистості були застосовані методики: «Самоактуалізаційний тест» (САТ) Л.Я. Гозмана і М.В. Кроза, Методика дослідження особистісної ідентичності Л.Б. Шнейдер «МІЛІ».

Тест «САТ» призначений для визначення самоактуалізації особистості студентів, що включає механізм самовизначення особистості, що безпосередньо співвідноситься з ціннісно-сисловою ієрархією особистості, внаслідок чого розкривається і актуалізується її внутрішній потенціал, усвідомлюються та відкриваються емоційні, інтелектуальні та орієнтально-адаптаційні можливості особистості.

Методика дослідження особистісної ідентичності «МІЛІ» призначена для визначення справжніх уявлень суб'єкта про себе, власного, а не нав'язаного шляху розвитку і супроводжується відчуттям особистісної визначеності, тотожності і цілісності, що дає можливість суб'єкту сприймати своє життя як досвід тривалості і безперервності свідомості, єдності життєвих цілей і повсякденних вчинків, дій і їх значень, які дозволяють діяти послідовно.

Констатувальний етап, метою якого було дослідження особливостей самореалізації. Вибіркову сукупність утворили студенти педагогічних університетів 1–5 курсів, усього 226 осіб. Дослідження реалізовувалось впродовж 2017–2018 рр. на базі Київського університету імені Бориса Грінченка, Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова та Національного авіаційного університету.

Для опрацювання дослідницьких даних і розрахунку статистичних показників



використовувалася прикладна комп'ютерна програма SPSS for Windows, версії 16.0 та 11.5.0.

3. Результати та дискусії

Для визначення статистично значущих відмінностей між групами студентів жіночої та чоловічої статі був здійснений аналіз із використанням U-критерію Манна-Вітні. Результати порівняльного аналізу на підставі зазначених статистичних параметрів демонструють значущі відмінності між діагностичними групами за показниками «Підтримка», «Компетентність у часі», «Самоприйняття», «Ціннісні орієнтації», «Синергія», «Уявлення про природу людини», «Самоповага».

Провівши аналіз таблиці, можна сказати, що навіть коротка інтерпретація результатів, що були отримані, дозволяє зробити низку певних висновків.

Студенти чоловічої статі мають статистично значущо вищі показники за компетентністю в часі, підтримки, цінних орієнтацій, самоповаги, уявлення про природу людини,

самоприйняття. Загалом, хлопці мають більше можливостей для самореалізації, навчаючись у закладі вищої освіти, ніж дівчата, вони впевненіші у собі та більше цілеспрямовані.

Визначено, що високі показники отримано за шкалою «Синергія», відмінності між групами є статистично значущими, респонденти-чоловіки більше орієнтовані на подолання протилежності між егоїзмом та безкорисливістю, між особистісною вигодою та альтруїзмом, це особистість, яка думає не тільки про себе, сприйняття цілісного світу та людей. Натомість досліджувані жіночої статі мають меншу здатність аналізувати особливості свого «Я», свої дії, обґрунтовуючи свою діяльність.

Показники за шкалами «Компетентність у часі», «Підтримка» та «Ціннісні орієнтації», «Самоповага» та «Уявлення про себе» можуть охарактеризувати студентів чоловічої статі як відносно незалежних у своїх вчинках особистостей, які керуються по життю власними цілями, переконаннями, установками

Таблиця 1

Відмінності між показниками методики САТ студентів різної статі за U-критерієм Манна-Вітні

Шкала	Стать	Середнє	U-критерій	p (рівень значущості)
Компетентність у часі (TC)	Жіноча	7,8462	1983,5	,012*
	Чоловіча	9,0714		
Підтримка (I)	Жіноча	48,7692	1990,5	,014*
	Чоловіча	52,7857		
Ціннісні орієнтації (SAV)	Жіноча	11,5726	1997,0	,014*
	Чоловіча	13,0000		
Гнучкість поведінки (Ex)	Жіноча	12,8205	2369,0	,275
	Чоловіча	13,3095		
Сенситивність (Fr)	Жіноча	6,7863	2660,0	,979
	Чоловіча	6,8571		
Спонтанність (S)	Жіноча	7,5214	2665,5	,996
	Чоловіча	7,5476		
Самоповага (Sr)	Жіноча	9,5299	2015,5	,017*
	Чоловіча	10,6667		
Самоприйняття (Sa)	Жіноча	10,8583	2047,0	,023*
	Чоловіча	12,1190		
Уявлення про природу людини (Nc)	Жіноча	5,3228	2023,5	,017*
	Чоловіча	6,0476		
Синергія (Sy)	Жіноча	3,8031	1550,5	,001*
	Чоловіча	4,7381		
Прийняття агресії (A)	Жіноча	8,2520	2287,5	,161
	Чоловіча	8,6905		
Контактність (C)	Жіноча	10,1496	2667,0	1,000
	Чоловіча	10,1190		
Пізнавальні потреби (Cog)	Жіноча	5,3071	2455,0	,434
	Чоловіча	5,6429		
Креативність (Cr)	Жіноча	6,4252	2493,5	,524
	Чоловіча	6,1667		

Примітка: * рівень значущості $p \leq 0.05$

Таблиця 2

Відмінності між показниками методики ідентичності студентів різної статі за U-критерієм Манна-Вітні

Статус ідентичності	Стать	Середнє	U-критерій	p (рівень значущості)
Передчасна	Жіноча	0,76	2991,5	0,02*
	Чоловіча	0,000		
Дифузна	Жіноча	1,43	390,0	0,691
	Чоловіча	1,4		
Мораторій	Жіноча	2,44	421,5	0,377
	Чоловіча	2,52		
Досягнута	Жіноча	3,39	1901,5	0,03*
	Чоловіча	3,0		
Псевдопозитивна	Жіноча	6,45	288,0	0,559
	Чоловіча	6,78		

U-критерій Манна-Вітні; p – рівень значущості (якщо * – відмінності значущі для 95% випадків, тобто $p < 0,05$)

і принципами, які не піддаються зовнішньому впливу, «внутрішньо-орієнтовані», характеризуються високим ступенем самоактуалізації.

Особливо важливим для самореалізації є досягнення ідентичності як необхідної умови розвитку особистості. Результати дослідження особистісної ідентичності дозволяють нам констатувати, що високий ступінь прийняття себе сприятиме самореалізації студентів.

Показники за статусом «Досягнута» та «Передчасна» ідентичність статистично відрізняються у чоловіків та жінок порівняно з іншими статусами ідентичності.

Висновки

Отже, більшість студентів спрямована на реалізацію свого потенціалу, мають уявлення, що їх особистість, характер та діяль-

ність здатні викликати у інших повагу, симпатію, схвалення та розуміння. Вони зацікавлені у власному «Я», мають любов до себе, відчуття цінності власної особистості та одночасно передбачуваними цінності свого «Я» для інших. Самореалізація не вичерпується своїм суб'єктивним змістом, а діє як об'єктивний фактор, впливаючи на взаємини між людьми, на домагання особистості, її життєву спрямованість, значною мірою формуючи її. Розвиток поведінки зрілої особистості характеризується більш узагальненим усвідомленням себе, адекватною самооцінкою, наявністю здатності регулювати свої дії самостійно, виникненням внутрішніх стимулів, регулюючих діяльність, формуванням потреби у самотворенні як одному з проявів самореалізації.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Байлук В.В. Сущность самореализации личности и её структура. *Педагогическое образование в России*. 2011. № 4. С. 12–17.
2. Балл Г.А. Психология в рациогуманистической перспективе : избранные работы. Киев : Изд-во «Основа», 2006. С. 257–278.
3. Головаха Е.И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодёжи. Киев : Наукова думка, 1988. 142 с.
4. Дерманова И.Б., Коростылева Л.А. Некоторые аспекты феномена самореализации. *Психологические проблемы самореализации личности*. 1997. Санкт-Петербург. С. 20–37.
5. Идинов А.А. Самореализация личности во внепроизводственной сфере общества: (Онтол. и гносеол. анализ) : автореф. на соиск. уч. степени канд. филос. наук : спец. 09.00.13 «Философия культуры». Фрунзе. 1990. 20 с.
6. Лісниченко А.П. Підготовка майбутнього вчителя до творчої самореалізації у професійній діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Вінниця, 2011. 24 с.
7. Максименко С.Д., Сердюк Л.З. Психологічна основа самореалізації особистості: структура і функція. *Актуальні проблеми психології* : Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка. 2016. № 9(9). С. 6–13.
8. Маслоу А. Самоактуалізація. Психологія личности: Тексты. Москва : МГУ, 1982. С. 108–118.
9. Пінська О.Л. Теоретичні засади проблеми особистісної самореалізації як психологічного феномена. *Вісник Університету імені Альфреда Нобеля*. 2018. № 1. С. 36–41.
10. Петренко Н.В. Самоактуалізація та самореалізація особистості у філософсько-освітньому дискурсі. *Грані*. 2016. № 7. С. 52–57.
11. Dickinson S. Grit and Flow as Prescriptions for Self-Actualization. *Journal of Wellness*, 2020. 2(2), 4–12.
12. Del Castillo F.A. Self-actualization towards positive well-being: combating despair during the COVID-19 pandemic. *Journal of public health (Oxford, England)*, 2021. 148–162.



13. Dahlke J., Bogner K., Becker M., Schlaile M.P., Pyka A. et al. Crisis-driven innovation and fundamental human needs: A typological framework of rapid-response COVID-19 innovations. *Technological Forecasting and Social Change*, 2021. 169, 120–132.

REFERENCES:

1. Bailuk, V.V. (2011). Sushchnost samorealizatsyy lychnosti y yeye struktura [The essence of self-realization of the person and its structure]. *Pedahohycheskoe obrazovanye v Rossyy – Pedagogical education in Russia*, 4, 12–17 [in Russian].
2. Ball, H.A. (2006). *Psikhologiya v ratsiogumanisticheskoy perspektive: izbr. raboty. [Psychology in a Rational Humanistic Perspective: Fav. work.]*. Kyiv: Osнова [in Russian].
3. Golovaha, E.I. (1988). *Zhiznennaja perspektiva i professional'noe samoopredelenie molodjozhi [Life perspective and professional self-determination of youth]*. Kyiv: Naukova dumka [in Russian].
4. Dermanova, Y.B., Korostyleva, L.A. (1997). Nekotore aspekty fenomena samorealizatsyy [Some aspects of the phenomenon of self-realization]. *Psyhholohycheskye problemu samorealizatsyy lychnosti – Psychological problems of self-realization of the person*. 20–37 [in Russian].
5. Idinov, A.A. (1990). Samorealizacija lichnosti v vneproizvodstvennoj sfere obshhestva: (Ontol. i gnoseol. analiz) [Self-realization of the individual in the non-production sphere of society: (Ontological and epistemological analysis)] *Extended abstract of candidate's thesis*. Frunze. 1990 [in Russian].
6. Lisnychenko, A.P. (2011). Pidhotovka maibutnoho vchytelia do tvorchoi samorealizatsii u profesiinii diialnosti [Preparation of the future teacher for creative self-realization in professional activity]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Vinnytsia [in Ukrainian].
7. Maksymenko, S.D., Serdiuk, L.Z. (2016). Psykholohichna osnova samorealizatsii osobystosti: struktura i funktsiia [Psychological basis of self-realization of personality: structure and function]. *Aktualni problemy psykholohii: Zbirnyk naukovykh prats Instytutu psykholohii imeni H.S. Kostyuka – Actual problems of psychology: Collection of scientific works of the Institute of Psychology named after G.S. Kostyuk*, 9(9), 6–13 [in Ukrainian].
8. Maslou, A. (1982). *Samoaktualizatsyia Psykholohyia lychnosti: Teksty. [Self-actualization. Personality Psychology: Text]*. Moskva: MGY [in Russian].
9. Pinska, O.L. (2018). Teoretychni zasady problemy osobystisnoi samorealizatsii yak psykholohichnoho fenomenu [Theoretical foundations of the problem of personal self-realization as a psychological phenomenon]. *Visnyk Universytetu imeni Alfreda Nobelia – Bulletin of Alfred Nobel University*, 1. 36–41 [in Ukrainian].
10. Petrenko, N.V. (2016). Samoaktualizatsiia ta samorealizatsiia osobystosti u filosofsko-osvitnomu dyskursi. *Hrani – Faces*, 7 [in Ukrainian].
11. Dickinson, S. (2020). Grit and Flow as Prescriptions for Self-Actualization. *Journal of Wellness*, 2(2), 4–12.
12. Del Castillo, F.A. (2021). Self-actualization towards positive well-being: combating despair during the COVID-19 pandemic. *Journal of public health (Oxford, England)*, 148–162.
13. Dahlke, J., Bogner, K., Becker, M., Schlaile, M.P., Pyka, A. et al. (2021). Crisis-driven innovation and fundamental human needs: A typological framework of rapid-response COVID-19 innovations. *Technological Forecasting and Social Change*, 169, 120–132.

Стаття надійшла до редакції 16.06.2021.

The article was received 16 June 2021.

УДК 159.9.072.432
DOI 10.32999/ksu2312-3206/2021-3-7

СИМПТОМИ РОЗЛАДІВ ПОВЕДІНКИ СЕРЕД ПІДЛІТКІВ РІЗНОЇ СТАТІ

Малик Ярослава Костянтинівна,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри педагогіки та психології
Харківська державна академія фізичної культури
psychologicaldep@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-3791-8678>

Статтю присвячено аналізу відмінностей симптомів розладів поведінки серед підлітків різної статі, відмінностей їхнього психосоціального стану та характеру проявлення опозиційної поведінки.

Мета статті полягає у виявленні особливостей поведінкових розладів, психосоціального стану, рівня інтерналізованих і екстерналізованих симптомів серед хлопців та дівчат підліткового віку.

Методи. Метод математичної статистики – парний t-критерій Ст'юдента для порівняння залежних вибірок. Для діагностування поведінкових розладів використовували методику «Опитувальник симптомів поведінкових розладів у дітей та підлітків» “NICHQ Vanderbilt” – форма А для заповнення батьками або опікунами дитини. Для діагностики психосоціального розвитку підлітків використовували методику М. Желлінека та М. Мерфі «Перелік дитячих симптомів» в українській адаптації «Перелік дитячих симптомів» PSC-UKR та Y-PSC-UKR (Луценко та ін., 2019).

Результати. З'ясовано, що підлітки незалежно від статі мають деякі складнощі психосоціального функціонування та виражену симптоматику проблемної поведінки. Хлопці отримали більш високі, ніж дівчата, результати за шкалами «Дефіцит уваги», «Гіперактивність», «Імпульсивність», «Інші поведінкові проблеми», що вказує на екстерналізований характер проявлення опозиційного настрою щодо дорослих. Ці результати підтвердило також дослідження за допомогою другої методики «Перелік дитячих симптомів». Дівчата, навпаки, демонструють схильність до замкненості й уникання для вираження свого протесту. Розподіл показників за формою симптомів розладу дефіциту уваги та гіперактивності виявив приблизно однакові результати щодо проявів дефіциту уваги і гіперактивності. Щодо тривожно-депресивної симптоматики та реакцій опозиції, то під час математичного аналізу достовірних відмінностей між дослідженими вибірками не виявлено – отже, прояви тривожності, та в деяких випадках депресивних настроїв, притаманні як хлопцям, так і дівчатам підліткового віку.

Висновки. Підліткам, незалежно від статі, властиво поводити себе опозиційно щодо батьків та вчителів, адже це вік, для якого типовий конфлікт між бажанням до автономії та звичною залежністю від дорослих. Гендерний аспект під час виховання хлопців та дівчат має значення через біопсихологічні відмінності та різний характер проявлення поведінкових реакцій.

Ключові слова: психосоціальний розвиток, гіперактивність, дефіцит уваги, прояви опозиційної поведінки, гендерний аспект.

SYMPTOMS OF CONDUCT DISORDERS IN ADOLESCENCE OF DIFFERENT GENDERS

Malyk Iaroslava Kostiantynivna,
Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor at the Department of Pedagogy and Psychology
Kharkiv State Academy of Physical Culture
psychologicaldep@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-3791-8678>

The article is devoted to the analysis of differences in symptoms of behavioral disorders among adolescents of different genders, differences in their psychosocial functioning and the nature of oppositional behavior.

Purpose is to identify the characteristics of behavioral disorders, psychosocial state, the level of externalized and internalized symptoms among adolescent boys and girls.

Methods. The method of mathematical statistics is a paired Student's t-test for comparing dependent samples. To diagnose behavioral disorders, we used the NICHQ Vanderbilt methodology of symptoms of behavioral disorders in children and adolescents – form A (for parents or guardians of a child). To diagnose psychosocial development, we used the methodology of M. Jellinek and M. Murphy “The List of Childhood Symptoms” in the Ukrainian adaptation of PSC-UKR and Y-PSC-UKR (Lutsenko et al., 2019).

Results. We found that adolescents, regardless of gender differences, have some features and difficulties of psychosocial functioning and pronounced symptoms of problem behavior. Boys got better results on



the scales: “attention deficit”, “hyperactivity”, “impulsivity”, “other behavior problems”. These results prove that boys display their oppositional behavior in external ways. This finding was confirmed by a study using the “Childhood Symptom List” methodology. Girls show a tendency to avoid contact when they show their behavioral protest. The distribution of indicators of symptoms of attention disorder and hyperactivity disorder revealed practically the same results on the scales of “attention deficit” and “hyperactivity”. Manifestations of anxiety and even depressive mood are characteristic of both: boys and girls adolescents.

Conclusions. Adolescents are characterized by oppositional behavior towards parents and adults. Reason: at this age there is a conflict between the desire for autonomy from parents and the habitual dependence on them. It is very important to take into account the gender aspect during the period of raising children, because boys and girls show different behaviors.

Key words: *psychosocial development, hyperactivity, attention deficit, oppositional behavior, gender aspect.*

Вступ

Кожне нове покоління батьків переймається проблемою виховання своїх дітей. Особлива увага приділяється формуванню правильної поведінки в нащадків, хоча само розуміння «правильності» варіюється і не має чіткого визначення. Дисциплінування зазвичай досягається шляхом покарань та заохочень, а дисципліна, на думку багатьох батьків, передбачає встановлення своєї волі над волею дитини. Водночас у батьківських осередках усе частіше можна почути, що дитина «відбилась від рук», «весь час суперечить», «робить усе навпаки» тощо. Інтенсивність таких опозиційних проявлень досягає апогею саме в підлітковому віці, коли все сприймається надто гостро, емоції, хвилювання посилюються, а в дорослих виникає багато питань, пов'язаних із суттєвими змінами в поведінці дітей.

Занепокоєння додає відсутність орієнтирів виховання. З одного боку, усе частіше критикується модель наслідків, коли бажана поведінка досягається шляхом санкцій та заохочень. З іншого боку, теорія преформації, яка пропагує доросле ставлення до дітей незалежно від віку, не дає бажаних результатів, адже не враховує чинників психофізіологічного розвитку – помилково вважати, що ставлення до дітей як до дорослих зробить їх дорослими.

Відсутні орієнтири і щодо ґендерного аспекту виховання – це питання викликає цікавість не тільки в батьків, а також у психологів, педагогів, дослідників суміжних дисциплін. Мабуть, усе ж таки варто враховувати ґендерний аспект під час виховання дітей, посиляючись на біопсихологічні відмінності, різні поведінкові реакції та, зокрема, розлади поведінки в дитячому та підлітковому віці серед хлопців і дівчат, про які відомо завдяки різним науковим дослідженням.

Адже кінцевою ціллю будь-якого стилю виховання має бути досягнення оптимального психосоціального стану дитини, який залежить від успішного опанування вищих психічних функцій і впливає як на поведінку, так і на особистість загалом (Выготский, 1984).

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Проблематику ґендерного виховання досліджували такі українські вчені, як: В. Байдала,

Г. Бондар, Ю. Бурцева, О. Василенко, О. Главацька, Л. Герасименко, І. Даценко й інші.

Зокрема, В. Кравець наголошує на негативних наслідках відмови від урахування ґендерного аспекту у процесі виховання. На його думку, через злиття традиційних жіночих та чоловічих соціальних ролей у сучасному суспільстві відбувається багато деструктивних явищ як у соціально-економічній сфері, так і в сімейних стосунках (Кравець, 2003). Г. Бондар уважає, що на формування статевої поведінки дитини впливають насамперед батьки. Тобто саме погляди близьких дорослих: традиційні, ліберальні, нейтральні, їхня позиція щодо сексуального виховання стануть наслідками ґендерних патернів поведінки дітей у майбутньому, а не інформація, яку діти отримують зовні (Бондар, 2007). З погляду інших учених (Василенко, 2003; Главацька, 2005), велику роль у статевому вихованні відіграє держава, зокрема заклади освіти. Педагогічна система має організувати цілеспрямовану програму сексуальної освіти, направлену на підготовку майбутніх випускників до дорослого життя, адже статевий аспект прозирає через всі сфери суспільства. Коли підліток досягає фізичної зрілості, закономірно підвищується його інтерес до протилежної статі, але хлопцям та дівчатам ще важко відповісти на питання, чим керуватись, коли виникають нові ще для них відчуття: етичними нормами або фізіологічними потребами. І тоді, залежно від внутрішніх настанов, юнаки та дівчата або взагалі відмовляються від почуттів, наче від чогось ганебного, або орієнтуються на поведінку референтної групи, яка може мати деструктивні наслідки.

Засобами українського фольклору пропонує формувати статево соціалізацію Ю. Бурцева. Українська науковиця відносить статево соціалізацію до частини загального процесу соціалізації і пропонує виховувати повагу до своєї та протилежної статі, убачати найкращі фемінінні та маскулінінні якості, усвідомлювати особисту ґендерну ідентичність через оцінювання героїв найкращих творів національного фольклору (Бурцева, 2006). Л. Герасименко спирається на ідеї Василя Сухомлинського, щоправда, її об'єктом дослідження є студентська

молодь, а не підлітки. У дослідженні науковиці робиться акцент на тому, що ідеї В. Сухомлинського щодо наслідування родинних традицій українського народу є інноваційними, хоча кілька десятиріч поспіль навіть не вважались актуальними (Герасименко, 2017).

Цікаво, що у школах Республіки Польща впроваджений курс «Підготовка до життя в сім'ї», під час реалізації якого використовуються арт-терапевтичні практики, комунікативні та дискусивні методи, ігри, психодраматичні методи, проєктивні тести (Даценко, 2008). Намагаються не відставати від європейських колег і державні заклади середньої освіти. Зокрема, розробляються різноманітні технології щодо підготовки вчителів для проведення занять на тему ґендерного і сексуального виховання. Так, у межах спецкурсу «Теоретичні та практичні аспекти виховання ґендерної культури учнів підліткового віку» у провідних закладах вищої освіти Харкова: Харківському національному педагогічному університеті імені Г.С. Сковороди та Харківському національному університеті імені В.Н. Каразіна, експериментально реалізували таку технологію, яка складається з мотиваційно-ціннісного, теоретико-практичного та рефлексивно-коригувального етапів. Вказана технологія так само, як і курс у Республіці Польща, передбачає інтерактивні методи проведення занять, крім викладання теоретичного матеріалу. Автор технології В. Байдала запевнює, що роль учителя у формуванні статевої культури буде тільки зростати, адже у ХХІ ст. й досі існує проблема ґендерної нерівності, низького рівня культури взаємодії представників різної статі, стигматизація ролі жінки в сім'ї (Байдала, 2013).

Особисто нас передусім цікавить психосоціальний розвиток дітей та підлітків, тому ми звернулись також до сучасних досліджень зарубіжних авторів. Поняття «психосоціальний розвиток / психосоціальне функціонування» ми розуміємо подібно до представників «позитивного» напрямку, які виокремлюють такі його компоненти, як внутрішня мотивація і наявність умов для самореалізації та досягнення результатів (Peterson et al., 2005; Cavill et al., 2006). Відповідно до теоретичної моделі Т. Ахенбаха, психосоціальна дисфункція розвивається за двома основними шляхами – екстерналізацією й інтерналізацією. До внутрішніх / інтерналізованих симптомів поведінкових розладів Т. Ахенбах відносить тривожно-депресивну симптоматику. До зовнішніх / екстерналізованих – делінквентну поведінку, агресивну поведінку, гіперактивність (Achenbach, 1966).

Епідеміологічний метааналіз усе ж таки вказує на відмінність прояву поведінкових розладів між хлопцями та дівчатами. Уважається,

що у хлопців розлади поведінки трапляються частіше і вказане співвідношення коливається між 14:1 та 12:1. Однак ця ґендерна різниця може відрізнитися залежно від різних інших чинників (Moffitt et al., 2001). У підлітковому віці, коли поведінкові розлади досягають свого маніфесту, ґендерний аспект стає більш значним, ніж у дітей дошкільного або молодшого шкільного віку (Maughan et al., 2004).

Найбільш поширена поведінкова реакція в підлітковому віці – опозиційно-зухвалий розлад – це стійкий патерн, що викликає непокірну, ворожу, провокуючу поведінку стосовно дорослих та характеризується низьким порогом фрустраційної толерантності. Для цього розладу характерна коморбідність, оскільки він спостерігається в поєднанні із цілою низкою інших розладів, включаючи тривожні і депресивні розлади в дівчат. Представники психодинамічної теорії також відносять опозиційно-зухвалий розлад до віку, коли виникає конфлікт між бажанням емансипації від дорослих, та водночас звичною від них залежністю, тобто до підліткового віку.

Боротьба дитини за самовизначення може стати стійкою стратегією захисту від будь-якого подальшого вторгнення в особисті кордони. Адже опозиційна поведінка наче демонструє та підтверджує «дорослість», «автономність» підлітка зовні, за збереження водночас несвідомої впевненості в тому, що батьки помітять зміни в поведінці і звернуть на свою дитину увагу, якої вона, безсумнівно, досі потребує. Крім цього, опозиційність може служити захистом від низької самооцінки, відчуття власної неспроможності. Наприклад, поведінка батьків може тільки посилювати негативну поведінку дітей і в результаті призводити до «примусових сімейних процесів». Отже, на незначне порушення в поведінці підлітка виникає невинувато агресивна реакція батьків, за цим слідує ще більш зухвала поведінка підлітка і ще більш агресивна реакція батьків, кінцевим етапом цього ланцюжка є ескалація зухвалої поведінки дитини і відступ батьків. Батьки дітей з опозиційною поведінкою часто непослідовні у вихованні: вони або потурають усім їхнім забаганкам, або, навпаки, надто суворі. Найчастіше виховання в таких батьків пов'язане з їхнім емоційним станом. Наслідком «примусових сімейних процесів» і постійних провокацій може стати втрата з боку дорослих контролю над ситуацією.

Всупереч хвилюванням дорослих, які обирають авторитарний стиль виховання, щоб не розпестити дітей, до розладів поведінки не належать сварки та пустоці. Зокрема, це досить стійке та повторне порушення, що триває щонайменше півроку, виявляється або в погранні прав інших людей, або в порушеннях для конкретного віку соціальних норм



та правил (American Psychiatric Association, 2013; МКХ-10-АМ, 2017).

Етіологію виникнення поведінкових розладів оцінює біопсихосоціальна модель, згідно з якою вважається, що до чинників виникнення проблем належать як біологічні, так і психосоціальні умови зростання: незадовільне ставлення батьків до дітей, непослідовність виховання, психічні розлади в батьків, а також інші чинники (Dodge, Pettit, 2003). Відповідно до психодинамічної теорії, діти несвідомо намагаються відреагувати на антисоціальні побажання батьків (Slonim, 2019). Соціокультурна концепція пояснює поведінкові розлади важкими соціально-економічними умовами, у яких діти вимушені вдаватися до соціально не схвалюваних засобів для виживання.

З метою подальшого емпіричного вивчення особливостей поведінкових розладів у підлітковому віці теоретично виокремимо основні симптоми цих розладів: дефіцит уваги, гіперактивність, імпульсивність, реакції опозиції, тривожно-депресивна симптоматика й інші поведінкові проблеми.

Метою дослідження є виявлення особливостей поведінкових розладів, психосоціального функціонування, рівня інтерналізованих і екстерналізованих симптомів серед хлопців та дівчат підліткового віку.

Відповідно до мети були визначені основні **завдання** дослідження:

1. Виявити симптоми поведінкових розладів серед хлопців та дівчат підліткового віку.

2. Визначити розподіл форми симптому дефіциту уваги та гіперактивності серед досліджених, які отримують високі бали за відповідними шкалами. Зауважимо, що діагностування синдрому дефіциту уваги та гіперактивності жодним чином не є нашим завданням, а тільки виявлення симптому за допомогою методики, що використовується для дослідження.

3. Виявити особливості психосоціального стану, дослідити рівень інтерналізованих і екстерналізованих симптомів серед хлопців та дівчат підліткового віку.

В емпіричному дослідженні взяли участь 64 особи – шестикласники (12–13 років) загальноосвітньої школи I–III ступенів № 103 (м. Харків). Перед проведенням дослідження ми поспілкувались із батьками респондентів, отримавши від них усну згоду на проведення анонімного психодіагностування. За допомогою обробки даних за парним t-критерієм Ст'юдента ми розділили учасників на 2 однакові вибірки за кількістю осіб: хлопці та дівчата. Важливо, що всі учасники експерименту проживають приблизно в однакових соціальних умовах та мають приблизно однаковий рівень матеріального достатку.

2. Методологія та методи

Для діагностування поведінкових розладів використовували методику «Опитувальник симптомів поведінкових розладів у дітей та підлітків» «NICHQ Vanderbilt» – форма А для батьків або опікунів дитини. Анкета розроблена Американською академією педіатрів у 2002 р. й адаптована Українським інститутом когнітивно-поведінкової терапії. Опитувальник містить 6 шкал: «Дефіцит уваги», «Гіперактивність», «Імпульсивність», «Реакції опозиції», «Інші поведінкові проблеми» та «Тривожно-депресивна симптоматика». Оцінка проводиться за категоріями: «ніколи», «інколи», «часто», «дуже часто», кожна з яких оцінюється в «0», «1», «2» та «3» бали відповідно. Кожна зі шкал підраховується окремо. Визначення форми розладу уваги та гіперактивності здійснюється відповідно до міжнародної класифікації (DSM-IV) та залежно від кількості і вираженості симптомів: РДУГ із дефіцитом уваги, з переваженням імпульсивності або змішана форма.

Для діагностики психосоціального розвитку підлітків використовувалась методика М. Джеллінека та М. Мерфі «Перелік дитячих симптомів» в українській адаптації «Перелік дитячих симптомів» PSC-UKR та Y-PSC-UKR (Луценко та ін., 2019).

Суб'єктивний опитувальник PSC розроблений М. Джеллінеком у 1988 р. для виявлення пізнавальних, емоційних і поведінкових проблем у дітей віком від 4 до 18 років. Методика містить 35 тверджень, на кожне з яких треба відповісти: «ніколи» – оцінюється в 0 балів, «інколи» – оцінюється в 1 бал, «часто» – оцінюється у 2 бали. Про суттєву психофункціональну дисфункцію свідчить результат від 31 бала та вище, оптимальний рівень психосоціального функціонування характеризує мінімальна кількість балів. Крім цього, у тесті прораховуються субшкальні показники: екстерналізація й інтерналізація.

Під час оброблення даних використовувався метод математичної статистики – парний t-критерій Ст'юдента.

3. Результати та дискусії

Порівняння симптомів поведінкових розладів серед підлітків різної статі виявило розбіжності за субшкалами: «Дефіцит уваги», «Гіперактивність», «Імпульсивність» та «Інші поведінкові проблеми». Щодо субшкал «Реакції опозиції» та «Тривожно-депресивна симптоматика» – різниці між вибірками не виявлено (див. табл. 1). Хлопці отримали значно більші результати за всіма зазначеними шкалами з достовірною відмінністю. Симптоми опозиційної та тривожно-депресивної поведінки спостерігаються як серед хлопців, так і серед дівчат.

Таблиця 1
Показники симптомів поведінкових розладів серед підлітків різної статі (M ± Q)

Шкали	Хлопці	Дівчата	t	p
Дефіцит уваги	0,8 ± 4,57	0,7 ± 3,93	5	0,001
Гіперактивність	0,6 ± 3,26	0,4 ± 2,23	6,7	0,001
Імпульсивність	0,4 ± 2,23	0,24 ± 1,4	4	0,001
Реакції опозиції	0,85 ± 4,84	0,9 ± 5,12	1	–
Інші поведінкові проблеми	0,6 ± 3,37	0,25 ± 1,44	3,5	0,01
Тривожно-депресивна симптоматика	0,52 ± 2,94	0,6 ± 3,34	1,17	–

Отримані результати доводять офіційні дані епідеміологічного метааналізу щодо відмінності проявів поведінкової симптоматики між хлопцями та дівчатами (Moffitt et al., 2001). Цікаво, що прояви тривоги й опозиції не відрізняються за ґендерним аспектом у даному дослідженні та досить сильно виражені в обох вибірках.

Результати розподілу форми розладу дефіциту уваги та гіперактивності серед досліджених, незалежно від статі, які отримали високі бали за відповідними шкалами, представлені на рис. 1.



Рис. 1. Розподіл форми симптомів дефіциту уваги та гіперактивності залежно від кількості і ступеня вираженості симптомів, що переважають

Проведене дослідження виявило, що жодна з форм розладу уваги та гіперактивності не переважає над іншими в даній групі респондентів. Зауважимо, що ми не можемо

стверджувати, що ці конкретні підлітки мають відповідний діагноз, але припускаємо, що високі бали, отримані ними за даними шкалами, можуть вказувати на супутні проблеми психосоціального розвитку: опозиційну поведінку, тривожність, дефіцит ексекютивних функцій, або під час проведення тесту вони перебували в некомфортних для себе психологічних умовах.

Порівняння рівня психосоціального функціонування серед хлопців та дівчат підліткового віку не виявило розбіжності за рівнем психосоціального розвитку, проте за субшкалами тесту «Екстерналізація» та «Інтерналізація» різниці між вибірками достовірні (див. табл. 2).

Таблиця 2
Показники психосоціального функціонування та рівня інтерналізованих і екстерналізованих симптомів серед хлопців та дівчат підліткового віку (M ± Q)

Шкали	Хлопці	Дівчата	t	p
Показник психосоціального розвитку	1,48 ± 8,4	0,62 ± 3,53	1,74	–
Інтерналізація	0,67 ± 3,8	0,45 ± 2,58	5,55	0,001
Екстерналізація	1 ± 6,11	0,54 ± 3,671	6,35	0,001

Виявилось, що психосоціальна дисфункція притаманна всім учасникам даного дослідження незалежно від статі і, певно, більш пояснюється віком, ніж статевими особливостями. Як хлопцям, так і дівчатам у підлітковому віці властивий емоційно-ідеаторний рівень переважного нервово-психічного реагування, наявні надцінні утворення: іпохондричні настрої, упевненість у власних фізичних недоліках, надмірне хвилювання про стан здоров'я або навпаки. І такі судження дуже погано корегуються логічними доказами, адже спираються на чутливі елементи (відчуття).

Проте хлопці демонструють більш експресивну симптоматику низького рівня психосоціального розвитку в підлітковому віці – для неї характерні прояви агресивності, делінквентної поведінки та гіперактивності. Тоді як у групі дівчат зовнішні симптоми проявляються значно меншою мірою, на відміну від інтерналізованих – проблеми уникання, замкненість, скарги на здоров'я, підвищений рівень тривожності.

Висновки

Констатовано, що підліткам, незалежно від статі, властиво поводити себе опозиційно щодо батьків та вчителів, адже це вік, для якого типовий конфлікт між бажанням до автономії та водночас звичною залежністю від дорослих. Але дівчата відрізняються від хлоп-



ців характером опозиційної поведінки – їхня психосоціальна симптоматика дещо інтерналізована, спостерігається схильність до замкненості, уникання, а в деяких випадках – навіть депресії.

З'ясовано, що хлопці більш експресивні у прояві опозиційної поведінки, вони не приховують агресивних настроїв, інколи поводять себе надто імпульсивно в порівнянні з дівчатами.

Симптоми поведінкових розладів в обох вибірках супроводжуються різними видами психосоціальних проблем, які можуть стати наслідком примусового сімейного процесу.

Надцінні переживання можуть стати основою реакцій протесту. Велика частина досвіду, який у майбутньому стає опорою для віри в самого себе, свої вміння та знання, набувається саме в підлітковому віці. Тому дуже важливим є середовище, у якому зростає дитина і на яке спирається.

