

ISSN 2312-3206

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

**НАУКОВИЙ ВІСНИК
ХЕРСОНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО
УНІВЕРСИТЕТУ**



Серія:
ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ
Випуск 4

Херсон-2018

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ:

Головний редактор:

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

Заступник головного редактора:

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

Відповідальний секретар:

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

Члени редакційної колегії:

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

Бистрова Юлія Олександрівна – доктор психологічних наук, доцент, професор кафедри корекційної освіти Херсонського державного університету;

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

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

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

Засєкіна Лариса Володимирівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної та соціальної психології Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки;

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Затверджено відповідно до рішення вченої ради Херсонського державного університету (протокол від 29 жовтня 2018 р. № 3)

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



ЗМІСТ

СЕКЦІЯ 1

ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ; ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ

Абсалямова Л.М. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ХАРЧОВОЇ ПОВЕДІНКИ ЖІНОК.....	9
Афанасьєва Н.Є., Остополець І.Ю., Світлична Н.О. ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ОСОБИСТІСНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ТА АЛЕКСИТИМІЇ У ФАХІВЦІВ ЕКСТРЕМАЛЬНОГО ПРОФІЛЮ ДІЯЛЬНОСТІ	16
Бугерко Я.М. АНАЛІЗ ФІЛОСОФСЬКИХ ПІДХОДІВ ДО ВИВЧЕННЯ ДУХОВНОСТІ У КЛАСИЧНИЙ ТА ПОСТКЛАСИЧНИЙ ПЕРІОДИ РОЗВИТКУ НАУКИ.....	21
Волинець Н.В. ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТІСНОГО ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ПЕРСОНАЛУ ДЕРЖАВНОЇ ПРИКОРДОННОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ.....	26
Галян І.М., Галян А.І. АДАПТОВАНА ОСОБИСТІСТЬ ЯК СУБ'ЄКТ НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	42
Лантух І.В. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ ПРОБЛЕМИ НАДІЙНОСТІ В ПСИХОЛОГІЧНІЙ НАУЦІ.....	48
Mospan M.A., Kovalchuk V.I. PSYCHOLOGICAL BACKGROUND FOR AUTHORITY FORMING OF SPORTS COACHES.....	54
Нікітенко Г.О. ФАКТОРНА МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ МОБІЛІЗОВАНИХ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ.....	60
Одінцова А.М., Калінчева Р.Є. ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ ЯК ФАКТОР ГОТОВНОСТІ ДО БАТЬКІВСТВА.....	68
Щербак Т.І., Щербак Б.О. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	73

СЕКЦІЯ 2

ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

Володарська Н.Д. МОЖЛИВОСТІ ВПЛИВУ ЖИТТЄВИХ ПЕРСПЕКТИВ НА АКТИВІЗАЦІЮ САМОДЕТЕРМІНАЦІЇ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ У КРИЗОВИХ СИТУАЦІЯХ.....	80
Галян О.І. ОРІЄНТИРИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ РОЗВИТКУ СУБ'ЄКТНОСТІ УЧНЯ.....	88
Гусак В.М. ДИНАМІКА РОЗВИТКУ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОГО КОМПОНЕНТА ПРОФЕСІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У РЕЗУЛЬТАТІ ФОРМУВАЛЬНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ.....	94
Дейниченко Л.М., Качило А.Е. ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ШЛЮБУ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ.....	102
Кушмирук Є.С. ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	107
Малихіна О.Є. ОСОБЛИВОСТІ ТА ДИНАМІКА РОЗВИТКУ ЛІТЕРАТУРНО-ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ШКОЛЯРІВ.....	112
Мещеряков Д.С. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СУБ'ЄКТНОЇ АКТИВНОСТІ В СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖАХ.....	117
Сергєєнкова О.П., Канока І.О., Бондарчук Т.П. ДО ПИТАННЯ САМОМЕНДЖМЕНТУ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ.....	123
Стеценко А.І. МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕРЕЖИВАННЯ СТУДЕНТАМИ СИТУАЦІЙ ФРУСТРАЦІЇ.....	129



Столярчук О.А. ГАРМОНІЗАЦІЯ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ: ПРИКЛАДНИЙ АСПЕКТ.....	134
Табачник І.Г. ОСОБЛИВОСТІ СТАВЛЕННЯ ДО ЗДОРОВ'Я, ДО НАВЧАННЯ, ДО СЕБЕ СТУДЕНТІВ З АЛКОГОЛЬНОЮ ТА ТЮТЮНОВОЮ ЗАЛЕЖНІСТЮ.....	140
Ткачук О.В. ПОНЯТТЯ ІЛЮЗІЇ ЗНАННЯ В КОНТЕКСТІ МЕТАКОГНІТИВНОГО МОНИТОРИНГУ.....	145
Федоренко Л.П. СОЦІАЛЬНІ ЧИННИКИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ СІЛЬСЬКИХ ШКІЛ.....	150
Фурман В.В. РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ СТУДЕНТА.....	155
Хлонь О.М. ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ДО ПРАВОСВІДОМОСТІ МОЛОДІ.....	161

СЕКЦІЯ 3

СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ; ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Балахтар В.В. КРЕАТИВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЯК ПОКАЗНИК ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ФАХІВЦІВ ІЗ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ.....	167
Бохонкова Ю.О., Макарова Н.М., Пелешенко О.В. ПРОФЕСІЙНА ІДЕНТИЧНІСТЬ ТА ЇЇ ПРОЯВИ У СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ.....	172
Дроздов О.Ю., Дроздова М.А., Примак Ю.В. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОСТОРОВОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ СУЧАСНОЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ.....	177
Іванченко С.М. ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ЗНАХОДЖЕННЯ КОНСЕНСУСУ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....	183
Кириченко В.В. ВІКОВІ ВІДМІННОСТІ ПРОЯВУ INTERNET-ЗАЛЕЖНОСТІ (ЗА РЕЗУЛЬТАТАМИ ДОСЛІДЖЕННЯ 2014 ТА 2018 РОКІВ).....	188
Кутішенко В.П., Брацкова Л.В. ОСОБЛИВОСТІ ОЦІНКИ ЖІНКАМИ ВЛАСНОГО РОЗЛУЧЕННЯ ТА ДОСВІДУ ВИРІШЕННЯ ЙОГО НЕГАТИВНИХ НАСЛІДКІВ.....	193
Мартинюк В.О., Близнюкова О.М. СИСТЕМНІ ЗАХОДИ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ СОЦІАЛЬНОЇ РЕАДАПТАЦІЇ НЕПОВНОЛІТНІХ ІЗ ПРОБЛЕМАМИ СІМЕЙНОЇ ДЕПРИВАЦІЇ.....	198
Мустафаєв С.М. ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ПОДРОСТКОВ С ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМЫМ ПОВЕДЕНИЕМ.....	203
Піддубняк С.В. СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСОБИ КОРЕКЦІЇ АУТОАГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ МОЛОДІ.....	210
Улунова Г.Є. ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ ЯК АСПЕКТУ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ ДЕРЖАВНИХ СЛУЖБОВЦІВ.....	215
Фролова Л.Б. КОРЕКЦІЯ ДИТЯЧО-БАТЬКІВСЬКИХ ВІДНОСИН ЯК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ЧИННИКА УСПІШНОСТІ ПРОЦЕСУ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	223
Черних Л.А. МОВА ТА СПІЛКУВАННЯ ЯК СКЛАДНИКИ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНИКА З МОВНИМИ ПОРУШЕННЯМИ.....	228
Шрамко І.А. СТАВЛЕННЯ ЖІНОК ДО ВЛАСНОГО ЖИТТЯ В УМОВАХ ВАГІТНОСТІ.....	233



СЕКЦІЯ 4 ОРГАНІЗАЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ

Арефнія С.В. ВИНИКНЕННЯ ТА РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ НА ПІДСТАВІ ПОРУШЕННЯ СИСТЕМИ СМИСЛОЖИТТЄВИХ ОРІЄНТАЦІЙ І ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ СФЕРИ В ДЕРЖАВНИХ СЛУЖБОВЦІВ ЗАКОНОДАВЧОГО ОРГАНУ ВЛАДИ.....	241
Колот С.А. ПОЛОЖИТЕЛЬНЫЕ ЭФФЕКТЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РАБОТЫ.....	246
Федоришин Г.М. ЗАСТОСУВАННЯ КОУЧИНГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У РОБОТІ ОРГАНІЗАЦІЙНОГО ПСИХОЛОГА: МОЖЛИВОСТІ ТА ПЕРСПЕКТИВИ.....	252

СЕКЦІЯ 5 ЮРИДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

Дідковська-Бідюк М.В. ПРОФАЙЛІНГ ЯК СКЛАДНИК ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПРАЦІВНИКІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ПОЛІЦІЇ.....	258
Мілорадова Н.Е. ІНДИВІДУАЛЬНО-ТИПОЛОГІЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ОСОБИСТОСТІ СЛІДЧИХ ОРГАНІВ ДОСУДОВОГО РОЗСЛІДУВАННЯ НА ПІСЛЯВУЗІВСЬКІЙ СТАДІЇ ПРОФЕСІОГЕНЕЗУ.....	263
Юрченко-Шеховцова Т.І. ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ КОМПОНЕНТІВ ПРАВОСВІДОМОСТІ СУЧАСНИХ ПОЛІЦЕЙСЬКИХ ІЗ РІЗНОЮ ВИСЛУГОЮ РОКІВ У ПРАВООХОРОННИХ ОРГАНАХ.....	270

СЕКЦІЯ 6 МЕДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

Вакуленко Ю.В. СЕНСОРНА ДИСФУНКЦІЯ ТА ЇЇ КОРЕКЦІЯ В ДІТЕЙ ІЗ РОЗЛАДАМИ АУТИЧНОГО СПЕКТРУ.....	277
Глаголич С.Ю. ПОРІВНЯЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ВОЛОНТЕРІВ, ДІЯЛЬНІСТЬ ЯКИХ ПОВ'ЯЗАНА ІЗ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯМ ВІЙСЬКОВИХ У ЗОНІ БОЙОВИХ ДІЙ, ЗАЛЕЖНО ВІД РІВНЯ ДЕЗАДАПТАЦІЇ ТА ВИГОРАННЯ.....	282
Теслик Н.М., Іванова Т.В., Пересадько О.Б. СТРАТЕГІЇ КОНФЛІКТНОЇ ПОВЕДІНКИ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНОГО ІНСТИТУТУ.....	289

СЕКЦІЯ 7 СПЕЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ

Соколова Г.Б. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ МОДЕЛІ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ШКОЛЯРІВ ІЗ СИНДРОМОМ ДАУНА.....	295
---	------------



CONTENTS

SECTION 1

GENERAL PSYCHOLOGY; PSYCHOLOGY OF PERSONALITY

Absaliamova L.M. PSYCHOLOGICAL NATURE OF DIETARY BEHAVIOR'S SELF-REGULATION BY WOMEN.....	9
Afanasieva N.Ie., Ostopolets I.Iu., Svitlychna N.O. FEATURES OF INTERACTION OF PERSONAL FEATURES AND ALEXITYMY IN THE EXPERIMENTS OF EXTREMAL PROFILE OF ACTIVITY.....	16
Buherko Ya.M. ANALYSIS OF THE PHILOSOPHICAL APPROACHES TO STUDDING THE SPIRITUALITY IN CLASSICAL AND POSTCLASSICAL SCIENCE DEVELOPMENT PERIODS.....	21
Volynets N.V. AGE PECULIARITIES OF PERSONAL PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF THE STAFFOF THE STATE BORDER GUARD SERVICE OF UKRAINE	26
Halian I.M., Halian A.I. ADAPTED PERSONALITY AS A SUBJECT OF EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL ACTIVITY.....	42
Lantukh I.V. CONCEPTUAL APPROACHES TO THE DEVELOPMENT OF RELIABILITY PROBLEM IN PSYCHOLOGICAL SCIENCE.....	48
Mospan M.A., Kovalchuk V.I. PSYCHOLOGICAL BACKGROUND FOR AUTHORITY FORMING OF SPORTS COACHES.....	54
Nikitenko H.O. FACTOR MODEL OF PSYCHOLOGICAL READINESS OF MOBILIZED SOLDIERS.....	60
Odintsova A.N., Kalincheva R.E. RESPONSIBILITY AS FACTOR OF READINESS TO PATERNITY.....	68
Shcherbak T.I., Shcherbak B.O. EMPIRICAL RESEARCH OF READINESS FOR INNOVATIVE ACTIVITIES.....	73

SECTION 2

PEDAGOGICAL AND AGE PSYCHOLOGY

Volodarska N.D. POSSIBILITIES OF LIFE PERSPECTIVES IMPACT ON ACTIVATION OF PERSONALITY SELF-DEVELOPMENT IN CRISIS SITUATIONS.....	80
Halian O.I. TARGET OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE PUPIL'S AGENCY DEVELOPMENT.....	88
Husak V.M. DYNAMICS OF THE DEVELOPMENT OF VALUE-SEMANTIC COMPONENT OF THE PROFESSIONAL PSYCHOLOGICAL CULTURE OF THE FUTURE SOCIAL WORKERS AS A RESULT OF THE FORMING EXPERIMENT	94
Deinychenko L.M., Kachylo A.E. PECULIARITIES OF PSYCHOLOGICAL PREPAREDNESS FOR MARRIAGE IN ADOLESCENCE.....	102
Kushmyruk Ye.S. STUDY OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING PERSONALITY OF YOUNG SCHOOLS.....	107
Malykhina O.E. FEATURES AND DYNAMICS OF LITERARY AND CREATIVE SKILLS DEVELOPMENT OF STUDENTS.....	112
Mescheryakov D.S. THE PSYCHOLOGICAL FEATURES OF SUBJECTNESS ACTIVITY IN SOCIAL NETWORKS.....	117
Serhieienkova O.P., Kaniuka I.O., Bondarchuk T.P. TO THE QUESTION OF THE SELF-MANAGEMENT OF URBAN YOUTH.....	123