Результати дослідження будуть корисними для батьків дітей підліткового віку, педагогів і шкільних психологів. Перспективи подальших розвідок у цьому напрямі: ми плануємо розширити вибірку, а також застосувати для дослідження додаткові методи та методики.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бондар Г. Основи статевого виховання : учнівський всеобуч. *Виховна робота у школі*. 2007. № 1. С. 49–52.
2. Бурцева Ю. Статеве виховання молодших школярів засобами українського фольклору : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.07. Луганськ, 2006. 20 с.
3. Василенко О. Підготовка майбутнього вчителя до статевого виховання учнів (з історії питання). *Вісник Львівського університету. Серія «Педагогічна»*. 2003. Вип. 17. С. 68–74.
4. Выготский Л. Собрание сочинений : в 6-и т. Москва : Педагогика, 1982–1984. Т. 4 : Детская психология / ред. Д. Эльконин. 1984. 432 с.
5. Главацька О. Психолого-педагогічні аспекти підготовки батьків до статевого виховання дітей. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка. Серія «Педагогіка»*. 2005. № 3. С. 70–75.
6. Герасименко Л. Елементи педагогічної спадщини Василя Сухомлинського як виховні інновації у процесі формування особистості студента – майбутнього сім'янина. *Нова педагогічна думка*. 2017. № 4. С. 100–102.
7. Даценко І. Підготовка учнівської молоді до життя в сім'ї у Республіці Польща : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Тернопіль, 2008. 20 с.
8. Кравець В. Гендерна педагогіка : навчальний посібник. Тернопіль : Джура, 2003. 416 с.
9. Міжнародна статистична класифікація хвороб та споріднених проблем охорони здоров'я : Десятий перегляд / Австралійська модифікація. Табличний перелік, 2017 р. 1180 с.
10. Психодіагностичний комплекс для оцінки наслідків домашнього насильства у дітей : методичний посібник / Н. Міхановська та ін. Київ : ПП «КП» УкрСіч», 2019. 80 с.
11. Штриголь Д., Андрійченко О. Відношення підлітків різної статі до агресії. *Актуальні проблеми сучасної психології та педагогіки вищих навчальних закладів МВС України* : матеріали Науково-практичної конференції, м. Харків, 14 березня 2014 р. Харків, 2014. С. 167–170.
12. Achenbach T. The classification of children's psychiatric symptoms : A factor-analytic study. *Psychological Monographs*. 1966. № 80 (7). P. 1–37 (№ 615). DOI: 10.1037/h0093906 (дата звернення: 10.06.2021).
13. American Psychiatric Association : Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders / American Psychiatric Association. 5th ed. Washington, DC, USA, 2013. 991 p.
14. Slonim Dana Atzil. Psychodynamic psychotherapy for adolescents. *Contemporary Psychodynamic Psychotherapy*. 2019. P. 53–266.
15. Dodge K., Pettit G. A biopsychosocial model of the development of chronic conduct problems in adolescence. *Developmental Psychology*. 2003. № 39 (2). P. 349–371.
16. Conduct disorder and oppositional defiant disorder in a national sample : Developmental epidemiology / B. Maughan et al. *Child Psychol. Psychiatry*. 2004. № 45. P. 609–621.
17. Sex Differences in Antisocial Behaviour : Conduct Disorder, Delinquency, and Violence in the Dunedin Longitudinal Study / T. Moffitt et al. *Cambridge University Press*. New York, USA, 2001. 278 p.
18. NICHQ Vanderbilt Assessment Scales. *American Academy of Pediatrics*. McNeil, 2002. 10 p.
19. Cavill Nick, Kahlmeier Sonja, Racioppi Francesca. Physical activity and health in Europe : evidence for action. *Edited by WHO Regional Office for Europe*. Copenhagen (Denmark), 2006. P. 55.
20. Coercive family process and early-onset conduct problems from age 2 to school entry / G. Patterson et al. *Cambridge University Press*, 2014. P. 917–932.
21. Peterson C., Park N., Seligman M. Orientations to happiness and life satisfaction : the full life versus the empty life. *Journal of Happiness Studies*. 2005. № 1. Vol. 6. P. 25–41.

REFERENCES:

1. Bondar, H.P. (2007). Osnovy statevoho vyhovannia [Basics of sex education]. *Vykhovna robota v shkoli – Educational work at school*, 1, 49–52 [in Ukrainian].
2. Burtseva, Yu.O. (2006). *Stateve vykhovannia molodshykh shkolariv zasobamy ukrainskoho folkloru* [Sex education of primary schoolchildren using the methods of Ukrainian folklore]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Luhansk [in Ukrainian].

3. Vasylenko, O. (2003). Pidhotovka maibutnoho vchytelia do statevoho vykhovannia uchniv (z istorii pytannia) [Preparing the future teacher for sex education of schoolchildren]. *Visnyk Lvivskoho universytetu. Ser. pedahohichna – Visnyk of the Lviv University. Series Pedagogics*, 17, 68–74 [in Ukrainian].
4. Vyhotskyi, L.S. (1984). *Sobranie sochinenij v 6 t.* [The Collected Works in 6 Vol.]. T. 4 : *Detskaia psykholohyia – Vol. 4 : Child psychology*. Elkonin, D.B. (Ed.). Moscow : Pedagogika [in Russian].
5. Hlavatska, O. (2005). Psykholoho-pedahohichni aspekty pidhotovky batkiv do statevoho vykhovannia ditei [Psychological and pedagogical aspects of preparing parents for sex education of children]. *Naukovi zapysky TNPU im. V. Hnatiuka. Seriiia “Pedahohika” – The Scientific Issues of Ternopil Volodymyr Hnatiuk National Pedagogical University. Series: pedagogy*, 3, 70–75 [in Ukrainian].
6. Herasymenko, L. (2017). Elementy pedahohichnoi spadshchyny Vasylia Sukhomlynskoho yak vykhovni innovatsii v protsesi formuvannia osobystosti studenta – maibutnoho simianyna [Elements of the pedagogical heritage of Vasily Sukhomlinsky as an educational innovation in the process of forming the personality of a student – a future family man]. *Nova pedahohichna dumka – New Pedagogical Thought*, 4, 100–102. [in Ukrainian].
7. Datsenko, I.M. (2008). Pidhotovka uchnivskoi molodi do zhyttia v simi u Respublitsi Polshcha [Preparing students for family life in the Republic of Poland]. *Extended abstract of candidate’s thesis*. Ternopil [in Ukrainian].
8. Kravets, V. P. (2003). *Henderna pedahohika [Gender pedagogy]*. Ternopil : Dzhura [in Ukrainian].
9. Mikhanovska, N.H., Shtryhol, D.V. Lutsenko, O.L. & Kuratchenko, I.Ye. (2019). *Psyhodiagnostychnyi kompleks dlia otsinky naslidkiv domashnoho nasylstva u ditei: metodychnyi posibnyk. [Psychodiagnostic complex for assessing the consequences of domestic violence in children: toolkit]*. Kyiv : PP “KP” UkrSich” [in Ukrainian].
10. Mizhnarodna statystychna klasyfikatsiia khvorob ta sporidnennykh problem okhorony zdorovia. Desiatyi perehliad [International statistical classification of diseases and related health problems. Tenth revision] (2017). *Avstraliiska modyfikatsiia. Tablychnyi perelik – Australian modification. Tabular list* [in Ukrainian].
11. Shtryhol, D.V. & Andriichenko, O.O. (2014). Vidnoshennia pidlitkiv riznoi stati do ahresii [Attitude of adolescents of both sexes to aggression]. *Proceedings of the Conference Title : Aktualni problemy suchasnoi psykholohii ta pedahohiky vyshchyykh navchalnykh zakladiv MVS Ukrainy – Actual problems of modern psychology and pedagogy of higher educational institutions of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine*. 167–170. Kharkiv [in Ukrainian].
12. Achenbach, T.M. (1966). The classification of children’s psychiatric symptoms: A factor-analytic study. *Psychological Monographs*, № 80 (7), 1–37. (№ 615).
13. American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, 5th ed.; *American Psychiatric Association* : Washington, DC, USA
14. Dana Atzil Slonim (2019). Psychodynamic psychotherapy for adolescents, *Contemporary Psychodynamic Psychotherapy*, 253–266.
15. Dodge, K.A., & Pettit, G.S. (2003). A biopsychosocial model of the development of chronic conduct problems in adolescence. *Developmental Psychology*, 39 (2), 349–371).
16. Maughan, B., Rowe, R., Messer, J., Goodman, R., Meltzer, H. (2004). Conduct disorder and oppositional defiant disorder in a national sample: Developmental epidemiology. *J. Child Psychol. Psychiatry*, 45, 609–621.
17. Moffitt, T.E.; Caspi, A.; Rutter, M.; Silva, P.A. (2001). Sex Differences in Antisocial Behaviour: Conduct Disorder, Delinquency, and Violence in the Dunedin Longitudinal Study; *Cambridge University Press*: New York, NY, USA.
18. NICHQ Vanderbilt Assessment Scales (2002). *American Academy of Pediatrics*, McNeil.
19. Nick Cavill, Sonja Kahlmeier and Francesca Racioppi (2006). Physical activity and health in Europe: evidence for action. *Edited by WHO Regional Office for Europe*. – Copenhagen (Denmark), p. 55.
20. Patterson, G.R. (2014). Coercive family process and early-onset conduct problems from age 2 to school entry. *Cambridge University Press*, 917–932.
21. Peterson C., Park N., Seligman M. (2005). Orientations to happiness and life satisfaction: the full life versus the empty life. *Journal of Happiness Studies*, 1 (6). 25–41.

Стаття надійшла до редакції 18.06.2021.

The article was received 18 June 2021.



УДК 159.923.2:316.61:37.018.43
DOI 10.32999/ksu2312-3206/2021-3-8

РІВЕНЬ ПСИХІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ПІД ЧАС ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Новік Галина Миколаївна,
практичний психолог

Запорізький авіаційний коледж імені О. Г. Івченка

galyna.novik@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8249-8460>

Мелешко Аліна Василівна,
викладач

Запорізький авіаційний коледж імені О. Г. Івченка

meleshko@zac.org.ua

<https://orcid.org/0000-0003-0377-6165>

Мета нашого дослідження – вияв причин зниження рівня якості знань і академічного вигорання здобувачів освіти молодших курсів фахової передвищої освіти як прояв психічної нестійкості. Сформульовані рекомендації з організації освітнього процесу в дистанційній формі для забезпечення благополуччя і психічного здоров'я.

Методи. Дослідження проводили у формі опитувальника, що був розроблений на запит педагогічної ради коледжу в гугл-формі в онлайн-режимі.

Результати. Приблизно 90% здобувачів освіти відчули психологічний тиск під час дистанційного навчання. Серед них 49,7% – через великий об'єм домашніх завдань і неможливість повноцінної консультації викладача; 10% – через збільшення вимог із боку сім'ї. Також 17% страждали від відсутності повноцінного спілкування із друзями. 44,3% за час карантину втратили інтерес до всього нового і, як наслідок, мають великі заборгованості з навчання та перебувають у пригніченому стані.

Надзвичайно хвилює 5,1% респондентів, що схильні до нападів безпричинного сміху або плачу як прояву тривожного психічного розладу. Приблизно 21% здобувачів освіти відчувають зараз переважно сум, безсилля і вже не стримують своєї агресії у спілкуванні. 35,8% респондентів перебувають у граничному стані відсутності всіх бажань. Отже, 61% респондентів проявляють нестійкий психічний стан. Здобувачі освіти проявляють психологічну незрілість, але мають слушні зауваження щодо методики викладання предметів і відсутності зв'язку з викладачами.

Висновки. Дослідження виявило: 1) 42–44% здобувачів освіти, що мають велику навчальну заборгованість, спроможні самостійно усунути неуспішність; 2) 30–31% здобувачів освіти потребують ретельного контролю з боку батьків і викладачів; 3) 25–28% здобувачів освіти потребують допомоги з боку сім'ї, кваліфікованих викладачів та психологічної служби.

Зараз важливі роль наставника і психологічні знання викладачів для комфортного навчального процесу здобувачів освіти. Будь-яка ситуація через зворотний зв'язок може вирішитись позитивно, якщо вона обговорюється конструктивно і в атмосфері довіри. Сьогодні вимагає, щоб зміст навчальної програми захоплював, а методичне забезпечення курсів мало чітко сформульовані різнорівневі завдання та критерії оцінювання.

Ключові слова: особистість, життєстійкість, академічне вигорання, благополуччя і психічне здоров'я, смисложиттєві орієнтації.

LEVEL OF MENTAL WELL-BEING OF EDUCATORS DURING DISTANCE LEARNING

Novik Halyna Mykolayivna,
Practical Psychologist

Zaporizhzhia Aircraft College named by O.G. Ivchenko

galyna.novik@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-8249-8460>

Meleshko Alina Vasylivna,
Teacher

Zaporizhzhia Aircraft College named by O.G. Ivchenko

meleshko@zac.org.ua

<https://orcid.org/0000-0003-0377-6165>

Purpose. The aim of our study is to identify the reasons for the decline in the quality of knowledge and academic burnout of junior students as a manifestation of mental instability. Recommendations for

the organization of the educational process in the distance form to ensure the well-being and mental health of students are formulated.

Methods. The research was conducted in the form of a questionnaire, which was developed at the request of the pedagogical council of the college in Google form online.

Results. About 90% of students felt psychological pressure during distance learning. Among them: 49,7% due to the large amount of homework and the lack of full consultation with the teacher; 10% due to increased demands from his family. Also, 17% suffered from a lack of full communication with friends and classmates. 44,3% during the quarantine have lost interest in everything new and as a result have large educational debts and are in a depressed mood.

5,1% of respondents who are prone to bouts of unreasonable laughter or crying as a manifestation of an unbalanced mental state are extremely worried. About 21% of students now feel mostly sadness, resentment and helplessness and no longer restrain their aggression in communication. 35,8% of respondents are in a state of extreme mental absence of all desires. Thus, 61% of respondents show an unstable mental state.

Students show psychological immaturity, but have fair remarks about the teaching methods of the subjects and the lack of communication with teachers.

Conclusions. The study found: 1) 42–44% of students with high educational debt are able to eliminate failure on their own; 2) 30–31% of students need careful supervision by parents and teachers; 3) 25–28% of students need help from family, qualified teachers and psychological services.

Now the important role of the mentor and the psychological knowledge of teachers for the well-being of students. Any situation through feedback can be resolved positively if it is discussed constructively and in an atmosphere of trust. Today requires that the content of the curriculum be exciting, and the methodological support of the courses have clearly defined multi-level objectives and assessment criteria.

Key words: *personality, vitality, academic burnout, well-being and mental health, meaningful life orientations.*

Вступ

Під час вимушеного дистанційного навчання оголилася низка проблем освітнього процесу, зокрема проблема психологічної підтримки здобувачів освіти. Освітняни відзначають загальне зниження показників якості знань, особливо серед молодших курсів. Переважають ознаки академічного вигорання і відмова від продовження навчання. Це потребує психолого-педагогічних досліджень із вияву причин та формування рекомендацій щодо їх усунення. Одним із перших таке дослідження провели в Запорізькому авіаційному коледжі ім. О.Г. Івченка.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Процес досягнення успішності не є короткотривалим, він має передумови й особливості перебігу, що визначаються різноманітними критеріями та чинниками, які зумовлюють цей процес. Ю. Ільїна виокремлює п'ять необхідних критеріїв для досягнення успішності: здатність змінювати поведінку (вчитись); стан здоров'я – уміння підтримувати стан оптимального функціонування організму на необхідному для життя рівні; здатність досягти необхідного для людини фінансового рівня; позитивний базовий емоційний стан; здатність встановлювати контакти та підтримувати їх (Ільїна, 2010). Здатність змінювати поведінку зумовлює особистісна готовність до змін. Чим більш успішне суспільство, тим вище рівень особистісної готовності до змін кожного.

У світі політичних та економічних перетворень в українському суспільстві вимагається особистісна готовність до змін. Насамперед це стосується молоді, сьогодишніх студентів, що мають стояти в авангарді всіх соціальних перетворень. Однак проведене Н. Назаренко тео-

ретико-емпіричне дослідження особистісної готовності студентів до змін засвідчило недостатній потенціал для вибору власної життєвої позиції в період суспільно-економічних трансформацій у нашій державі (Назаренко, 2020). Згідно з результатами дослідження, лише третина студентів на високому рівні готові жити й діяти відповідно до власних поглядів, цінностей і смислів, готові до тих змін, які відбуваються й у нашому суспільстві, і за його межами; ще 30,0% студентів готові витримувати стреси, пов'язані зі змінами обставин на середньому рівні; 30,0% юнаків і дівчат узагалі не готові витримувати виклики сьогодення. Вони залежні, підлаштовуються під обставини та ніколи не беруть на себе відповідальності за своє майбутнє, розквіт країни, за майбутнє світу і поготів. Це і є інфантилізм та песимізм студентської молоді, для подолання яких необхідно розробляти й упроваджувати в систему вищої освіти психолого-педагогічні засоби для розвитку особистісної готовності до змін як потенціалу для вибору власної життєвої позиції та побудови щасливого життєвого шляху (Назаренко, 2020).

У дослідженні Я. Запеки доведено, що рівень життєстійкості має статистично значущий взаємозв'язок зі ступенем вираженості смисложиттєвих орієнтацій і рівнем самоєфективності. Виявлено, що досліджувані студенти з високим рівнем життєстійкості відрізняються вищим рівнем продуктивності життя, більш емоційно та з більшим інтересом ставляться до нього, цілеспрямовані, здатні контролювати своє життя та вільно ухвалювати рішення (Запека, 2019).

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 та ін., 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, впливати на його перебіг.

Наслідки пандемії викликали соціально-економічні перетворення в усіх галузях життя суспільства. Освітяни повинні були винайти нові засоби продовження навчального процесу, освоювати нові технології й методики. Вимушене експериментальне дистанційне навчання у ЗВО висунуло його учасникам нові нестандартні умови і вимоги. Здебільшого здобувачі освіти не впорались з навчальним навантаженням через те, що в них немає досвіду самоорганізації. Неналежний рівень життєстійкості не дозволив сприйняти нові правила навчання адекватно ситуації, де потрібно було у змінених умовах взяти відповідальність на себе за організацію і результати свого навчання. Серед студентів різко зросли ознаки синдрому академічного вигорання.

В останні роки було багато дискусій про психічне здоров'я студентів у системі вищої освіти, оскільки дослідження показують, що проблеми із психічним здоров'ям серйозно впливають на успішність студентів і результати навчання. У зв'язку зі збільшенням числа студентів, що беруть участь у дистанційному навчанні, дуже важливо визначати відповідні заходи, що сприяють психічному благополуччю здобувачів освіти на віддаленні.

Традиційно заклади вищої освіти дотримуються реактивного підходу до питань благополуччя і психічного здоров'я, у разі виникнення проблеми надаються консультації із психічного здоров'я, а за кордоном студентів поміщають у групу підтримки (Jones et al., 2018). Проте все більше іноземних дослідників закликають до більш активного підходу з упором на зміцнення психічного здоров'я за допомогою таких проєктів, як: програми підвищення стійкості (Holdsworth et al., 2018; McAllister et al., 2018), спортивні програми (Vella et al., 2019), заходи щодо усвідомленості (Al-Ghalib, Salim, 2018; Galante et al., 2018), програми підвищення рівня грамотності в області психічного здоров'я (Kern et al., 2017), підтримка однопітків (Byrom, 2018) і медитація (Crowley, Munk, 2017). Однак, хоча дослідники визнають користь таких проєктів, роблять висновок про те, що необхідні більш глибоке розуміння і більш широке їх запровадження. Крім того, необхідні проєкти, що не просто реагують

на зміни благополуччя і психічного здоров'я, а запобігають небезпечним змінам.

На думку психологів, для підтримки розвитку психічної стійкості студента структура і зміст навчального плану мають включати комплексні завдання, що не тільки орієнтовані на галузь, а і підкріплюються сприятливим навчальним середовищем (Holdsworth et al., 2018).

Отже, підтримка благополуччя і психічного здоров'я здобувачів освіти вже не є завданням тільки психологів-консультантів, до неї залучаються і викладачі, адміністрація ЗВО. Необхідні наукові й експериментальні дослідження цього напрямку.

Метою статті є аналіз результатів експериментального дослідження причин зниження рівня якості знань і академічного вигорання здобувачів освіти молодших курсів Запорізького авіаційного коледжу як прояву психічної нестійкості під час вимушеного дистанційного навчання. На основі результатів сформульовані рекомендації з організації освітнього процесу в дистанційній формі.

2. Методологія та методи

Експериментальне дослідження проводили у формі опитувальника, що був розроблений на запит педагогічної ради коледжу. Опитування проводилось за допомогою гугл-форми в онлайн-режимі. Питання в дослідженні умовно поділено на три блоки: смисложиттєві орієнтації, внутрішній світ та ставлення до навчання. Отже, охоплені зовнішні, внутрішні й вимушені причини. До кожного питання запропоновано п'ять варіантів відповідей і додатковий «Ваш варіант». Опитування пройшли 137 респондентів 1-го курсу. Після аналізу результатів зі здобувачами освіти, що потрапили до групи ризику, був проведений офлайн-комплекс консультацій психолога.

3. Результати та дискусії

У блоці «Смисложиттєві орієнтації» були запропоновані питання, що дають можливість простежити у здобувачів освіти елементи соціального вигорання і причини, що його провокують та закріплюють (див. табл. 1).

Виявлені такі факти. Частина респондентів (16,9%), переймаючись своїм майбутнім у разі великого виграшу, пропонують вкласти гроші в майбутній дохід, а решта опитаних (60,8%) радять витратити на своє задоволення та потреби. 1% респондентів (згідно з відповідями «Ваш варіант») уважають за потребу передати якусь частину коштів батькам або на благодійність. У відповідях чітко переважає егоїстичне ставлення до життя.

На питання про ставлення до себе 13,4% опитаних чітко відзначають пригнічений стан у даний період, а 29,5% зазначають, що досі не можуть себе організувати. Отже, 42,9% респондентів показують низький рівень самодисципліни.

Понад 90% опитуваних здобувачів освіти відчували психологічний тиск під час дистанційного навчання: 49,7% – через великий об'єм домашніх завдань і неможливість повноцінної консультації викладача; 10% – через збільшення вимог із боку сім'ї. 17% страждали через неможливість повноцінного спілкування із друзями.

Отже, відповіді цього блока показують егоїстичне ставлення до життя та низький рівень життєстійкості половини опитаних.

Під час психологічних досліджень завжди важливо проаналізувати внутрішній світ респон-

дентів через отримання інформації про друзів, захоплення та їхній емоційний стан (див. табл. 2).

Хвилює група опитаних (27%), що не мали часу на спілкування зі старими друзями чи на пошук нових. Із психологічного погляду у віці наших анкетованих дуже важлива необхідність спілкування як з однолітками, так і зі спільнотою взагалі. Спілкування підліткового та юнацького віку корегує розвиток психіки і дає змогу отримати безцінний особистий досвід. Маємо припущення, що вони у групі ризику щодо отримання «придбаного» аутизму.

Таблиця 1

Розподіл емпіричних результатів за блоком «Смисложиттєві орієнтації»

Питання	Варіанти відповідей	Відсотки
1. Давайте пофантазуємо!!! Ви виграли мільйон доларів!!! Як Ви його витратите?	А. На своє задоволення: відпочинок за кордоном, машина, модний одяг, прикраси тощо.	35,6
	Б. На себе: салон краси, пластика, фітнес- клуб, спорт, масаж тощо.	25,2
	В. На суперорготехніку.	0
	Г. Заплачу за навчання за кордоном.	2,2
	Г. Вкладу гроші у свою справу.	16,9
2. Чи любите ви себе зараз?	А. Веду здоровий спосіб життя, контролюю фізичні і розумові навантаження.	15,8
	Б. Не завжди вдається правильно розподілити час на справи (організуватись) і повноцінно поспати із 23:00 до 8:00.	29,5
	В. Я задоволений собою, у мене все норм.	26,4
	Г. у мене зараз з'явилась можливість підзаробити на свої бажання.	10,3
	Г. Я себе люблю, але обставини в моєму житті погіршилися.	13,4
3. Я зараз відчуваю психологічний тиск, тому що ...	А. Під час дистанційного навчання підвищились вимоги сім'ї до мене.	11,4
	Б. Немає повноцінного спілкування із друзями, одногрупниками, знайомими.	17,8
	В. Потрібно виконувати великий об'єм домашніх завдань за предметами, що зараз вивчаю.	37,1
	Г. Не завжди можу отримати потрібну консультацію.	12,6
	Г. З'явилась можливість піти працювати (не за фахом).	17,6

Таблиця 2

Розподіл емпіричних результатів за блоком «Внутрішній світ»

Питання	Варіанти відповідей	Відсотки
4. Чи з'явилися у Вас під час карантину нові друзі та знайомі?	А. Так, в інтернеті, на сайтах.	16,8
	Б. Ні, немає часу.	26,4
	В. Віддаю перевагу старим друзям.	44,5
	Г. Вступив у нову спільноту в інтернеті.	0,7
	Г. Так, у зв'язку з новою роботою.	8,8
5. Чи з'явилося у вас нове захоплення (хобі) під час карантину?	А. Ні, немає нічого цікавого в моєму житті.	28,4
	Б. Так, я знайшов нові інтереси на роботі.	16,7
	В. Так, я маю нове захоплення, але потрібно ще навчатись цього.	27,0
	Г. Ні, бо не маю часу.	15,9
	Г. Так знайшов, але не маю можливості цим займатись удома.	11,1
6. Ваш емоційний стан натепер?	А. Останнім часом переважають: сум, образи, безсилля ...	10,9
	Б. Усе добре, мені спокійно.	37,5
	В. Буваю агресивним і нестриманим у спілкуванні.	9,8
	Г. Часто немає бажання щось робити.	35,8
	Г. Іноді помічаю напади безпричинного сміху або плачу	5,1



Наступне питання про нове захоплення ставилося з метою визначення здатності пристосування до нестандартних обставин карантинної ізоляції й можливості особистісного росту. Викликають занепокоєння 15,9% здобувачів, що скаржилися на відсутність часу, і 28,4%, яким нецікаво зараз жити. Ці респонденти за час карантину й ізоляції втратили інтерес до всього нового, не розвиваються, як наслідок, мають великі заборгованості з навчання, перебувають у пригніченому стані. Ще 2% (відповіді «Ваш варіант») поділилися новим захопленням так званими «Рофл-дзвінками». Це сайт, де за допомогою нецензурної лайки, різних асоціацій і незвичних образів можна висловити свій емоційний стан, своє ставлення до будь-чого у брутальних виразах, ховаючись за ніком. Складається враження, що цей сайт створено для психологічно слабких, незрілих особистостей, якими можна маніпулювати, граючись.

Відповіді на питання «Ваш емоційний стан натепер?» практично підтвердили припущення, що сформульовані вище, щодо результатів психологічного тиску під час карантину. Надзвичайно хвилюють 5,1% респондентів, що схильні до нападів безпричинного сміху або плачу як прояву тривожного психічного розладу. У критичному стані опинилися при-

близно 21% здобувачів освіти, що відчувають зараз переважно сум, безсилля, уже не стримують своєї агресії у спілкуванні. 35,8% здобувачів освіти перебувають у граничному психологічному стані відсутності всіх бажань. Отже, 61% респондентів проявляють нестійкий психічний стан.

У блоці «Ставлення до навчання» намагалися виявити причини неуспішності опитаних для формулювання рекомендацій щодо можливого виходу із ситуації (див. табл. 3).

Аналіз відповідей на питання про бажання вчитись виявив таке: більшість здобувачів освіти, що проходили тестування, не отримали належного роз'яснення та допомоги для самоорганізації навчання; 40% респондентів поскаржилися на незрозумілі домашні завдання, відсутність різнорівневих завдань (відсутність права вибору), методики виконання завдань та приклади виконання, відсутність чітких вимог до оформлення домашніх завдань і чітких критеріїв оцінювання. Крім цього, деякі студенти (з відповідей «Ваш варіант») переконані, що вони повинні мати змогу обирати та вчити тільки ті предмети, які вважають необхідними. Інформація, що надавалась, застаріла, бо в інтернеті є набагато цікавіша.

З результатів дослідження із цього питання зрозуміло, що 36,3% опитаних тяжіють до

Таблиця 3

Емпіричні результати за блоком «Ставлення до навчання»

Питання	Варіанти відповідей	Відсотки
7. Ваша думка, чому у Вас зникло бажання вчитись?	А. У школі мені було цікавіше.	2,2
	Б. Через уведення карантину, перехід на дистанційне навчання.	30,5
	В. Домашні завдання незрозумілі, немає вибору за рівнями складності (середній, достатній, високий), немає чітких вимог щодо виконання.	20,1
	Г. За дистанційного навчання нецікаво подається навчальний матеріал, його важко сприймати.	26,7
	Ґ. Пояснення викладачів навіть на онлайн-парах не завжди дають можливість зрозуміти, як виконати домашнє завдання.	17,8
8. Яку форму домашнього завдання ви б обрали для виконання?	А. Дати письмову відповідь на питання самоперевірки за матеріалами лекції.	7,4
	Б. Онлайн-тест за темою лекції.	55,9
	В. Виконання за зразком розібраного прикладу в лекції.	11,1
	Г. Подобаються різнорівневі завдання, з можливістю вибрати свій рівень.	7,4
	Ґ. Написати конспект лекції за поданим матеріалом.	17,0
9. Як Вам краще сприймати навчальний матеріал?	А. Друкований текст (лекція), що супроводжується відео за темою.	18,5
	Б. Онлайн-пара (лекція), де викладач пояснює і відповідає на питання.	32,2
	В. Комплекс відео з розібраними прикладами.	15,6
	Г. Коли освоєння матеріалу лекції підтверджено проходженням тесту з теорії.	17,8
	Ґ. Коли лекція супроводжена розібраними прикладами з домашнього завдання.	15,3
10. Яка форма заліку / іспиту ваших знань із навчального предмета Вас влаштувала б?	А. Середньоарифметичне за поточними оцінками / темами.	20,9
	Б. Онлайн-тестування (підсумкова контрольна робота).	66,9
	В. Письмова підсумкова контрольна робота.	3,5
	Г. Усна форма в режимі онлайн-конференції.	4,5
	Ґ. Звичайна, усна форма проведення (з білетами, картками).	1,5

офлайн-занять очного навчання. Більшість респондентів показують розвинуте критичне мислення (63,1%), тому бажають мати розібрані приклади по матеріалу лекцій, практичних, лабораторних, курсових робіт. Також під час проведення аналізу даних чітко простежується сформованість у здобувачів освіти нового, сучасного, так званого «кліпового» мислення. Тому 15,6% віддали перевагу відео для роз'яснення.

Більшість (66,9%) респондентів вибирають формою оцінювання своїх знань онлайн-тестування. А 20,9% вважають, що досить визначити середньоарифметичне за поточними оцінками. Отже, більшість респондентів (понад 70%) не цікавить якість освіти натеper, тому вони віддають перевагу шкільним формам навчання й домашнього завдання. Здобувачі освіти проявляють психологічну незрілість щодо всього навчального процесу передвищої фахової освіти, але мають слухні зауваження щодо методики викладання предметів і відсутності зв'язку з викладачами.

Висновки

Після проведення аналізу результатів опитування здобувачів освіти 1 курсу можна зробити основний висновок, що під час вимушеної ізоляції та дистанційного навчання більшість опитаних відчули психоемоційний тиск та дискомфорт, з яким не всі впоралися. Окрім цього: 1) 42–44% здобувачів освіти, що мають велику навчальну заборгованість, спроможні самостійно усунути неуспішність; 2) 30–31% здобувачів освіти потребують

ретельного контролю з боку батьків і викладачів; 3) 25–28% здобувачів освіти потребують допомоги з боку сім'ї, кваліфікованих викладачів та психологічної служби.

Під час роботи в режимі дистанційного навчання виявилися недоліки в роботі педагогічного колективу, а саме:

1) слабка несистематична робота кураторів груп, що не виявили своєчасно відсутність здобувачів освіти на онлайн-заняттях та невиконання ними домашніх завдань;

2) недбале ставлення викладачів до здобувачів освіти та їхніх потреб у кваліфікованих консультаціях;

3) низький рівень методичного забезпечення курсу: відсутність у лекціях сучасної інформації, прикладів виконання домашнього завдання, відсутність різнорівневих завдань, відсутність вимог до оформлення домашнього завдання та критеріїв оцінювання.

ЗВО повинні визнати, наскільки важлива роль наставника для благополуччя здобувачів освіти, забезпечити підтримку викладачів у розвитку навичок, які допоможуть знизити тривогу здобувачів освіти і підвищити довіру. Кожен викладач повинен розуміти, що будь-яка ситуація через зворотний зв'язок може вирішитись позитивно, якщо вона обговорюється конструктивно і в атмосфері довіри. Навчальні заклади повинні прагнути до того, щоб зміст навчальної програми був захоплюючим, а методичне забезпечення курсів мало чітко сформульовані різнорівневі завдання і критерії оцінювання.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Запека Я. Емпіричне дослідження життєстійкості студентів. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2019 № 4. С. 87–93. DOI: 10.32999/ksu2312-3206/2019-4-11 (дата звернення: 10.06.2021).
2. Ільїна Ю. Психологічна модель успішності у кризові періоди суспільства. *Актуальні проблеми психології*. 2010. № 7. С. 114–126.
3. Назаренко Н. Особистісна готовність до змін студентів як потенціал для вибору власної життєвої позиції. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки»*. 2020. № 4. С. 63–70. DOI: 10.32999/ksu2312-3206/2020-4-9 (дата звернення: 10.06.2021).
4. Рофл-дзвінки : сайт. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=p5PhHXVMNgs> (дата звернення: 10.06.2021).
5. Роль смысложизненных ориентаций и акме в профессиональной деятельности / В. Чудновский и др. *Психологический журнал*. 2004. Т. 25. № 1. С. 34–48.
6. Al-Ghalib S., Salim A. A mindfulness based intervention to enhance university student wellbeing in Saudi Arabia. *Middle East Journal of Positive Psychology*. 2018. № 4 (1). P. 142–157. URL: <https://middleeastjournalofpositivepsychology.org/index.php/mejpp/article/view/70> (дата звернення: 10.06.2021).
7. Byrom N. An evaluation of a peer support intervention for student mental health. *Journal of Mental Health*. 2018. № 27 (3). P. 240–246. DOI: 10.1080/09638237.2018.1437605 (дата звернення: 10.06.2021).
8. Crowley C., Munk D. An examination of the impact of a college level meditation course on college student well being. *College Student Journal*. 2017. № 51 (1). P. 91–98. URL: <https://eric.ed.gov/?id=EJ1132231> (дата звернення: 10.06.2021).
9. A mindfulness-based intervention to increase resilience to stress in university students (the Mindful Student Study): A pragmatic randomised controlled trial / J. Galante et al. *Lancet Public Health*. 2018. № 3 (2). e72–e81. DOI: 10.1016/S2468-2667(17)30231-1 (дата звернення: 10.06.2021).
10. Not drowning, waving. Resilience and university: A student perspective / S. Holdsworth et al. *Studies in Higher Education*. 2018. № 43(11). P. 1837–1853. DOI: 10.1080/03075079.2017.1284193 (дата звернення: 10.06.2021).
11. Jones P., Park S., Lefevor G. Contemporary college student anxiety: The role of academic distress, financial stress, and support. *Journal of College Counseling*. 2018. № 21 (3). P. 252–264. DOI: 10.1002/jocc.12107 (дата звернення: 10.06.2021).



12. Athletes connected: Results from a pilot project to address knowledge and attitudes about mental health among college student-athletes / A. Kern et al. *Journal of Clinical Sport Psychology*. 2017. № 11 (4). P. 324–336. DOI: 10.1123/JCSP.2016-0028 (дата звернення: 10.06.2021).
13. Building resilience in regional youth: Impacts of a universal mental health promotion programme / M. McAllister et al. *International Journal of Mental Health Nursing*. 2018. № 27 (3). P. 1044–1054. DOI: 10.1111/inm.12412 (дата звернення: 10.06.2021).
14. Sports-based mental health promotion in Australia: Formative evaluation / S. Vella et al. *Psychology of Sport and Exercise*. 2019. № 45. P. 101560. DOI: 10.1016/j.psychsport.2019.101560 (дата звернення: 10.06.2021).

REFERENCES:

1. Zapeka, Ya.H. (2019). Empirical study of the viability of students. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnogo universytetu. Seriya Psykholohichni nauky – Scientific Bulletin of Kherson State University. Psychological Sciences Series, 4*, 87–93 [in Ukrainian]. DOI: 10.32999/ksu2312-3206/2019-4-11.
2. Ilina, Yu.M. (2010). Psychological model of success in times of crisis in society. *Aktualni problemy psykholohii – Current problems of psychology, 7*, 114–126 [in Ukrainian].
3. Nazarenko, N.A. (2020) Osobystisna hotovnist do zmin studentiv yak potentsial dlia vyboru vlasnoi zhyttievoi pozyttsii [Personal readiness for change of students as a potential for choosing their own life position]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnogo universytetu. Seriya Psykholohichni nauky – Scientific Bulletin of Kherson State University. Psychological Sciences Series, 4*, 63–70 [in Ukrainian]. DOI: 10.32999/ksu2312-3206/2020-4-9
4. Site “Rofl dzvinky” [Roffle Calls Site] <https://www.youtube.com/watch?v=p5PhHXVMNgs> [in Russian].
5. Chudnovskiy, V.E., Bodalev, A.A., Vayzer, G.A., Vahromov, E.E., Karpova, N.L., Suvorov, A.V. (2004). Rol smyslozhiznennyih orientatsii i akme v professionalnoy deyatelnosti. [The role of life orientation and acme in professional activities] *Psichologicheskii zhurnal – Psychological Journal, 25 (1)*, 34–48 [in Russian].
6. Al-Ghalib, S., & Salim, A. (2018). A mindfulness based intervention to enhance university student wellbeing in Saudi Arabia. *Middle East Journal of Positive Psychology, 4 (1)*, 142–157. <https://middleeastjournalofpositivepsychology.org/index.php/mejpp/article/view/70>
7. Byrom, N. (2018). An evaluation of a peer support intervention for student mental health. *Journal of Mental Health, 27 (3)*, 240–246. <https://doi.org/10.1080/09638237.2018.1437605>
8. Crowley, C., & Munk, D. (2017). An examination of the impact of a college level meditation course on college student well being. *College Student Journal, 51(1)*, 91–98. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1132231>
9. Galante, J., Dufour, G., Vainre, M., Wagner, A. P., Stochl, J., Benton, A. et al. (2018). A mindfulness-based intervention to increase resilience to stress in university students (the Mindful Student Study): A pragmatic randomised controlled trial. *Lancet Public Health, 3 (2)*, e72–e81. [https://doi.org/10.1016/S2468-2667\(17\)30231-1](https://doi.org/10.1016/S2468-2667(17)30231-1)
10. Holdsworth, S., Turner, M., & Scott-Young, C.M. (2018) Not drowning, waving. Resilience and university: A student perspective. *Studies in Higher Education, 43(11)*, 1837–1853. <https://doi.org/10.1080/03075079.2017.1284193>
11. Jones, P. J., Park, S.Y., & Lefevor, G.T. (2018). Contemporary college student anxiety: The role of academic distress, financial stress, and support. *Journal of College Counseling, 21 (3)*, 252–264. <https://doi.org/10.1002/jocc.12107>.
12. Kern, A., Heininger, W., Klueh, E., Salazar, S., Hansen, B., Meyer, T., & Eisenberg, D. (2017). Athletes connected: Results from a pilot project to address knowledge and attitudes about mental health among college student-athletes. *Journal of Clinical Sport Psychology, 11 (4)*, 324–336. <https://doi.org/10.1123/JCSP.2016-0028>
13. McAllister, M., Knight, B.A., Hasking, P., Withyman, C., & Dawkins, J. (2018). Building resilience in regional youth: Impacts of a universal mental health promotion programme. *International Journal of Mental Health Nursing, 27(3)*, 1044–1054. <https://doi.org/10.1111/inm.12412>
14. Vella, S.A., Swann, C., Boydell, K.M., Eckermann, S., Fogarty, A., Hurley, D. et al. (2019). Sports-based mental health promotion in Australia: Formative evaluation. *Psychology of Sport and Exercise, 45*, 101560. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2019.101560>

Стаття надійшла до редакції 17.06.2021.
The article was received 17 June 2021.

УДК 159.923.5:159.922.7
DOI 10.32999/ksu2312-3206/2021-3-9

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ ДО ВЗАЄМОДІЇ ІЗ СОМАТИЧНО ПОСЛАБЛЕНИМИ ШКОЛЯРАМИ

Світлич Світлана Анатоліївна,

кандидат психологічних наук,

доцент кафедри виховання та культури здоров'я

КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпропетровської обласної ради

svitich1979@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7340-5648>

Мета. Визначити психологічну готовність педагогів початкових класів до взаємодії із соматично ослабленими школярами.

Методи. Для визначення рівня сформованості компонентів психологічної готовності вчителів початкових класів до взаємодії із соматично ослабленими учнями використовувався авторський опитувальник, дослідження мало характер психолого-педагогічного експерименту.

Результати. У наявній науковій літературі акцентується пріоритетна роль особистості педагога в подоланні негативних тенденцій в особистісному розвитку соматично ослаблених дітей, їх успішного навчання. У процесі дослідження визначено, що таке «соматично послаблені діти»; які психологічні проблеми можуть виникати в соматично послаблених дітей у школі і як часто; якою суб'єктно є відповідальність за вирішення психологічних проблем соматично послаблених дітей у школі; як педагоги можуть їм допомогти; визначення характеристик, притаманних таким учням, оцінка ступеня їх вираженості; оцінка власної готовності до роботи із соматично послабленими учнями.

Висновки. За проведеним дослідженням жоден із вчителів початкових класів, які брали участь у ньому, не має високого рівня психологічної готовності до взаємодії із соматично послабленими учнями, більшість педагогів (52,5%) мають достатній рівень готовності. На основі результатів дослідження обґрунтовано необхідність розроблення спеціальної програми психологічної підготовки вчителів початкових класів до взаємодії із соматично послабленими учнями, яка має включати як теоретичні заняття, так і методи групової та індивідуальної роботи. Визначена спрямованість такої програми за кількома напрямками, як-от: актуалізація і розвиток мотивації до взаємодії із соматично послабленими учнями, формування теоретичних знань та розширення уявлень про їхні особливості, актуалізація та відпрацювання комплексу практичних умінь та навичок ефективної взаємодії з ними, розвиток емпатії, гуманістичної спрямованості педагогів та їхньої здатності до рефлексії.

Ключові слова: вікова психологія, здоров'я, психологічна готовність педагога, початкова освіта, освітні технології.

EMPIRICAL STUDY OF PSYCHOLOGICAL READINESS OF PRIMARY SCHOOL TEACHERS TO INTERACT WITH SOMATICALLY WEAKENED SCHOOLCHILDREN

Svitich Svitlana Anatoliivna,

Candidate of Psychological Sciences,

Associate Professor at the Department of Education and Culture of Health

*Communal Institution of Higher Education "Dnipro Academy of Continuing Education"
of Dnipropetrovsk Regional Council*

svitich1979@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0001-7340-5648>

Purpose. The purpose is to determine the psychological readiness of primary school teachers to interact with somatically impaired students.

Methods. To determine the level of formation of the components of psychological readiness of primary school teachers to interact with somatically impaired students, an author's questionnaire was used, the study was in the nature of a psychological and pedagogical experiment.

Results. The available scientific literature emphasizes the priority role of the teacher's personality to overcome negative trends in the personal development of somatically weakened children and for their successful learning. The study identified what "somatically impaired children" are; what psychological problems may occur in somatically impaired children at school and how often; what is the subjective responsibility for solving the psychological problems of somatically weakened children at school; how teachers can help them; determining the characteristics inherent in such students, and assessing their severity; assessment of one's own readiness to work with somatically impaired students.



Conclusions. According to the study, none of the primary school teachers who participated in it has a high level of psychological readiness to interact with somatically impaired students, most teachers (52,5%) have a sufficient level of readiness. Based on the results of the study, the need to develop a special program of psychological training of primary school teachers to interact with somatically impaired students, which should include both theoretical classes and methods of group and individual work. The direction of such a program is determined in several areas: actualization and development of motivation to interact with somatically weakened students, formation of theoretical knowledge and expansion of ideas about their features, actualization and development of practical skills and skills of effective interaction with them, development of empathy, humanistic orientation of teachers and their ability to reflect.

Key words: *age psychology, health, psychological readiness of teacher, primary education, educational technologies.*

Вступ

Захворюваність та системні проблеми зі здоров'ям дітей є суттєвим чинником, який впливає на організацію освітнього процесу. За даними вітчизняних дослідників Г. Цап та М. Цап, «за роки незалежності України серед її населення загострилася ситуація зі станом психосоматичного здоров'я. За статистичними даними, 53,0% дітей мають ослаблене здоров'я, понад 30,0% дітей віком до 14 років мають хронічні захворювання і лише 10,0% випускників шкіл можна назвати здоровими. Загальна захворюваність дітей віком до 14 років виросла на 16,0%» (Цап, 2014: 370). У зв'язку із цим здоров'язбереження, формування здорового способу життя та культури здоров'я виступають як пріоритетні аспекти сучасної освіти.

Одним із найважливіших напрямів вирішення проблем у цій царині є готовність педагогів до роботи із соматично послабленими дітьми, які переживають труднощі в освітньому процесі внаслідок проблем зі здоров'ям. Вітчизняний дослідник Г. Пешко дає таку характеристику таких дітей: «Це соматично ослаблені діти, тобто такі, що перенесли важкі та тривалі захворювання або мають хронічні неспецифічні захворювання органів дихання, кровотворення, травлення, ендокринної системи, вивідної системи тощо. Ці діти часто мають підвищену стомлюваність і знижену працездатність, що неминуче зменшує ефективність їх навчання в загальноосвітньому навчальному закладі. Спектр хронічних соматичних захворювань у таких дітей надто широкий» (Пешко, 2016: 150).

Науковці зазначають, що соматична ослабленість є одним з основних чинників виникнення труднощів у навчанні, а також емоційного неблагополуччя дітей у школі (М. Буянов, Б. Воронков, О. Захаров, Д. Ісаєв, В. Каган та інші). Крім того, унаслідок частих пропусків занять у соматично ослаблених дітей відбуваються особистісні зміни: знижується самооцінка, підвищується рівень тривожності тощо (Н. Бадьїна, Г. Арїна, М. Коваленко, А. Міхеєва, Л. Долинська). Особливо важливим періодом, як підкреслюють вітчизняні дослідники, у розвитку особистості є навчання в початко-

вій школі, коли психофізіологічні можливості дитини мають найбільшу сензитивність до розкриття та реалізації в навчанні (Вержиковська, Ковальчук, 2012: 27). Тому вивчення психологічних особливостей соматично ослаблених дітей молодшого шкільного віку та їх урахування в навчально-виховному процесі є вкрай важливим.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Велике значення особистості педагога для подолання негативних тенденцій в особистісному розвитку соматично ослаблених дітей, для їх успішного навчання, його готовності до взаємодії з дітьми цієї категорії відзначають Б. Сісак, Е. Верона, І. Міхатов-Стефанович та інші вітчизняні та закордонні дослідники. У їхніх роботах зазначено, що часто педагоги не розуміють проблем, що виникають у таких дітей, не можуть надати їм належної психолого-педагогічної підтримки і допомоги. Проте, як вказують вітчизняні фахівці, саме «діти із хронічними хворобами прагнуть, щоб про них більше піклувалися, вони відчувають незахищеність, а також спостерігається емоційна лабільність характеру» (Руденко та ін., 2016: 177).

Низка дослідників, зокрема І. Дубровіна, В. Каган, Б. Лінк, Дж. Фелан та інші, акцентують негативну роль педагогів у процесі виникнення труднощів у соматично ослаблених дітей унаслідок того, що вони ставляться до них як до таких, що не бажають ходити до школи і не докладають досить зусиль для успішності в навчанні. Як слушно вказує дослідниця Л. Жіліна, саме таке ставлення педагогів зумовлює загострення неврозів у дітей, що на тлі ослабленого здоров'я цілком руйнує навчальний процес (Жіліна, 2020: 169).

Науковцями порушуються питання психологічної підготовки вчителів до взаємодії з різними категоріями учнів. Так, О. Пономарьова розробляла питання підготовки вчителів до роботи з дезадаптованими дітьми молодшого шкільного віку, І. Василенко – з ліворукими дітьми; формування психологічної готовності вчителів до профілактики і корекції проявів дитячої агресивності досліджував А. Кірейчев, психологічні умови формування готовності майбутніх учителів початкових класів до розвитку креативності учнів – В. Фадєєв,

психологічний аналіз регулятивної функції емпатії педагога здійснила О. Алпатова, формування гуманістичної спрямованості майбутніх учителів початкових класів – А. Кудусова, формування психологічної готовності майбутніх учителів до інтерактивної взаємодії з учнями – В. Терещенко.

Західні фахівці також акцентують необхідність доповнення звичайних освітніх стратегій так званими «стратегіями втручання» (“intervention strategies”), які є ефективними саме тоді, коли дитина із причин поганого здоров’я, сімейних негараздів чи наслідків виховання стає неспроможною до результативного навчання. Водночас «різні проблеми вимагають різних підходів», починаючи від неадаптивної поведінки і закінчуючи поганим відвідуванням школи, і поєднання стратегій, ідей та педагогічних практик вимагає співпраці педагогів та освітніх психологів (Soxhead, Gupta, 2018: 5). Ефективні стратегії та освітні практики щодо соматично ослаблених дітей є складовою частиною загальної державної політики сприяння здоровому розумовому, емоційному та поведінковому розвитку молодого покоління (Fostering healthy, 2019: 8).

Поряд із різноманітністю напрямів дослідницьких робіт із проблем психологічної підготовки вчителів, варто констатувати, що психологічна підготовка вчителів до взаємодії із соматично послабленими учнями молодшого шкільного віку не досліджена належною мірою. Проте, як слушно вказує вітчизняний дослідник О. Волошин, саме психологічна готовність педагога до взаємодії з такими дітьми виступає головним компонентом успішності освітнього процесу (Волошин, 2015: 75). Традиційно ж у процесі професійного навчання майбутніх учителів основна увага приділяється загальним питанням організації навчального процесу, віковим особливостям дітей, але не розкривається специфіка роботи з дітьми, які вимагають особливої уваги і відповідного інструментарію педагогічного впливу, опанування яких ґрунтується на психологічній готовності педагога до такої роботи. Звідси постає мета дослідження – визначення психологічної готовності педагогів початкових класів до взаємодії із соматично ослабленими школярами.

2. Методологія та методи

Методологічні основи дослідження включають теоретичні засади особистісно орієнтованої освіти (Г. Балл, І. Бех); особистісно-діяльнісного й індивідуального підходів у навчанні (Б. Ананьєв, Г. Костюк, Б. Ломов); взаємодії (Г. Андреева, І. Зимняя, Г. Китайгородська, О. Леонтьєв, Б. Ломов, А. Мудрик); педагогічної взаємодії (О. Киричук, Я. Коломінський, В. Ляудіс, Г. Руда, Т. Щербан); концепції готовності до професійної діяльності (Г. Балл, С. Дурай-Новакова, А. Линенко й інші); тео-

ретичні положення психосоматичного підходу (Д. Ісаєв, В. Каган, В. Ніколаєва й інші).

Для визначення рівня сформованості компонентів психологічної готовності вчителів початкових класів до взаємодії із соматично послабленими учнями використовувався авторський опитувальник, визначення рівня сформованості гуманістичної спрямованості педагогів здійснювалося на основі методики «Структура спрямованості педагога» В. Семиченко; визначення рівня розвитку емпатійних здібностей у педагогів здійснювалося на основі методики В. Бойко; загалом дослідження має характер психолого-педагогічного експерименту (Семиченко, Світич, 2017). Дані емпіричного дослідження узагальнювалися з використанням методів математичної обробки даних (кореляційний, дисперсійний аналіз) із подальшою їх якісною інтерпретацією та змістовим узагальненням. Статистична обробка даних і графічна презентація результатів здійснювалися за допомогою пакета статистичних програм SPSS (версія 17.0) та комп’ютерної програми Microsoft Excel.

3. Результати та дискусії

В емпіричному дослідженні взяли участь 388 педагогів, учителів початкових класів. Для отримання даних було розроблено авторський опитувальник із дванадцяти запитань за основними проблемами. Перше питання було присвячено визначенню поняття «соматично послаблені діти», водночас було встановлено конкретні характеристики, які пов’язані з відвідуванням школи, пропусками через хвороби та частотою захворювання дітей, які є загальноприйнятими у вітчизняній освітній практиці та використовуються в науковій літературі.

Друге запитання анкети було присвячено оцінці з боку педагогів початкових класів сукупності й ієрархії психологічних проблем, які виникають у соматично послаблених дітей у школі, як часто. Більшість учителів вважають, що найчастіше в соматично ослаблених дітей проблеми через те, що вони часто пропускають заняття у школі. Найбільш негативну роль, на думку педагогів, відіграють проблеми в засвоєнні матеріалу навчальних програм у зв’язку з постійними пропусками занять, унаслідок цього відсутності належної концентрації у процесі навчання. Також серед негативних наслідків учителі початкових класів зазначають низку психологічних труднощів, як-от проблеми з розвитком інтелекту, проблеми з відповідями дітей біля дошки, підвищену сором’язливість, а також занижену самооцінку соматично ослаблених дітей. Водночас педагоги відмічають, що досить рідко в таких учнів виникають комунікаційні проблеми, пов’язані зі спілкуванням з однокласниками та вчителями. Загалом відповіді педагогів стосовно виникнення психологічних проблем у соматично ослаблених дітей представлені в таблиці 1.



Таблиця 1

Оцінка вчителями початкових класів інтенсивності психологічних проблем у соматично послаблених дітей (%)

Частота виникнення	Труднощі у спілкуванні з однолітками	Труднощі під час взаємодії з учителем	Низька концентрація уваги	Низька самооцінка	Труднощі під час відповіді біля дошки	Труднощі в засвоєнні навчальної програми внаслідок частих пропусків	Труднощі в засвоєнні навчальної програми внаслідок низького інтелектуального рівня	Сором'язливість
Виникають завжди	13,6	5,7	40,8	21,5	25,7	54,0	27,2	17,0
Виникають часто	17,4	10,6	37,7	25,7	33,6	20,4	24,2	27,9
Виникають рідко	3,8	3,0	1,9	4,5	5,3	4,2	5,7	4,9
Не виникають	65,3	80,8	19,6	48,3	35,3	21,5	43,0	50,2

Дані результати вимагають коментування насамперед стосовно оцінки педагогами рівня інтелектуального розвитку соматично ослаблених дітей. Згідно з нашими даними, які підтверджуються й іншими дослідженнями, він не відзначається суттєвим зниженням порівняно з іншими дітьми. Також наші дослідження показують наявність суттєвих комунікаційних проблем у соматично ослаблених дітей, чого не фіксує опитування педагогів. На нашу думку, це є свідченням того, що вчителі початкових класів не мають реального уявлення про психологічні проблеми соматично ослаблених дітей і потребують надання спеціальної інформації для роботи з ними.

Насамперед було визначено думку педагогів стосовно того, хто має брати на себе основну відповідальність за вирішення проблем соматично ослаблених дітей у школі. Отримані результати були згруповані нами у три категорії. Перша категорія – це оптимальний розподіл відповідальності, який ми розуміємо як рівнозначну участь усіх учасників освітнього процесу (діти, батьки та педагоги) у вирішенні тих проблем, які виникають у соматично ослаблених дітей під час навчання. Такий варіант відповідей обрали лише 6,9% опитаних педагогів. До другої категорії ми віднесли відповіді тих педагогів, які вважають, що мають прийняти на себе основну частину відповідальності за вирішення вказаних проблем. Такий варіант відповідей було отримано від 40,8% опитаних педагогів. Найбільше прихильників було у третій категорії відповідей – 52,3% педагогів схильні перекладати відповідальність за вирішення проблем соматично ослаблених дітей на них самих та їхніх батьків.

Отже, доцільно зробити висновок, що більшість педагогів початкових класів намагаються основну відповідальність за проблеми

соматично ослаблених дітей перекласти на інших і не схильні вважати це своїм обов'язком. Водночас дослідження показує, що усвідомлення своєї відповідальності зростає разом зі збільшенням стажу роботи, оскільки готовність взяти на себе цю відповідальність серед молодих педагогів становить усього 21,1%, тоді як серед педагогів зі значним стажем – від 40 до 46%.

Варто сказати, що дуже мало педагогів сумніваються у своїх можливостях допомогти у вирішенні проблем соматично ослаблених дітей. 89,1% опитаних педагогів упевнені у своїх здатностях це зробити, і лише 6,8% вважають, що зробити це нездатні (4,2% обрали варіант відповіді «не завжди»). Також спостерігається переконаність педагогів у необхідності знань та навичок для роботи з такими дітьми, таку позицію розділяють 90,2% опитаних (3,4% вважають наявність таких компетенцій необов'язковими, а 6,8% – узагалі непотрібними). Можна констатувати, що більшість педагогів вважають себе на рівні наявних компетенцій готовими до роботи з вирішення проблем соматично ослаблених дітей, однак водночас у них немає цілісного розуміння власної ролі в цій формі педагогічної діяльності.

Цікавими є дані щодо того, яким чином педагоги бачать можливості допомоги зі свого боку соматично ослабленим дітям для того, щоб мінімізувати психологічні труднощі, які в них виникають. Усі форми допомоги ми згрупували так:

По-перше, педагогічна допомога, під якою маються на увазі всі форми освітнього процесу, що мають сприяти розвитку соматично ослаблених дітей (індивідуальні консультації, додаткові заняття з різних предметів, поради учням із боку педагогів та співбесіди з ними,

різного виду індивідуальні рекомендації тощо (53,2%).

По-друге, психологічна допомога, яка має бути націлена на підтримку соматично ослаблених дітей саме в тих аспектах, де вони мають найбільші труднощі. Сюди відносимо дії педагогів, які стосуються підвищення самооцінки учнів, створення для них ситуацій успіху в освітньому процесі, емоційної підтримки, більш широкого застосування індивідуального підходу, дій із метою згуртування учнівського колективу для підтримки таких учнів (39,2%).

По-третє, організація співпраці з батьками як у шкільному навчальному процесі, так і для оптимізації навчання соматично ослаблених дітей удома (5,7%).

По-четверте, розширення використання здоров'язбережувальних та здоров'ярозвивальних технологій в освітньому процесі з комбінуванням фізичних вправ (тренінги, фізхвилинки, комплекси фізичних вправ) із формуванням оптимального навчального навантаження для соматично ослаблених учнів (6,8%).

Варто зазначити, що частина педагогів, будучи впевненою у власних можливостях надання допомоги соматично ослабленим дітям, водночас не змогли визначитися із практичними конкретними формами надання такої допомоги (8,3%).

Важливим аспектом дослідження стало виявлення того, яким чином педагоги початкової школи уявляють собі проблеми розвитку соматично ослаблених дітей. Учителям, що брали участь в опитуванні, було запропоновано визначити особливості соматично ослаблених дітей за структурою характеристик та мірою їхньої вираженості. Опитуваним були запропоновані поперечні профілі, що містили перелік характерних рис і особливостей поведінки дітей, а вони мали обрати із цього переліку ті складники, які характеризують саме соматично ослаблених учнів, та визначити міру їх прояву (3 бали – риса завжди наявна, 2 бали – наявна часто, 1 бал – наявна епізодично). Узагальнювальний підрахунок здійснювався за 32 характеристиками, із яких 16 були позитивними, а 16 – негативними.

За результатами опитування доцільно зазначити ті риси соматично ослаблених учнів, які педагоги вважають найбільш характерними: швидко стомлюються (середній бал – 1,8, максимально можливий – 3,0), часто відволікаються – 1,4, низький темп діяльності – 1,4, важко переживають невдачі – 1,3, мають високу тривожність – 1,0, образливі – 1,0, погано адаптовані до школи – 1,0, мають низьку самооцінку – 0,8.

Амбівалентними є парні характеристики соматично ослаблених учнів: прагнення до успіху – байдужість (1,1–0,5); неагресивність – агресивність (1,0–0,4); допитливість – незацікавленість (0,9–0,6); зацікавленість – незацікавленість у навчанні (0,8–0,7). Однакові бали одержані від педагогів за такими характеристиками, як «непосидючий – спокійний», «інтелектуально розвинений – нерозвинений», «легко / із труднощами спілкується». Загалом дана частина дослідження показує відсутність у педагогів розуміння психологічного портрета соматично ослаблених учнів.

Заключним етапом було визначення комплексної оцінки педагогами власної готовності до роботи із соматично ослабленими дітьми. Цілком готовими до такої роботи вважають себе 20,0% опитаних, загалом готовими – 46,9%, частково готовими – 33,1% опитаних педагогів. Як і в інших випадках, упевненість у своїх силах зростає зі збільшенням стажу роботи опитуваних: цілком готовими до такої роботи вважають себе 10,5% учителів із стажем до 5 років, 17,2% – зі стажем від 6 до 15 років; 23,5% – зі стажем від 16 до 25 років, 23,7% учителів – зі стажем роботи більше 25 років. Результати дослідження цього аспекту психологічної готовності педагогів до роботи із соматично ослабленими дітьми представлені в таблиці 2.

Висновки

Варто констатувати, що жоден із вчителів початкових класів, які брали участь у дослідженні, не має високого рівня психологічної готовності до взаємодії із соматично послабленими учнями, 0,9% учителів мають оптимальний рівень, більшість педагогів (52,5%) мають достатній рівень готовності, 46,6% – допустимий рівень готовності. Це означає, що

Таблиця 2

Самооцінювання педагогів готовності до взаємодії із соматично ослабленими учнями залежно від кваліфікаційної категорії (%)

Самооцінка рівня готовності	Кваліфікаційна категорія досліджуваних			
	Вища	I категорія	II категорія	Спеціаліст
Цілком готові	21,7	24,1	10,3	11,2
Готові	54,3	46,3	46,2	42,2
Частково готові	23,9	29,6	43,6	46,6
Майже неготові	–	–	–	–
Неготові	–	–	–	–



необхідно розробляти спеціальну програму психологічної підготовки вчителів початкових класів до взаємодії із соматично послабленими учнями, яка має включати як теоретичні заняття, так і методи групової та індивідуальної роботи. Варто погодитися з дослідниками, які вважають необхідним формування спеціальних компетентностей педагогів стосовно дітей з особливими потребами як основних для сучасної школи (Яценюк, 2016: 169). Виходячи з нашого дослідження, доцільно визначити спрямованість такої програми за кількома напрямками. По-перше, це мають бути актуалізація і розвиток мотивації до взаємодії із соматично послабленими учнями, оскільки, як слушно вказує вітчизняний дослідник С. Мельничак, саме така взаємодія є вирішальним чинником до мотивації самих учнів (Мельничак, 2017: 4).

По-друге, формування теоретичних знань та розширення уявлень про особливості соматично послаблених дітей, про труднощі, які

можуть виникати під час навчання у школі. На нашу думку, тут потрібно звернути увагу на формування в педагогів мотивації до соціальної підтримки таких дітей, що акцентують й інші вітчизняні дослідники (Безпалько, 2016: 124).

По-третє, актуалізація та відпрацювання комплексу практичних умінь та навичок ефективної взаємодії із соматично послабленими учнями молодшого шкільного віку. Варто сказати, що у вітчизняній літературі є досить розробок практично-технологічного напрямку в цій царині (Туріщева, 2016).

По-четверте, це розвиток емпатії, гуманістичної спрямованості педагогів та їхньої здатності до рефлексії. Тут, безперечно, варто концентруватися на розвитку в педагогів найбільш актуальних для комунікації з ослабленими учнями типів інтелекту – соціального й емоційного. У вітчизняній літературі ця проблема теж є добре розробленою як на теоретичному, так і на практичному рівнях (Романенко та ін., 2019).

ЛІТЕРАТУРА:

1. Безпалько О. Соціальна підтримка дітей та молоді з обмеженими функціональними можливостями. *Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі*. Київ, 2016. С. 119–128.
2. Вержиковська О., Ковальчук І. Теоретичні аспекти проблеми психологічної та педагогічної готовності дітей з порушеннями психофізичного розвитку до навчання у школі. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія «Соціально-педагогічна»*. 2012. Вип. 20 (1). С. 26–34.
3. Волошин О. Робота з дітьми з особливими освітніми потребами. *Психологічна готовність педагогів*. *Психолог*. 2015. № 7/8. С. 74–76.
4. Жилина Л. Психолого-педагогические аспекты профилактики школьных неврозов у соматически ослабленных детей и подростков. *Проблемы детства в фокусе междисциплинарных исследований* / под ред. А. Голобородько. Ростов-на-Дону, 2020. С. 160–175.
5. Мельничак С. Формування, розвиток та підвищення мотивації навчання учнів з особливими потребами. *Дитина з особливими потребами*. 2017. № 3. С. 2–4.
6. Пешко Г. Соціально-педагогічна робота з класним колективом, у якому навчається дитина з особливостями психофізичного розвитку. *Вісник Запорізького національного університету*. 2016. № 2 (27). С. 146–152.
7. Романенко М., Браганіч Б., Куций А. Соціальний інтелект як предмет філософських та психологічних досліджень. *Гілея : науковий вісник*. 2019. Вип. 140 (2). С. 37–40.
8. Руденко Л., Гавриленко Ю., Осадча Т. Дослідження емоційних порушень у дітей молодшого шкільного віку, хворих на цукровий діабет типу 1. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського*. Серія «Психологічні науки». 2016. № 1. С. 176–180.
9. Семиченко В., Світлич С. Формування готовності вчителів до роботи з соматично послабленими учнями у системі підвищення кваліфікації. *Вісник Національного авіаційного університету*. Серія «Педагогіка. Психологія». 2017. Т. 2. № 11. С. 138–146.
10. Туріщева Л. Поради щодо спілкування з дітьми, які мають особливості розвитку здоров'я. *Дитина з особливими потребами*. 2016. № 2. С. 10–12.
11. Цап М., Цап Г. Рухова активність, фізичний розвиток і фізична підготовленість в системі моніторингу стану соматичного здоров'я школярів. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. Серія «Педагогічні науки. Фізичне виховання та спорт». 2014. Вип. 118 (1). С. 370–374.
12. Яценюк Л. До питання формування інклюзивної компетентності педагогів у контексті модернізації системи початкової освіти. *Нова педагогічна думка*. 2016. № 1. С. 168–170.
13. *Fostering healthy mental, emotional, and behavioral development in children and youth : a national agenda*. Washington, DC : The National Academies Press, 2019. 390 p.
14. *Intervention with children* / Ed. by P. Coxhead, R. Gupta. Routledge Library Editions : Psychology of Education. London, 2019. 254 p.

REFERENCES:

1. Bezpalko O.V. (2016). Sotsialna pidtrymka ditei ta molodi z obmezhenymy funktsionalnymy mozhlyvostiamy [Social support for children and youth with disabilities]. *Sotsialna pedahohika: skhemy, tablytsi, komentari – Social pedagogy: schemes, tables, comments*. Kyiv: Tsentr uchb. Lit. [in Ukrainian].

2. Verzhychovska O.M., Kovalchuk I.I. (2012) Teoretychni aspekty problemy psykholohichnoi ta pedahohichnoi hotovnosti ditei z porushenniamy psykho-fizychnoho rozvytku do navchannia u shkoli [Theoretical aspects of the problem of psychological and pedagogical readiness of children with disorders of psychophysical development for school]. *Zb. nauk. pr. Kamianets-Podil. nats. un-tu im. Ivana Ohienka. Seriya sotsialno-pedahohichna – Coll. Science. Kamyanets-Podil Ave. nat. un-tu them. Ivan Ogienko. Socio-pedagogical series, 20 (1).* 26–34. [in Ukrainian].
3. Voloshyn O. (2015). Robota z ditmy z osoblyvymy osvithnyimi potrebamy. Psykholohichna hotovnist pedahohiv [Work with children with special educational needs. Psychological readiness of teachers.]. *Psykholog – Psychologist, 7/8,* 74–76. [in Ukrainian].
4. Zhylyna L.Ia. (2020). Psykholoho-pedahohicheskye aspekty profylaktyky shkolnykh nevrozov u somatychesky oslablennykh ditei y podrostkov [Psychological and pedagogical aspects of prevention of school neuroses in somatically debilitated children and adolescents]. *Problemi detstva v fokuse mezhdystryplynarnykh yssledovanyi. Pod redaktsyei A.Iu. Holoborodko [Childhood problems in the focus of interdisciplinary research. Edited by A.Yu. Holoborodko].* Rostov-na-Donu, 160–175. [in Russian].
5. Melnychak S.V. (2017). Formuvannia, rozvytok ta pidvyshchennia motyvatsii navchannia uchniv z osoblyvymy potrebamy [Formation, development and motivation of students with special needs]. *Dytyna z osoblyvymy potrebamy – A child with special needs, 3, 2–4.* [in Ukrainian].
6. Peshko H.O. (2016). Sotsialno-pedahohichna robota z klasnym kolektyvom, u yakomu navchaietsia dytyna z osoblyvostiamy psykho-fizychnoho rozvytku [Socio-pedagogical work with the class team in which the child with special needs develops]. *Visnyk Zaporizkoho natsionalnoho universytetu – Bulletin of Zaporizhia National University, 2 (27),* 146–152 [in Ukrainian].
7. Romanenko M.I., Bratanich B.V., Kutsyi A.M. (2019). Sotsialnyi intelekt yak predmet filosofskykh ta psykholohichnykh doslidzhen [Social intelligence as a subject of philosophical and psychological research]. *Hileia: naukovyi visnyk – Gilea: scientific bulletin, 140 (2),* 37–40. [in Ukrainian].
8. Rudenko L., Havrylenko Yu., Osadcha T. (2016). Doslidzhennia emotsiynykh porushen u ditei molodshoho shkilnoho viku, khvorykh na tsukrovyy diabet typu 1 [Research of emotional disorders in children of primary school age, patients with diabetes mellitus type 1]. *Naukovyi visnyk Mykolaivskoho natsionalnoho universytetu imeni V.O. Sukhomlynskoho. Psykholohichni nauky – Scientific Bulletin of the Nikolaev National University named after V.O. Sukhomlynsky. Psychological sciences, 1,* 176–180. [in Ukrainian].
9. Semychenko V.A., Svitych S.A. (2017). Formuvannia hotovnosti vchyteliv do roboty z somatychno poslablenymy uchniamy u systemi pidvyshchennia kvalifikatsii [Formation of readiness of teachers to work with somatically weakened students in the system of advanced training]. *Visnyk Natsionalnoho aviatsiynoho universytetu. Seriya: Pedahohika. Psykholohiia – Bulletin of the National Aviation University. Series: Pedagogy. Psychology, 2/11,* 138–146. [in Ukrainian].
10. Turishcheva L.V. (2016). Porady shchodo spilkuvannia z ditmy, yaki maiut osoblyvosti rozvytku zdorovia [Tips for communicating with children with special health]. *Dytyna z osoblyvymy potrebamy – A child with special needs, 2,* 10–12. [in Ukrainian].
11. Tsap M., Tsap G. (2014). Rukhova aktyvnist, fizychnyi rozvytok i fizychna pidhotovlenist v systemi monitorynhu stanu somatychnoho zdorovia shkoliariv [Motor activity, physical development and physical fitness in the system of monitoring the physical health of schoolchildren]. *Visnyk Chernihivskoho natsionalnoho pedahohichnoho universytetu. Ser.: Pedahohichni nauky. Fizychnye vykhovannia ta sport – Bulletin of Chernihiv National Pedagogical University. Ser.: Pedagogical sciences. Physical education and sports, 118 (1),* 370–374. [in Ukrainian].
12. Iatseniuk L. (2016). Do pytannia formuvannia inkluzyvnoi kompetentnosti pedahohiv u konteksti modernizatsii systemy pochatkovoï osvity [On the formation of inclusive competence of teachers in the context of modernization of primary education]. *Nova ped. Dumka – New ped. Opinion, 1,* 168–170. [in Ukrainian].
13. Fostering healthy mental, emotional, and behavioral development in children and youth : a national agenda (2019). Washington, DC : The National Academies Press.
14. Intervention with children. Ed. by P. Coxhead, R.M. Gupta (2019). Routledge Library Editions: Psychology of Education, London.

Стаття надійшла до редакції 17.06.2021.

The article was received 17 June 2021.



УДК 364.628:37.011.3-051
DOI 10.32999/ksu2312-3206/2021-3-10

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ВЧИТЕЛЯ ТА ЙОГО ЗВ'ЯЗОК ІЗ ВІКОМ І ДОСВІДОМ РОБОТИ

Черкаська Євгенія Феліксівна,

аспірантка лабораторії методології і теорії психології

Інститут психології імені Г.С. Костюка Національної академії педагогічних наук України

cherkaskaef@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0001-8623-9052>

Мета статті полягає в розкритті і вивченні поняття «психологічне здоров'я», його взаємозв'язку з віком і педагогічним досвідом учителів, виокремленні ознак психологічного здоров'я в різному віці.

Методи. У роботі використано комплекс теоретичних методів: аналізування, порівняння, систематизацію й узагальнення наукової психологічної літератури.

Результати. З'ясовано, що нині до вчителя ставляться високі вимоги щодо організації освітнього процесу, виховання школярів. Встановлено, що здоров'я вчителя визначає ефективність його професійної діяльності і є основним чинником збереження психічного здоров'я учнів, тому збереження психологічного здоров'я вчителів можливе тільки в разі комплексного підходу до вирішення даної проблеми. Звісно, дотриматися цих вимог педагог може лише тоді, коли має міцне здоров'я, позитивне ставлення до нього, що сприяє підвищенню працездатності, повноцінному використанню професійних знань і вмінь у практичній діяльності. На основі проведеного аналізу визначено класифіковані закономірності розвитку ставлення до свого здоров'я у вчителів, що дозволить концентрувати освітні ресурси і створювати корекційні методичні посібники із профілактики, оздоровлення, формування здорового способу життя вчительства як професійної групи, покликаної виховувати здоровим поколінням.

Висновки. Вчителі, основним завданням яких є навчання і виховання учнів, повинні мати відповідну підготовку в галузі формування і збереження здоров'я своїх вихованців. Отримані результати дозволяють говорити про необхідність психологічної допомоги та підтримки професійної групи вчителів. Здоров'я вчителя визначає ефективність його професійної діяльності і є основним чинником збереження психічного здоров'я учнів. Збереження психологічного здоров'я вчителів можливе тільки в разі комплексного підходу до вирішення даної проблеми. Необхідною є організація роботи, яка спрямована на підвищення стресостійкості педагога, підвищення його самооцінки, рівня самоприйняття, зниження тривожності, самоагресії і самодеструкції. Іншим важливим напрямом має стати підвищення грамотності в педагогів з питань збереження і зміцнення власного здоров'я.