Stetsenko A.I. METHODOLOGICAL BASES OF RESEARCH OF STUDENTS' EXPERIENCE OF SITUATIONS OF FRUSTRATION.....	129
Stoliarchuk O.A. HARMONIZATION OF A FUTURE SPECIALISTS' PERSONALITY BECOMING: APPLIED ASPECT.....	134
Tabachnik I.G. PECULIARITIES OF RELATIONSHIP TO HEALTH, TO TRAINING, TO SELF-STUDENTS WITH ALCOHOL AND TOBACCO DEPENDENCE.....	140
Tkachuk O.V. THE CONCEPT OF ILLUSION OF KNOWLEDGE IN THE CONTEXT OF COGNITION MONITORING.....	145
Fedorenko L.P. SOCIAL FACTORS OF PROFESSIONAL SELF-DEFINITION OF SENIOR PUPILS IN VILLAGE SCHOOLS.....	150
Furman V.V. DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLECTUAL PROFESSIONAL STUDENT STUDY.....	155
Khlon O.M. VALUABLE ORIENTATIONS IN THE CONTEXT OF THE FORMATION OF YOUTH MOTIVATION TO JUSTICE CONSCIOUSNESS.....	161

SECTION 3

SOCIAL PSYCHOLOGY; PSYCHOLOGY OF SOCIAL WORK

Balakhtar V. V. CREATIVE POTENTIAL AS AN INDICATOR OF PROFESSIONAL STATUS OF PROFESSIONALS FROM SOCIAL WORK.....	167
Bokhonkova Yu.O., Makarova N.M., Peleshenko O.V. PROFESSIONAL IDENTITY AND ITS MANIFESTATION IN STUDENTS OF PSYCHOLOGY.....	172
Drozdov O.Yu., Drozdova M.A., Prymak Yu.V. PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF THE SPATIAL IDENTITY OF MODERN STUDENT YOUTH.....	177
Ivanchenko S.M. APPLICATION OF THE CONSENSUS METHOD IN EDUCATIONAL ENVIRONMENT.....	183
Kyrychenko V.V. AGE DISTINCTIONS OF INTERNET-ADDICTION (BASED ON RESEARCH 2014 AND 2018 YEARS).....	188
Kutishenko V.P., Bratskova L.V. THE ASPECTS OF WOMEN'S ASSESSMENT OF THEIR OWN DIVORCE AND EXPERIENCE IN ADDRESSING ITS NEGATIVE CONSEQUENCES	193
Martinyuk V.O., Bliznukova E.N. SYSTEMIC ACTION OF THE PSYCHOLOGICAL SUPPLY OF SOCIAL READAPTATION OF MINORS WITH PROBLEMS OF FAMILY DEPRIVATION.....	198
Mustafaiev S.M. PECULIARITIES OF COMMUNICATIVE COMPETENCE IN ADOLESCENTS WITH INTERNET-DEPENDENT BEHAVIOR.....	203
Piddubniak S.V. SOCIO-PSYCHOLOGICAL MEANS OF CORRECTION OF AUTOAGGRESSIVE BEHAVIOR OF YOUTH.....	210
Ulunova H.Ye. PECULIARITIES OF PERSONAL AND PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT AS AN ASPECT OF PROFESSIONAL COMMUNICATION CULTURE OF CIVIL SERVANTS.....	215
Frolova L.B. CORRECTION OF CHILDREN'S FAMILY RELATIONS AS SOCIO-PSYCHOLOGICAL FACTOR OF SUCCESSION OF THE SOCIAL ADAPTATION PROCESS OF YOUNG SCHOOLS.....	223
Chernykh L.A. SPEECH AND COMMUNICATION AS COMPONENTS OF SOCIAL ADAPTATION OF PRESCHOOL CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS	228
Shramko I.A. ATTITUDE OF WOMEN TO OWN LIFE IN PREGNANCY CONDITIONS.....	233



SECTION 4 ORGANIZATIONAL PSYCHOLOGY

Arefniia S.V. THE EMERGENCE AND DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL BURNOUT, BASED ON THE VIOLATION OF A SYSTEM OF MEANINGFUL ORIENTATIONS AND VALUE-SEMANTIC SPHERE AMONG PUBLIC SERVANTS OF THE LEGISLATURE.....	241
Kolot S.A. POSITIVE EFFECTS OF EMOTIONAL WORK.....	246
Fedoryshyn H.M. COACHING TECHNIQUES IN THE WORK OF AN ORGANIZATIONAL PSYCHOLOGIST: POTENTIAL AND CHALLENGES.....	252

SECTION 5 LEGAL PSYCHOLOGY

Didkovska-Bidiuk M.V. PROFILING AS A CONSTITUENT OF THE NATIONAL POLICE OFFICERS PROFESSIONAL ACTIVITY.....	258
Miloradova N.E. INDIVIDUAL AND TYPOLOGICAL CHARACTERISTICS OF INVESTIGATOR'S PERSONALITY OF PRE-TRIAL AGENCIES AT THE POSTGRADUATE STAGE OF PROFESSIONAL GENESIS.....	263
Yurchenko-Shekhovtsova T.I. PECULIARITIES OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL COMPONENTS OF THE SENSE OF JUSTICE OF MODERN POLICEMEN WITH DIFFERENT SENIORITY IN LAW ENFORCEMENT AGENCIES.....	270

SECTION 6 MEDICAL PSYCHOLOGY

Vakulenko Yu.V. SENSORY DYSFUNCTION AND ITS CORRECTION IN CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER	277
Glagolych S.Yu. COMPARATIVE CHARACTERISTICS OF THE EMOTIONAL INTELLIGENCE OF VOLUNTEERS, INVOLVED IN THE PROVISION OF MILITARY FORCES IN A COMBAT ZONE DEPENDING ON THE LEVEL OF MALADJUSTMENT AND EMOTIONAL BURNOUT.....	282
Teslyk N.M., Ivanova T.V., Peresadko O.B. STRATEGIES OF CONFLICT BEHAVIOR OF THE MEDICAL INSTITUTE STUDENTS.....	289

SECTION 7 SPECIAL PSYCHOLOGY

Sokolova A.B. THEORETICAL FOUNDATIONS OF THE STRUCTURAL AND FUNCTIONAL MODEL OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF SCHOOLCHILDREN WITH DOWN SYNDROME.....	295
--	-----

СЕКЦІЯ 1. ЗАГАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ; ПСИХОЛОГІЯ ОСОБИСТОСТІ

УДК 159.9

**ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ САМОРЕГУЛЯЦІЇ
ХАРЧОВОЇ ПОВЕДІНКИ ЖІНОК**

Абсальямова Л.М., к. психол. н., доцент,
доцент кафедри практичної психології
Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди

Представлено концепт утіленої саморегуляції для пояснення ролі, яку відіграють тілесні стани у самоконтролі. Показано модель «гаряче-холодного трикутника прийняття рішень». Запропоновано нову модель «високо-низької матриці втілених рішень», яка враховує рівень втіленості у зв'язку з когнітивними процесами. Споживачі, які зосереджені на досягненні довготермінових цілей та водночас враховують свої тілесні стани, мають більші шанси на здійснення здорових харчових виборів. Віднайдений позитивний кореляційний зв'язок між харчовою залежністю та обмежувальною харчовою поведінкою. Це доводить, що розлади харчової поведінки мають загальну інтраособистісну основу, а психотерапевтичні впливи повинні будуватися із врахуванням позиції цілісної особистості.