Ключові слова: *вчитель, психологічне здоров'я, стресостійкість, самоприйняття, професійна деструкція, професійні акцентуації.*

PECULIARITIES OF TEACHER'S PSYCHOLOGICAL HEALTH AND ITS RELATIONSHIP WITH AGE AND WORK EXPERIENCE

Cherkaska Yevheniia Feliksivna,

Postgraduate Student at the Laboratory of Methodology and Theory of Psychology

G.S. Kostiyk Institute of Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

cherkaskaef@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0001-8623-9052>

Purpose. The purpose of the article is to reveal and study the concept of “mental health” and its relationship with the age and pedagogical experience of teachers, to identify signs of mental health at different ages.

Methods. The paper uses a set of theoretical methods, such as: analysis, comparison, systematization and generalization of scientific psychological literature.

Results. Today, teachers are subject to high requirements for the organization of the educational process, the education of students. Of course, a teacher can fulfill these requirements only when he has good health, a positive attitude towards him, as well as to preserve and strengthen his pupils, maintain a healthy lifestyle, which contributes to improving efficiency, full use of professional knowledge and skills. In practice. On the basis of the analysis can be classified patterns of development of attitudes to their health in teachers, which will concentrate educational resources and create corrective manuals for prevention, rehabilitation, forming a healthy lifestyle of teachers as a professional group designed to educate a healthy younger generation.

Conclusions. Teachers, whose main task is to teach and educate students, should have appropriate training in the formation and maintenance of the health of their students. The obtained results allow us to speak about the need for psychological help and support of a professional group of teachers. The health of the teacher determines the effectiveness of his professional activities and is a major factor in maintaining the mental health of students. Preservation of teachers' psychological health is possible only with a comprehensive approach to solving this problem. It is necessary to organize work aimed at increasing the stress resistance of the teacher, increasing his self-esteem, self-acceptance, reducing anxiety, self-aggression and self-destruction. Another important area should be to increase the literacy of teachers in maintaining and strengthening their own health.

Key words: *teacher, mental health, stress, self-acceptance, professional destruction, professional accentuations.*

Вступ

Питання про психологічне здоров'я вчителів стало в останні десятиліття особливо актуальним. Відомо, що професія вчителя вимагає від людини високої емоційної напруженості протягом тривалого часу. Вона передбачає роботу вчителя в умовах високого ступеня невизначеності, коли йде швидка зміна ситуацій взаємодії, що передбачає мобілізацію адаптаційних механізмів, прояв толерантності і прогностичних здібностей. Праця педагога має і когнітивну складність, бо спочатку має перетворювальний характер, що свідчить про високий ступінь інтелектуальної активності, визначення мети і відповідну організацію діяльності з досягнення цих цілей.

Гуманістична орієнтація суб'єктів педагогічної діяльності передбачає, крім розвитку власних особистісних ресурсів учасників педагогічного процесу, опанування практичних навичок послідовного і безперервного збереження і відновлення власного психологічного здоров'я на всіх рівнях професійного становлення, що дозволить забезпечити ефективність самої педагогічної діяльності. Специфіка педагогічної діяльності полягає у високій насиченості робочого дня спілкуванням, великою кількістю різних за змістом і емоційно напружених контактів, відповідальності за результат спілкування, часто відсутності позитивного результату, прийнятого як якість знань учнів, недостатньою мірою соціального визнання і соціальної підтримки (Громбах, 1981). Як на чинники, що впливають на психологічне здоров'я вчителя, більшість дослідників вказують на професійно зумовлені деструкції особистості, на виникнення у структурі характеру негативних рис, унаслідок часто повторюваних негативно забарвлених емоційних станів; високу ситуативну напруженість; формування симптомів функціонального вигорання; низьку стресостійкість; фрустрацію (Психологія здоров'я, 2003).

Як відзначають самі педагоги, високі вимоги, що пред'являються до них як фахівців, а також характер роботи ставлять їх в умови необхідності відповідати певному стандарту в поведінці, у спілкуванні, високому рівню компетентності. Стан внутрішньої напруги, викликаний високим ступенем відповідальності перед учнями і суспільством загалом, відбивається на соматичному здоров'ї і може призвести до порушень в емоційно-особистісній та мотиваційно-вольовій сферах.

Водночас варто визнати, що основним суб'єктом освітнього процесу є саме вчитель. Він впливає на особистість учня крізь призму власної актуально-ціннісної сфери. Якщо педагог має порушення психологічного здоров'я, то передусім це позначається на падінні професійної самооцінки, спричиняє зниження

не тільки творчої, але і пізнавальної активності, перекладання частини професійних завдань на учнів, емоційне вигорання, виражену мотивацію влади не тільки у професійній, а й в особистісній сфері (Митина, 2005).

Не викликає сумнівів положення про те, що здоров'я учнів залежить не тільки від дотримання санітарно-гігієнічних норм, а й від ефективності організації освітнього процесу та характеру взаємин учителя з учнем. Порушення психологічного здоров'я вчителів негативно відбиваються як на характері взаємин у системі «учитель – учень», так і на ефективності самого педагогічного процесу (Старовойтова, 2010).

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Термін «психологічне здоров'я» був уведений Всесвітньою організацією охорони здоров'я в 1979 р. Психічне здоров'я характеризується рівнем і якістю мислення, розвитком уваги і пам'яті, розуміється як інтегральна характеристика повноцінності психічного функціонування індивіда, що включає розуміння природи і механізмів його підтримки.

Так, В.І. Слободчиков, О.В. Шувалов інтерпретують психічне здоров'я як власну життєздатність індивіда, забезпечену повноцінним розвитком і функціонуванням психічного апарату. Основу психічного здоров'я становить повноцінний розвиток вищих психічних функцій, психічних процесів і механізмів на всіх етапах онтогенезу. Психічне здоров'я створює фундамент для більш високих рівнів – здоров'я соціального і психологічного (Слободчиков, 2004). Здоров'я вчителя – складна і багатоаспектна проблема. Дослідники вказують на її значущість і відзначають, що психологічне здоров'я педагога – основа ефективної роботи сучасного освітнього закладу і його стратегічна проблема. Отже, проблему психологічного здоров'я педагога за ступенем значущості варто розглядати в контексті загальної концепції охорони здоров'я нації, бо саме від нього більшою мірою залежить здоров'я молодого покоління.

Психологічне здоров'я характеризує особистість загалом, постає як сукупність особистісних характеристик, які є передумовами стресостійкості, успішної самореалізації, соціальної адаптації. Критеріями психологічного здоров'я є добре розвинена рефлексія, стресостійкість, уміння знаходити власні ресурси у важкій ситуації (І.В. Дубровіна), повнота емоційних і поведінкових проявів особистості (В.С. Хомік), покладання на власну внутрішню сутність (Ф. Перлз), самоприйняття і вміння справлятися зі своїми емоційними труднощами без шкоди для оточення, «самооб'єктивність» як чітке уявлення про свої сильні і слабкі сторони, наявність системи цінностей, що містять головну мету, надають сенс усьому, що робить людина (Г. Олпорт).



Важливим критерієм психологічного здоров'я є характер і динаміка основних процесів, що визначають щиросердечне життя індивіда (Л.М. Аболін), зокрема зміна його властивостей і особливостей на різних вікових етапах (К.О. Абульханова, Б.С. Братусь, С.Л. Рубінштейн, Е. Еріксон). Отже, як об'єкти діагностики психологічного здоров'я виступають ступінь адекватності / неадекватності ставлення до свого здоров'я, що дозволяє визначити відповідність образів і самообразу іншим об'єктам дійсності.

Незаперечним є і той факт, що реалізація особистісно орієнтованого підходу можлива лише тим учителем, який розуміє необхідність збереження і зміцнення свого психологічного здоров'я як цінності, як чинника й умови свого професійно-особистісного розвитку і довголіття.

На думку Н.Д. Лінде, щоб бути психологічно здоровою, людина повинна стати суб'єктом власної життєдіяльності, що проявляється в шести якостях, які представляють повну систему: 1) активність, що виражається в ініціативі, ухваленні рішень у виборі з низки альтернатив, самореалізації – у самостійному здійсненню своїх рішень і намірів, утілених у реальність; 2) опора на власний внутрішній світ, а не на зовнішні стимули; 3) здатність до змін; 4) здатність до саморозвитку; 5) здатність будувати особистісну перспективу і виходити з уявлень про своє майбутнє; 6) багатомірність життєдіяльності.

Загалом, різні автори акцентують такі аспекти психологічного здоров'я, як: добре розвинена рефлексія, стресостійкість, уміння знаходити власні ресурси у важкій ситуації (І.В. Дубровіна), повнота емоційних і поведінкових проявів особистості (В.С. Хомік), опора на власну внутрішню сутність (А.Є. Созонов, Ф. Перлз).

Збережене і / або відновлене психологічне здоров'я в учителя визначає його можливість і готовність підтримувати і розвивати такі ж характеристики у своїх учнів, що загалом базуються на визнанні і прийнятті особистості як цінності. За твердженням М.І. Лук'янової, поцінування себе як особистості співвідноситься з рівнем професійної самосвідомості вчителя (самоствлення, самоповага, самоприйняття, аутосимпатія, адекватність самооцінки), з рівнем готовності вчителя до реалізації особистісно орієнтованого підходу і, як ми вважаємо, з рівнем адекватності у ставленні до свого здоров'я.

Одним із проявів порушеного психологічного здоров'я педагога є професійне вигорання. За даними Н.Є. Водоп'янової, схильність до професійного вигорання спостерігається в людей, зміст діяльності яких відрізняється такими ознаками, як:

– «висока насиченість робочого дня, зумовлена спілкуванням з іншими особами;

– велика кількість різних за змістом і емоційною напруженістю ділових контактів;

– висока відповідальність за результати спілкування;

– певна залежність від партнерів по спілкуванню;

– необхідність розуміти їхні індивідуальні особливості, домагання й очікування;

– приватні домагання на неформальні відносини під час вирішення їхніх проблем;

– конфліктні або напружені ситуації спілкування, викликані недовірою, незгодою» (Водоп'янова, 2000).

Синдром вигорання, за визначенням цього ж автора, являє собою набір негативних психологічних переживань, що виникають унаслідок щоденного напруженого спілкування з високою емоційною насиченістю або когнітивної складності, відповідальності. Вигорання є відповідною реакцією на тривалі стреси професійного спілкування.

Найбільш часто професійне вигорання спостерігається серед педагогів середніх шкіл, його ознаками є: високе емоційне виснаження, мотиваційно-установче вигорання (редукція особистих досягнень), зниження самооцінки, рівня домагань.

Іншою ознакою порушення психологічного здоров'я педагога є особистісні професійні деструкції. Професійна деструкція – руйнування, деформація психологічної структури особистості у процесі професійної праці (Зеер, Симанюк, 2002). Здійснення будь-якої професійної діяльності не вимагає всіх різноманітних якостей і здібностей особистості, частина з них залишаються незатребуваними. Із професіоналізацією успішність діяльності починає визначатися ансамблем професійно важливих якостей, які роками «експлуатуються». Окремі з них зазвичай зумовлені взаємодією з людьми, поступово трансформуються у професійно небажані якості.

Водночас поволі розвиваються професійні акцентуації – надмірно виражені якості і їх поєднання, що негативно позначаються на діяльності і поведінці фахівця. Деякі функціонально нейтральні властивості особистості, розвиваючись, можуть трансформуватися у професійно негативні якості. Результатом усіх цих психологічних метаморфоз стає деформація особистості фахівця.

Багаторічне виконання професійної діяльності не може постійно супроводжуватися її вдосконаленням і безперервним професійним розвитком особистості. Неминучі, хоча й тимчасові, періоди стабілізації. На початкових стадіях професіоналізації в окремих фахівців час стабілізації може тривати досить довго: рік і більше. У такому разі доречно говорити про настання професійної стагнації особистості. Рівні виконання професійної діяльності

водночас можуть істотно відрізнятись. І навіть за досить високого рівня професійної діяльності, яка реалізується тими самими способами, стереотипно і стабільно, має місце прояв професійної стагнації.

Професійна самосвідомість особистості є, окрім того, основним джерелом і механізмом професійного розвитку і вдосконалення. Механізмом цього процесу є професійна рефлексія. Тільки в тому разі, якщо людина усвідомлює себе у професійній ролі, адекватно оцінює свої досягнення, свої професійні якості та рівень розвитку, можливі свідомий і активний професійний розвиток, саморозвиток. Усі ці резерви характеризують зрілу особистість, що ще раз підтверджує тезу про зв'язок психологічної зрілості і психологічного здоров'я.

2. Методологія та методи

Методологія дослідження представлена використанням таких методів, як: аналітичний, метод синтезу, методи узагальнення й аналогії, метод моделювання, порівняльний метод та метод класифікації.

3. Результати та дискусії

Одним із перших було вивчення уявлення вчителів про критерії здоров'я, виявлення вихідного рівня й особливостей наявного ставлення до здоров'я педагогів. Вивчалися особливості психологічного, соціального і фізичного здоров'я педагогів із різним педагогічним стажем (Хусаїнова, 2007). У результаті проведеного дослідження вчені дійшли таких висновків:

1. Ставлення до здоров'я адекватно проявляється в учителів зі стажем від 8 до 15 років, частково – у вчителів зі стажем до 7 років і більше 25 років, не досить – у вчителів зі стажем від 16 до 24 років.

2. Суб'єктивні уявлення вчителів щодо критеріїв здоров'я і їхніх пріоритетів змінюються з віком і стажем. Критерії психологічного здоров'я виявляються на першому місці в учителів зі стажем роботи до 7 років (середній вік – 28 років) і зі стажем від 16 до 24 років (середній вік – 42 роки). Критерії фізичного здоров'я пріоритетними виявилися в учителів зі стажем роботи від 8 до 15 (середній вік – 35 років) і більше 25 років (середній вік – 52 роки).

3. Існує необхідність психологічного супроводу вчителів зі стажем роботи до 7 років і від 16 до 24 років як найбільш уразливих з погляду збереження і відновлення їхнього психологічного здоров'я.

4. Турбота про своє здоров'я – психологічне, соціальне, фізичне – має розглядатися як професійно важлива якість педагога, що забезпечує ефективність освітнього процесу (що розуміється не тільки як висока якість навчання, але і як співвідношення його з тими зусиллями, які педагог витратив для досягнення результату).

Спеціальні дослідження, присвячені цьому питанню, зокрема дослідження Р.М. Хусаїнової, встановили залежність між психологічним здоров'ям вчителя, його віком і стажем. «Вік і стаж є значущими чинниками, що впливають на психологічний, соціальний і фізичний рівні здоров'я, в основному на початку педагогічної діяльності. З початком роботи у школі починає падати професійна самооцінка, зростає рівень тривожності, посилюються значення «серйозності» і «практичності». Надалі зростає рівень нейротизму, безпринципності, напруженості, підвищується значущість фізичного самопочуття. Обґрунтовано необхідність психологічного супроводу вчителів зі стажем роботи до 7 років і від 16 до 24 років як найбільш уразливих з погляду збереження і відновлення їхнього психологічного здоров'я» (Хусаїнова, 2007).

Труднощі вчителя в освоєнні професії, у розвитку професіоналізму стають причиною погіршення і фізичного, і психічного здоров'я. Наслідки труднощів професійної адаптації різні, але всі вони завдають шкоди або самому вчителю, або дітям, або державі. Чи учитель, який не справляється із професійними завданнями, перебуває у стресовому стані, емоційне перенапруження призводить до погіршення здоров'я. «За даними вибіркового досліджень, проведених у Санкт-Петербурзі, у 10% молодих учителів спостерігаються невротичні розлади» (Вершловский, 2000). В інших випадках наслідки труднощів у вирішенні професійних завдань перекладаються на учнів, які змушені засвоювати матеріал за допомогою репетиторів, відчувати постійні негативні емоції або нудьгу, коли перебувають у класі на уроках, піддаватися образам і несправедливому ставленню тощо (Вершловский, 1987).

За даними О.Г. Закаблуки, прогнозували переживання страху під час уроку у 3-му класі – 10,5%, у 5-му класі – 15,5%, у 7-му класі – 22%, у 10-му класі – 8%. А переживання інтересу прогнозують 47% молодших школярів, починаючи ж із молодшого підліткового віку спостерігається зменшення прогнозів про можливість переживання на уроці інтересу (Закаблук, 1987).

У дослідженнях А.О. Реана експериментально підтверджено часто спостережуваний факт: «чим більше труднощів зазнає педагог у своїй діяльності, тим менше відповідальними представляються йому учні, з якими він працює <...> Ці результати можна інтерпретувати як прояв своєрідного психологічного захисту, коли велика кількість суб'єктивних труднощів у власній педагогічній діяльності пояснюється різними негативними рисами в особистості учнів: «важкий контингент», «безвідповідальні особи» тощо». Одним із поширених шляхів вирішення проблем є вихід із професії (Реан, Ставцев, 2020).



Дефіцит задоволеності професійною діяльністю – джерело порушення емоційної рівноваги і підвищеної тривожності. З'ясувалося, що більше 80% учителів на етапі професійної зрілості відчувають постійний страх перед можливими неприємностями. Водночас вік вносить свої корективи в цей процес. Учителі у віці 31–40 років гостро відчувають почуття незадоволеності, часто скаржаться на втому. У віці 41–50 років учителі гостро сприймають щоденні складнощі професії, глибоко переживають розчарування і довго не можуть їх забути. Зростає відчуття, що інші щасливіші за них. Найвища постійна тривожність спостерігається у віці 50 років і старше. Загалом чинниками ризику психологічного здоров'я вчителів виявлялися: в емоційно-вольовій сфері – поганий настрій, сильне роздратування, труднощі зосередження уваги; у соціально-психологічній сфері – невпевненість у собі у взаємодії з оточенням, відсутність почуття щастя в разі порівняння себе з іншими; у соматичній сфері – розлад травлення, швидке стомлення, безсоння.

Отже, учителі, перебуваючи в zenіті своїх фізичних і духовних сил, маючи за плечима значний позитивний досвід роботи у школі, починають відчувати, як здається на перший погляд, без будь-яких причин, виразну незадоволеність своєю працею. Кризова межа ділить весь етап професійної зрілості на два підетапи: перший можна умовно назвати етапом затвердження вчителя у своїй професійній самостійності. Він охоплює приблизно 15 років трудової діяльності (з 6-го по 20-й рік роботи), другий – професійна зрілість – наступні 10 років (зростання професій-

ної задоволеності; зниження числа налаштованих на зміну професій; стабільність оцінок тощо) (Вершловский, 2000).

Висновки

Встановлено, що проблема психологічного здоров'я учасників освітнього процесу натеper залишається невирішеною остаточно. Здоров'я вчителя визначає ефективність його професійної діяльності і є основним чинником збереження психічного здоров'я учнів. Збереження психологічного здоров'я вчителів можливе тільки в разі комплексного підходу до вирішення даної проблеми.

З'ясовано, що більше 80% учителів на етапі професійної зрілості відчувають постійний страх перед можливими неприємностями, що шкодить якості викладу нового матеріалу, подолання труднощів і навчання новому в умовах новацій у навчальному процесі. Водночас вік вносить свої корективи в цей процес. Учителі віком 31–40 років часто скаржаться на втому. У віці 41–50 років учителі гостро сприймають щоденні складнощі професії. Найвища постійна тривожність спостерігається у віці 50 років і старше.

Існує необхідність психологічного супроводу вчителів зі стажем роботи до 7 років і від 16 до 24 років як найбільш уразливих з погляду збереження і відновлення їхнього психологічного здоров'я.

Доведено, що необхідна організація роботи, спрямована на підвищення стресостійкості педагога, підвищення його самооцінки, рівня самоприйняття, зниження тривожності, самоагресії і самодеструкції. Іншим важливим напрямом повинно стати підвищення грамотності в педагогів із питань збереження і зміцнення власного здоров'я.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вершловский С.Г. Образование взрослых : взгляд в XXI век. *Образование и социальное развитие личности*. Москва : Новые знания, 2000. С. 1–5.
2. Вершловский С.Г. Общее образование взрослых: стимулы и мотивы. Москва : Педагогика, 1987. 184 с.
3. Водопьянова Н.Е. Синдром психического выгорания в коммуникативных профессиях. *Психология здоровья* / под ред. Г.С. Никифорова. Санкт-Петербург : Изд-во СПб ГУ, 2000. С. 443–463.
4. Громбах С.М. О критериях оценки состояния здоровья детей и подростков. *Вестник Академии медицинских наук Союза Советских Социалистических Республик*. 1981. № 1. С. 29–31.
5. Закаблук А.Г. Возрастные особенности прогнозирования школьниками своих эмоциональных состояний : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Ленинград, 1986. 16 с.
6. Зеер Э.Ф., Сыманюк Э.Э. Эмоциональный компонент в профессиональном становлении педагога. *Мир психологии*. 2002. № 4 (32). С. 194–203.
7. Леонова А.Б. Психодиагностика функциональных состояний человека. Москва : Изд-во Московского ун-та, 1984. 200 с.
8. Психологические средства преодоления трудностей личностно-профессионального развития и сохранения здоровья субъектов образования / под. ред. Л.М. Митиной. Москва ; Санкт-Петербург : Нестор-История, 2015. 416 с.
9. Митина Л.М., Митин Г.В., Анисимова О.А. Профессиональная деятельность и здоровье педагога. Москва, 2005. 416 с.
10. Психология здоровья: учебник для вузов / под ред. Г.С. Никифорова. Санкт-Петербург, 2003. 607 с.
11. Реан А.А., Ставцев А.А. Позитивные психологические интервенции как профилактика школьного неблагополучия, агрессии и буллинга. *Вопросы образования*. 2020. № 3. С. 37 – 59.
12. Слободчиков В.И. О перспективах построения христиански ориентированной психологии. *Московский психотерапевтический журнал*. 2004. № 4. С. 5–17.

13. Старовойтова Л.М. Профессиональное здоровье педагога как фактор образовательной среды и образовательная ценность. *Проблемы здоровья в профессии педагога* : материалы Международного научно-методического семинара. Белгород, 2010. С. 62–64.
14. Хусаинова Р.М. Зависимость психологического здоровья учителя от возраста и стажа педагогической деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. Казань, 2007. 24 с.
15. Шувалов А.В. Психологическое здоровье человека. *Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета*. Серия IV «Педагогика. Психология». 2009. Вып. 4 (15). С. 87–101
16. Smirnov N. Ausbildung und Gesundheit der Schueler. Dresden, 2001. 240 S.

REFERENCES:

1. Vershlovskiy, S.G. (2000) Obrazovaniye vzroslykh: vzglyad v XXI vek [Adult education: a look into the XXI century]. *Obrazovaniye i sotsial'noye razvitiye lichnosti – Education and social development of personality*. Moscow. Novyye znaniya [in Russian].
2. Vershlovskiy, S.G. (1987) Obshcheye obrazovaniye vzroslykh: stimuly i motivy [General education of adults: incentives and motives]. M.: Pedagogika [in Russian].
3. Vodop'yanova, N.E. (2000) Sindrom psikhichnogo vigoryannya u profesiyakh komunikativnogo tipu [Mental burnout syndrome in professions of communicative type]. Psychological health / edited by G.S. Nikiforov. SPb.: SPb GU [in Russian].
4. Grombakh, S.M. (1981) O kriteriyakh otsenki sostoyaniya zdorov'ya detey i podrostkov [On the criteria for assessing the health status of children and adolescents]. *Vestnik AMN SSSR*, 2, 29–31 [in Russian].
5. Zakabluk, A.G. (1986) Vozrastnyye osobennosti prognozirovaniya shkol'nikami svoikh emotsional'nykh sostoyaniy [Age characteristics of predicting their emotional states by schoolchildren]: avtoreferat dis. ... kandidata psikhol. nauk : 19.00.07 / Leningr. gos. ped. in-t im. Gertsena. Leningrad [in Russian].
6. Zeyer, E.F. & Symanyuk, E.E. (2002) Emotsional'nyy komponent v professional'nom stanovlenii pedagoga [The emotional component in the professional development of a teacher]. *Mir psikhologii – World of psychology*, 4(32). 194–203. [in Russian].
7. Leonova, A.B. (1984) Psihodiagnostika funktsional'nykh sostoyaniy cheloveka [Psychodiagnosics of human functional states]. M.: Moskva. un-t [in Russian].
8. Psihologicheskie sredstva preodoleniya trudnostey lichnostno-professionalnogo razvitiya i sohraneniya zdorov'ya sub'ektov obrazovaniya / Pod. red. L.M. Mitinoy (2015) [Psychological means of overcoming the difficulties of personal and professional development and preserving the health of subjects of education / Under. ed. L.M. Mitina]. M.: SPb.: Nestor-History. [in Russian].
9. Mitina L.M., Mitin G.V., Anisimova O.A. (2005) Professionalnaya deyatel'nost i zdorove pedagoga [Professional activity and health of the teacher]. Moscow. [in Russian].
10. Psihologiya zdorov'ya: uchebnyk dlya vuzov [Health psychology: textbook for universities] (2003) pod red. G.S. Nikiforova. SPb [in Russian].
11. Rean, A.A. & Stavtsev, A.A. (2020) Pozitivnyye psikhologicheskiye interventsii kak profilaktika shkol'nogo neblagopoluchiya, agressii i bullinga [Positive psychological interventions as prevention of school trouble, aggression and bullying]. *Voprosy obrazovaniya – Educational issues*, 3, 37–59 [in Russian].
12. Slobodchikov, V.I. (2004) O perspektivah postroeniya hristianski orientirovannoy psikhologii [On the prospects of building a Christian-oriented psychology]. *Moskovskiy psihoterapevticheskij zhurnal – Moscow psychotherapeutic journal*, 4, 5–17 [in Russian].
13. Starovoytova, L.M. (2010) Professional'noye zdorov'ye pedagoga kak faktor obrazovatel'noy sredy i obrazovatel'naya tsennost' [Professional health of a teacher as a factor of the educational environment and educational value]. *Problemy zdorov'ya v professii pedagoga: materialy mezhdunarodnogo nauchno-metodicheskogo seminara – Health problems in the teaching profession: materials of the international scientific and methodological seminar*. Belgorod, 62–64 [in Russian].
14. Khusainova, R.M. (2007) Zavisimost' psikhologicheskogo zdorov'ya uchitelya ot vozrasta i stazha pedagogicheskoy deyatel'nosti [The dependence of the psychological health of the teacher on the age and experience of teaching]: avtoref. dis. ... kand. psikhol. nauk. Kazan' [in Russian].
15. Shuvalov, A.V. (2009) Psihologicheskoe zdorov'e cheloveka [Psychological human health]. *Vestnik PSTGU: Pedagogika. Psihologiya – Bulletin of PSTGU: Pedagogy. Psychology*. 4 (15). 87–101 [in Russian].
16. Smirnov, N. (2001) Ausbildung und Gesundheit der Schueler. Dresden.

Стаття надійшла до редакції 15.06.2021.
The article was received 15 June 2021.



СЕКЦІЯ 3. СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ; ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

УДК 159.923.2-057.875
DOI 10.32999/ksu2312-3206/2021-3-11

ОСОБИСТІСНА КРИЗА: ПОКАЗНИКИ ПЕРЕЖИВАННЯ У СТУДЕНТСТВА

Заграй Лариса Дмитрівна,
доктор психологічних наук, професор,
декан факультету психології

Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

Todoriv_Larisa@i.ua
<https://orcid.org/0000-0003-2823-8179>

Готич Вікторія Олександрівна,
магістр психології

Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника

victoria.hotych@pnu.edu.ua
<https://orcid.org/0000-0003-1295-6467>

Метою статті є визначення показників переживання особистісної кризи у ранній дорослості на основі статусної моделі ідентичності. Завдання: визначити рівні переживання особистісної кризи на основі статусної моделі ідентичності у ранній дорослості; емпірично окреслити показники кожного рівня. Переживання кризи розглядається як форма активності людини, спрямована на подолання критичної ситуації та вихід за позитивного вектору на новий рівень розвитку особистості, досягнутої ідентичності, за негативного – фрагментарність, дифузія ідентичності. Прогностичними критеріями визначення статусів ідентичності є: прийняття власної ідентичності – набуття цілісності; поглиблений пошук, аналіз нових аспектів ідентичності; перегляд актуальних аспектів ідентичності з потенційними, які відповідають новим умовам ситуації.

Методами дослідження показників переживання особистісної кризи вибрано методику «Хто я?» М. Куна, Т. Макпартленда та кластерний аналіз для статистичної обробки результатів.

Результати. Прогностичним критерієм «Я-статусу» ідентичності визначено здатність до рефлексії, зокрема здатність до диференційованого аналізу ідентичності, вільної актуалізації у досліджуваних власних когнітивно-афективних утворень щодо своєї ідентичності. Основними показниками переживання особистісної кризи у студентів є: досягнення передчасного статусу ідентичності з недостатнім рівнем диференціації Я, прийняття «готових», невідрефлексованих аспектів Я, які стосуються виконання соціальних ролей; дифузна ідентичність, показниками котрої є нездатність здійснювати глибокий аналіз актуальних характеристик Я та відсутність потенційних, відсутня цілісність, інтегрованість Я; «пошуковий мораторій», показниками якого є: глибокий аналіз аспектів Я актуальних і потенційних, бачення перспективи, інтеграція різних аспектів Я, почуття цілісності. Переживання кризи є формою активності людини, спрямованою на подолання критичної ситуації та вихід за позитивного вектору на новий рівень розвитку особистості, котрий передбачає новий ресурс, досвід, що інтегрується у структуру ідентичності, за негативного – фрагментарність, деструктивні зміни, які знижують стійкість особистості. Переживання особистісної кризи на когнітивному рівні стосується змін, зокрема у самосвідомості, формуванні ідентичності.

Ключові слова: криза, особистісна криза, переживання, ідентичність, досягнута ідентичність, мораторій, передчасна ідентичність, дифузна ідентичність.

PERSONAL CRISIS: INDICATORS OF STUDENT EXPERIENCE

Zahrai Larysa Dmytrivna,

Doctor of Psychological Sciences, Professor,
Dean of the Faculty of Psychology

Vasyl Stefanyk Prekarpathian National University

Todoriv_Larisa@i.ua
<https://orcid.org/0000-0003-2823-8179>

Hotych Viktoriia Oleksandrivna,
Master of Psychology
Vasyl Stefanyk Prekarpathian National University
victoria.hotych@pnu.edu.ua
<https://orcid.org/0000-0003-1295-6467>

The article considers the problem of experiencing a personal crisis, in particular in early adulthood. The purpose of the article is to determine indicators of experiencing a personal crisis in early adulthood based on the status model of identity. Objectives: to determine levels of personal crisis experience based on the status model of identity in early adulthood; empirically outline the indicators of each level. The experience of the crisis is seen as a form of human activity.

The purpose of the crisis is to overcome the critical situation. Crisis positive end to the contributes to the development of personality and acquirement a status of the achieved identity. Diffusion of identity is the result of the negative impact of the crisis. The criteria that predict the experience of the crisis are: acceptance of one's own identity, acquirement of integrity; searching and analysis of existing and search for new aspects of identity; reviewing accepted aspects of identity with alternatives which are more consistent with the new situation conditions. The methods investigation the indicators of experiencing a personal crisis are the method of "Who am I?" M. Kuna, T. McPertland and cluster analysis for interpretation of results. The prognostic criterion for determining the status of identity is the ability to reflect, in particular the ability to differentiate identity analysis and free actualization in the respondents own cognitive-affective formations of identity.

Results. The main indicators of experiencing a personal crisis in students are identified premature identity status with insufficient level of self-differentiation, acceptance of "ready", unanalyzed aspects of self, related to the fulfillment of social roles; diffuse identity, the indicators of which are the inability to carry out an in-depth analysis of the actual characteristics of the self and the absence of potential self and integration identity; "search moratorium" the indicators of which are depth analysis aspects of real and potential self and integration of different aspects of the self. Experiencing a crisis is a form of human activity aimed at overcoming a critical situation and entering a positive vector to a new level of personality development, which provides a new resource, experience, integrated into the identity structure, with a negative – fragmentation, destructive changes that reduce resilience. Experiencing a personal crisis at the cognitive level concerns changes, in particular in self-awareness, identity formation.

Key words: *crisis, personal crisis, experience of crisis, identity, achieved identity, moratorium, premature identity, diffuse identity.*

Вступ

У період змін, трансформацій особливо актуальними стають питання дослідження долаття кризових періодів розвитку особистості, а особливо молоді, котра має справу із численними викликами, досвід розуміння яких відсутній. Для того, щоб зрозуміти, яким чином можна допомогти молодим людям впоратися із кризою, необхідно насамперед з'ясувати, як вони переживають її, які способи подолання використовують. Соціально-культурна сконструйованість студентства як періоду життя індивіда, його залежність від культурно-історичного контексту актуалізує проблему вивчення переживання особистісних криз молоді постійно й потребує нових ґрунтовних теоретико-методологічних та емпіричних розвідок. Незважаючи на постійний інтерес науковців до цієї проблеми, певну вивченість її, ґрунтовний аналіз засвідчив, що сьогодні відсутнє чітке окреслення як поняття, так і феномену «особистісної кризи ранньої дорослості», зокрема показників її переживання, вивчаються лише окремі компоненти цієї проблеми, що не дає цілісної картини цього складного психологічного явища. Актуальність і недостатня розробленість таких аспектів зумовили проведення дослідження особливостей переживання особистісної кризи у ранній дорослості.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Поняття «криза» переважно розуміється як емоційна реакція людини на загрозову ситуацію, пов'язану з подоланням певних суперечностей, неузгодженостей, які кожен дослідник визначає по-своєму. За визначенням Дж. Каплана, криза – це стан, що виникає, коли особа на шляху досягнення життєво важливих цілей зіштовхується з певними перешкодами, які протягом певного часу неможливо подолати за допомогою звичних способів вирішення проблем (Caplan, 1963). Інакше кажучи, під поняттям «криза» розуміється емоційна реакція індивіда на загрозову ситуацію, однак ідеться не про саму ситуацію. Тому одна і та сама ситуація може в одних людей зумовлювати кризові переживання, а в інших – ні. Криза досліджується як неможливість реалізації життєвого замислу, що вже склалася і спричинена конкретною подією чи ситуацією у житті людини, що зумовлює загострення наявних (або виникаючих) особистісних суперечностей (Васильюк, 1995); як тривалий внутрішній конфлікт щодо сенсу життя, головних цілей і шляхів їх досягнення (Титаренко, 2007); як зіткнення двох реальностей: психічної реальності людини (світогляду, патернів поведінки) та частини об'єктивної реальності, яка суперечить попередньому досвіду (Малкіна-Пых, 2004).



Для нашого дослідження релевантним є аналіз кризи як стану, у якому перебуває людина, котра переживає кризу, і який детермінує її поведінку, як вираження глибинних особистісних смислів, що проявляються на різних рівнях психіки: безсвідомому, свідомому і надсвідомому (Кочарян, 2011). Метою переживання є вирішення критичної ситуації та вихід на новий рівень розвитку, який передбачає наявність нового ресурсу, знань, досвіду, навичок, нових особистісних якостей, характеристик ідентичності.

Видається цінним для нашого дослідження розгляд кризи як внутрішньо зумовленої дезінтеграції особистості з бінарними її векторами – позитивним і негативним. Позитивний вектор передбачає результатом кризи інтеграцію особистості, набуття цілісності, негативний вектор – фрагментарність, деструктивні зміни, що знижують стійкість особистості (Козлов, 2020). Такий стан є багатокомпонентним, передбачає емоційний, когнітивний і поведінковий рівні. Дослідники визначають емоційні прояви переживання кризи: почуття небезпеки, безнадійності, безпомічності, беззахисності, апатію, тривогу тощо (Перрі, 1995); когнітивні прояви переживання кризи – відсутність концентрації уваги, зниження продуктивності мисленевих операцій, критичного мислення, пам'яті (Перрі, 1995; Кочарян, 2011; Варбан, 2010; Титаренко, 2007). Такі зміни на когнітивному рівні спричинюють поведінкові прояви – нездатність до цілепокладання, самостійного вирішення проблем, управління своїм життям, руйнування звичних моделей поведінки, навичок, умінь; зміни у самосвідомості, картині світу людини, зокрема уявлень про себе, ставлень до себе – «Я-концепції», руйнування системи уявлень, переконань, системи ціннісних орієнтацій (Саннікова, 2015; Титаренко, 2007 та ін.). Отже, психологічна криза супроводжується гострими емоційними переживаннями, які зумовлюють зміни у когнітивній сфері, самосвідомості, картині світу, що проявляється у поведінці – нездатністю справлятися із таким станом. Оскільки протікання такої кризи зачіпає психічну активність, діяльність людини, різні її рівні (емоційний, когнітивний, поведінковий), суб'єктивний досвід, то доцільно говорити про особистісну кризу незалежно від того, якою вона є – нормативною, віковою, біографічною чи життєвою. Криза співвідноситься з особистісним рівнем дослідження критичної ситуації. Наявність критичної ситуації визначається внутрішнім станом дезорганізації, суперечливості, невизначеності, що виникає внаслідок відчуття неможливості жити, реалізувати внутрішні потреби.