Ключові слова: харчова поведінка, саморегуляція, самоорганізація, харчова залежність, особистість.

Абсальямова Л.Н. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ САМОРЕГУЛЯЦИИ ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ ЖЕНЩИН

Представлен концепт воплощенной саморегуляции для объяснения роли, которую играют телесные состояния в самоконтроле. Показана модель «горячего-холодного треугольника принятия решений». Предложена новая модель «высоко-низкой матрицы воплощенных решений», которая учитывает уровень воплощенности в связи с когнитивными процессами. Потребители, которые сосредоточены на достижении долгосрочных целей и в то же время учитывают свои телесные состояния, имеют большие шансы на достижение здоровых целей. Найдена позитивная корреляционная связь между пищевой зависимостью и ограничительным пищевым поведением. Это доказывает, что расстройства пищевого поведения имеют общую интраличностную основу, а психотерапевтические влияния должны строиться с учетом позиции целостной личности.

Ключевые слова: пищевое поведение, саморегуляция, самоорганизация, пищевая зависимость, личность.

Abtsaliyama L.M. PSYCHOLOGICAL NATURE OF DIETARY BEHAVIOR'S SELF-REGULATION BY WOMEN

The concept of embodied self-regulation is introduced to explain the role played by bodily states in self-control. The hot-cold decision triangle is presented. Therefore a new model is proposed the high-low embodied decision matrix, which also considers the level of embodiment of a deliberating system. Consumers focused on long-term goals while taking into account their bodily states are more likely to adopt healthier behaviors. The positive cross-correlation connection between food dependence and restrictive food behavior is found. It proves that disorders of food behavior have general intrapersonal basis, and psychotherapy influences must be built with taking into account of position of integral personality.

Key words: dietary behavior, self-management, self-regulation, food dependence, personality.

Постановка проблеми. Згідно із теорією втіленого пізнання, «одночасність чуттєвого, рухового та інтроспективного досвіду лежить в основі представлення та обробки знання» [4]. Ця теорія підкреслює важливість екстраспективних чуттів та інтероцептивних тілесних станів, таких як м'язова активність, голод, спрага та емоції у процесі формування суджень. За цією теорією, всі пізнавальні процеси «фундаментально засновані на фізичному контексті» [5].

Важливість тілесних станів у пізнанні вже врахована у чуттєвих маркетингових прийомах, спрямованих на перцептивну

сферу споживача. Наприклад, харчовий маркетинг та реклама їжі викликають у споживачів смакові ефекти, які можна розглядати як втілені металні симуляції того, що відбулося б, якби певну їжу було спожито. Ці ефекти потім сприяють згадуванню рекламованого продукту та бажанню його спожити [7]. Наприклад, виробники соків використовують таку форму і текстуру пакування, яка нагадує фрукт, звертаючись до візуальних та тактильних чуттів споживача і пов'язаним з останніми почуттям смаку. Однак, попри це знання та широко використовувані маркетингові практики, чутте-



вий маркетинг рідко використовується для просування здорових харчових виборів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Тілесні стани та чуттєві симуляції головним чином сприймаються як подразлива саморегуляторна практика [6]. Наприклад, вигляд шоколадного торта може активувати позитивні асоціації з сенсорними параметрами (наприклад, смак чи відчуття об'єму у роті) та пов'язані з ними поведінкові патерни (наприклад, з'їсти торт). Виниклий у глядача сенсомоторний образ готує тіло до того, аби розпочати поведінкову реакцію-відповідь [8]. Загальноприйнятою є думка, що цілі здорового харчування вступають у суперечність із такими тілесними станами, як показано на схемі «гарячо-холодного трикутника прийняття рішень» [9]. Зазначена схема протиставляє «холодний» стан розмірковування та «гарячі» тілесні реакції, такі як голод, спрага, біль та сексуальне бажання [3]. Згідно із цією моделлю, для здорових харчових виборів споживачам слід приглушувати тілесні стани. Однак слід враховувати, що саморегуляція є ефективною із залученням когнітивних ресурсів, які доступні лише протягом коротких періодів часу, тому до саморегуляції важко вдаватися постійно [5]. Виснаження цих ресурсів може призводити до втрати саморегуляції. Таким чином, приглушення тілесних станів споживає когнітивні ресурси саморегуляції, що своєю чергою викликає спокуси нездорових харчових виборів.

Наша робота переглядає модель «гарячо-холодного трикутника прийняття рішень» та пропонує нову модель, яка явно включає концепт втіленої саморегуляції. Зокрема стверджується, що уважність споживачів до тілесних станів та сенсорної інформації може ефективно сприяти здоровим харчовим виборам без підвищеного споживання когнітивних ресурсів саморегуляції. Наявні емпіричні дослідження показують, що для меншого використання людиною засобів самоконтролю слід імпліцитно просувати зразки здорової поведінки через зміну оточення споживача, наприклад, зменшення пакування, менший розмір посуду та зменшена видимість і зручність їжі. Однак така недалекосяжна стратегія геть не обов'язково мотивує людей на досягнення довготермінових цілей у царині здорових харчових виборів.

На противагу цьому підходу у нашій роботі наголошується, що тілесні стани можуть бути безпосередньо інтегровані до процесів саморегуляції, аби довготерміново просувати здорові харчові звички. Стверджується, що кожного разу, коли збільшується уважність до тілесних станів,

пов'язаних зі здоровим споживанням, зв'язок цих самих станів із нездоровими харчовими виборами відіграватиме меншу роль у прийнятті рішень і, отже, спричинятиме менше використання ресурсів саморегуляції. Ми використовуємо теорію втіленого пізнання, аби показати, як тілесні стани впливають на саморегуляцію та потенційно можуть бути використані для просування здорової харчової поведінки [4]. Таким чином ми пропонуємо концепцію «втіленої саморегуляції». У нашій роботі підкреслюється, що з перспективи втіленого пізнання всі процеси прийняття рішень споживачем засновані на сенсомоторній активності, включно з рішенням не споживати нездорову їжу. Краще розуміння сенсомоторних аспектів саморегуляції та новітні пояснення здорових харчових виборів також позитивно впливають на публічну політику у галузі охорони громадського здоров'я на місцевому та загальнонаціональному рівнях.

Постановка завдання. Мета статті – виклад результатів дослідження проблеми харчової поведінки жінок із врахуванням теоретичної моделі втіленої саморегуляції.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дотримання здорового режиму харчування та регулярної фізичної активності вимагає постановки довготермінових цілей, що включає також процеси саморегуляції. МакІнніс та Патрік визначають саморегуляцію як процес контролювання думок, поведінки, уваги та емоцій у межах самокоректувальної дії, яка допомагає людині досягти нормативно належної або особисто бажаної цілі. Оскільки думки та емоції мають мотивувальний потенціал, здійснення процесів саморегуляції вимагає внутрішньої сили для ефективного контролю, що емпірично підтверджено значним зростанням активності у зонах мозку, відповідальних за самоконтроль, під час завдань на уважність та вибір [5].

Таким чином, саморегуляція може бути представлена як «холодна система рефлексії», яка контролює «гарячу систему імпульсів» відповідно до моделі гарячо-холодного трикутника прийняття рішень [7]. Індивіди спроможні встановлювати та підтримувати довготермінові цілі тоді, коли їхні ресурси саморегуляції високі. В основі цієї моделі лежить ідея, що тілесні потреби призводять до імпульсивних рішень та виснажують саморегуляторні ресурси. Одним зі способів обмеження тілесних реакцій та покращення «холодної раціональності» є зменшення просторової та часової близькості людини до подразника [8]. Однак слід зважати на те, що фізіологічні процеси, пов'язані із пізнанням, можуть переживатися із різною

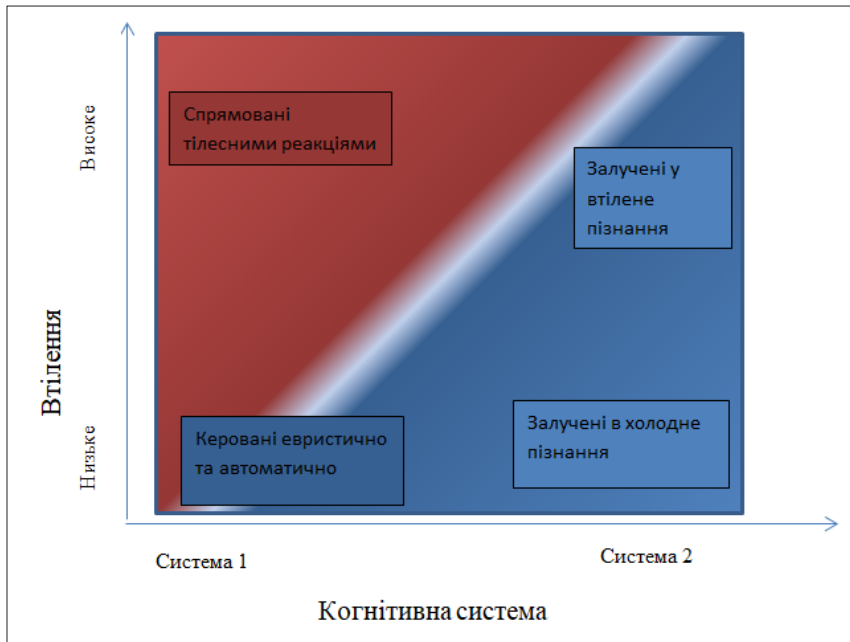


Рис. 1. Матриця втілених рішень

мірою інтенсивності та не обов'язково набувають форми тілесних потреб. Деякі фізіологічні процеси насправді допомагають споживачам приймати більш здорові харчові рішення (рис. 1).

Модель, запропонована Янг та ін. [6], представляє когнітивні процеси та тілесні стани у вигляді трикутника, відображаючи ймовірність прийняття споживачем здорових харчових рішень.

Модель гарячо-холодного трикутника прийняття рішень базується на двосистемній моделі поведінкової детермінації. Перша система (Система 1) характеризується як емоційна, перцептивна та інтуїтивна; вона працює автоматично, швидко та без зусиль. Друга система (Система 2), яка є логічною та рефлексійною, працює більш повільно, довільно та вимагає зусиль. До цієї двосистемної моделі Янг та ін. [6] додали розмірність «гарячий-холодний», показуючи тілесні потреби та когнітивні процеси у вигляді трикутника. Нижня частина трикутника справа відображає ситуацію, коли споживачі здатні «залучатися» (тобто діяти довільно, використовуючи Систему 2) до холодного раціонального розмірковування без впливу тілесних потреб. У цій ситуації люди мають достатньо когнітивних ресурсів та дбайливо розраховують свої довготермінові цілі. Ймовірність вибору споживачами здорових харчових варіантів залежить від їхніх когнітивних ресурсів.

У лівому нижньому кутку трикутника тілесні потреби та когнітивні ресурси є обмеженими. Люди прагнуть мінімізувати когнітивні зусилля, при цьому їхні рішення

керовані (тобто мають незначну кількість ступенів свободи) евристично та автоматично (Система 1). Вони здебільшого слідують нормам споживання несвідомо, ймовірність вчинення здорових харчових виборів значною мірою визначається цими нормами, наприклад, як багато їдять інші люди, або наскільки великою має бути порція їжі [6]. Для фасилітації здорового споживання можна модифікувати харчове оточення, спонукаючи людей у напрямку здоровіших виборів. Спонукування є когнітивною стратегією, яка допомагає людям робити кращі харчові вибори через поведінкові зміни та зміну соціального і/або фізичного оточення, що

впливає на поведінку та вибори, таким чином покращуючи індивідуальне та/або колективне здоров'я і добробут. Зменшення порцій їжі або різні засоби контролю над кількістю споживання їжі уможливають засвоєння норм меншого споживання.

Верхній лівий кут трикутника відображає тілесні потреби, які спрямовують споживачів до нездорових виборів, що задовольняють потреби негайно. У цій ситуації важко допомогти споживачам робити більш здорові харчові вибори. Однак Янг та інші [5] пропонують застосування тілесних потреб для того, щоб допомагати споживачам поводитися у більш здоровий спосіб, наприклад, негативні тілесні реакції на цигарки або нездорову їжу шляхом асоціювання нездорового продукту з відразливими зображеннями того, що стається після споживання.

Модель «гаряче-холодного трикутника прийняття рішень» забезпечує корисний потенціал для розуміння здорової поведінки та браку саморегуляції. Однак, відповідно до цієї моделі, голод, біль та задоволення чинять руйнівний вплив на саморегуляцію. Пропонуються автоматизовані та високо-евристичні рішення для компенсації такого впливу, наприклад, менші порції їжі. Зменшення порцій їжі може допомогти споживачам знизити кількість висококалорійних споживаних продуктів, однак не обов'язково допомагає їм робити більш здорові харчові вибори. Модель «гаряче-холодного трикутника прийняття рішень» була переглянута та розширена нами через додавання концепту втіленого розмірковування



(справа згори на рис. 1), який відповідає за ситуації, коли тілесні стани підтримують когнітивну систему.

Відповідно до концепції втіленого пізнання тілесні стани та когнітивні схвалення спільно впливають на судження та вибори. Більша тілесність рішення не обов'язково припускає меншу когнітивність цього рішення, і навпаки, більш когнітивне рішення не обов'язково припускає меншу участь тілесного. Контроль прийому їжі, або споживання їжі, яка не належить до вподобаних варіантів, – це рішення, які стимулюють відчуття та тілесні стани, такі як зменшення задоволення під час споживання їжі або стимуляція задоволення від споживання менш улюбленої їжі. Саморегуляція з перспективи втіленого пізнання припускає не лише те, що індивіди контролюють свої тілесні стани, але також і те, що вони враховують та включають свої тілесні стани у контекст досягнення довготермінових цілей.