У психологічних проєкціях дослідників сучасності криза трактується у двох векторах – криза як критична ситуація, яка потребує втручання, вирішення, і криза як джерело

розвитку особистості (Мадді, 2005; Титаренко, 2010, Саннікова, 2015 та ін.). Численні дослідження доводять, що механізмом розвитку кризи завжди є певна критична ситуація, подія (Василіук, 1995; Carlan, 2001; Титаренко, 2007 та ін.). Критична ситуація трактується як життєва обставина, котра емоційно переживається людиною і на рівні сприймання становить складну психологічну проблему, що потребує її вирішення. Така критична ситуація, подія, на думку С. Маничева, спричинює втрату рівноваги, конгруентності між особистістю і зовнішнім світом, відсутність готової програми поведінки (Маничев, 2001).

На відміну від ситуації короткотривалої дії, яка має стресовий характер, наприклад, стресу від загубленої речі, конфлікту із подругою, зламаного каблука тощо, критична ситуація актуалізує тривалі переживання, пов'язані зі значущими психологічними проблемами, й означається як кризова. Процес подолання кризи Ф. Василіук назвав переживанням, надавши цьому поняттю нового змісту і смислу. Переживання пов'язане не тільки з емоціями, що відображають ставлення людини до ситуації, яка спричинила кризу, але є, як зазначає Ф. Василіук, глибокою внутрішньою роботою з відновлення душевної рівноваги, наповнення новим смислом людської діяльності після подолання критичної ситуації. Відповідно він окреслює чотири типи переживання кризової ситуації: гедоністичне переживання – знецінення, ігнорування критичної ситуації, ілюзію благополуччя та збереження звичності життя; реалістичне переживання – критичну оцінку ситуації, прийняття її через пристосування до нового стилю життя та його сенсу; ціннісне переживання – усвідомлення критичної ситуації, зміна змісту, цілей, планів життя та ціннісного їх виміру відповідно до зміненої ситуації; творче переживання – пошук шляхів виходу із критичної ситуації (Василіук, 1995).

Оскільки криза пов'язана з переживаннями людини, передбачає певну динаміку, важливо з'ясувати особливості, фази, етапи її протікання. Є численні дослідження, у яких розглядаються етапи розгортання кризи (Козлов, 2014; Саннікова, 2015; Титаренко, 2007; Carlan, 2001 та ін.) та які переважно ґрунтуються на основі результатів спостереження за поведінкою індивіда. Відсутні емпіричні обґрунтування, показники переживання кризи, зокрема молодими людьми. Дослідники описують три стадії протікання кризи: перша переживається на неусвідомленому рівні, ознаменовується зростанням напруги, яка стимулює до звичного способу вирішення проблеми, руйнування звичного способу життя, способів вирішення проблем, відчуття сильного емоційного дискомфорту; друга стадія – більш усвідомлений рівень переживання,

зростання напруги, відсутність засобів вирішення проблем, усвідомленість, розуміння свого стану, почуттів, переживань; третя стадія виходу із кризи – мобілізація зовнішніх і внутрішніх ресурсів, за відсутності позитивного результату – підвищення тривоги, депресії, дезорганізація особистості або вибір подальшого шляху, створення нових моделей поведінки. Як зазначалося вище, переживання особистісної кризи відбувається на емоційному, когнітивному та поведінковому рівнях. Емоційний рівень переживання кризи торкається більшою мірою клінічних аспектів дослідження, у контексті яких особистісна криза розглядається як реактивний, короткочасний чи довготривалий стан, який призводить до дезадаптації та трансформації особистості. У нашому дослідженні ми робимо акцент на когнітивному рівні переживання кризи, зокрема на змінах у самосвідомості, ідентичності. Ідентичність – це аспект Я, який називають персональною ідентичністю. Персональна ідентичність визначається як відчуття людиною власної неповторності, унікальності свого життєвого досвіду, що зумовлює тотожність самій собі (Zahrai, 2020). Відповідно до концепції Дж. Марсія феноменологічно ідентичність проявляється через патерни «вирішення проблем», коли людина зіштовхується із ситуацією вибору, невизначеності, критичними ситуаціями. Дж. Марсія вважав, що зміст, структура ідентичності є результатом вирішення проблем (Марсія, 1993). Ідентичність є складним утворенням, яке має різні аспекти Я, а тому криза може торкатися тільки тих, що зазнають найбільших впливів критичної ситуації (Meeus, Van de Schoot, Klimstra, & Branje, 2011). Відповідно визначивши два ключові критерії – наявність/відсутність пошуку альтернатив; наявність/відсутність вибору – науковець розробив класифікацію статусів ідентичності: досягнута, реалізована ідентичність, яка характеризується високим рівнем пошуку альтернатив і прийняттям вибору; передбачена ідентичність – низький рівень пошуку альтернатив, але високий рівень прийняття вибору; мораторій – високий рівень пошуку альтернатив, але низький рівень прийняття вибору; дифузія ідентичності – низький рівень пошуку альтернатив і прийняття вибору без аналізу, вагань. Деякі дослідники (Josselson, Whitbourne et al., 2009; Kroger 2014, MacKenna, 2010; McLean, Pasupathi, 2012) емпірично довели, що статусна модель розвитку ідентичності є релевантною не тільки для підліткового, але й для інших вікових періодів. Для нашого дослідження цінним видається доповнена модель ідентичності, яка центрована на рефлексивних механізмах і бере до уваги не тільки пошук шляхів вирішення проблеми, але й глибокий

їх аналіз, перегляд прийнятих рішень, відповідно прийняття чи неприйняття їх (Mancini et al., 2015). Прийняття стосується тих аспектів ідентичності, які вибрав індивід, і впевненості у собі, яку цей вибір надає. Поглиблений пошук передбачає аналіз індивідом своєї актуальної, поточної ідентичності з визначенням різних її аспектів, із пошуком нових варіантів. Порівняння – це аналіз альтернатив, оскільки теперішня ідентичність більше не задовольняє індивіда. Досягнута ідентичність характеризується високим рівнем пошуку альтернативних варіантів вирішення критичної ситуації, проблеми, поглибленим аналізом вибору, його переглядом і прийняттям, інтегруванням у структуру ідентичності. Передбачена ідентичність характеризується низьким рівнем пошуку альтернатив вирішення проблеми, відсутністю поглибленого аналізу вибору; для швидкого досягнення на когнітивному рівні конгруентності, швидким прийняттям рішення й інтеграцією ідентичності. Статус ідентичності «мораторій» має два рівні: «мораторій», «пошуковий мораторій». Для статусу «мораторій» ідентичності характерним є середній рівень пошуку альтернатив вирішення проблеми, високий рівень перегляду, сумніву щодо вибраних альтернатив вирішення проблеми та відповідно низький рівень прийняття, інтеграції характеристик ідентичності, іншими словами, мораторій, нездатність до чіткого, інтегрованого визначення ідентичності. Статус «пошуковий мораторій» передбачає високий рівень пошуку альтернативних варіантів вирішення проблем, їх ретельний аналіз, перегляд і прийняття, інтеграцію ідентичності. Дифузія ідентичності – найскладніший рівень, статус у формуванні ідентичності, оскільки передбачає низький рівень пошуку альтернатив у вирішенні проблем, нездатність їх аналізувати, рефлексувати, здійснювати їх перегляд, відповідно неприйняття, дифузію ідентичності.

На основі зазначених статусів-критеріїв формування ідентичності можливим є визначення показників переживання особистісної кризи у ранній дорослості. Причому окреслені статуси можна співвідносити з відповідними етапами, фазами переживання особистісної кризи. **Мета** статті полягає у визначенні показників переживання особистісної кризи у ранній дорослості на основі статусної моделі ідентичності. Завдання: визначити рівні переживання особистісної кризи на основі статусної моделі ідентичності у ранній дорослості; емпірично окреслити показники кожного рівня.

2. Методологія та методи

Прогностичним критерієм визначення статусу ідентичності обрано здатність до рефлексії, зокрема здатність до диференційованого аналізу ідентичності, вільної актуалізації



у досліджуваних власних, ненав'язаних експериментатором когнітивно-афективних утворень щодо своєї ідентичності. Чим більше аспектів ідентичності репрезентує досліджуваний і більшою кількістю характеристик, тим вищий рівень рефлексивності, здатності до глибокого аналізу. З цією метою проводилася методика «Хто Я?» М. Куна, Т. Макпертланда (Румянцева, 2006). Крім того, передбачалося емпіричне з'ясування того, як самі досліджувані репрезентують себе, які актуалізують аспекти ідентичності. Внаслідок проведення методики ми передбачали отримати імпліцитну модель ідентичності, оскільки методика «Хто Я?» завдяки специфіці проведення дозволяє виділити групи характеристик ідентичності. Дві з них стосуються об'єктивних характеристик (позначаються K1 і K2), а третя – суб'єктивних (позначаються K3). До класу K1 належать характеристики «фізичного Я» (Яs – людина, Яs – жінка тощо). Клас K2 утворюють самовизначення, які відбивають соціальні аспекти «Я» (Яs – українка/українець, Яs – студент/студентка, Яs – жінка/чоловік тощо), і стосуються різних сфер життя індивіда. До класу суб'єктивних самовизначень K3 належать соціально-релевантні характеристики поведінки (Яs – люблю слухати музику, Яs – весела людина, Яs – люблю «тусити», Яs – нікому не потрібна людина тощо). Аналіз самоописів здійснювався за 24 показниками, які, об'єднуючись, утворюють сім узагальнених схем оцінки «Я» за: «Соціальне Я»; «Комунікативне Я»; «Матеріальне Я»; «Фізичне Я»; «Діяльне Я»; «Перспективне Я»; «Рефлексивне Я».

3. Результати та дискусії

У дослідженні брали участь 60 осіб – студенти-психологи, котрі навчаються на 3–4 курсах Прикарпатського національного університету. Внаслідок застосування клас-

терного аналізу, на підставі значень кластерних навантажень велика кількість змінних переводилася у значення невеликої кількості кластерів. На першому етапі визначили провідні змістові аспекти ідентичності у ранній дорослості та міру їх диференційованості (представленості певною кількістю характеристик) (див. рис. 1).

Відповідаючи на питання «Хто Я?», студенти вказували соціальні ролі та характеристики-визначення, з якими себе ідентифікують, тобто описують значущі соціальні статуси та ті риси, які, на думку респондентів, пов'язані з ними. За співвідношенням соціальних ролей та індивідуальних характеристик актуалізується питання про співвідношення соціальної та особистісної ідентичності. Під особистісною ідентичністю розуміють набір характеристик, котрий робить людину подібною самій собі та відмінною від інших, соціальна ідентичність трактується у термінах групового членства, належності до більшої чи меншої групи людей. Показником є те, що особистість описує себе з різних сторін теперішнього та майбутнього. Таким чином, співвідношення соціальних ролей та індивідуальних характеристик є індикатором усвідомлення і прийняття своєї унікальності, спрямованості на особистісний саморозвиток та удосконалення. За словами Дж. Марсія, структура ідентичності складається із послідовних рішень щодо кожної кризової, проблемної ситуації, яка виникає у житті людини. Сума прийнятих рішень щодо себе і свого життя розвиває особистість, дає можливість означити у собі сильні та слабкі сторони, формує цілеспрямованість і усвідомленість життєдіяльності.

У вибірці дослідження переважає середній рівень здатності до диференціації у студентів (38%) (кластер № 3), який утворили лише три

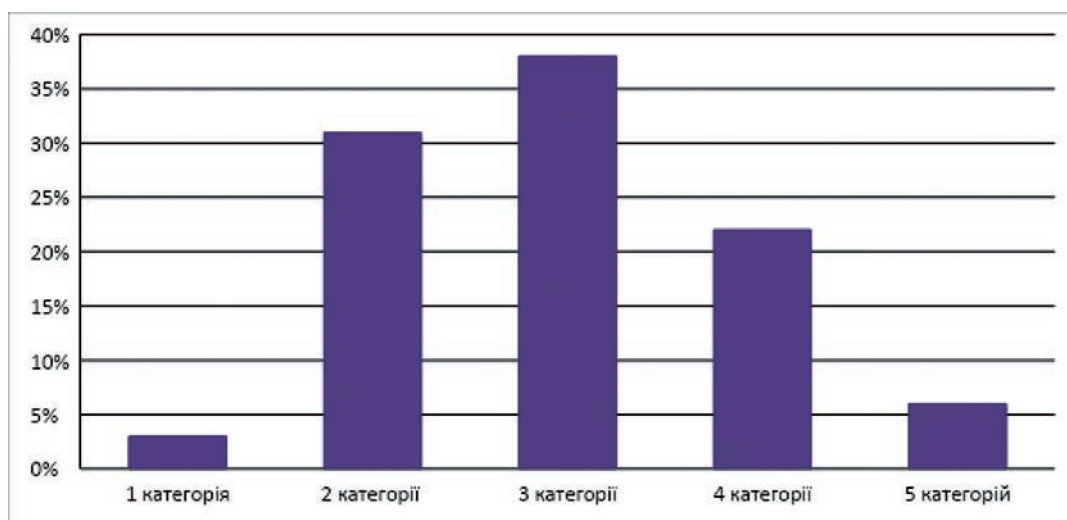


Рис. 1. Кластери змістових аспектів ідентичності (%)

категорії (аспекти) змістових характеристик ідентичності. Типовими змістовими характеристиками цієї категорії є соціальне Я, комунікативне Я, фізичне Я. Для групи середнього рівня характерними є співвідношення соціальних ролей та індивідуальних характеристик, що свідчить про рівень усвідомлення і прийняття молоді людиною своєї унікальності, а також наскільки їй важлива належність до тієї чи іншої групи людей. Для досліджуваних велике значення має зовнішній вигляд, а саме чи відповідають вони сучасним молодіжним нормам, наскільки вони сприймаються їхньою соціальною віковою групою. Рівень комунікації збільшується з тими людьми, котрі проявляють емпатію, підтримку. Велика різноманітність і кількість соціальних ролей показує достатню впевненість у собі у різних соціальних ситуаціях. Такі молоді люди спрямовані на подолання кризи шляхом вибору «готових» рішень. Вони шукають альтернативні шляхи вирішення проблеми з опорою на соціальні та комунікативні ресурси, набутий досвід інтегрують у структуру ідентичності без перегляду й аналізу з метою швидкого досягнення конгруентності ідентичності. Такі характеристики описують передчасний статус ідентичності, який може свідчити про другий етап переживання кризи, що може мати пролонгований характер. Людина передчасно виходить із кризи, не вирішивши усіх задач, які згодом будуть актуалізуватися у подальших кризових періодах.

Низький рівень диференціації – 31% (кластер № 2) часто зустрічається у вибірці. Такі досліджувані оперують у самоописах лише двома категоріями опису ідентичності: соціальне Я (переважно у всіх самоописах вибірки) та комунікативне Я (одна або дві характеристики) присутні в усіх досліджуваних цієї групи. Зрідка використовується комунікативне Я або рефлексивне Я. Відсутність у самоописах індивідуальних характеристик (показників рефлексивної, комунікативної, фізичної, матеріальної, діяльної ідентичностей) з акцентуванням уваги переважно на соціальних ролях («перехожий», «студент», «член сім'ї», «дочка/син») свідчить про нездатність до диференційованого та різностороннього самоусвідомлення, аналізу себе. Це є індикатором низького рівня розвитку рефлексії, нездатності усвідомлювати свій особистісний ресурс, що утруднює процеси вирішення проблем, із якими зіштовхується молода людина, неспроможність бачити альтернативні шляхи виходу зі складних ситуацій, а відповідно, відсутність переживання цілісності Я, яка б означувала розуміння та прийняття кризової ситуації. Такі індикатори є характерними для статусу дифузії ідентичності, що відповідає третьому етапу переживання кризи.

Вище середнього рівня диференціації (кластер № 4) визначено у 22% досліджува-

них, які оперують 4 категоріями опису ідентичності: соціальним Я, перспективним Я, комунікативним Я, рефлексивним Я. Наявність перспективного Я відбиває прагнення молодих людей до проектування майбутнього на основі знань, умінь, компетенцій, особистісних характеристик. Поява перспективного Я, що включає плани та роздуми щодо майбутньої роботи, сім'ї, діяльності, матеріального стану й особистісних якостей, є індикатором прийняття та розуміння різних аспектів ідентичності, котрі ґрунтуються на глибокому аналізі рефлексії, що свідчить про тенденцію до інтеграції ідентичності та відповідає статусу «пошукового мораторію», що означає третій етап переживання кризи, причому у позитивному ракурсі.

Високий рівень здатності до диференціації визначено лише у 6% досліджуваних (кластер № 5). Такі досліджувані більш ретельно, розлого аналізують власну ідентичність, репрезентуючи 6 аспектів (категорій), зокрема соціальне Я, комунікативне Я, фізичне Я, перспективне Я, рефлексивне Я, діяльне Я, що свідчить про високу здатність до рефлексії. Наявність перспективного Я, діяльного Я та рефлексивного Я свідчить про прийняття різних аспектів ідентичності, досягнення цілісності та формування стратегій виходу із кризової ситуації. Такі показники свідчать про тенденцію до досягнення статусу «досягненої ідентичності», що може означати про вихід особистості із кризи.

У 3% респондентів (кластер № 1) самоописи представлені соціальним Я із досить обмеженим (2–8) переліком ролей. Обмежена кількість характеристик у самоописах засвідчує низьку рефлексивність, нездатність усвідомити різні аспекти Я, розкрити їх змістові особливості, що є індикатором статусу дифузної ідентичності. Фіксування дифузної ідентичності у ранній дорослості може бути прогностичним критерієм переживання особистісної кризи на початкових її етапах, коли людина переживає невизначеність, не розуміння того, що відбувається, не володіє здатністю до аналізу проблемної ситуації, їй складно вибрати шлях її вирішення.

Висновки

Таким чином, переживання кризи є формою активності людини, спрямованою на подолання критичної ситуації та вихід за позитивного вектору на новий рівень розвитку особистості, який передбачає новий ресурс, досвід, що інтегрується у структуру ідентичності, за негативного – фрагментарність, деструктивні зміни, які знижують стійкість особистості. Переживання особистісної кризи на когнітивному рівні стосується змін, зокрема у самосвідомості, формуванні ідентичності. Статусна модель ідентичності дозволяє окреслити



основні показники переживання особистісної кризи, котрі ґрунтуються на трьох критеріях: прийнятті власної ідентичності – набутті цілісності; поглибленому пошуку – аналізі наявних і пошуку нових аспектів ідентичності; перегляді прийнятих аспектів ідентичності з альтернативними, які більш відповідають новим умовам ситуації.

У ранній дорослості студентство переживає особистісну кризу, що відбивається на статусних рівнях ідентичності. Значна частина досліджуваних (38%) перебуває на другому етапі переживання кризи, показниками якої є недостатній рівень диференціації Я, прийняття «готових», невідрефлексованих аспектів Я, що стосуються виконання соціальних ролей, відсутність перегляду актуальних аспектів ідентичності, а це відповідає передчасному статусу ідентичності. Дещо менша

кількість (31%) молодих людей перебуває у статусі дифузної ідентичності, показниками якої є: нездатність здійснювати глибокий аналіз актуальних характеристик Я та відсутність потенційних, відсутня цілісність, інтегрованість Я, що може свідчити про негативний вектор переживання кризи на третьому етапі або про початок розгортання кризи. Третя група молодих людей, які переживають кризу, знаходиться на третьому етапі у позитивному векторі з досягненням статусу «пошукового мораторію». Показниками цього етапу переживання є: глибокий аналіз аспектів Я актуальних і потенційних, бачення перспективи, інтеграція різних аспектів Я, почуття цілісності. Перспективою подальших досліджень є доведення зв'язку між показниками різних статусів ідентичності та визначеними показниками етапів переживання особистісної кризи.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Варбан Є. Життєва криза: поняття, концепції та прояви. *Проблеми сучасної психології*. 2010. Вип. 8. С. 120–133.
2. Василюк Ф.Е. Жизненный мир и кризис: типологический анализ критических ситуаций. *Психологический журнал*. 1995. № 3. С. 90–101.
3. Готич В.О. Психологічні особливості кризи ранньої дорослості студентів. *Збірник студентський наукових праць «Еврика – XXI»*. 2020. Вип. 21. С. 5–7.
4. Козлов В.В. Динамика психологического содержания кризиса пандемии. *Известия Иркутского государственного университета. Серия Психология*. 2020. Т. 34. С. 40–57.
5. Кочарян А.С., Лисенная А.М. Психология переживаний : учебное пособие. Харків : ХНУ. 2011. 220 с.
6. Мадди С. Р. Смыслообразование в процессе принятия решений. *Психологический журнал*. 2005. Т. 26. № 6. С. 87–101.
7. Малкина-Пых И.Г. Возрастные кризисы: Справочник практического психолога. Москва : Эксмо, 2004. 896 с.
8. Маничев С.А. Критические жизненные события и профессиональное выгорание. *Психологические проблемы самореализации личности*. 2001. Вып. 5. С. 192–202.
9. Перри Г. Как справиться с кризисом / перев. с англ. Москва : Педагогика Пресс. 1995.
10. Румянцева Т.В. Психологическое консультирование. Диагностика отношений в паре. Санкт-Петербург : Речь, 2006. 176 с.
11. Саннікова О.П. Переживання кризи: диференціально-психологічний аналіз. *Наука і освіта*. 2015. № 10. С. 16–22.
12. Титаренко Т.М. Життєві кризи: технології консультивання. Ч. 1. Київ : Главник, 2007. 144 с.
13. Caplan G. Emotional crises. *The Encyclopedia Of Mental Health*. NY., 1963. Vol.2.
14. Josselson, R., & Lieblich, A. Reflections on The Narrative Study of Lives. *Narrative Inquiry*, 2009. № 19 (1). P. 183–198. <https://doi.org/10.1075/ni.19.1.10jos> (дата звернення: 10.06.2021).
15. Mancini A.D et al. Predictors of Prolonged Grief, Resilience, and Recovery Among Bereaved Spouses, 2015. Vol. 71, Issue 12. P. 1245–1258.
16. Marcia, J.E. The ego identity status approach to ego identity. *J.E. Marcia, A.S. Waterman, D.R. Matteson, S.L. Archer, J.L. Orlofsky (Eds.. Ego identity: A handbook for psychosocial research (1–21)*. New York: Springer-Verlag. 1993.
17. McLean, K. C., & Pasupathi, M. Processes of identity development: Where I am and how I got there. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 2012. № 12 (1). P. 8–28. <https://doi.org/10.1080/15283488.2011.632363> (дата звернення: 10.06.2021).
18. Meeus, W., Van de Schoot, R., Klimstra, T., & Branje, S. Personality types in adolescence: Change and stability and links with adjustment and relationships: A five-wave longitudinal study. *Developmental Psychology*. 2011. № 47 (4). P. 1181–1195. <https://doi.org/10.1037/a0023816> (дата звернення: 10.06.2021).
19. Kroger J. Identity development through adulthood: The move toward “wholeness”. *The Oxford Handbook of Identity Development*. Oxford University Press Editors: K.C. McLean & M. Syed. 2014.
20. Stankovska G., Memedi I., Dimitrovski D. Coronavirus COVID-19 disease, mental health and psychosocial support. *Society Register*. Vol. 4 (2). 2020. P. 33–48. <https://doi.org/10.14746/sr.2020.4.2.03> (дата звернення: 10.06.2021).
21. Zahrai Larysa Narrative identity: formation mechanism. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*. 2020. Vol. 7, №. 2. P. 83–89. URL: <http://journals.pnu.edu.ua> (дата звернення: 10.06.2021).

REFERENCES:

1. Varban Ye. (2010). Zhyttieva kryza: poniattia, kontseptsii ta proiavy [Life crisis: concepts, concepts and manifestations]. *Problemy suchasnoi psykholohii – Problems of modern psychology*, 8. 120–133 [in Ukrainian].
2. Vasyliuk F.E. (1995). Zhyznennui mir i kryzys : typolohycheskyi analiz krytycheskykh situatsii. [Life World and Crisis: Typological Analysis of Critical Situations]. *Psykholohycheskyi zhurnal – Psychological journal*, 3. 90–101 [in Russian].
3. Hotych V.O. (2020). Psykholohichni osoblyvosti kryzy rannoi doroslости studentiv. [Psychological features of the crisis of early adulthood of students]. *Zbirnyk studentskyi naukovykh prats “Evryka – XXI” – Collection of student research papers Eureka*, 21. 5–7 [in Ukrainian].
4. Kozlov V.V. (2020). Dynamyka psykholohycheskoho soderzhanyia kryzysa pandemii. [Dynamics of the psychological content of the pandemic crisis]. *Izvestiya Irkutskoho hosudarstvennoho unyversyteta. Seryia Psykholohyia – Irkutsk State University Bulletin. Series Psychology*, 34. 40–57 [in Russian].
5. Kocharyan A.S., Lisennaya A.M. (2011). Psihologiya perezhivaniy: uchebnoe posobie [The Psychology of Experiences: A Study Guide]. Harkov, HNU [in Ukrainian].
6. Maddy S. R. (2005). Smusloobrazovanye v protsesse pryniatyia reshenyi [Formation of meaning in the decision-making process]. *Psykholohycheskyi zhurnal – Psychological journal*, 26 (6). 87–101 [in Russian].
7. Malkyna-Pukh Y.H. (2004). Vozrastnue kryzys: Spravochnik praktycheskoho psykholoha [Age Crises: A Practical Psychologist’s Handbook]. M.: Eksmo [in Russian].
8. Manychev S.A. (2001). Krytycheskye zhyznennue sobutyia y professionalnoe vuhoranye [Critical life events and burnout]. *Psykholohycheskye problemu samorealizatsyy lychnosty – Psychological problems of personality self-realization*, 5. 192–202 [in Russian].
9. Perri G. (1995). Kak spravitsya s krizisom / G. Perri; perev. s angl [How to deal with the crisis]. Moskva: Pedagogika Press [in Russian].
10. Rumiantseva T.V. (2006). Psykholohycheskoe konsultyrovanye. Dyahnostyka otnoshenyi v pare [Psychological counseling. Diagnostics of the relationship in a couple]. Sankt-Peterburg: Rech. [in Russian].
11. Sannikova O.P. (2015). Perezhivannya krizi: diferentsialno-psyhologichnyi analiz [Experiencing the crisis: differential psychological analysis]. *Nauka i osvita: naukovo-praktychnyi zhurnal – Science and education: scientific and practical journal*, 10. 16–22 [in Ukrainian].
12. Tytarenko T.M. (2007). Zhyttievi kryzy: tekhnolohii konsultuvannia. Persha chastyna [Life crises: counseling technologies. The first part]. Kyiv : Hlavnyk [in Ukrainian].
13. Caplan G. (1963). Emotional crises. *The Encyclopedia Of Mental Health*. NY., 2.
14. Josselson, R., & Lieblich, A. (2009). Reflections on The Narrative Study of Lives. *Narrative Inquiry*, 19 (1), 183–198. <https://doi.org/10.1075/ni.19.1.10jos>
15. Mancini A.D et al. (2015). Predictors of Prolonged Grief, Resilience, and Recovery Among Bereaved Spouses, Volume 71, Issue 12, 1245–1258.
16. Marcia, J.E. (1993). The ego identity status approach to ego identity. In J.E. Marcia, A.S. Waterman, D.R. Matteson, S.L. Archer, J.L. Orlofsky (Eds.), *Ego identity: A handbook for psychosocial research* (1–21). New York: Springer-Verlag.
17. McLean, K.C., & Pasupathi, M. (2012). Processes of identity development: Where I am and how I got there. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 12 (1). 8–28. <https://doi.org/10.1080/15283488.2011.632363>
18. Meeus, W., Van de Schoot, R., Klimstra, T., & Branje, S. (2011). Personality types in adolescence: Change and stability and links with adjustment and relationships: A five-wave longitudinal study. *Developmental Psychology*, 47 (4). 1181–1195. <https://doi.org/10.1037/a0023816>
19. Kroger J. (2014). Identity development through adulthood: The move toward “wholeness”. *The Oxford Handbook of Identity Development*. Oxford University Press Editors: K. C. McLean & M. Syed.
20. Stankovska G., Memedi I., Dimitrovski D. (2020). Coronavirus COVID-19 disease, mental health and psychosocial support. *Society Register*. 4 (2). 33–48. <https://doi.org/10.14746/sr.2020.4.2.03>
21. Zahrai Larysa (2020). Narrative identity: formation mechanism. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*, 7 (2). 83–89. <http://journals.pnu.edu.ua>.

Стаття надійшла до редакції 15.06.2021.

The article was received 15 June 2021.



СЕКЦІЯ 4. МЕДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.94:616-032.21covid-19
DOI 10.32999/ksu2312-3206/2021-3-12

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕЖИВАННЯ ГОРЯ ПІД ЧАС ПАНДЕМІЇ COVID-19

Злишков Валерій Лаврентійович,

кандидат психологічних наук, доцент,
завідувач лабораторії методології і теорії психології

Інститут психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України

vzlivkov@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8404-8866>

Лукомська Світлана Олексіївна,

кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник лабораторії методології і теорії психології

Інститут психології імені Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України

svitluk@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-0360-6484>

Статтю присвячено проблемі визначення особливостей переживання горя від втрати близьких людей під час пандемії коронавірусної інфекції. Пандемія COVID-19 становить надзвичайну загрозу для світового здоров'я, а втрата у вузькому та широкому контекстах нині стосується багатьох аспектів життя людей.

Мета статті – емпіричне вивчення особливостей горювання під час пандемії COVID-19.

Методи дослідження: Госпітальна шкала тривоги і депресії (HADS, A.S. Zigmond і R.P. Snaith, 1983, адаптація А.В. Андрущенко, 2003) опитувальник посттравматичного зростання (PGI, Р. Тадеші і Л. Калхаун, адаптація М. Магомед-Емінова) й опитувальник реакцій горювання (HGRC, N.S. Hogan, 2001, адаптація В.Л. Злишкова, С.О. Лукомської, 2020). У дослідженні взяли участь 274 особи, з них 136, чії рідні чи близькі друзі померли від COVID-19 і його ускладнень, і 138 родичів померлих унаслідок онкологічних хвороб.

Результати дослідження: в обох вибірках виявлено субклінічно виражену депресію, так званий межовий стан, однак у разі смерті від коронавірусу рідні відчують помірно виражену тривогу, тоді як після смерті від онкологічних хвороб у родичів рівень тривоги у межах норми. Родичі померлих від COVID-19 мають більше виражені реакції горювання і менше – особистісного і посттравматичного зростання, у разі смерті від онкохвороб рідні мають вищі показники за посттравматичним зростанням, зокрема за такими шкалами, як «ставлення до інших» і «сила особистості», не в останню чергу це зумовлено наявністю паліативного догляду та соціальної підтримки, які при COVID-19 та його ускладненнях зведені до мінімуму, що посилює тривогу, почуття відстороненості й ізоляваності від соціуму.

Висновки: процес горювання більше виражений у разі смерті рідних від коронавірусу, ніж від онкохвороб, він характеризується здебільшого панічними реакціями, відчуттям провини, гніву, самоізоляваності від інших людей. Отримані нами дані підтверджують результати попередніх зарубіжних досліджень, зокрема й те, що раптовість смерті, неможливість попроситися посилюють симптоми горювання і можуть зумовити пролонговану реакцію горя.

Ключові слова: COVID-19, втрата, горе, адаптація до втрати, скорбота, онкопацієнти, посттравматичне зростання.

THE PARTICULARITIES OF BEREAVEMENT DURING THE COVID-19 PANDEMIC

Zlyvko Valeriy Lavrentievich,

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Chief of Laboratory of the Methodology and Theory of Psychology

G. S. Kostiyk Institute of Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

vzlivkov@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-8404-8866>

Lukomska Svitlana Oleksiyvna,

Candidate of Psychological Sciences,

Senior Researcher at the Laboratory of Methodology and Theory of Psychology

G. S. Kostiyk Institute of Psychology of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

svitluk@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0002-0360-6484>

The article is devoted to the problem of determining the characteristics of grief from the loss of loved ones during a pandemic of coronavirus infection. The COVID-19 pandemic poses an extreme threat to global health, and the loss, in narrow and broad contexts, now affects many aspects of human life.

The purpose of the article is to empirically study the peculiarities of bereavement during the COVID-19 pandemic.

Research methods: Hospital scale of anxiety and depression (HADS, Zigmond, Snaith, 1983, adapted by Andrushchenko) questionnaire of post-traumatic growth (PGI, Tadeshi, Calhaun, adapted by Magomed-Eminov) and questionnaire of grief reactions (HGRC, Hogan, 2001, Ukrainian-language adaptation Zlyvko, Lukomska, 2020). The study involved 274 people, including 136 whose relatives or close friends died of COVID-19 and its complications, and 138 relatives who died of cancer.

Results of the study: in both samples there was a subclinical depression, the so-called borderline condition, but in the case of death from coronavirus relatives feel moderate anxiety, while after death from cancer relatives note the absence of significant symptoms. Relatives of those who died of COVID-19 have more pronounced grief reactions and less personal and post-traumatic growth, in the case of death from cancer relatives have higher rates of post-traumatic growth, in particular on scales such as "attitude to others" and "strength of personality". lastly, this is due to the availability of palliative care and social support, which in COVID-19 and its complications are minimized, which in turn increases anxiety, feelings of alienation and isolation from society.

Conclusions: the grieving process is more pronounced in the case of death of relatives from coronavirus than from cancer, it is characterized mostly by panic reactions, guilt, anger, self-isolation from other people. Our data confirm the results of previous foreign studies, including the fact that sudden death, inability to say "goodbye" aggravate the symptoms of grief and may cause a prolonged reaction of grief.

Key words: COVID-19, loss, grief, loss adaptation, bereavement, cancer patients, post-traumatic growth.

Вступ

Горе як реакція на значні втрати – майже універсальний людський досвід, який може впливати на емоційну, фізичну, когнітивну, поведінкову і духовну сферу людини у скорботі. Психологічна допомога у разі втрати близької людини завжди була у центрі уваги науковців і практиків. Численними науковими дослідженнями доведено, що основне завдання психолога полягає тому, щоб допомогти клієнту, так би мовити «зробити роботу горя», а не зменшити чи притупити гостроту душевних переживань. Процес скорботи, горювання – не хвороблива чи неадекватна реакція, якої слід уникати, натомість із сучасних інтегративно-ресурсних, конструктивістських і гуманістичних позицій він прийнятний і необхідний.

Пандемія COVID-19 суттєво змінила життя людей всього світу, поставивши серйозні виклики не лише медичній галузі, а й психологічній науці та практиці, це і стосується проблем переживання горя від втрати близької людини чи реальної загрози її життю. Станом на 2 червня 2021 р. загальна кількість померлих від COVID-19 становить 3,75 млн осіб і продовжує зростати. Родини, члени яких хворіють на коронавірус або мають важкі його ускладнення, можуть відчувати так зване випереджувальне горе, яке, разом із ситуацією високого рівня невизначеності, стає ключовим у розвитку патологічного горювання; на

думку С. Pearce, J. R. Honey (Pearce, Honey, 2021) натепер у всьому світі спостерігається «мовчазна епідемія горя». Ситуація ускладнюється ще й відсутністю таких ритуалів, як похорон, прощання з померлим у відкритій труні, що часто призводить до безправного горя, а стигма «смерті від ковіду» негативно позначається на соціальній підтримці та доступі до інших ресурсів, які полегшують процес горювання. За таких умов вивчення особливостей горювання та шляхів психологічної допомоги тим, хто втратив рідних під час пандемії COVID-19, є досить актуальним.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

У дослідженнях, що стосуються питання психічного стану людини після смерті рідних, розглядаються такі поняття, як «горе (grief)», «втрата (bereavement, loss)», «посттравматичне зростання (post-traumatic growth)», «розрада (consolation)». Часто поняття «grief» і «bereavement» перекладаються як горе, горювання, вважаються синонімами, але в останні роки загальноприйнятим є їх розрізнення: так, «grief» – це суб'єктивне переживання втрати, емоційні, когнітивні, функціональні та поведінкові реакції на смерть, а «bereavement» – стан, об'єктивний статус щодо померлої людини, позначення факту втрати. Перше поняття за сенсом ширше і стосується не лише смерті близької людини, а й інших видів втрат – молодості, здоров'я, тощо. Відповідно, є ще одне поняття, яке



неможливо оминати про аналізі реакцій горювання, це «mourning» – траур, що іноді вживається як синонім страждання та горя, зазвичай більш конкретно посиляючись на поведінкові прояви горя, на які впливають соціальні та культурні ритуали, такі як похорони, поминальні дні (Zisook, Shear, 2009).