Таким чином, «втілена саморегуляція» може бути визначена як процес, в якому тілесні стани можуть використовуватися для розкриття та фасилітації поведінкової саморегуляції у досягненні довготермінових цілей. У межах нашої роботи традиційна модель гаряче-холодного трикутника прийняття рішень доповнюється, утворюючи «високо-низьку матрицю втілених рішень». Виходячи з того, що тілесні стани не пов'язуються більше лише із системою 1, вертикальна вісь зараз відповідає за рівень тілесності (втілення). Верхній лівий кут матриці зображає тілесні потреби, нижній правий кут відповідає розмірковуванню з мінімальним урахуванням тілесних станів. Нижня ліва частина показує автоматичні та евристичні рішення, які не засновуються на тілесних потребах. І нарешті, верхній правий кут відповідає втіленій формі розмірковування. Якщо розмірковування включає фізіологічні процеси, то високий рівень втілення показує, що тілесні стани мають вищу вагу у процесах розмірковування та досягнення довготермінових цілей у споживачів. Підсумовуючи, втілені рішення не обов'язково є більш автоматичними чи неконтрольованими. Врахування тілесних станів допомагає споживачам контролювати самих себе. На підтримку цієї ідеї можна запропонувати способи саморегуляції харчової поведінки людини з урахуванням різноманітних тілесних станів.

Для нашого емпіричного дослідження були використані такі психодіагностичні методики:

1. Опитувальник харчової поведінки DEBQ (The Dutch Eating Behaviour Questionnaire), розроблений голландськими психологами для виявлення обмежувальної, емоціогенної та екстернальної харчової поведінки.

2. Опитувальник харчової залежності. Тест був апробований нами на українській вибірці ($n=1558$), показник α (альфа Кронбаха) = 0,824 (число пунктів опитувальника – 13).

3. Опитувальник самоорганізації діяльності – психодіагностична методика, створена при перекладі та розширеній адаптації англійського опитувальника структури часу (англ. Time Structure Questionnaire, TSQ).

4. Тест диспозиційного оптимізму, або тест життєвої орієнтації (англ. Life Orientation Test, LOT).

5. Опитувальник часової перспективи Зімбардо (англ. Zimbardo Time Perspective Inventory, ZTPI).

6. Методика «Шкала співзалежності» (The Codependency Self-Inventory Scale), розроблена Б. Уайнхолд та Д. Уайнхолд.

7. Тест на вдячність (з книги М. Селігмана «Нова позитивна психологія»). Тест був апробований нами на українській вибірці ($n=1558$), показник α (альфа Кронбаха) = 0,757 (число пунктів опитувальника – 6).

Коефіцієнти кореляції розраховувалися для вибірки у 150 осіб – тих, хто повністю заповнив всі запропоновані методики. Результати кореляційного аналізу представлені у таблицях 1 та 2.

Кореляція Пірсона $r=0,508$, $p<0,01$ віднайдена між віком та індексом маси тіла, що є очікуваним результатом, але не предметом власне психологічних досліджень. Тим не менше, ми матимемо цей кореляційний зв'язок на увазі у подальших наукових розвідках. Наявна кореляція $r=0,244$, $p<0,01$ між віком та планованістю у самоорганізації діяльності, та кореляція $r=0,285$, $p<0,01$ між віком та наполегливістю у самоорганізації діяльності. Кореляція Пірсона $r=-0,413$, $p<0,01$ досліджена між харчовою залежністю та наполегливістю за опитувальником самоорганізації діяльності. Це свідчить про негативний зв'язок: чим більш наполегливою є людина, тим менша ймовірність настання харчової залежності, і навпаки. Отже, наполегливість корелює з віком, з одного боку, та з негативною ймовірністю настання харчової залежності, з іншого боку. Це є важливим для можливих психотерапевтичних інтервенцій, які можуть бути спрямовані на таку особистісну характеристику, як наполегливість у самоорганізації діяльності.

Висновки з проведеного дослідження. Представлено концепт утіленої саморегуляції для пояснення ролі, яку відіграють тілесні стани у самоконтролі. Показано модель «гаряче-холодного трикутника прийняття рішень». Зазначається, що ця модель розглядає тілесні стани тільки як

Таблиця 1
**Результати кореляційного аналізу даних дослідження харчової поведінки жінок репродуктивного віку (n=150)
 (Початок)**

Номер змінної	Назва змінної	Номер змінної									
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	Вік	1	,508**	,182*	,130	,244**	,097	,285**	,158	-,023	,104
2	ІМТ (індекс маси тіла)	,508**	1	,024	,123	,042	-,023	,182*	,108	,053	,000
3	Тест на в'язкість	,182*	,024	1	-,132	,180*	,213**	,180*	-,063	,123	,022
4	Опитувальник харчової залежності	,130	,123	-,132	1	,028	-,350**	-,413**	,125	-,001	,119
5	Самоорганізація діяльності. Планомірність	,244**	,042	,180*	,028	1	,311**	,052	,416**	,317**	-,091
6	Самоорганізація діяльності. Цілеспрямованість	,097	-,023	,213**	-,350**	,311**	1	,395**	,202*	,108	-,012
7	Самоорганізація діяльності. Наполегливість	,285**	,182*	,180*	-,413**	,052	,395**	1	-,067	-,019	-,042
8	Самоорганізація діяльності. Фіксація на структуруванні	,158	,108	-,063	,125	,416**	,202*	-,067	1	,138	-,031
9	Самоорганізація діяльності. Зовнішні засоби	-,023	,053	,123	-,001	,317**	,108	-,019	,138	1	,050
10	Самоорганізація діяльності. Орієнтація на теперішнє	,104	,000	,022	,119	,091	-,012	-,042	-,031	,050	1
11	Диспозиційний оптимізм	,096	-,119	,487**	-,187*	,126	,335**	,193*	-,164*	,183*	,098
12	Часова перспектива негативного минулого	-,123	-,016	-,347**	,300**	,037	-,067*	-,236**	,224**	-,106	,049
13	Часова перспектива гедоністичного теперішнього	-,147	-,113	,049	,191*	-,147	,010	-,211**	-,105	,014	,367**
14	Часова перспектива майбутнього	,249**	,154	,162*	-,153	,501**	,274**	,318**	,371**	,209*	-,014
15	Часова перспектива позитивного минулого	-,146	-,170*	,112	-,012	-,043	,093	,040	-,023	,028	-,060
16	Часова перспектива фаталістичного теперішнього	-,197*	-,171*	-,299**	,194*	-,094	-,131	-,209*	,021	-,073	,149
17	Співзалежність	-,102	,095	-,214**	,182*	,059	-,132	-,260**	,270**	,008	-,034
18	Обмежувальна харчова поведінка	,059	,025	,008	,253**	,059	-,094	-,133	,048	-,024	,089
19	Емоційгенна харчова поведінка	,087	-,033	,081	,148	,030	,071	,080	,089	-,049	,046
20	Екстернальна харчова поведінка	,162*	,046	,027	-,058	,036	,032	,061	,075	-,061	-,043

Використовувалася кореляція Пірсона, статистична програма SPSS 21.0, позначкою * позначені кореляційні зв'язки на рівні $p \leq 0,05$, позначкою ** позначені кореляційні зв'язки на рівні $p \leq 0,01$. Замість нулів на початку кожного кореляційного значення одразу писалося число, починаючи зі знака коми.



Таблиця 2
**Результати кореляційного аналізу даних дослідження харчової поведінки жінок репродуктивного віку (n=150)
 (Завершення)**

Номер змінної	Назва змінної	Номер змінної																		
		11	12	13	14	15	16	17	18	19	20									
1	Вік	,096	-,123	-,147	,249**	-,146	-,197*	-,102	,059	,087	,162*									
2	ІМТ (індекс маси тіла)	-,119	-,116	-,113	,154	-,170*	-,171*	,095	,025	-,033	,046									
3	Тест на вдячність	,487**	-,347**	,049	,162*	,112	-,299**	-,214**	,008	,081	,027									
4	Опитувальник харчової залежності	-,187*	,300**	,191*	-,153	-,012	,194*	,182*	,253**	,148	-,058									
5	Самоорганізація діяльності. Планомірність	,126	,037	-,147	,501**	-,043	-,094	,059	,059	-,030	,036									
6	Самоорганізація діяльності. Цілеспрямованість	,335**	-,168*	,010	,274**	,093	-,131	-,132	-,094	,071	,032									
7	Самоорганізація діяльності. Наполегливість	,193*	-,236**	-,211**	,318**	,040	-,209*	-,260**	-,133	,080	,061									
8	Самоорганізація діяльності. Фіксація на структуруванні	-,164*	,224**	-,105	,371**	-,023	0,21	,270**	,048	,089	,075									
9	Самоорганізація діяльності. Зовнішні засоби	,183*	-,106	,014	,209*	,028	-,073	,008	-,024	-,049	-,061									
10	Самоорганізація діяльності. Орієнтація на теперішнє	,098	,049	,367**	-,014	-,060	,149	-,034	,089	,046	-,043									
11	Диспозиційний оптимізм	1	-,429**	,101	,101	,132	-,252**	-,342**	-,070	,088	-,058									
12	Часова перспектива негативного минулого	-,429**	1	,134	-,092	-,095	,518**	,361**	,106	,007	-,009									
13	Часова перспектива гедоністичного теперішнього	,101	,134	1	-,318**	,085	,296**	-,051	,041	-,027	-,042									
14	Часова перспектива майбутнього	,101	-,092	-,318**	1	-,202*	-,223**	,048	,027	-,014	,015									
15	Часова перспектива позитивного минулого	,132	-,095	,085	-,202*	1	,101	-,204*	-,036	-,013	-,046									
16	Часова перспектива фаталістичного теперішнього	-,252**	,518**	,296**	-,223**	,101	1	,206*	,174*	-,069	-,019									
17	Співзалежність	-,342**	,361**	-,051	,048	-,204*	,206*	1	,320**	-,076	-,021									
18	Обмежувальна харчова поведінка	-,070	,106	,041	,027	-,036	,174*	,320**	1	,075	-,014									
19	Емоційгенна харчова поведінка	,088	,007	-,027	-,014	-,013	-,069	-,076	,075	1	,056									
20	Екстернальна харчова поведінка	-,058	-,009	-,042	,015	-,046	-,019	-,021	-,014	,056	1									

Використовувалася кореляція Пірсона, статистична програма SPSS 21.0, позначкою * позначені кореляційні зв'язки на рівні $p \leq 0,05$, позначкою ** позначені кореляційні зв'язки на рівні $p \leq 0,01$. Замість нулів на початку кожного кореляційного значення одразу писалося число, починаючи зі знаку коми.

тілесні потреби у зв'язку з імпліцитною системою (системою 1). Запропоновано нову модель «високо-низької матриці втілених рішень», яка враховує рівень втіленості у зв'язку з когнітивними процесами. Система 1 може функціонувати автоматично та евристично або керуватися тілесними потребами. Однак у межах нашої гіпотези погляд на речі крізь оптику поняття втіленої саморегуляції припускає, що тілесні стани не обов'язково суперечать довготерміновим цілям. Навпаки, тілесні стани потенційно здатні допомагати досягненню довготермінових цілей та сприяти саморегуляції без неминучого виснаження когнітивних ресурсів. Споживачі, які зосереджені на досягненні довготермінових цілей та водночас враховують свої тілесні стани, мають більші шанси на здійснення здорових харчових виборів.

Виявлено, що харчова залежність негативно корелює з наполегливістю та позитивно корелює з перспективою негативного минулого. Виявлено, що наполегливість корелює з віком, з одного боку, та з негативною ймовірністю настання харчової залежності, з іншого боку. Це є важливим для можливих психотерапевтичних інтервенцій, які можуть бути спрямовані на таку особистісну характеристику, як наполегливість у самоорганізації діяльності. Обмежувальна харчова поведінка позитивно корелює зі співзалежністю. Віднайденний позитивний кореляційний зв'язок між харчовою залежністю та обмежувальною харчовою поведінкою.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Лапина Ю. Тело, еда, секс и тревога: Что беспокоит современную женщину. Исследование клинического психолога. М.: Альпина нон-фикшн, 2018. 229 с.
2. Нардонэ Дж., Вербиц Т., Миланезе Р. В плену у еды: булимия, анорексия, vomiting. Краткосрочная терапия нарушений пищевого поведения / Пер. с итал. О.Е. Игошиной. М.: Генезис, 2016. 320 с.
3. Armitage C. Evidence that implementation intentions reduce fat intake: a randomized trial. *Health Psychology*. 2004. № 23. С. 319–323.
4. Gollwitzer P., Bayer U., McCulloch K. The control of the unwanted. *Unintended Thought*. New York: Guilford, 2005. С. 485–515.
5. Gummeson L. Predicting intentions and behaviour of Swedish 10–16 year olds at breakfast. *Food Quality and Preference*. 1997. № 8. С. 297–306.
6. Hoorens V., Buunk B. Social comparison of health risks: locus of control, the person positivity bias, and unrealistic optimism. *Journal of Applied Social Psychology*. 1993. № 23. С. 291–302.
7. Oenema A. Exploring the occurrence and nature of comparison of one's own perceived dietary fat intake to that of self-selected others. *Appetite*. 2003. № 41. С. 259–264.
8. Promoting healthy diet and exercise patterns amongst primary school children: a qualitative investigation of parental perspectives / K. Hart, A. Herriot, J. Bishop, H. Truby // *Journal of Human Nutrition and Dietetics*. 2003. № 16. С. 89–96.
9. Weinstein N. Testing four competing theories of health-protective behavior. *Health Psychology*. 1993. № 12. С. 324–333.