Українською мовою «скорбота» (від давнього кореня *(s)ker-b(h)/ *(s)kor-b(h) – «скручувати(ся)», «морщити(ся)», людина у скорботі «засихає» за тим, із ким вона розлучена...) означає почуття, викликане глибокими переживаннями, стражданнями; печаль, сум; протилежне до радості. «Горе» слово із праслов'янської мови, означає «те, що пече, мучить»; таким чином, іменник «горе» несподівано близько споріднене з дієсловом «горіти». В англійській мові «скорбота» (*grieving*) є дієсловом, а не іменником, статичним станом чи умовою, тобто є формою психосоціального та, ймовірно, духовного переходу від початкового сприйняття втрати, що руйнує життя, через період часто бурхливої адаптації до моменту відносної стабільності після гострого горювання. У часовій перспективі адаптація до втрати когось або чогось полягає у відновленні відчуття безпеки й ідентичності людини, тобто, по суті, є розвитковим процесом, що не зводиться до низки психологічних симптомів, психіатричних діагнозів або культурно зумовлених соціальних ролей.

Єдиної загальноприйнятої класифікації періодів горювання на тепер не існує, хоча дослідники відзначають наявність загальних тенденцій у різних періодизаціях цього процесу. У нашому дослідженні ми базуємося на моделі подвійних процесів у вправленні із втратою (DPM), яка інтегрує теорію когнітивного стресу та традиційні теорії горя. Спочатку вона розроблялася у контексті втрати одного з подружжя, а потім стала застосовуватися й щодо інших видів втрати та травми загалом. Згідно з DPM ефективно вправлення з горюванням охоплює стресори, орієнтовані на втрату (*loss-oriented, LO*) та стресори, орієнтовані на відновлення (*restoration-oriented, RO*). Стресори LO означають вправлення із втратою померлої людини (наприклад, переживаючи горе, шукаючи сенс втрати, аналізуючи її).

Ключовим аспектом цієї моделі є те, що під час горювання у повсякденному житті всі люди мають справу з необхідністю переключати увагу від ситуацій, що вимагають орієнтації на втрату, на ситуації, орієнтовані на відновлення, та навпаки (Schut, 1999). Це динамічний процес, коли орієнтації та втрату та відновлення змінюють одна одну, відповідно людина зіштовхується з тим, що в одних ситуаціях вона добре адаптується до

життя без померлої людини, а в інших – ні, що є абсолютно нормальним у процесі оптимальної психологічної адаптації до втрати. Звідси здатність ефективно справлятися зі втратою близької людини передбачає вміння бути гнучким у різних ситуаціях, у т. ч. у сприйнятті свого актуального стану («сьогодні мені важко, але вчора я зробила... і відчула, що можу вирішувати такі справи без...»).

Згідно з моделлю подвійного процесу вправлення із втратою (Stroebe, Schut, 1999, 2001) процес скорботи розглядається крізь призму двох цілей: орієнтації на втрату (прийняття і визнання втрати) й орієнтації на відновлення. Орієнтація на втрату відбувається у формі відокремлення від померлої людини, що виражається у плачі, крику, сумі, тузі, натомість орієнтація на відновлення належить до діяльності, за допомогою якої людина починає будувати нове життя і нову ідентичність, у якій померлий присутній духовно і символічно, але не фізично. Адаптація до втрати полягає у коливаннях між цими двома орієнтаціями, що відбувається доти, поки не буде знайдено сенс як у втрачених відносинах, так і в новому (повторно) побудованому житті.

Пандемія COVID-19 вплинула на перебіг горювання, зокрема у таких контекстах, як переживання горя від раптової смерті після прийому в реанімацію, обмежені можливості дотримуватися ритуалів, пов'язаних зі смертю, труднощі з отриманням соціальної підтримки, соціальна ізоляція, власне інфікування, втрата роботи (Pearce, Honey, 2021). Виявлено значно вищий рівень стресу, тривоги, паніки, депресії, проблем зі сном і симптомів посттравматичного стресового розладу, зумовлених пандемією. Якщо загалом горювання є нормальною реакцією на «ненормальну ситуацію» (Bertuccio, Runion, 2020), то за умов пандемії COVID-19 слід приділяти більше уваги горю внаслідок неоднозначної втрати, випереджальному горю і горю ускладненому.

У вітчизняній психологічній науці велику увагу приділено визначенню негативних впливів пандемії на психічне здоров'я людей, зокрема тих, що за різних умов перебувають на самоізоляції. Так, доведено, що віддаленими психологічними наслідками пандемії для українського суспільства може стати почастішання випадків пролонгованої депресії, тривожних станів, фобій, панічних атак, симптомів ПТСР (Коробка, 2020); визначено копінг-стратегії, ресурси посттравматичного зростання та специфіку соціальної взаємодії під час пандемії COVID-19 (Титаренко, 2021; Коробанова, 2020). Загалом вітчизняні дослідження функціонування особистості за умов COVID-19 акцентують на психологічних

проблемах, шляхах надання допомоги, особливостях комунікації під час дистанційного навчання, адаптації до умов невизначеності, ресурсах стресостійкості, втім, переживанню горя від втрати, а почасти і численних втрат, емпіричних розвідок присвячено не було.

Неоднозначні втрати зумовлюють невіршене горе: високий рівень невпевненості у розвитку ситуації, психологічна присутність за фізичної відсутності втраченого об'єкта (це не лише стосується смерті близької людини, а й втрати роботи, локдауну та самоізоляції на невизначений час) посилюють реакції горювання (Neimeyer, Lee, 2021). Випереджальне (очікуване, передбачуване) горе – це емоційні реакції, які переживаються перед справжньою втратою, вони охоплюють екзистенційну самотність, заперечення, смуток, розчарування, гнів, образу, почуття провини, виснаження і зневіру у відповідь на наближення втрат. Оскільки втрати здоров'я, функціонування та потенційні втрати близьких людей накопичуються з тим, як хвороба розвивається, процеси випереджального горя з часом лише посилюються, зумовлюючи так званий кумулятивний ефект втрат. Якщо у ситуації з невиліковними хворобами переживання випереджального горя є очевидним і очікуваним, то за умов пандемії воно актуалізується ще до факту хвороби члена сім'ї або близького друга. На додаток до жалоби із приводу потенційних страхів щодо здоров'я чи смерті багато хто переживає очікувані втрати основних життєвих етапів або подій, таких як випускні вечори, родинні зустрічі та весілля. Симптоми ускладненого горя зазвичай включають тугу за померлим, самотність, румінацію, шок, заперечення, гнів і недовіру. Горе часто ускладнюється, коли є незалежні від людини ситуації, що посилюють скорботу, так, у контексті пандемії COVID-19 через вимоги соціального дистанціювання багато людей не змогли оплакати смерть традиційними способами, такими як прощання, проведення поминальних церемоній чи пошуку розради (Wallace, 2020). З огляду на безліч обставин і стресових факторів, які обмежують доступ до ресурсів адаптації до втрати, ускладнене горе може стати дедалі поширеним.

Натепер у психологічній науці представлено декілька зарубіжних досліджень, присвячених особливостям горювання у період пандемії, однак переважна більшість із них теоретичні, у них акцентовано на ключових категоріях, які мають стати предметом подальших емпіричних розвідок.

2. Методологія і методи

Наше дослідження базується на дизайні вибірки, запропонованій М.С. Eisma, А. Tamminga (Eisma, Tamminga, 2021), але замість аналізу психологічного стану осіб чиї

рідні загинули внаслідок катастроф чи низки природних причин, ми вивчали групу осіб, чиї родичі померли внаслідок онкологічних захворювань.

Для реалізації цілей дослідження нами було використано такі методики, як: Госпітальна шкала тривоги і депресії (HADS, A.S. Zigmond і R.P. Snaith, 1983, адаптація А.В. Андрущенко, 2003) опитувальник посттравматичного зростання (PGI, Р. Тадеші і Л. Калхаун, адаптований М. Магомед-Еміновим) та опитувальник реакцій горювання (HGRC, N.S. Hogan, 2001, україномовна адаптація В.Л. Зливков, С.О. Лукомська, 2020).

Госпітальна шкала тривоги та депресії призначена для оцінки важкості депресії та тривоги за умов загальноомедичної практики, містить 14 пунктів, кожному з яких відповідають 4 варіанти відповідей, що відображають ступінь наростання відповідної симптоматики: норма, межовий стан, помірна виражена тривога/депресія, важка форма тривоги/депресії. Опитувальник посттравматичного зростання (Р. Тадеші і Л. Калхаун, адаптований М. Магомед-Еміновим) містить 21 твердження із шістьма можливими варіантами відповідей, що формують п'ять шкал: ставлення до інших, нові можливості, силу особистості, духовні зміни, підвищення цінності життя, а також загальний індекс посттравматичного зростання. Опитувальник реакцій горювання (HGRC, N.S. Hogan, 2001) базується на особистих розповідях людей, які втратили близьких і відчували безнадійність і безглуздість у ранньому горюванні, але були спрямовані на пошук нових сенсів і цілей подальшого життя. П'ять шкал – відчай, панічна поведінка, провинна і гнів, відстороненість і дезорганізація – представляють багатовимірний характер процесу горювання. Шкала особистого зростання становить екзистенційну стійкість, характерну для одного з результатів процесу горювання (Hogan, Schmidt, 2002). Статистична обробка даних здійснювалася за допомогою пакету статистичних програм SPSS 21.0.

У дослідженні взяли участь 274 особи, з них 136, чиї рідні чи близькі друзі померли від COVID-19 і його ускладнень, і 138 родичів померлих унаслідок онкологічних хвороб, детальна характеристика вибірки представлена в табл. 1.

Ключовими аспектами нашого дослідження визначено очікуваність смерті (головна характеристика передбачуваного горювання) і дотримання ритуалів прощання з померлим, що особливо актуально за умов пандемії, зокрема на її початку (квітень-червень 2020 р.).



Таблиця 1

Характеристика вибірки досліджуваних

Демографічні особливості досліджуваних	Смерть від COVID-19 (n=136)	Смерть від онкологічних хвороб (n=138)
Середній вік (mean±SD)	48,6±10,3	46,4±11,8
Жінки (%)	53,9	52,9
Чоловіки (%)	46,1	47,1
Кількість місяців після втрати (mean±SD)	6,8±3,1	8,4±2,6
Стосунки з померлим (%)		
Партнер	30,15	40,58
Батьки	31,62	26,81
Дитина	8,01	13,77
Сиблінг	13,24	5,07
Інший член сім'ї	4,41	3,62
Близький друг	12,58	20,29
Наскільки смерть була очікуваною (не очікувана – 0, дуже очікувана – 10, mean)	0,2	9,6
Дотримання ритуалів прощання (%)	1,47	91,31

3. Результати та дискусії

Особливістю сучасної пандемії COVID-19 є часткова або цілковита заборона ритуалів прощання. У будь-якого ритуалу є внутрішній психологічний сенс, вони структурують дії, полегшують спілкування, дозволяють отри-

мати підтримку. Ритуал допомагає перейти від одного стану до іншого з найменшими втратами, по суті – це перший ресурс, який сприяє адаптації людини до наслідків кризової ситуації. V. Turner і J. Hockey визначили фази ритуального процесу: період підготовки, «граничний простір», де здійснюється перехід від одного стану буття до іншого, новий соціальний статус або стан існування (1969; 2002). Поховання по суті є «обрядом проходження», що допомагає людям переходити з одного стану в інший.

Ці дві вибірки принципово відрізняються за характером смерті родичів досліджуваних – якщо у першому випадку (від коронавірусу) смерть була раптовою, то у другому (від онкохвороб) – очікуваною, прогнозованою. Якщо родичі померлих від онкологічних хвороб мали можливість попрощатися і так чи інакше очікували смерті, тим самим приймаючи її високу ймовірність, то у випадку з коронавірусом хвороба, як і смерть були неочікуваними, ситуація поглиблювалася ще й тим, що у 98% випадках досліджувані зазначали «У лікарню він прийшов сам, а винесли вже в чорному пакеті», тобто останній раз вони бачили свого рідного відносно здоровим і аж ніяк не смертельно хворим, відповідно для більшості досліджуваних смерть від COVID-19 була неочікуваною, а дотриматися ритуалів прощання не могли 91,31% осіб.

Результати емпіричного дослідження представлено у табл. 2.

За методикою HADS в обох вибірках виявлено субклінічно виражену депресію, так званий межовий стан, однак у разі смерті від

Таблиця 2

Психологічні особливості горювання досліджуваних, чиї рідні померли внаслідок COVID-19 і онкологічних хвороб

Критерії	Смерть від COVID-19 (n=136)	Смерть від онкологічних хвороб (n=138)	Критерій Манна-Вітні (U)
HADS Депресія	9,85	9,16	698,0
HADS Тривога	13,94	6,83	234,0**
HGRC – Розпач	30,81	30,76	1286,0
HGRC – Паніка	44,47	36,33	382,0**
HGRC – Особистісне зростання	22,11	20,48	961,5
HGRC – Провина і гнів	22,18	17,63	522,0**
HGRC – Відстороненість	11,31	7,12	903,0**
HGRC – Дезорганізація	15,94	16,84	1296,0
PGI – Ставлення до інших	2,67	25,91	128,0**
PGI – Нові можливості	3,66	4,48	2429,0
PGI – Сила особистості	1,68	10,82	213,0**
PGI – Духовні зміни	1,89	2,06	1947,0
PGI – Підвищення цінності життя	14,85	13,94	899,5

HADS – Госпітальна шкала тривоги і депресії; HGRC – Опитувальник реакцій горювання; PGI – опитувальник посттравматичного зростання; **відмінності статистично значущі при $p=0,001$; * відмінності статистично значущі при $p < 0,05$

коронавірусу рідні відчувають помірно виражену тривогу, тоді як після смерті від онкологічних хвороб родичі відзначають відсутність достовірно виражених симптомів. Наші попередні розвідки показали, що тривога, зокрема онконастороженість, канцерофобія, виявляються через рік-три після смерті їхніх рідних унаслідок раку.

Під панічною поведінкою маються на увазі не лише панічні напади, які також дуже властиві досліджуваним, а й тривога та психосоматичні симптоми, включаючи головні болі, болі в животі та болі у спині, властива більше родичам померлих від COVID-19, до того ж процес їхнього горювання характеризується вираженою провиною і гнівом, зокрема на власну долю, почуттям відстороненості від себе та від інших, що особливо посилюється заходами вимушеної самоізоляції та стигмою «коронавірусу», характерною для часів пандемії. Ми зазначаємо, що у доковідні часи була поширена стигматизація онкохворих, яких часто звинувачували у хворобі через недотримання здорового способу життя, психологічні проблеми тощо, тоді як нині стигма COVID-19 і зумовлена нею маргіналізація стає дедалі поширеною.

Ми констатуємо низький рівень особистісного зростання в обох вибірках, що статистично значуще корелює із загальним низьким рівнем посттравматичного зростання досліджуваних ($r=0,894$, $p=0,001$). Особистісне зростання за HGRC означає відчуття, що після втрати людина стала більш милосердною, толерантною до себе та інших, навчилася вибачати себе та людей навколо, оптимістично дивитися у майбутнє. Звідси й інша статистично значуща негативна кореляція – з рівнем тривоги за методикою HADS ($r= - 0,755$, $p=0,003$), так, високий рівень тривоги зумовлює низький рівень особистісного зростання і навпаки; тривога позитивно корелює із почуттям провини та гніву ($r=0,817$, $p=0,001$), відчуття образи на долю, звинувачення себе й обставин у смерті рідних лише посилює вираженість тривоги й ускладнює процес горювання й адаптації до втрати.

Отже, родичі померлих від COVID-19 мають більше виражені реакції горювання і менше – особистісного і посттравматичного зростання, у разі смерті від онкохвороб рідні мають вищі показники за посттравматичним зростанням, зокрема за такими шкалами, як «ставлення до інших» і «сила особистості». Не в останню чергу це зумовлено наявністю паліативного догляду та мережі соціальної підтримки. Ключовим моментом є те, що людина, котра доглядала за онкохворим, стала краще розуміти, що може долати життєві негаразди і значно сильніша, ніж вважала досі, паліативна допомога, особливо, коли вдається мінімізувати

больовий синдром, є важливим чинником підвищення самоефективності особистості, полегшує її адаптацію до втрати та знижує вираженість симптомів горювання. Вже наголошувалося, що за коронавірусу та його ускладнень паліативний догляд у родині неможливий, що, у свою чергу, посилює переживання безсилля перед ситуацією і знижує рівень самоефективності особистості. Звідси статистично значущий негативний кореляційний зв'язок між «силою особистості» методики PGI і «провиною та гнівом» методики HGRC ($r= - 0,738$, $p=0,001$). Високі показники за шкалою «ставлення до інших» свідчать про те, що людина стала більше розраховувати на інших людей, відчувати більшу близькість з оточуючими, охочіше виражати свої емоції, зокрема співчуття іншим людям, частіше визнавати, що потребує підтримки та допомоги. Однак у випадку COVID-19 у родині соціальна підтримка зведена до мінімуму, її відсутність посилює тривогу і почуття відстороненості, ізоляваності від соціуму. Ми констатуємо наявність статистично значущих негативних кореляцій між шкалами «ставлення до інших» методики PGI і шкалою «тривоги» HADS ($= - 0,817$, $p=0,001$) та шкалою «відстороненості» HGRC ($= - 0,851$, $p=0,004$). Зазначимо, що після втрати у всіх досліджуваних не минуло ще року, тобто природний цикл горювання не завершено, звідси високі показники за шкалами негативних симптомів і низькі – за особистісним і посттравматичним зростанням.

Висновки

Загалом процес горювання більше виражений у разі смерті рідних від коронавірусу, ніж від онкохвороб, він характеризується здебільшого панічними реакціями, почуттям провини, гніву, самоізоляваності від інших людей. Отримані нами дані підтверджують результати попередніх зарубіжних досліджень, зокрема й те, що раптовість смерті, неможливість попроситися посилюють симптоми горювання і можуть зумовити пролонговану реакцію горя – неефективний патерн, що характеризується наявністю в особистісного заперечення втрати, зниженої самооцінки, складності адаптації до життя без померлого та нездатності формувати нові стосунки або зв'язки з іншими після 6 місяців із моменту втрати; цей розлад, окрім психологічної корекції, потребує корекції медикаментозної. Перспективами подальших досліджень є порівняння специфіки переживання горя різними віковими групами, визначення особливостей горювання, властивих переважній більшості українців, і зіставлення отриманих даних із результатами зарубіжних досліджень задля створення ефективної моделі надання психологічної допомоги особистості за умов пандемії.



ЛІТЕРАТУРА:

1. Коробанова О.Л. Соціальна взаємодія та переживання складних соціальних ситуацій в умовах пандемії COVID-19. *Проблеми політичної психології*. 2020. Вип. 9 (23). С. 73–94.
2. Коробка Л. Стигматизація осіб із COVID-19 в умовах поширення пандемії коронавірусу: соціально-психологічний аспект. *Проблеми політичної психології*. 2020. № 23. С. 94–109.
3. Титаренко Т.М. Можливості збереження психологічного благополуччя в ситуації пандемії. *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2021. № 3 (1). С. 1–7.
4. Bertuccio R.F., Runion M.C. Considering grief in mental health outcomes of COVID-19. *Psychological trauma: theory, research, practice and policy*. 2020. Vol. 12 (S1). P. 87–89.
5. Eisma M.C., Tamminga A., Smid G.E., Boelen P.A. Acute grief after deaths due to COVID-19, natural causes and unnatural causes: An empirical comparison. *Journal of affective disorders*. 2021. Vol. 278. P. 54–56.
6. Hockey J. The importance of being intuitive: Arnold van genneep's the rites of passage. *Mortality*. 2002. Vol. 7 (2). P. 210–217.
7. Hogan N.S., Schmidt L.A. Testing the grief to personal growth model using structural equation modeling. *Death studies*. 2002. Vol. 26 (8). P. 615–634.
8. Neimeyer R.A., Lee S.A. Circumstances of the death and associated risk factors for severity and impairment of COVID-19 grief. *Death Studies*. 2021. P. 1–9.
9. Pearce C., Honey J.R., Lovick R., Creamer N.Z., Henry C., Langford A. 'A silent epidemic of grief': a survey of bereavement care provision in the UK and Ireland during the COVID-19 pandemic. *BMJ open*. 2021. Vol. 11 (3). P. e046872.
10. Stroebe M., Schut H. Bereavement in Times of COVID-19: A Review and Theoretical Framework. *Omega*. 2020. Vol. 82 (3). P. 500–522.
11. Stroebe M., Schut H., Stroebe W. Health outcomes of bereavement. *The Lancet*. 2007. Vol. 370 (9603). P. 1960–1973.
12. Turner V. Liminality and communitas. *The ritual process: Structure and anti-structure*. 1969. Vol. 94 (113). P. 125–30.
13. Wallace C.L., Wladkowski S.P., Gibson A., White P. Grief during the COVID-19 pandemic: considerations for palliative care providers. *Journal of pain and symptom management*. 2020. Vol. 60 (1). P. e70-e76.

REFERENCES:

1. Korobanova O.L. (2020) Sotsial'na vzayemodiya ta perezhivannya skladnykh sotsial'nykh sytuatsiy v umovakh pandemiyi COVID-19 [Social interaction and experience of difficult social situations in the context of the COVID-19 pandemic]. *Problemy politychnoyi psykholohiyi – Problems of political psychology*, 9 (23), 73–94 [in Ukrainian]
2. Korobka L. (2020). Styhmatyzatsiya osib iz COVID-19 v umovakh poshyrennya pandemiyi koronavirusu: sotsial'no-psykholohichnyy aspekt [Stigmatization of people with COVID-19 in the context of the spread of the coronavirus pandemic: socio-psychological aspect]. *Problemy politychnoyi psykholohiyi – Problems of political psychology*, 23, 94–109 [in Ukrainian]
3. Tytarenko T.M. (2021). Mozhlyvosti zberezhennya psykholohichnoho blahopoluchchya v sytuatsiyi pandemiyi [Possibilities of preserving psychological well-being in a pandemic situation]. *Visnyk Natsional'noyi akademiyi pedahohichnykh nauk Ukrayiny – Bulletin of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine*, 3 (1). 1–7 [in Ukrainian]
4. Bertuccio, R.F., & Runion, M.C. (2020). Considering grief in mental health outcomes of COVID-19. *Psychological trauma: theory, research, practice and policy*, 12 (S1), 87–89.
5. Eisma, M.C., Tamminga, A., Smid, G.E., & Boelen, P.A. (2021). Acute grief after deaths due to COVID-19, natural causes and unnatural causes: An empirical comparison. *Journal of affective disorders*, 278, 54–56.
6. Hockey, J. (2002). The importance of being intuitive: Arnold van genneep's the rites of passage. *Mortality*, 7 (2), 210–217.
7. Hogan, N.S., & Schmidt, L.A. (2002). Testing the grief to personal growth model using structural equation modeling. *Death studies*, 26 (8), 615–634.
8. Neimeyer, R.A., & Lee, S.A. (2021). Circumstances of the death and associated risk factors for severity and impairment of COVID-19 grief. *Death Studies*, 1–9.
9. Pearce, C., Honey, J.R., Lovick, R., Creamer, N.Z., Henry, C., Langford, A., Barclay, S. (2021). 'A silent epidemic of grief': a survey of bereavement care provision in the UK and Ireland during the COVID-19 pandemic. *BMJ open*, 11 (3), e046872.
10. Stroebe, M., & Schut, H. (2020). Bereavement in Times of COVID-19: A Review and Theoretical Framework. *Omega*, 82 (3), 500–522.
11. Stroebe, M., Schut, H., & Stroebe, W. (2007). Health outcomes of bereavement. *The Lancet*, 370 (9603), 1960–1973.
12. Turner, V. (1969). Liminality and communitas. *The ritual process: Structure and anti-structure*, 94 (113), 125–30.
13. Wallace, C.L., Wladkowski, S.P., Gibson, A., & White, P. (2020). Grief during the COVID-19 pandemic: considerations for palliative care providers. *Journal of pain and symptom management*, 60 (1), e70-e76.

Стаття надійшла до редакції 18.06.2021.
The article was received 18 June 2021.

УДК 159.922:616.891:316.485.26
DOI 10.32999/ksu2312-3206/2021-3-13

АКТУАЛЬНІ МЕДИКО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ НАСЕЛЕННЯ У ПЕРІОД ГІБРИДНОЇ ВІЙНИ

Кабанцева Анастасія Валеріївна,

кандидат психологічних наук,

доцент кафедри психіатрії, психотерапії, наркології і медичної психології

Донецький національний медичний університет

avk111-111@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0001-7678-6052>

Мета: розкрити актуальні медико-психологічні проблеми населення у період гібридної війни, а також визначити шляхи їх вирішення і попередження.

Методи: теоретико-методологічний аналіз, клінічна бесіда, психологічне тестування, анкетування.

Результати. Серед досліджуваних прояви тривоги мали 31% (30 осіб), нервово-психічну напругу – 30% (29 осіб), прояви астенії – 27% (26 осіб), прояви вегетативних порушень – 27% (26 осіб), прояви невротичної депресії – 26% (25 осіб), низьку стресостійкість – 23% (22 осіб), негативну самооцінку емоційного стану – 22% (21 осіб). За результатами первинної діагностики встановлено, що третина вибірки мають проблеми психологічного характеру, які провокують розвиток психічних захворювань. Із метою попередження глибокої психічної патології 29 респондентам було рекомендовано додаткове (поглиблене) діагностичне обстеження, що надало змогу виявити більш складні порушення психоемоційного стану.

Висновки. Основними медико-психологічними проблемами у період гібридної війни є те, що за великої кількості інформації у населення існує дефіцит реальних даних соціально-економічного становища країни, через що виникає невпевненість у власному майбутньому. У більшості респондентів (78%) низька обізнаність щодо протистояння гострому та хронічному стресу, сприймання власних фізіологічних і духовних потреб має другорядність або взагалі відсутнє. Наслідками такого стає розвиток симптоматичних проявів посттравматичного стресового розладу (37,4%), астенії (27%), вегетативних порушень (27%), невротичної депресії (26%).

У вирішенні медико-психологічних проблем населення свою ефективність показали: застосування різномірної діагностики, організація комплексної медико-психологічної допомоги, індивідуалізація до кожного випадку, дотримання «бригадного» принципу, сприяння підвищенню інформаційної культури населення та психологічної безпеки кожної окремої особистості суспільства через збільшення фільтрації мас-медійного контенту, збільшення стресостійкості завдяки поширенню тьюторингу щодо підвищення мотивації, самоефективності, розвитку особистісного потенціалу.

Ключові слова: психодіагностика, психопрофілактика, психокорекція, психоемоційний стан, копінг-поведінка, донозологічні форми.

CURRENT MEDICAL AND PSYCHOLOGICAL PROBLEMS OF THE POPULATION DURING THE HYBRID WAR

Kabantseva Anastasiia Valeriivna,

Ph.D. in Psychology,

Associate Professor at the Department of Psychiatry, Psychotherapy, Narcology and Medical Psychology

Donetsk National Medical University

avk111-111@ukr.net

<https://orcid.org/0000-0001-7678-6052>

Purpose: to reveal the current medical and psychological problems of the population during the hybrid war, as well as to identify ways to solve and prevent them.

Methods: theoretical and methodological analysis, clinical interview, psychological testing, questionnaires.

Results. 31% (30 people) among the studied had manifestations of anxiety, 30% (29 people) had mental stress, 27% (26 people) had manifestations of asthenia, 27% (26 people) had manifestations of autonomic disorders, 26% (25 people) had manifestations of neurotic depression, 23% (22 people) had low-stress resistance, and 22% (21 people) showed negative self-esteem of emotional state. According to the results of the initial diagnosis established that a third of the sample group has psychological problems that provoke the development of mental illness. To prevent deep mental pathology, 29 respondents were recommended an additional (in-depth) diagnostic examination, which allowed them to identify more complex psycho-emotional disorders.

Conclusions. The main medical and psychological problems during the hybrid war are connected with the fact that having a large amount of information the population has a shortage of real data on the



socio-economic situation of the country due to which there is uncertainty about their future. The majority of respondents (78%) have a low awareness of coping with acute and chronic stress, perception of their own physiological and spiritual needs is secondary or absent at all. The consequences of this are the development of symptomatic manifestations of post-traumatic stress disorder (37.4% of respondents), asthenia (27% of respondents), autonomic disorders (27% of respondents), neurotic depression (26% of respondents).

In solving medical and psychological problems of the population were particularly effective: the use of multilevel diagnostics, organization of comprehensive medical and psychological care, individualization of each case, compliance with the “brigade” principle, promoting information culture and psychological security of each individual, by increasing mass-media content filtration, increasing stress resistance due to the spread of tutoring to increase motivation, self-efficacy, personal development.

Key words: *psychodiagnostics, psychoprophylaxis, psychocorrection, psychoemotional state, coping behavior, prenosological forms.*

Вступ

Сьогодні людство перебуває та функціонує за умов гібридної війни, що характеризується торговельно-економічною, політичною, соціальною кризами у поєднанні з розпалюванням збройного конфлікту й активним використанням інформаційних засобів і технологій. Нагнітання несприятливої обстановки, маніпулювання людською свідомістю, регулювання впливу й управління людськими, економічними, ринковими та земельними ресурсами – все це стає наслідками цієї війни, а також підґрунтям для розвитку нових проблем (Osiichuk, Shepotylo, 2019), зокрема медико-психологічного характеру, що пов'язані зі зниженням рівня та якості життя, розвитком психосоматичної, психічної та іншої патології, а отже, виникають нові виклики для науки та практики щодо збереження психічного здоров'я нації, зокрема розробки нових підходів раннього виявлення психологічного дисбалансу серед населення, попередження розвитку психічних розладів, методів корекції та реабілітації.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Теоретико-методологічний аналіз показав велику зацікавленість науковців щодо дослідження дефініції «гібридна війна» у різних площинах, зокрема військовій (Требін, 2014; Child, 2019), правовій (Власюк, 2015), політичній (Карман, 2015; Магда, 2015), лінгвістичній (Яворська, 2016; Лобода, Klinke 2019), економічній (Osiichuk, Shepotylo, 2019), державно-управлінській (Панченко, 2020).

О. Комарчук відзначає, що гібридна війна є сукупністю чітко підготовлених і швидко реалізованих військових, дипломатичних та інформаційних дій, спрямованих на досягнення стратегічних цілей (Комарчук, 2018).

О. Панченко наголошує на тому, що ключовим компонентом гібридної війни є інформаційна складова частина та застосування телекомунікаційних технологій. У своїй монографії «Информационно-психологическая безопасность в эпоху турбулентности» автор робить ґрунтовний аналіз сучасних технологій інформаційного впливу, роль інформації у гібридних війнах, висвітлює їх наслідки

та наводить технології підтримки психічного здоров'я (Панченко, 2020). Акцент на інформаційному факторі у прогресуванні гібридної війни роблять і інші автори, зокрема В. Чалапко розглядає гібридну війну як одну із форм інформаційного насильства (Чалапко, 2021). Також вказується на той факт, що гібридна війна – це когнітивна, семантична війна, боротьба смислів і ціннісних установок (Яворська, 2016).

Якщо розглядати розпал гібридної війни на теренах України, то дослідниками відзначається значний приріст хронічних захворювань, виявлення погіршення психічного здоров'я на більш ранніх стадіях, зниження матеріально-економічного становища серед населення (Osiichuk, Shepotylo, 2019).

Отже, гібридна війна стала об'єктом вивчення на різних рівнях і в різних сферах людської діяльності, але стосовно дослідження медико-психологічного аспекту ця проблема майже не висвітлена у науковому просторі, що актуалізує потребу примножити наукові доробки у цьому напрямі.

Мета роботи – розкрити актуальні медико-психологічні проблеми населення у період гібридної війни, а також визначити шляхи їх вирішення і попередження.

2. Методологія та методи

Дослідження проводилося на базі державного закладу «Науково-практичний медичний реабілітаційно-діагностичний центр МОЗ України» (Центр) у рамках виконання НДР за замовленням МОЗ України «Розробка системи реабілітації медико-психологічного спрямування особам за умов інформаційно-психологічної війни» (2020–2022 рр., № держреєстрації – 0120U101304). З метою покращення надання медико-психологічної допомоги населенню було впроваджено консультування практичного психолога пацієнтів відділення нейрофізіології та нейрореабілітації, які отримували курс лікування і реабілітації з хронічною неврологічною патологією, зокрема з вертеброгенними і судинними захворюваннями.

Із метою досягнення поставленої мети дизайн дослідження висвітлено у три етапи.

Перший етап – первинна консультація практичного психолога, проведення первинної психологічної діагностики, консультація надання рекомендацій за результатами діагностики. На цьому етапі участь взяли 98 осіб респондентів віком від 19 до 67 років. Середній вік становив $42 \pm 3,2$ роки. Зі вказаною групою респондентів проведено клінічну бесіду, емпіричне дослідження психоемоційного стану за розробленою та затвердженою методологією. Другий етап – поглиблена психологічна діагностика і виявлення медико-психологічних проблем респондентів, консультування за результатами, планування подальшої корекційно-профілактичної роботи. Третій етап – проведення корекції, просвіти та профілактики розвитку психічної патології.

Психодіагностика проводилася широковідомими, варифікованими та надійними методиками. Психологічний комплекс первинної діагностики становлять такі психологічні методики: «Методика самооцінки емоційних станів А. Уессмана і Д. Рікса», «Клінічний опитувальник для виявлення й оцінки невротичних розладів К.К. Яхіна, Д.М. Менделєвіча», «Метод колірних виборів Люшера», методика стресостійкості та соціальної адаптації Холмса і Раге, методика «Шкала психологічного стресу PSM-25». Проведення поглибленої психологічної діагностики здійснювалося за допомогою авторського програмного засобу «РДЦ-1», до складу якого увійшли психологічні методики: Міссісіпська шкала посттравматичного стресового розладу, Симптоматичний опитувальник (SCL-90-R), опитувальник суїцидального ризику (модифікація Т.Н. Разуваєва), опитувальник копінг-поведінки Лазаруса.

3. Результати та дискусії

На початку дослідження 68,3% респондентів (67 осіб) мали неясність щодо пропозиції отримати консультацію психолога задля вивчення їхнього психоемоційного стану. Така реакція була викликана відсутністю досвіду спілкування із психологом, не розумінням потреби у діагностуванні особистісного психологічного комфорту. Після додаткового роз'яснення пацієнти не заперечували щодо проходження психологічного консультування, а у 11% (10 осіб) з'явилося бажання та підвищений інтерес щодо отримання досвіду спілкування із психологом. Серед проконсультованих респондентів тільки 12 осіб (13,3%) відзначили скарги на появу роздратування, зміну настрою, підвищення виникнення конфліктів із близькими та колегами, 86 осіб (87,7%) не мали скарг до психолога взагалі. Поряд із цим хочеться наголосити на тому, що у ході клінічної бесіди 78 осіб (77%) говорили про страх за

своє майбутнє та майбутнє своїх близьких, занепокоєння щодо можливості активізації бойових дій на території їхнього перебування, хвилювання щодо соціально-економічного становища у країні, бо це впливає на їхнє матеріальне становище, виникнення загрози втрати робочого місця, погіршення якості життя загалом. Особливо ці прояви примножувалися через нагнітання соціально-економічної ситуації у засобах масової інформації. 64% респондентів (63 осіб) підкреслили, що помічали через перегляд телевізійних передач чи перегляду новин у Інтернеті, що у них збільшувалася тривога, виникало внутрішнє занепокоєння, обурення, з'являлися задуха, головний біль, підвищувався артеріальний тиск.

Наведені дані говорять про необхідність розробки алгоритмів, наборів даних і завдань для виявлення фейкових новин. Актуальність цього питання підтверджується зарубіжними колегами (Nasir, Khan, Varlamis, 2021).

Понад дві треті респондентів (77 осіб) мали занадто обмежені знання щодо розуміння поняття психологічних ресурсів і методів їх відновлення як головного чинника протидії стресовим ситуаціям. Таким чином, за результатами первинної діагностики були виявлені певні порушення психологічного комфорту та прояви змін психічного здоров'я (див. табл. 1).

Таблиця 1
Особливості психоемоційного стану населення у період гібридної війни

Показники	Інтенсивність прояву серед респондентів
Прояви тривоги	31% (30 осіб)
Нервово-психічна напруга	30% (29 осіб)
Прояви астенії	27% (26 осіб)
Прояви вегетативних порушень	27% (26 осіб)
Прояви невротичної депресії	26% (25 осіб)
Низька стресостійкість	23% (22 осіб)
Негативна самооцінка емоційного стану	22% (21 осіб)

За результатами первинної діагностики встановлено, що третина вибірки мають проблеми психологічного характеру, які провокують розвиток психічних захворювань. Із метою попередження глибокої психічної патології 29 респондентам було рекомендовано додаткове (поглиблене) діагностичне обстеження, що надало змогу виявити більш складні порушення психоемоційного стану. Проведене поглибленої діагностики спрямоване на вивчення реакції населення на стрес, виявлення симптоматичних проявів, суїцидальних ризиків та ін. (див. табл. 2).



Таблиця 2
Симптоматичні прояви порушень і розладів психічного спектру, N = 29

Прояви	Кількість фізичних осіб	Відсоткове співвідношення
Окремі ознаки посттравматичного стресового розладу	13 осіб	44,2%
Прояви посттравматичного стресового розладу	11 осіб	37,4%
Соматизація	17 осіб	57,8%
Високі показники проявів obsесивно-компульсивного розладу	16 осіб	54,4%
Інтерперсональна чутливість	15 осіб	51%
Прояви депресії	18 осіб	61,2%
Ворожість	13 осіб	44,2%
Тривожність	12 осіб	40,8%
Фобії	7 осіб	23,8%
Прояви паранояльності	14 осіб	57,6%
Прояви психотизму	10 осіб	34%

Із таблиці 2 видно наявність високих показників за кожною шкалою. Такі прояви виявлені у людей, котрі майже не мали скарг, а якщо і були, то на них вони намагалися не звертати уваги. Також у 10% респондентів яскраво виражений фактор зламу культурних бар'єрів, що говорить про наявність суїцидальних ризиків.

Частиною поглибленої діагностики було вивчення копінгових стратегій у стресових ситуаціях. Задля розуміння повної картини виявлення копінгів, що найбільш і найменш застосовуються людьми у стресових ситуаціях, кожний вид копінгу було представлено трьома рівнями: адаптивним (переважає низький рівень напруженості), граничним (адапційним потенціалом особистості у пограничному стані), дезадаптивним (високою напруженістю). Для більшої наочності результати представлено у таблиці 3.

Аналізуючи дані інтенсивності прояву копінгу за його видами, було визначено, що більшість респондентів (середня кількість осіб становить близько 15 (52%)) мають граничний копінг за 8 шкалами, що є середнім рівнем. Тобто стан «золотої середини» – коли є ресурс для відновлення психологічного балансу навіть у разі впливу більш сильного стресового фактору, отримання психоемоційного виснаження і дезадаптації поведінки.

Низький рівень (адаптивний копінг) спостерігається у меншості осіб за кількістю респондентів (середня кількість складає близько 5 (17,2%) осіб за кожною шкалою). Високий рівень (дезадаптація) спостерігається у середньому близько у 10 (34,5%) осіб за кожною шкалою. Проаналізувавши за 8 видами копінгову поведінку респондентів, чіткої переваги за однією зі шкал ми не виявили.

Із таблиці 3 можна відзначити, що найбільш вираженими дезадаптивними копінгами є позитивна переоцінка, самоконтроль, пошук соціальної підтримки, втеча-уникнення. Усі досліджені копінги використовуються в цій вибірці респондентів для боротьби зі стресом. Деякі стратегії проявляються в дезадаптивному варіанті (пошук соціальної підтримки, планування рішення проблеми, позитивна переоцінка), проте більшість використовуються у граничному копінгу.

Переважний довготривалий стрес перевершує здорові стратегії допінгової поведінки людини, що стає загрозою до розвитку суїцидальних тенденцій (Stallman, 2020), тому отримані результати стають суттєвою підставою для розвитку психопрофілактичних заходів серед населення, планування корекційної роботи й організації комплексної медико-психологічної допомоги.

За результатами поглибленої діагностики 24 особам була рекомендована консультація психіатра для уточнення клінічної картини посттравматичного стресового розладу і виявлення до нозологічних і нозологічних форм психічних розладів. Після поглибленої діагностики зі 100% респондентів (29 осіб)

Таблиця 3

Інтенсивність прояву копінгу за видами, N = 29

Вид копінгу	Адаптивний копінг*	Граничний копінг*	Дезадаптивний копінг*
Конфронтація	9 (31%)	17 (58,6%)	3 (10,3%)
Дистанціювання	5 (17,2%)	18 (62%)	6 (20,1%)
Самоконтроль	3 (10,3%)	18 (62%)	8 (27,6%)
Пошук соціальної підтримки	3 (10,3%)	8 (27,6%)	18 (62%)
Прийняття відповідальності	5 (17,2%)	14 (48,3%)	10 (34,5%)
Втеча-уникнення	6 (20,1%)	17 (28,6%)	6 (20,15)
Планування рішення проблеми	2 (6,9%)	12 (41,4%)	15 (51,7%)
Позитивна переоцінка	6 (20,1%)	13 (44,8%)	10 (34,5%)

* – кількість респондентів за кожним копінгом

була проведена просвітницька і профілактична робота (підготовлено й ознайомлено з дайджестом психологічного благополуччя, здійснено індивідуальний пошук особистісних ресурсів клієнта з використанням метафорично-асоціативних карт, надано пам'ятки щодо способів відновлення психологічних ресурсів і застосування оптимальних дій у стресових ситуаціях). Із 10 клієнтами (34%) було проведено психокорекційні сесії за встановленими запитами, пов'язаними з патологією психосоматичного ґенезу.

Таким чином, головними напрямками щодо зменшення рівня медико-психологічних проблем серед населення, а також попередження розвитку психічної патології, що характеризується зниженням функціонування когнітивних процесів, порушенням поведінки й адаптації є:

– застосування різнорівневої діагностики (первинна і поглиблена) допомагає поетапно спланувати роботи із клієнтом;

– індивідуалізація до кожного випадку (ураховувати індивідуально-психологічні особливості та знаходити істинні причини медико-психологічних проблем) надає можливість формуванню довірчих відносин і підвищує результативність корекції;

– дотримання «бригадного» принципу у наданні необхідної допомоги (коли психологічні проблеми мають соматичні прояви, то важливо підключити вузькопрофільних клінічних фахівців) сприяє колаборації фахівців різних галузей;

– організація комплексної медико-психологічної допомоги (медикаментозна, фізіотерапевтичне, психотерапевтичне лікування і реабілітація) сприяє об'єктивізації стану людини;

– популяризація психологічних знань щодо методів і засобів відновлення психологічних ресурсів через зміцнення життєстійкості та резильєнтності сприяє підвищенню віри у власні сили, бажанню діяти та жити повноцінним життям.

Також сприяння підвищенню інформаційної культури населення та психологічної безпеки кожної окремої особистості суспільства належить збільшенню фільтрації мас-медійного контенту, збільшенню стресостійкості

завдяки поширенню тьюторингу щодо підвищення мотивації, самоефективності, розвитку особистісного потенціалу.

Висновки

Основними медико-психологічними проблемами у період гібридної війни є те, що за великої кількості інформації у населення існує дефіцит реальних даних соціально-економічного становища країни, через що виникає невпевненість у власному майбутньому. У більшості респондентів (78%) низька обізнаність щодо протистояння гострому та хронічному стресу, сприймання власних фізіологічних і духовних потреб має другорядність або взагалі відсутнє. Наслідками такого стає розвиток симптоматичних проявів посттравматичного стресового розладу (37,4%), астенії (27%), вегетативних порушень (27%), невротичної депресії (26%).

У вирішенні медико-психологічних проблем населення свою ефективність показали: застосування різнорівневої діагностики, організація комплексної медико-психологічної допомоги, індивідуалізація до кожного випадку, дотримання «бригадного» принципу, сприяння підвищенню інформаційної культури населення та психологічної безпеки кожної окремої особистості суспільства, через збільшення фільтрації мас-медійного контенту, збільшення стресостійкості завдяки поширенню тьюторингу щодо підвищення мотивації, самоефективності, розвитку особистісного потенціалу.

Представлений досвід і наведені пропозиції показали свою ефективність, але вони мають локальний характер. Задля охоплення більшої частини різних верств населення потрібен перегляд надання медичної та психологічної допомоги на рівні держави з удосконаленням нормативно-правової бази, підготовкою фахівців, зокрема медичних психологів.

Перспективи подальших досліджень полягають у збільшенні вибірки дослідження, вдосконаленні підходів і методів щодо забезпечення психологічної безпеки особистості, зокрема розбудові напрямів психологічної абілітації та психоедукації, розробці пропозицій щодо удосконалення психологічної допомоги у соціальній сфері та сфері охорони здоров'я країни.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Власюк В.В., Карман Я.В. Деякі основи поняття «Гібридна війна» в міжнародному праві. *Вісник Прикарпатського університету. Політологія*. Вип. 12. С. 257–262. URL: <http://lcslaw.knu.ua/index.php/item/207-deyaki-osnovu-ponyattya-hibrydna-viyna-v-mizhnarodnomu-pravi-vlasiuk-v-v-karman-ya-v> (дата звернення: 10.06.2021).
2. Комарчук О. Гібридна війна: сутність та структура феномену. *Міжнародні відносини, суспільні комунікації та регіональні студії*. 2018. № 1. С. 48–54.
3. Лобода Ю.О. Поняття «гібридна війна (гібридні військові дії)»: походження та складність. *Наука і оборона*. 2020. № 4. С. 20–23.
4. Магда Е.В. Гібридна війна: выжить и победить. Харків : Виват, 2015. 320 с.
5. Панченко О.А. Інформаційна безпека в епоху турбулентності: державно-управлінський аспект : монографія. Київ : КВІЦ. 2020. 332 с.



6. Панченко О.А. Информационно-психологическая безопасность в эпоху турбулентности : монография. Киев : КВИЦ. 2020. 472 с.
7. Требін М.П. «Гібридна» війна як нова українська реальність. *Український соціум*. 2014. № 3. С. 113–127.
8. Чалапко В.В. Гібридна війна як сучасна форма насильства. «Вісник НЮУ імені Ярослава Мудрого». *Серія: Філософія, філософія права, політологія, соціологія*. 2021. № 1 (48). С. 133–145.
9. Яворська Г.М. Гібридна війна як дискурсивний конструкт. *Стратегічні пріоритети. Серія: Політика*. 2016. № 4. С. 41–48.
10. Elliott Child, Through the wringer: Mass interrogation and United State air force targeting intelligence in the early cold war. *Political Geography*. Vol. 75. 2019. URL: <https://doi.org/10.1016/j.polgeo.2019.102052> (дата звернення: 10.06.2021).
11. Klinke Ian. Vitalist temptations: Life, earth and the nature of war, *Political Geography*. Vol. 72. 2019. P. 1–9.
12. Nasir J.A., Khan O.S., Varlamis I. Fake news detection: A hybrid CNN-RNN based deep learning approach. *International Journal of Information Management Data Insights*. 2021. Vol. 1. Issue 1. URL: <https://doi.org/10.1016/j.ijime.2020.100007> (дата звернення: 10.06.2021).
13. Osiichuk M., Shepotylo O. Conflict and well-being of civilians: The case of the Russian-Ukrainian hybrid war. *Economic Systems*. 2019. Vol. 44. Issue 1. URL: <https://doi.org/10.1016/j.ecosys.2019.100736> (дата звернення: 10.06.2021).
14. Stallman H.M, Beaudequin D., Hermens D.F., Eisenberg D. Modelling the relationship between healthy and unhealthy coping strategies to understand overwhelming distress: A Bayesian network approach. *Journal of Affective Disorders Reports*. 2021. Vol. 3. URL: <https://doi.org/10.1016/j.jadr.2020.100054> (дата звернення: 10.06.2021).

REFERENCES:

1. Vlasiuk V.V., Karman Ya.V. Deiaki osnovy poniattia “Hibrydna vijna” v mizhnarodnomu pravi [Some basics of the concept of “hybrid war” in international law]. *Prykarpats'koho universytetu. Politolohiia – Visnyk Bulletin of the Precarpathian University. Politology*, 12, 257–262. <http://cslaw.knu.ua/index.php/item/207-deyaki-osnovy-ponyattya-hibrydna-vijna-v-mizhnarodnomu-pravi-vlasiuk-v-v-karman-ya-v> [in Ukrainian].
2. Komarchuk O. (2018). Hibrydna vijna: sutnist' ta struktura fenomenu [Hybrid war: the essence and structure of the phenomenon]. *Mizhnarodni vidnosyny, suspil'ni komunikatsii ta rehional'ni studii – International relations, public communications and regional studies*, 1, 48–54 [in Ukrainian].
3. Loboda Yu.O. (2020). Poniattia “hibrydna vijna (hibrydni vijs'kovi dii)” : pokhodzhennia ta skladnist' [The concept of “hybrid warfare (hybrid warfare)” : origin and complexity]. *Nauka i oborona – Science and defense*, 4, 20–23 [in Ukrainian].
4. Magda E.V. Gibridnaja vojna: vyzhit' i pobedit'. [Hybrid War: Survive and Win]. Har'kov: Vivat, [in Russian].
5. Panchenko O.A. (2020). Informatsijna bezpeka v epokhu turbulentnosti: derzhavno-upravlins'kyj aspekt: monohrafiia [Information security in the era of turbulence: public administration aspect: monograph]. Kyiv: KVITs [in Ukrainian].
6. Panchenko O.A. (2020). Ynformatsyonno-psykholohycheskaia bezopasnost' v epokhu turbulentnosti: monohrafiia [Information and psychological security in the era of turbulence: monograph]. Kyiv: KVYTs. [in Ukrainian].
7. Trebin M.P. (2014). “Hibrydna” vijna iak nova ukrains'ka real'nist' [“Hybrid” war as a new Ukrainian reality]. *Ukrains'kyj sotsium – Ukrainian society*, 3, 113–127 [in Ukrainian].
8. Chalapko V.V. (2021). Hibrydna vijna iak suchasna forma nasyt'stva [Hybrid warfare as a modern form of violence]. *Visnyk NYU imeni Yaroslava Mudroho. Serii: Filosofiia, filosofiia prava, politolohiia, sotsiolohiia – Bulletin of the Yaroslav the Wise National University. Series: Philosophy, philosophy of law, political science, sociology*, 1 (48), 133–145 [in Ukrainian].
9. Yavors'ka H.M. (2016). Hibrydna vijna iak dyskursyvnyj konstrukt [Hybrid warfare as a discursive construct]. *Stratehichni priorytety. Serii: Polityka – Strategic priorities. Series: Politics*, 4, 41–48 [in Ukrainian].
10. Child E. (2019). Through the wringer: Mass interrogation and United State air force targeting intelligence in the early cold war. *Political Geography*, 75. URL: <https://doi.org/10.1016/j.polgeo.2019.102052>.
11. Klinke I. (2019). Vitalist temptations: Life, earth and the nature of war. *Political Geography*, 72, 1–9.
12. Nasir J.A., Khan O.S., (2021). Varlamis I. Fake news detection: A hybrid CNN-RNN based deep learning approach. *International Journal of Information Management Data Insights*, 1, 1. URL: <https://doi.org/10.1016/j.ijime.2020.100007>.
13. Osiichuk M., Shepotylo O. (2019). Conflict and well-being of civilians: The case of the Russian-Ukrainian hybrid war. *Economic Systems*, 44, 1. URL: <https://doi.org/10.1016/j.ecosys.2019.100736>.
14. Stallman H.M, Beaudequin D., Hermens D.F., Eisenberg D. (2021). Modelling the relationship between healthy and unhealthy coping strategies to understand overwhelming distress: A Bayesian network approach. *Journal of Affective Disorders Reports*, 3. URL: <https://doi.org/10.1016/j.jadr.2020.100054>

Стаття надійшла до редакції 16.06.2021.
The article was received 16 June 2021.

УДК 159.9.072.52

DOI 10.32999/ksu2312-3206/2021-3-14

АДАПТАЦІЯ УКРАЇНОМОВНОЇ ВЕРСІЇ ОПИТУВАЛЬНИКА ПРИЙНЯТТЯ ТА ДІЇ (AAQ-II) НА НОРМАТИВНІЙ ТА СУБКЛІНІЧНІЙ ГРУПАХ ДОСЛІДЖУВАНИХ

Широка Анастасія Олександрівна

кандидат психологічних наук,
доцент кафедри психології та психотерапії
Український католицький університет

shyroka@ucu.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0002-5265-2794>

Миколайчук Мар'яна Ігорівна

кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри психології та психотерапії
Український католицький університет

mykolaychuk@ucu.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0002-4759-3611>

Мета. Метою дослідження є визначення основних психометричних показників україномовного варіанту опитувальника AAQ-II, а саме нормативних показників, внутрішньої узгодженості тверджень, факторної структури, тест-ретестової надійності, конвергентної та дискримінантної валідності та чутливості до розрізнення нормативних та субклінічних груп, а також осіб на різних етапах реабілітації та лікування.

Методи. Адаптація проводилася на 6 нормативних (N=817) та 3 субклінічних (N=142) групах досліджуваних, 43 студенти взяли участь у процедурі оцінки тест-ретестової надійності опитувальника протягом 3 тижнів. Для оцінки конвергентної та дискримінантної валідності AAQ-II були використані шкала прийняття, опитувальники CompACT, OQ-45.2, GAD-7, PHQ-9 та TIPI.

Результати. Нормативними показниками AAQ-II можна вважати 19 ± 9 для чоловіків та 24 ± 11 для жінок. Вираженість психологічної негнучкості не залежать від віку досліджуваних. Показник внутрішньої узгодженості тверджень AAQ-II Альфа Кронбаха в межах 0,89-0,95. AAQ-II є однофакторним опитувальником, який складається з 7 тверджень, і на це вказують результати як експлораторного, так і конфірмаційного факторного аналізу (RMSEA=0,093, SRMR = 0,028, GFI= 0,966, NFI=0,974, CFI=0,979, N=817). AAQ-II демонструє прийнятний рівень тест-ретестової надійності ($r=0,85$). Отримано значущий рівень конвергентної валідності опитувальника з психологічною гнучкістю (CompACT) ($r= - 0,65$), а також дистресом (OQ-45,2) ($r = 0,58-0,80$), тривогою (GAD-7) ($r= 0,52-0,60$) та депресією (PHQ-9) ($r=0,52-0,60$). Показник AAQ-II пов'язаний з дистресом у житті особи і не має зв'язку із самою по собі його здатністю до прийняття негативного досвіду. Психологічна негнучкість не корелює з особистісними рисами (TIPI), що вказує на дискримінантну валідність опитувальника. Значення AAQ-II дозволяють статистично розрізнити нормативні та субклінічні групи, а також осіб на різних етапах реабілітації та перебігу захворювання.

Висновки. Україномовна версія «Опитувальника прийняття та дії» (AAQ-II) має надійні психометричні показники, отримані результати загалом узгоджуються з даними попередніх досліджень. Опитувальник може бути рекомендований для використання у вітчизняних дослідженнях та психотерапевтичній практиці.

Ключові слова: адаптація опитувальника, доказова психотерапія, психологічна гнучкість, терапія прийняття та зобов'язання, валідність, надійність.

UKRAINIAN ADAPTATION OF THE ACCEPTANCE AND ACTION QUESTIONNAIRE (AAQ-II) IN SUBCLINICAL AND NON-CLINICAL SAMPLES

Shyroka Anastasia Oleksandrivna

Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor at the Department of Psychology and Psychotherapy
Ukrainian Catholic University

shyroka@ucu.edu.ua

<https://orcid.org/0000-0002-5265-2794>



Mykolaychuk Maryana Ihorivna

Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor,
Associate Professor at the Department of Psychology and Psychotherapy
Ukrainian Catholic University

mykolaychuk@ucu.edu.ua
<https://orcid.org/0000-0002-4759-3611>

Purpose. The aim of the study is to evaluate the main psychometric properties of the Ukrainian version of the Acceptance and Action Questionnaire-II (AAQ-II). Normative scores, internal consistency, factor structure, test-retest reliability, convergent and discriminant validity, and sensitivity to distinguish between non-clinical and subclinical samples were explored.

Methods. Data from six non-clinical ($N = 817$) and three subclinical samples ($N = 142$) were collected. A sample of 43 students was used to assess test-retest reliability, over 3 weeks period. Acceptance Scale, CompACT, OQ-45.2, GAD-7, PHQ-9 and TIPI were used to determine convergent and discriminant validity of AAQ-II.

Results. Normative scores of AAQ-II were 19 ± 9 for men and 24 ± 11 for women. There was no significant correlation between psychological inflexibility and age. AAQ-II showed a good internal consistency with Cronbach's α coefficient in 9 samples between 0.89–0.95. Results of exploratory factor analysis and confirmatory factor analysis indicated that AAQ-II is unidimensional questionnaire with 7 items (RMSEA=0.093, SRMR = 0.028, GFI= 0.966, NFI=0.974, CFI=0.979, N=817). AAQ-II demonstrated an acceptable level of test-retest reliability ($r = 0.85$) in three weeks period. AAQ-II had good convergent validity with another measure of psychological flexibility (CompACT) ($r = -0.65$), as well as with the measures of distress (OQ-45.2) ($r = 0.58-0.80$), anxiety (GAD-7) ($r = 0.52-0.60$) and depression (PHQ-9) ($r = 0.52-0.60$). AAQ-II highly correlated with distress and didn't correlate with the ability to accept the negative experiences per se. AAQ-II had good discriminant validity with measure of personal traits (TIPI), as theoretically predicted. The questionnaire was sensitive to distinguish between non-clinical and subclinical samples, and between people on the different stages of the rehabilitation and progress of the disease.

Conclusions. Ukrainian version of Acceptance and Action questionnaire (AAQ-II) demonstrated acceptable and promising psychometric properties. The results in terms of reliability and validity of AAQ-II were consistent with previous studies. The questionnaire is recommended to use in research and psychotherapy practice.

Key words: *questionnaire adapting, evidence-based psychotherapy, psychological flexibility, acceptance and commitment therapy, validity, reliability.*

Вступ

Нестача валідних та надійних українськомовних психодіагностичних методик суттєво обмежує можливості вітчизняних психологічних досліджень. У клінічній психології, окрім досліджень, такі опитувальники потрібні і для діагностики, і для визначення ефективності психотерапевтичних інтервенцій.

Опитувальник прийняття та дії (англ. Acceptance and Action Questionnaire, AAQ-II) є одним з таких інструментів. Його використовують у психологічних дослідженнях, а також у клінічній практиці для того, щоб оцінити рівень психологічної гнучкості/негнучкості індивіда (Bond et al, 2011).

Поняття «психологічна гнучкість/негнучкість», а також «прийняття/ уникнення досвіду» є центральними у психотерапії прийняття та зобов'язання (Acceptance and Commitment Therapy, АСТ) (Hayes, Strosahl, & Wilson, 1999). Цей напрям ґрунтується на теорії функціонального контекстуалізму та контекстуальної поведінкової науки (Hayes, 2004). АСТ розглядає трансдіагностичну модель людського страждання, в якій психологічна гнучкість (англ. psychological flexibility) є фундаментом психічного здоров'я та метою психотерапевтичних інтервенцій.

Хейс з колегами наголошують на тому, що якість життя індивіда сильніше пов'язана не зі

змістом його думок, як про це йшлося у класичних роботах когнітивно-поведінкових терапевтів (Clark, 2013), а з його ставленням до них. Як було помічено авторами, чим сильніше ми прагнемо позбутися будь-якого болючого досвіду, намагаємось його контролювати, тим сильніше застрягаємо у боротьбі, що зрештою тимчасово полегшує стан, але в ширшій часовій перспективі не покращує якості життя (Hayes et al., 1996). Тому у психотерапії потрібно допомогти клієнтам не змінювати змісти думок, а натомість: 1) приймати будь-який досвід, а особливо болючий та неприємний; 2) здійснювати активні зусилля в напрямі реалізації власних життєвих цінностей (Bond, Hayes, 2002). Власне, ці два вміння становлять суть поняття *психологічної гнучкості/негнучкості*. Хейс визначає *психологічну гнучкість* як здатність індивіда повністю контактувати з теперішнім моментом, тими думками та переживаннями, які містяться в ньому, без зайвого захисту від них, та залежно від ситуації залишатися наполегливим у досягненні власних цілей та здійсненні цінностей (Hayes et al., 2006). Натомість *психологічну негнучкість* описують як «ригідне домінування психологічних реакцій над вибраними цінностями та їх послідовним здійсненням» (Bond et al. 2011: 678). Як бачимо, *прийняття/*

уникнення досвіду є однією зі складових частин психологічної гнучкості/негнучкості індивіда. «Опитувальник прийняття та дії» AAQ-II саме має на меті оцінити характерний для індивіда показник психологічної негнучкості.

1. Теоретичне обґрунтування проблеми

Опитувальник AAQ-II є доопрацьованою версією опитувальника AAQ-I, яка була створена психотерапевтами та дослідниками АСТ і містила від 9 до 16 тверджень (залежно від версії) (Hayes, 2004). Порівняно з первинною версією AAQ-II був скорочений до 7 тверджень, відбулося спрощення у їх формулюванні. Як результат, удалося збільшити показник внутрішньої узгодженості тверджень (показник Альфа Кронбаха на різних групах досліджуваних в межах 0,78–0,88); тест-ретестової надійності у періоді 3 та 12 місяців (0,81 та 0,79 відповідно), а також досягнути більшої стабільності факторної структури – на різних групах досліджуваних опитувальник демонструє однофакторну структуру, як і передбачалося теоретичним конструктом. Таким чином, вдалося досягнути мети – створити добре теоретично обґрунтовану однофакторну шкалу, яка б вимірювала психологічну гнучкість/негнучкість індивіда (Bond et al., 2011). Зауважимо, що, за даними Бонда, кореляція між AAQ-I та AAQ-II становить 0,97, що вказує на високу подібність результатів, отриманих за обома опитувальниками, проте останній володіє кращими психометричними показниками.

Втім до тверджень AAQ-II є критичні зауваження. Зокрема, вимірюваний опитувальником показник психологічної негнучкості сильніше корелює з твердженнями, розробленими для оцінки дистресу, ніж неприйняття негативного досвіду (Wolgast, 2014). Такі твердження також потрапляють в один фактор з іншими показниками дистресу, і в різні – з показниками прийняття. Ймовірно, підсумовує автор, відповіді досліджуваних на AAQ-II сильніше залежать від інтенсивності негативного досвіду, а не від здатності до прийняття/неприйняття. Рочефорт з колегами описують схожі результати: AAQ-II демонструє субоптимальні показники конвергентної та дискримінантної валідності зі змінними негативного афекту та нейротизму. У факторному аналізі психологічна негнучкість потрапляє в один фактор з негативним афектом та нейротизмом і не потрапляє у фактор зі змінними, які вимірюють риси усвідомленості та уникання досвіду (Rochefort, Baldwin, Chmielewski, 2018). Тиндел з колегами роблять висновок, що коли йдеться про психологічний дистрес, AAQ-II має меншу дискримінантну валідність, ніж інші опитувальники, які оцінюють уникання досвіду (Tyndall et al., 2019). Зокрема, відомо, що AAQ-II корелює з Опитувальником депресії Бека на рівні 0,7–0,71, і це, ймовірно,

вказує на суттєву близькість показників, які вимірюються цими двома опитувальниками (Kashdan et al., 2020). Натепер дискусія щодо дискримінантної валідності AAQ-II триває.

Втім такі зауваження не зменшують інтересу дослідників до AAQ-II. Проводиться його адаптація різними мовами (Kleszcz et al., 2018; Sánchez, Blázquez, 2021; Østergaard et al., 2020; Kuru et al., 2021), створюються різні варіанти AAQ-II для специфічних популяцій, наприклад, хворих на епілепсію, синдром подразненого кишечника, тинітус тощо (Ong, et al., 2019). Також триває вивчення його психометричних характеристик (Edwards, Vowles, 2020; Correa-Fernández, et al., 2020). Опитувальник використовується в дослідженнях для оцінки психологічної негнучкості (Arlt Mutch, Evans, Wyka, 2021; Wooldridge et al., 2021).

У дослідженнях, які використовували AAQ-I або AAQ-II, було з'ясовано, що психологічна негнучкість є інформативним показником психологічного функціонування індивіда. Хейс з колегами (Hayes et al., 2006) в мета-аналітичному огляді зазначає, що показник психологічної негнучкості пояснює від 16 до 28% розсіювання різних змінних психологічного благополуччя, психопатологічних симптомів та якості життя (Hayes et al., 2006). Бонд наводить дані, згідно з якими за показником психологічної негнучкості вдалося спрогнозувати вищий рівень психологічного дистресу за рік, а також більшу кількість пропущених робочих днів, на що вказували відповідні записи (Bond et al., 2011). У багатьох роботах йдеться, що психологічна негнучкість виступає загальним чинником різних психопатологій та зниження якості життя (Lappalainen, et al., 2021; Guerrini Usubini et al., 2021; Novakov, 2020).

Незважаючи на популярність та поширеність AAQ-II у різних країнах, його адаптації українською мовою не було. Це суттєво обмежує можливості як психотерапевтів, так і дослідників. Отже, **метою цього дослідження** стали переклад та визначення нормативних показників, факторної структури, надійності, валідності та чутливості українського варіанту Опитувальника прийняття та дії (AAQ-II).

2. Методологія та методи

Група досліджуваних. Адаптація опитувальника відбувалася на кількох нормативних та субклінічних групах, які брали участь у різних дослідженнях, в яких використовувався AAQ-II (таблиця 1). Опитувальник було застосовано у трьох студентських (N=383) та трьох дорослих групах досліджуваних (N=434). До субклінічної групи увійшли особи, які перебували на різних етапах реабілітації від алко- та наркозалежності, – на початковому етапі (40%), проміжному (25%) та кінцевому (35%) (N=40); жінки з онкозахворюваннями у стійкій ремісії



(30%), тимчасовій ремісії (46%) та активній фазі захворювання, які перебували на денному стаціонарному лікуванні (24%) (N=74), та особи, які отримували психологічну допомогу (N=28). 43 студенти взяли участь у процедурі оцінки тест-ретестової надійності опитувальника у періоді 3 тижнів (таблиця 1).

Переклад AAQ-II українською мовою. Переклад українською мовою було здійснено у 2019 році згідно з процедурами, передбаченими вимогами кроскультурної адаптації методик, окреслених у міжнародних стандартах (Gudmundsson, 2009; Bartram & Hambleton, 2016). До перекладу AAQ-II було залучено фахового перекладача, носія української та англійської мов та двох психологів з попереднім досвідом адаптації методик. До уваги бралися як вихідний англомовний (Bond et al., 2011), так і польський варіант опитувальника (Kleszcz et al., 2018). Таким чином, було виконано кілька незалежних перекладів та погоджено спільний варіант тверджень опитувальника, які передавали зміст у найточнішій формі та враховували вітчизняний культурний контекст. Для того що визначити, чи в україномовному варіанті збережений первинний зміст тверджень, виконувалася процедура зворотного перекладу. Після цього група студентів (N=25) заповнила опитувальник та оцінила зрозумілість кожного з тверджень. Отже, було з'ясовано, що інструкція, а також твердження українського варіанту AAQ-II сформульовані однозначно та зрозуміло. Заповнення тесту зайняло до 5 хвилин, що загалом узгоджується з вихідною англомовною версією опитувальника. Перекладений та оцінений на зрозумілість україномовний варіант AAQ-II був рекомендований для проходження процедури подальшої адаптації.

Методики дослідження:

AAQ-II – опитувальник, що складається із 7 тверджень, які дозволяють оцінити,

наскільки часто особа не приймає небажаний внутрішній досвід (наприклад, *Я боюся своїх переживань*), намагається його змінити (наприклад, *Мене турбує, що я не можу контролювати свої переживання та почуття*) та не може через нього мати життя, яке б краще узгоджувалося з її цінностями (наприклад, *Мій болючий досвід і спогади не дозволяють мені жити дійсно вартісним життям*). Кожне з тверджень потрібно оцінити за шкалою від 1 – ніколи до 7 – завжди. Всі твердження опитувальника є прямими. Вищий показник за шкалою вказує на вищий рівень психологічної негнучкості, а тому і на схильність до уникання досвіду.

Шкала прийняття досвіду сконструйована за аналогією тверджень з дослідження Волгаста, проте в кінцевому варіанті були залишені лише прямі твердження, оскільки це суттєво вплинуло на зростання показника внутрішньої узгодженості тверджень (Wolgast, 2014). Основна суть шкали – змістити акцент з переживань дистресу до прийняття/уникнення негативного досвіду. До шкали увійшло 5 тверджень про вміння приймати свій внутрішній досвід (наприклад, *Коли я пригнічений/-а або занепокоєний/-а, я не намагаюся швидко змінити свій стан, а приймаю його*) та залишатися активним у тих справах, які мають сенс (наприклад, *«Коли мені сумно або тривожно, я зауважую ці переживання, але все одно продовжую робити те, в чому бачу сенс»*). Кожне з тверджень потрібно оцінити за шкалою від 1 – ніколи до 7 – завжди. Вищий показник за шкалою вказує на вищий рівень прийняття. Твердження шкали отримали прийнятний показник внутрішньої узгодженості ($\alpha = 0,75$, N=226).

CompACT (Comprehensive assessment of ACT processes) – ще один опитувальник, що створений для оцінки психологічної гнучкості в процесі АСТ (Francis et al., 2016). Мето-

Таблиця 1

Характеристика груп досліджуваних

Група	N	Стать		Вік	
		Чоловіки N (%)	Жінки N (%)	Діапа-зон	Сер. зн. (ст. відх.)
Нормативна група	817	191 (23%)	626 (77%)	16–68	30 (11)
студенти	196	49 (25%)	147 (75%)	17–29	20 (3)
студенти	144	36 (25%)	108 (75%)	17–28	19 (2)
студенти	43	5 (12%)	38 (88%)	19–32	20 (2)
дорослі	226	37 (16%)	189 (84%)	16–68	27 (11)
дорослі	141	33 (23%)	108 (77%)	17–59	34 (10)
дорослі	67	31 (46%)	36 (54%)	21–61	37 (9)
Субклінічні групи	142	45 (32%)	97 (68%)	17–68	37 (13)
Особи із залежністю	40	40 (100%)	–	18–53	33 (8)
Особи з онкозахворюваннями	74	–	74 (100%)	19–68	45 (11)
Особи, які отримують психологічну допомогу	28	5 (18%)	23 (82%)	17–68	33 (11)

дика містить 23 запитання, які утворюють три шкали: відкритість до досвіду – готовність приймати та переживати будь-який неприємний досвід, не уникаючи його; усвідомлення поведінки – вміння зауважувати власні дії та не перебувати на автопілоті; та ціннісні дії – здійснення ціннісних дій всупереч обставинам та особистісним перешкодам. Кожне твердження оцінюється за шкалою від 0 до 6. Вищий показник вказує на частоту прояву досліджуваної ознаки. Загальний показник за опитувальником називають показником психологічної гнучкості особи. В україномовному варіанті опитувальник був скорочений на 3 твердження, що суттєво підвищило показник внутрішньої узгодженості за шкалою відкритості до досвіду. Шкали україномовного варіанту CompACT володіють прийнятними та добрими показниками узгодженості (Відкритість до досвіду $\alpha=0,77$; Усвідомлення поведінки $\alpha=0,87$, Ціннісні дії $\alpha=0,88$; Загальний показник психологічної гнучкості $\alpha=0,85$; $N=226$).

OQ-45.2 – опитувальник результативності психотерапії. У цьому дослідженні була використана шкала симптомів дистресу. Кожне твердження потрібно оцінити від 0 – рідко до 5 – майже завжди. Чим вищим є показник за шкалою, тим більш вираженими є симптоми дистресу, які переживала особа протягом останнього тижня. Опитувальник адаптований українською мовою та володіє значущими показниками валідності та надійності (Широка, Миколайчук, 2020).

GAD-7 (A Brief Measure for Assessing Generalized Anxiety Disorder) – опитувальник створено на основі діагностичних критеріїв ГТР, наведених у DSM-IV (Spitzer et. al., 2006). Опитувальник складається із 7 тверджень, які у сумі оцінюють вираженість симптомів тривоги протягом останніх двох тижнів. Українською мовою опитувальник був перекладений Українським інститутом когнітивно-поведінкової терапії. Опитувальник має добрий показник внутрішньої узгодженості тверджень ($\alpha = 0,87$, $N=144$).

PHQ-9 (The depression module of the Patient Health Questionnaire) – опитувальник, що створений на основі 9 діагностичних критеріїв депресії (DSM-IV) (Kroenke, Spitzer&Williams, 2001). Показник за PHQ-9 розраховують як суму балів за відповідними твердженнями. Українською мовою такий опитувальник так само перекладений Українським інститутом

когнітивно-поведінкової терапії. Опитувальник володіє добрим показником внутрішньої узгодженості тверджень ($\alpha = 0,85$, $N=144$).

П'ятифакторний опитувальник особистості (TIPI) вимірює п'ять особистісних рис: екстраверсію, дружелюбність, добросовісність, емоційну стабільність та відкритість новому. Україномовний варіант опитувальника адаптований і володіє достатніми показниками валідності та надійності (Klimanska, & Haletska, 2019).

3. Результати та дискусії

Психометричний аналіз опитувальника здійснювався у програмі Statistica 8.0. та RStudio (Lavaan v.0,6-8).

Нормативні показники AAQ-II розраховувалися за даними груп студентів та дорослих (загалом 6 груп). У оцінці гомогенності дисперсій цих груп рівень значущості критерію Лівена виявився суттєво нижчим за 0,05 ($p=0,00$), що вказувало на відсутність гомогенності, тому порівняльний аналіз показників AAQ-II між шістьма групами відбувався за непараметричним критерієм Краскела-Уолліса. Статистичних відмінностей виявлено не було ($p = 0,02$). Також був проведений кореляційний аналіз віку та показників AAQ-II за Критерієм Спірмена, який виявив дуже слабку кореляцію між цими змінними ($r=-0,17$, $p=0,001$). Отримані результати дозволяють говорити про відносну незалежність психологічної гнучкості від віку.

Для з'ясування того, чи існують статеві відмінності у показниках AAQ-II, був проведений порівняльний аналіз за непараметричним критерієм Мана-Уїтні, оскільки за критерієм Лівена в групах чоловіків та жінок не було виявлено гомогенності дисперсій ($p = 0,04$). З'ясовано таку статистичну відмінність ($p = 0,01$): для жінок характерні вищі бали за AAQ-II порівняно з чоловіками.

Тому ми можемо говорити про існування нормативних показників для чоловіків та жінок, старших за 17 років, окремо, які наведено в таблиці 2.

Серед досліджуваних чоловіків значення 29 і вище отримали 16%, серед жінок значення 36 і вище – 13% осіб.

Внутрішня надійність AAQ-II визначалася за показником внутрішньої узгодженості тверджень Альфа Кронбаха. Результати для 6 нормативних та 3 субклінічних груп досліджуваних наведено у таблиці 3.

Таблиця 2

Нормативні показники україномовного варіанту AAQ-II

AAQ-II	N	Середнє значення	Стандартне відхилення	Вищими за середні можна вважати значення:
Чоловіки	191	19	9	≥ 29
Жінки	626	24	11	≥ 36



Таблиця 3
Внутрішня узгодженість тверджень AAQ-II
(Альфа Кронбаха)

Група	N	α
Нормативна група	817	0,92
Студенти	196	0,92
Студенти	144	0,90
Студенти	43	0,91
Дорослі	226	0,91
Дорослі	141	0,95
Дорослі	67	0,89
Субклінічна група	142	0,91
Особи із залежністю	40	0,90
Особи з онкозахворюваннями	74	0,93
Особи, які отримують психологічну допомогу	28	0,90

Незалежно від групи досліджуваних AAQ-II володіє відмінними показниками внутрішньої надійності.

Факторна структура AAQ-II визначалася за допомогою процедури експлораторного факторного аналізу (ЕФА) методом головних компонент. Перед проведенням процедури перевірялася придатність даних для факторизації за критеріями сферичності Бартлетта та адекватності вибірки Кайзера-Мейєра-Олкіна (КМО) окремо у групах студентів (N=196), дорослих (N=226) та осіб з онкозахворюваннями (N=74). Отримані показники сферичності Бартлетта (р у межах 0,87–0,88) та КМО (в межах 0,000) вказали на доречність проведення процедури факторного аналізу. В процесі виділення факторів ми керувалися теоретичними міркуваннями, критерієм Кайзера (були залишені фактори з власними значеннями (Eigenvalue > 1) та аналізом графіка «кам'янистого осипу» (Cattell & Vogelman, 1977). У трьох випадках твердження AAQ-II утворили єдиний фактор. У групі студентів цей фактор

пояснює 69%, дорослих – 67%, осіб з онкозахворюваннями – 67% розсіювання даних.

Наступним кроком стала перевірка такої емпіричної моделі за допомогою конфірмаційного факторного аналізу (КФА), який проводився на таких групах: дорослі (N=141), студенти (N=144), особи з онкозахворюваннями (N=74). Моделювання відбувалося за допомогою оцінки максимальної вірогідності (Maximum Likelihood Estimation). Перевірялася відповідність лише однофакторної моделі, оскільки всі попередні психометричні дослідження опитувальника вказували саме на таку структуру AAQ-II (Bond et al., 2011), в деяких варіантах з незначними додатковими модифікаціями коваріаційних похибок між твердженнями 1–4 та 2–3 (Karekla & Michaelides, 2017; Yavuz et al., 2016).

В україномовному варіанті AAQ-II показники КФА значно покращилися після врахування у моделі коваріаційних похибок між 1–4 та 6–7 твердженнями. Щодо 1 та 4 тверджень, то вони мають дуже подібні формулювання «Мій болючий досвід ...», «Мої болючі спогади ...», тому в адаптації різними мовами автори зауважують цю подібність (Karekla & Michaelides, 2017). Щодо запитань 6–7, то, ймовірно, в україномовній версії досліджувані їх часто сприймають схожими за змістом. Однофакторна модель україномовної версії AAQ-II, яка отримала найкращі показники відповідності, представлена на рис. 1. У таблиці 5 наведено відповідні показники. Зазначимо, що досить добрими показниками КФА вважаються такі: Chi-Square/df – нижчий 2, RMSEA – 0,06 і нижче, але не більше за 0,1, SRMR – нижчий за 0,08; GFI, NFI та CFI – вищі за 0,95 (Tabachnick, Fidell, & Ullman, 2007).

Спираючись на отримані результати, можна вважати однофакторну модель AAQ-II такою, яка досить добре описує взаємозв'язки між твердженнями опитувальника з незначними модифікаціями, які допомагають вирішити проблему коваріації між окремими твердженнями через лінгвістичну та змістову подібність.

Таблиця 4

Факторні навантаження тверджень опитувальника AAQ-II

Твердження опитувальника	Фактор 1		
	Студенти (N=196)	Дорослі (N=226)	Особи з онкозахворюваннями (N=74)
1. Мій болючий досвід і спогади не дозволяють мені жити дійсно вартісним життям	0,85	0,81	0,81
2. Я боюся своїх переживань	0,79	0,77	-0,77
3. Мене турбує, що я не можу контролювати свої переживання та почуття	0,87	0,80	0,80
4. Мої болючі спогади перешкоджають мені мати повноцінне життя	0,88	0,83	0,83
5. Емоції спричиняють проблеми у моєму житті	0,84	0,81	0,81
6. Виглядає, що більшість людей справляються зі своїм життям краще, ніж я	0,79	0,85	0,85
7. Переживання заважають мені досягати успіху	0,86	0,83	0,83

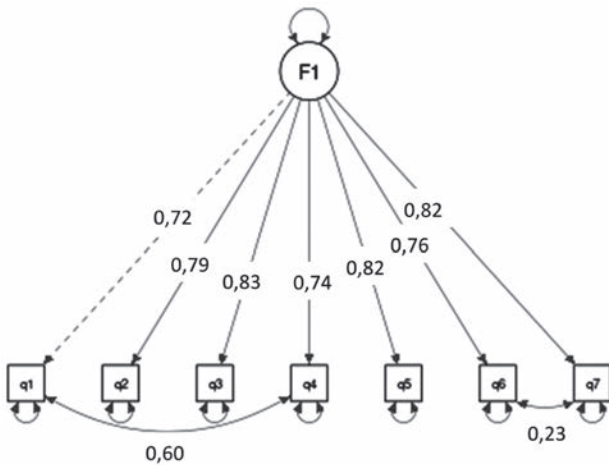


Рис. 1. Однофакторна модель україномовної версії AAQ-II, отримана за допомогою КФА на всіх нормативних даних

Тест-ретестова надійність визначалася за критерієм кореляції Спірмена між результатами першого та другого заміру на одній і тій самій групі студентів через 3 тижні (N=43). У результаті отримано високий показник кореляції ($r=0,85$, $p=0,001$), що вказує на стійкість результатів AAQ-II на досліджуваному проміжку часу.

Конвергентна валідність визначалася через статистичну залежність показника AAQ-II з концептуально близькими конструктами – прийняттям досвіду, відкритістю до досвіду, усвідомленням поведінки, ціннісними діями, а також дистресом, тривогою та депресією. Кореляційний аналіз проводився за критерієм Спірмена, оскільки більшість шкал не мали розподілу узгодженого з нормальним.

За результатами AAQ-II показник психологічної негнучкості значно сильніше корелює зі шкалами CompACT, ніж сама по собі здатність приймати негативний досвід. При цьому AAQ-II корелює одразу з трьома ключовими

Таблиця 5

Результати конфірматорного факторного аналізу однофакторної структури AAQ-II

Досліджувані групи	N	χ^2/df	RMSEA	SRMR	GFI	NFI	CFI	p
Студенти	144	2*	0,084*	0,037*	0,953*	0,971*	0,985*	<0,01
Дорослі	141	2,3	0,097*	0,026*	0,949*	0,972*	0,983*	<0,01
Особи з онкозахворюваннями	74	1,7*	0,132	0,045*	0,892	0,919	0,963*	<0,01
Нормативна група	817	4,9	0,093*	0,028*	0,966*	0,974*	0,979*	<0,01

Примітки: RMSEA=root mean square error of approximation; SRMR = standardized root-mean-square residual; GFI = goodness-of-fit index. NFI=normed fit index. CFI=comparative fit index. χ^2 =chi-square. df=degrees of freedom

*– значущі коефіцієнти, які підтверджують відповідність теоретичної моделі емпіричним даним

Таблиця 6

Конвергентна валідність AAQ-II

	Шкала	Група досліджуваних	AAQ-II, психологічна негнучкість	Прийняття
	Прийняття	Дорослі (N=226)	-0,02	
CompACT	Відкритість до досвіду	Дорослі (N=226)	-0,59*	0,16
	Усвідомлення поведінки	Дорослі (N=226)	-0,57*	0,11
	Ціннісні дії	Дорослі (N=226)	-0,37*	0,32*
	Психологічна гнучкість	Дорослі (N=226)	-0,65*	0,27*
OQ-45.2	Дистрес	Дорослі (N=67)	0,74*	-0,36*
		Дорослі (N=141)	0,80*	
		Студенти (N=144)	0,67*	
		Узалежнені (N=40)	0,58*	
GAD-7	Тривога	Дорослі (N=67)	0,52*	
		Студенти (N=144)	0,60*	
PHQ-9	Депресія	Дорослі (N=67)	0,52*	
		Студенти (N=144)	0,60*	

* $p \leq 0,001$



компонентами теорії АСТ: відкритістю до досвіду, усвідомленням поведінки та ціннісними діями. AAQ-II та CompACT можна розглядати як подібні, втім взаємодоповнюючі інструменти оцінки психологічної гнучкості.

Також бачимо, що конструкт психологічної негнучкості, закладений в AAQ-II, справді тісно корелює з конструктами дистресу, тривоги та депресії, проте на кількох різних групах досліджуваних нам вдалося отримати значущі, але не критично високі показники кореляції, що швидше вказує на близькість, втім не тотожність таких конструктів. Це загалом узгоджується з нашими теоретичними знаннями про психологічну негнучкість, як чинник, який здатен посилювати психологічний дистрес, депресію та тривогу.

Дискримінантна валідність визначалася через відсутність залежності AAQ-II з особистісними рисами, оскільки психологічна гнучкість та особистісні риси є відмінними теоретичними конструктами (N=141). Значущих кореляційних зв'язків ($p \leq 0,001$) між AAQ-II та шкалами нейротизму, екстраверсії, відкритості, згідливості та сумлінності виявлено не було. Тобто за допомогою AAQ-II вдається отримати показники, відмінні від особистісних рис.

Чутливість опитувальника. Спираючись на теорію АСТ, психологічна гнучкість – це здатність, яка частіше зустрічається серед психологічно благополучних осіб. Тому від інструменту, який оцінює психологічну негнучкість, очікується, що він буде здатним відрізнити нормативні та субклінічні групи, а також осіб на різних етапах реабілітації та перебігу

захворювання. Саме ці дані можуть вказувати на *чутливість AAQ-II* до замірів психологічної гнучкості в різних популяціях.

Порівняльний аналіз за непараметричними критеріями Краскела-Уолліса та Мана-Уїтні показав, що досліджуваним з нормативної групи характерні статистично нижчі показники AAQ-II порівняно з алко- та наркозалежними особами на реабілітації ($p=0,00$); особами з онкозахворюваннями ($p=0,01$) та особами, які на цей час отримують психологічну допомогу ($p=0,00$) (рис. 2). Алко- та наркозалежним особам на початковому етапі реабілітації характерні статистично вищі показники психологічної негнучкості порівняно з особами на кінцевому етапі ($p=0,03$). Жінкам в активній фазі онкології та тимчасовій ремісії також характерні вищі показники AAQ-II, ніж жінкам у стійкій ремісії (0,03).

Загалом, за показниками AAQ-II вдалося отримати відмінні результати на нормативних та субклінічних групах, що дозволяє говорити про чутливість опитувальника, а також його придатність для використання у порівняльних дослідженнях на різних популяціях та етапах лікування.

Висновки

Дані, отримані на 6 нормативних та 3 субклінічних групах, вказують на значущі показники надійності та валідності такого інструменту для оцінки *психологічної негнучкості* та *уникання досвіду*, як їх розуміють у психотерапії прийняття та зобов'язання (ACT) та інших психотерапевтичних підходах третьої хвилі когнітивно-поведінкової психотерапії.

Отримані нормативні показники AAQ-II (19 ± 9 для чоловіків та 24 ± 11 для жінок) у вітчизняній групі є дещо вищими, ніж показники, які наводяться для досліджуваних в інших країнах, особливо для жінок. Зокрема, в оригінальній версії автори пишуть, що значення 24–28 і вище статистично часто зустрічаються у разі високих показників опитувальника депресії Бека, опитувальника загального здоров'я (GHQ-12) та Загального індексу тяжкості симптомів SCL-90-R, які вказують на проблеми з психічним здоров'ям (Bond et al., 2011). У грецькому та турецькому варіантах AAQ-II автори наводять нормативні значення (22 ± 11) та (19 ± 8) відповідно, при цьому не відзначають статистичної відмінності між чоловіками та жінками (Karekla, Michaelides, 2017). Втім

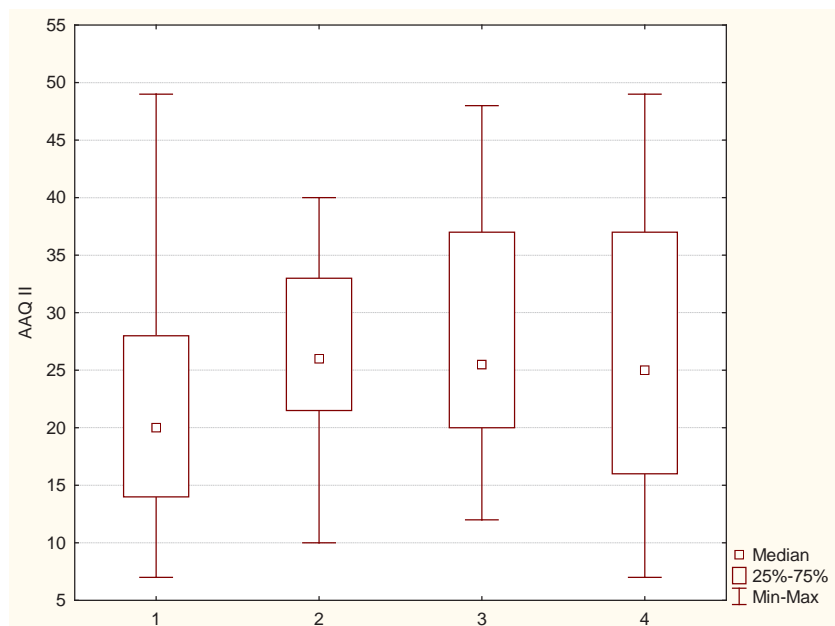


Рис. 2. Показники AAQ-II у нормативній та субклінічних групах:
1 – нормативна група; 2 – особи із залежністю;
3 – особи, які отримують психологічну допомогу;
4 – особи з онкозахворюваннями

в іспанському варіанті, який проходив апробацію у Еквадорі, були отримані схожі результати на наші – $20,8 \pm 10,0$ чоловіків та $23,0 \pm 10,4$ для жінок (Paladines-Costa et. al., 2021), автори також вказують на статеві відмінності. Зауважимо, що показник психологічної негнучкості може бути пов'язаним з рівнем дистресу, який, своєю чергою, корелює з показниками національного добробуту, тому може відрізнятися серед представників різних країн (Amble, et. al., 2014). Таким чином, ми не можемо говорити про критеріальну еквівалентність адаптованої, оригінальної та інших версій AAQ-II.

В україномовному варіанті AAQ-II, так само як і в згаданих вище варіантах, відсутня кореляція AAQ-II з віком, тобто психологічна негнучкість однаково часто зустрічається в осіб різного віку.

Показники внутрішньої надійності україномовного варіанту AAQ-II є відмінними (в межах $0,89-0,95$). Автори оригінальної версії повідомляють про дещо нижчі показники (в межах $0,78-0,88$) (Bond et. al., 2011). Отримані показники Альфа Кронбаха, з одного боку, вказують на внутрішню надійність опитувальника, але з іншого – на можливе дублювання окремих тверджень чи дещо звужене представлення конструкту психологічної негнучкості.

AAQ-II є однофакторним опитувальником, і це вдалося підтвердити в експлораторному факторному аналізі. А конфірмаційний аналіз показав, що твердження AAQ-II досить добре вписуються в однофакторну модель з незначними модифікаціями, які допомагають вирішити проблему коваріації окремих тверджень через лінгвістичну та, можливо, змістову подібність. Про схожі результати повідомляють і інші дослідники (Bond et. al., 2011; Kleszcz et.al, 2018; Sánchez, Blázquez, 2021; Kuru et.al, 2021).

Опитувальник також демонструє подібність результатів у часі, зокрема у періоді трьох тижнів, що загалом узгоджується з тим, що нам відомо про теоретичний конструкт психологічної негнучкості як відносно стабіль-

ної здатності особи. З інших досліджень також відомо, що тест-ретестова надійність AAQ-II залишається високою у періоді 3 та 12 місяців ($r = 0,81$ та $0,79$ відповідно) (Bond et. al., 2011).

Конвергентну валідність україномовного варіанту AAQ-II підтверджує його кореляція з окремими шкалами та загальним показником CompACT, який так само вимірює конструкт психологічної гнучкості (r в межах $0,37-0,65$). Інші автори також вказують на значимий зв'язок між AAQ-II та CompACT (r у межах $0,41-0,79$) (Francis, Dawson & Golijani-Moghaddam, 2016). Окрім цього, AAQ-II має зв'язок з показниками дистресу, тривоги та депресії (в межах $0,52-0,80$). На нашу думку, психологічна негнучкість – це феномен, залежний від рівня дистресу: чим інтенсивніші переживання має особа, тим важче їй приймати цей досвід та не уникати його, і навпаки. І як бачимо з результатів цього та інших досліджень (Rochefort, Baldwin, Chmielewski, 2018; Tyndall et. al., 2019), показник психологічної негнучкості AAQ-II справді дуже чутливий до рівня дистресу, який переживає особа. Щодо дискримінантної валідності попередні дослідження показали відсутність зв'язку AAQ-II із соціальною бажаністю (Bond et. al., 2011), в цьому дослідженні також було показано відсутність зв'язку AAQ-II з особистісними рисами, як і прогнозувалося теоретично.

Також за допомогою AAQ-II вдається відрізнити нормативні та субклінічні групи, а також осіб на різних етапах реабілітації та перебігу захворювання (останні отримують за цим опитувальником статистично вищі значення). І це вказує на чутливість AAQ-II, а також доцільність його використання у порівняльних дослідженнях.

Отримані результати дозволяють рекомендувати опитувальник для оцінки ефективності психотерапії прийняття та зобов'язання (ACT) та дотичних напрямів когнітивно-поведінкової терапії третьої хвилі, а також для визначення показника психологічної негнучкості і в інших вітчизняних психологічних дослідженнях.

ЛІТЕРАТУРА

1. Широка А., Миколайчук М. Адаптація україномовної версії опитувальника результативності психотерапії OQ-45.2: валідність та надійність. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія Психологічні науки*. 2020. № 3. С. 201–213.
2. Amble I., Gude T., Stubdal S., Oktedalen T., Skjorten A.M., Andersen B.J., ... & Wampold B.E. Psychometric properties of the Outcome Questionnaire-45.2: The Norwegian version in an international context. *Psychotherapy Research*. 2014. Vol. 24(4), 504–513.
3. Arlt Mutch V.K., Evans S., & Wyka K. The role of acceptance in mood improvement during Mindfulness-Based Stress Reduction. *Journal of Clinical Psychology*. 2021. Vol. 77(1), 7–19.
4. Bartram D., & Hambleton R.K. The ITC guidelines: International standards and guidelines relating to tests and testing. / In F.T.L. Leong, D. Bartram, F.M. Cheung, K.F. Geisinger, & D. Iliescu (Eds.). *The ITC international handbook of testing and assessment*. 2016. Oxford University Press. P. 35–46.
5. Bond F.W., & Hayes S.C. ACT at work. *Handbook of brief cognitive behaviour therapy*. 2002. 117–140.
6. Bond F.W., Hayes S.C., Baer R.A., Carpenter K.M., Guenole N., Orcutt H.K., ... & Zettle R.D. Preliminary psychometric properties of the Acceptance and Action Questionnaire-II: A revised measure of psychological inflexibility and experiential avoidance. *Behavior therapy*. 2011. Vol. 42(4), 676–688.



7. Cattell R.B., & Vogelmann S. A comprehensive trial of the scree and KG criteria for determining the number of factors. *Multivariate Behavioral Research*. 1977, 12(3), 289–325.
8. Clark D.A. Cognitive restructuring. *The Wiley handbook of cognitive behavioral therapy*. 2013. 1–22.
9. Correa-Fernández V., McNeel M.M., Sandoval J.R., Tavakoli N., Kahambwe J.K., & Kim H. Acceptance and Action Questionnaire II: Measurement invariance and associations with distress tolerance among an ethnically diverse university sample. *Journal of Contextual Behavioral Science*. 2020. Vol. 17, 1–9.
10. Edwards K.A., & Vowles K.E. Acceptance and Action Questionnaire–II: Confirmatory factor analysis and measurement invariance between Non-Hispanic White and Hispanic/Latinx undergraduates. *Journal of Contextual Behavioral Science*. 2020. Vol. 17, 32–38.
11. Francis A.W., Dawson D.L., & Golijani-Moghaddam N. The development and validation of the Comprehensive assessment of Acceptance and Commitment Therapy processes (CompACT). *Journal of Contextual Behavioral Science*. 2016. Vol. 5(3), 134–145.
12. Gudmundsson E. Guidelines for translating and adapting psychological instruments. *Nordic Psychology*. 2009. 61:2. 29–45.
13. Guerrini Usubini A., Varallo G., Granese V., Cattivelli R., Consoli S., Bastoni I., ... & Molinari E. The Impact of Psychological Flexibility on Psychological Well-Being in Adults With Obesity. *Frontiers in Psychology*. 2021. Vol. 12, 777.
14. Hayes S.C. Acceptance and commitment therapy, relational frame theory, and the third wave of behavioral and cognitive therapies. *Behavior therapy*. 2004. Vol. 35(4), 639–665.
15. Hayes S.C., Luoma J.B., Bond F.W., Masuda A., & Lillis J. Acceptance and commitment therapy: Model, processes and outcomes. *Behaviour research and therapy*. 2006. Vol. 44(1), 1–25.
16. Hayes S.C., Strosahl K.D., & Wilson K.G. Acceptance and commitment therapy: An experiential approach to behavior change. Guilford Press. 1999.
17. Hayes S. C., Wilson K.G., Gifford E.V., Follette V.M., & Strosahl K. Experiential avoidance and behavioral disorders: A functional dimensional approach to diagnosis and treatment. *Journal of consulting and clinical psychology*. 1996. Vol. 64(6), 1152.
18. Hyes S., Luoma B., & Bond F. Acceptance and Commitment Therapy: Model, Process and out comes. *Behavior research and therapy*. 2006. Vol. 44, 1–25.
19. Karekla M., & Michaelides M.P. Validation and invariance testing of the Greek adaptation of the Acceptance and Action Questionnaire-II across clinical vs. nonclinical samples and sexes. *Journal of Contextual Behavioral Science*. 2017. Vol. 6(1), 119–124.
20. Kashdan T.B., Disabato D.J., Goodman F.R., Doorley J.D., & McKnight, P.E. Understanding psychological flexibility: A multimethod exploration of pursuing valued goals despite the presence of distress. *Psychological Assessment*. 2020. Vol. 32(9), 829.
21. Kleszcz B., Dudek J.E., Białaszek W., Ostaszewski P., & Bond F.W. Właściwości psychometryczne polskiej wersji kwestionariusza akceptacji i działania (AAQ-II). *Studia Psychologiczne*. 2018. 56(1), 1–20.
22. Klimanska M., & Haletska I. Українська адаптація короткого п'ятифакторного опитувальника особистості TIPI (TIPI-UKR). *Psychological Journal*. 2019. 5(9), 57–76.
23. Kuru T., Karadere M.E., Burhan H.S., & Safak Y. Reliability and Validity Study of the Turkish Version of the Acceptance and Action Questionnaire for University Students. *Psychiatry and Behavioral Sciences*. 2021. 11(1), 18–24.
24. Lappalainen P., Keinonen K., Pakkala I., Lappalainen R., & Nikander R. The role of thought suppression and psychological inflexibility in older family caregivers' psychological symptoms and quality of life. *Journal of Contextual Behavioral Science*. 2021. 20, 129–136.
25. Novakov I. Emotional state, fatigue, functional status and quality of life in breast cancer: exploring the moderating role of psychological inflexibility. *Psychology, Health & Medicine*. 2020. 1–10.
26. Ong C.W., Lee E.B., Levin M.E., & Twohig M.P. A review of AAQ variants and other context-specific measures of psychological flexibility. *Journal of Contextual Behavioral Science*. 2019. 12, 329–346.
27. Østergaard T., Lundgren T., Zettle R.D., Landrø N.I., & Haaland V.Ø. Norwegian Acceptance and Action Questionnaire (NAAQ): A psychometric evaluation. *Journal of Contextual Behavioral Science*. 2020. 15, 103–109.
28. Paladines-Costa B., López-Guerra V., Ruisoto P., Vaca-Gallegos S., & Cacho R. Psychometric Properties and Factor Structure of the Spanish Version of the Acceptance and Action Questionnaire-II (AAQ-II) in Ecuador. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2021. 18(6), 29–44.
29. Rochefort C., Baldwin A.S., & Chmielewski M. Experiential avoidance: An examination of the construct validity of the AAQ-II and MEAQ. *Behavior Therapy*. 2018. 49(3), 435–449.
30. Sánchez M.G.M., & Blázquez F.P. Psychometric study of the AAQ-II scale of experiential avoidance in population of Mexico. *International journal of psychology and psychological therapy*. 2021. 21(1), 81–91.
31. Spitzer R.L., Kroenke K., Williams J.B., & Löwe B. A brief measure for assessing generalized anxiety disorder: the GAD-7. *Archives of internal medicine*. 2006. 166(10), 1092–1097.
32. Tabachnick B.G., Fidell L.S., & Ullman J.B. Using multivariate statistics. 2007. Vol. 5, pp. 481–498. Boston, MA : Pearson.
33. Tyndall I., Waldeck D., Pancani L., Whelan R., Roche B., & Dawson D.L. The Acceptance and Action Questionnaire-II (AAQ-II) as a measure of experiential avoidance: Concerns over discriminant validity. *Journal of Contextual Behavioral Science*. 2019. 12, 278–284.
34. Wolgast M. What does the Acceptance and Action Questionnaire (AAQ-II) really measure? *Behavior therapy*. 2014. 45(6), 831–839.

35. Wooldridge J.S., Herbert M.S., Dochat C., & Afari N. Understanding relationships between posttraumatic stress disorder symptoms, binge-eating symptoms, and obesity-related quality of life: the role of experiential avoidance. *Eating Disorders*. 2021. 1–16.
36. Yavuz F., Ulusoy S., Iskin M., Esen F.B., Burhan H.S., Karadere M.E., & Yavuz N. Turkish version of Acceptance and Action Questionnaire-II (AAQ-II): A reliability and validity analysis in clinical and non-clinical samples. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni – Bulletin of Clinical Psychopharmacology*. Vol. 2016, 26(4), 397–408.

REFERENCES

1. Shyroka, A., Mykolaichuk, M. (2020). Adaptatsiia ukrainomovnoi versii opytuvalnyka rezultatyvnosti psykhoterapii OQ-45.2: validnist ta nadiinist. [Adaptation of the Ukrainian version of the psychotherapy effectiveness questionnaire OQ-45.2: validity and reliability]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnoho universytetu. Seriya Psykholohichni nauky – Scientific Bulletin of Kherson State University. Psychological Sciences Series*. 3. 201–213 [in Ukrainian].
2. Amble, I., Gude, T., Stubdal, S., Oktedalen, T., Skjorten, A.M., Andersen, B.J., ... & Wampold, B.E. (2014). Psychometric properties of the Outcome Questionnaire-45.2: The Norwegian version in an international context. *Psychotherapy Research*, 24(4), 504–513.
3. Arlt Mutch, V.K., Evans, S., & Wyka, K. (2021). The role of acceptance in mood improvement during Mindfulness-Based Stress Reduction. *Journal of Clinical Psychology*, 77(1), 7–19.
4. Bartram, D., & Hambleton, R.K. (2016). The ITC guidelines: International standards and guidelines relating to tests and testing. In F.T.L. Leong, D. Bartram, F.M. Cheung, K.F. Geisinger, & D. Iliescu (Eds.). *The ITC international handbook of testing and assessment*. Oxford University Press. 35–46.
5. Bond, F.W., & Hayes, S.C. (2002). ACT at work. *Handbook of brief cognitive behaviour therapy*, 117–140.
6. Bond, F.W., Hayes, S.C., Baer, R.A., Carpenter, K.M., Guenole, N., Orcutt, H.K., ... & Zettle, R.D. (2011). Preliminary psychometric properties of the Acceptance and Action Questionnaire–II: A revised measure of psychological inflexibility and experiential avoidance. *Behavior therapy*, 42(4), 676–688.
7. Cattell, R.B., & Vogelmann, S. (1977). A comprehensive trial of the scree and KG criteria for determining the number of factors. *Multivariate Behavioral Research*, 12(3), 289–325.
8. Clark, D.A. (2013). Cognitive restructuring. *The Wiley handbook of cognitive behavioral therapy*, 1–22.
9. Correa-Fernández, V., McNeel, M.M., Sandoval, J.R., Tavakoli, N., Kahambwe, J.K., & Kim, H. (2020). Acceptance and Action Questionnaire II: Measurement invariance and associations with distress tolerance among an ethnically diverse university sample. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 17, 1–9.
10. Edwards, K.A., & Vowles, K.E. (2020). Acceptance and Action Questionnaire–II: Confirmatory factor analysis and measurement invariance between Non-Hispanic White and Hispanic / Latinx undergraduates. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 17, 32–38.
11. Francis, A.W., Dawson, D.L., & Golijani-Moghaddam, N. (2016). The development and validation of the Comprehensive assessment of Acceptance and Commitment Therapy processes (CompACT). *Journal of Contextual Behavioral Science*, 5(3), 134–145.
12. Gudmundsson, E. (2009). Guidelines for translating and adapting psychological instruments. *Nordic Psychology*. 61:2. 29–45.
13. Guerrini Usubini, A., Varallo, G., Granese, V., Cattivelli, R., Consoli, S., Bastoni, I., ... & Molinari, E. (2021). The Impact of Psychological Flexibility on Psychological Well-Being in Adults With Obesity. *Frontiers in Psychology*, 12, 777.
14. Hayes, S.C. (2004). Acceptance and commitment therapy, relational frame theory, and the third wave of behavioral and cognitive therapies. *Behavior therapy*, 35(4), 639–665.
15. Hayes, S.C., Luoma, J.B., Bond, F.W., Masuda, A., & Lillis, J. (2006). Acceptance and commitment therapy: Model, processes and outcomes. *Behaviour research and therapy*, 44(1), 1–25.
16. Hayes, S.C., Strosahl, K.D., & Wilson, K. G. (1999) *Acceptance and commitment therapy: An experiential approach to behavior change*. Guilford Press.
17. Hayes, S.C., Wilson, K.G., Gifford, E.V., Follette, V.M., & Strosahl, K. (1996). Experiential avoidance and behavioral disorders: A functional dimensional approach to diagnosis and treatment. *Journal of consulting and clinical psychology*, 64(6), 1152.
18. Hyes, S., Luoma, B., & Bond, F. (2006). Acceptance and Commitment Therapy: Model, Process and outcomes. *Behavior research and therapy*, 44, 1–25.
19. Karekla, M., & Michaelides, M.P. (2017). Validation and invariance testing of the Greek adaptation of the Acceptance and Action Questionnaire-II across clinical vs. nonclinical samples and sexes. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 6(1), 119–124.
20. Kashdan, T.B., Disabato, D.J., Goodman, F.R., Doorley, J.D., & McKnight, P.E. (2020). Understanding psychological flexibility: A multimethod exploration of pursuing valued goals despite the presence of distress. *Psychological Assessment*, 32(9), 829.
21. Kleszcz, B., Dudek, J.E., Białaszek, W., Ostaszewski, P., & Bond, F.W. (2018). Właściwości psychometryczne polskiej wersji kwestionariusza akceptacji i działania (AAQ-II). *Studia Psychologiczne*, 56(1), 1–20.
22. Klimanska, M., & Haletska, I. (2019). Ukrainka adaptatsiia korotkoho piatyfaktornoho opytuvalnyka osobystosti TIPI (TIPI-UKR). [Ukrainian adaptation of a short five-factor personality questionnaire]. *Psychological journal*, 5(9), 57–76. [in Ukrainian].
23. Kuru, T., Karadere, M.E., Burhan, H.S., & Safak, Y. (2021). Reliability and Validity Study of the Turkish Version of the Acceptance and Action Questionnaire for University Students. *Psychiatry and Behavioral Sciences*, 11(1), 18–24.



24. Lappalainen, P., Keinonen, K., Pakkala, I., Lappalainen, R., & Nikander, R. (2021). The role of thought suppression and psychological inflexibility in older family caregivers' psychological symptoms and quality of life. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 20, 129–136.
25. Novakov, I. (2020). Emotional state, fatigue, functional status and quality of life in breast cancer: exploring the moderating role of psychological inflexibility. *Psychology, Health & Medicine*, 1–10.
26. Ong, C.W., Lee, E.B., Levin, M.E., & Twohig, M.P. (2019). A review of AAQ variants and other context-specific measures of psychological flexibility. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 12, 329–346.
27. Østergaard, T., Lundgren, T., Zettle, R.D., Landrø, N.I., & Haaland, V.Ø. (2020). Norwegian Acceptance and Action Questionnaire (NAAQ): A psychometric evaluation. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 15, 103–109.
28. Paladines-Costa, B., López-Guerra, V., Ruisoto, P., Vaca-Gallegos, S., & Cacho, R. (2021). Psychometric Properties and Factor Structure of the Spanish Version of the Acceptance and Action Questionnaire-II (AAQ-II) in Ecuador. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(6), 29–44.
29. Rochefort, C., Baldwin, A.S., & Chmielewski, M. (2018). Experiential avoidance: An examination of the construct validity of the AAQ-II and MEAQ. *Behavior Therapy*, 49(3), 435–449.
30. Sánchez, M.G.M., & Blázquez, F.P. (2021). Psychometric study of the AAQ-II scale of experiential avoidance in population of Mexico. *International journal of psychology and psychological therapy*, 21(1), 81–91.
31. Spitzer, R.L., Kroenke, K., Williams, J.B., & Löwe, B. (2006). A brief measure for assessing generalized anxiety disorder: the GAD-7. *Archives of internal medicine*, 166(10), 1092–1097.
32. Tabachnick, B.G., Fidell, L.S., & Ullman, J.B. (2007). *Using multivariate statistics*. Vol. 5, pp. 481–498. Boston, MA: Pearson.
33. Tyndall, I., Waldeck, D., Pancani, L., Whelan, R., Roche, B., & Dawson, D.L. (2019). The Acceptance and Action Questionnaire-II (AAQ-II) as a measure of experiential avoidance: Concerns over discriminant validity. *Journal of Contextual Behavioral Science*, 12, 278–284.
34. Wolgast, M. (2014). What does the Acceptance and Action Questionnaire (AAQ-II) really measure? *Behavior therapy*, 45(6), 831–839.
35. Wooldridge, J.S., Herbert, M.S., Dochat, C., & Afari, N. (2021). Understanding relationships between posttraumatic stress disorder symptoms, binge-eating symptoms, and obesity-related quality of life: the role of experiential avoidance. *Eating Disorders*, 1–16.
36. Yavuz, F., Ulusoy, S., Iskin, M., Esen, F.B., Burhan, H.S., Karadere, M.E., & Yavuz, N. (2016). Turkish version of Acceptance and Action Questionnaire-II (AAQ-II): A reliability and validity analysis in clinical and non-clinical samples. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni – Bulletin of Clinical Psychopharmacology*, 26(4), 397–408.

Стаття надійшла до редакції 15.06.2021.
The article was received 15 June 2021.

НОТАТКИ

Наукове видання

**НАУКОВИЙ ВІСНИК
ХЕРСОНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

Збірник наукових праць

Серія ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ

Випуск 3

Коректура • *Н. С. Ігнатова*

Комп'ютерна верстка • *Н. С. Кузнєцова*

Формат 60×84/8. Агіал.

Папір офсет. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 13,25.
Замов. № 0921/322. Наклад 200 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
73021, м. Херсон, вул. Паровозна, 46а
Телефон +38 (0552) 39 95 80
+38 (095) 934 48 28, +38 (097) 723 06 08
E-mail: mailbox@helvetica.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 6424 від 04.10.2018 р.