УДК 159.98:167

ОСОБЛИВОСТІ ВЗАЄМОЗВ'ЯЗКУ ОСОБИСТІСНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ТА АЛЕКСИТИМІЇ У ФАХІВЦІВ ЕКСТРЕМАЛЬНОГО ПРОФІЛЮ ДІЯЛЬНОСТІ

Афанасьєва Н.Є., к. психол. н.,
доцент кафедри психології діяльності в особливих умовах
Національний університет цивільного захисту України

Остополець І.Ю., к. психол. н.,
доцент кафедри загальної психології
Донбаський державний педагогічний університет

Світлична Н.О., к. психол. н.,
старший викладач кафедри психології діяльності в особливих умовах
Національний університет цивільного захисту України

У статті обговорюються результати емпіричного дослідження проблеми взаємозв'язку алекситимії й особистісних особливостей фахівців екстремального напряму діяльності. Під час дослідження виявлено значущий позитивний взаємозв'язок алекситимії з рівнем, фазами і симптомами вигорання, емпатії, тривожності, стресу й агресивності у фахівців. Робиться висновок, що особистісні особливості й алекситимію можна розглядати як взаємопов'язані компоненти особистості фахівця екстремального профілю. У зв'язку із цим необхідне застосування психокорекційних впливів. Оскільки алекситимічні особистості з важкістю усвідомлюють і виражають власні почуття, вважається, що необхідне використання здебільшого тілесно орієнтованих і невербальних засобів психокорекції, а також методів арт-терапії, релаксації, музикотерапії і засобів розвитку комунікативних навичок. Застосування даної програми сприяє зменшенню рівня алекситимії.

Ключові слова: алекситимія, емпатія, емоційне вигорання, тривожність, стрес, агресивна поведінка.

Афанасьєва Н.Е., Остополець И.Ю., Светличная Н.А. ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ ЛИЧНОСТНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ И АЛЕКСИТИМИИ У СПЕЦИАЛИСТОВ ЭКСТРЕМАЛЬНОГО ПРОФИЛЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье обсуждаются результаты эмпирического исследования проблемы взаимосвязи алекситимии и личностных особенностей специалистов экстремальных профессий. В ходе исследования обнаружена значимая положительная взаимосвязь алекситимии с уровнем, фазами и симптомами выгорания, эмпатии, тревожности, стресса и агрессивности у данных специалистов. Сделан вывод, что личностные особенности и алекситимию можно рассматривать как взаимосвязанные компоненты личности специалиста экстремального профиля. В связи с этим существует необходимость использования психокоррекционных мероприятий. Так как алекситимичные личности с трудом осознают и выражают собственные чувства, считается, что наиболее продуктивным является использование телесно ориентированных и невербальных средств психокоррекции, а также методов арт-терапии, релаксации, музыкотерапии и развития коммуникативных навыков. Применение данной программы способствует уменьшению уровня алекситимии.

Ключевые слова: алекситимия, эмпатия, эмоциональное выгорание, тревожность, стресс, агрессивное поведение.

Afanasieva N.Ie., Ostopolets I.Iu., Svitlychna N.O. FEATURES OF INTERACTION OF PERSONAL FEATURES AND ALEXITYMY IN THE EXPERIMENTS OF EXTREMAL PROFILE OF ACTIVITY

The results of empiric research of problem of intercommunication of alexithymia and personality features of specialists of extreme direction of activity come into question in the article. During research was educed meaningful positive intercommunication of alexithymia with a level, phases and symptoms of burning down, empathy, for specialists Drawn conclusion an anxiety, stress and aggressiveness, that the personality features and alexithymia can be examined as interconnected components of personality of specialist of extreme profile. In this connection, there is a necessity of application of psycho correction influences. So as anxiolytic personalities with weight realize and express the own feelings, it is considered that a necessity of the use of the mainly corporal-oriented and un verbal facilities of psycho correction is, and also methods of therapy of art, relaxation, musicotherapy and facilities of development of communicative skills. Application of this program assists reduction of level to alexithymia.

Key words: alexithymia, empathy, emotional burning down, anxiety, stress, aggressive behavior.

Постановка проблеми. Дослідження алекситимії має полідисциплінарний характер, але в сучасних психологічних розвідках поширена думка, що алекситимію варто розглядати суто як чинник ризику появи психосоматичних розладів. У психолого-педагогічній літературі зазначено, що гармонійний розвиток особистості, її творчий потенціал, самореалізація загалом залежать від багатьох чинників, важливе місце серед яких належить емоційному стану людини. Емоційне здоров'я розглядається як один із компонентів загального здоров'я людини. Емоційне благополуччя людини пов'язане як із характером пережитих емоцій, так і з можливістю й умінням ці емоції виражати. Саме тому для збереження емоційного здоров'я та благополуччя актуальним є вивчення алекситимії як чинника, що впливає на емоційно-особистісні особливості.

Алекситимія являє собою специфічне поєднання емоційних, когнітивних і особистісних проявів. Емоційна сфера людей, які страждають на алекситимію, відрізняється слабкою диференційованістю. Проявляється це в тому, що вони виявляють нездатність до розпізнавання і точного опису власного емоційного стану й емоційного стану інших людей. Когнітивна сфера осіб з алекситимією відрізняється недостатністю уяви, переважанням наочно-дієвого мислення над абстрактно-логічним, слабкістю функції символізації і категоризації в мисленні. Особистісний профіль цих осіб характеризується деякою примітивністю життєвої спрямованості, інфантильністю і, що особливо істотно, недостатністю функції рефлексії.

Сьогодні актуальність вивчення проблеми алекситимії значною мірою зумовлена недостатньою розробленістю даної концепції в Україні. Вчені розглядають алекситимію як один із чинників, що впливає на психосоматичний стан особистості. На думку психологів, наявність алекситимічних особливостей ускладнює довільне керування власними емоціями і спонуканнями. Це, у свою чергу, спричиняє фіксацію негативного емоційного стану та хронізацію негативних емоцій, що супроводжується «тілесними порушеннями», які стають джерелом виникнення соматичних змін в організмі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Прихильниками біологічної теорії появи алекситимії були Дж. Неміах і П. Сіфнеос. Вони стверджували, що алекситимія – це первинний процес, в якому провідна роль належить генетичним механізмам, дефектам або особливим варіантам розвитку головного мозку. Визначали поняття «алекситимія» як неможливість проявити

почуття [1; 2]. Подальший розвиток уявлень про генезис первинної алекситимії пов'язаний з експериментальними роботами І. Коростельової та В. Ротентберга [2], в яких встановлено, що ліва півкуля не може розпізнати емоційні переживання, що виникають у правій півкулі, внаслідок порушення їх взаємодії. В. Ніколаєва розглядає алекситимію як вторинний феномен, як «захисний механізм», хоча вона не є психологічним захистом у класичному розумінні [3]. Автор стверджує, що алекситимія пов'язана з особливостями психологічної саморегуляції [4]. Є ще один підхід – соціологічний, що пояснює появу синдрому алекситимії в аспекті поведінки, соціальних і культурних чинників. Один із представників цього підходу Г. Крістал виділив як причину алекситимії соціальне навчання. Він вважає, що емоційний розвиток людини та патологія емоційності перебувають у прямій залежності від характеру відносин у системі «мати – дитина» у ранньому дитинстві [5].

Якщо узагальнити наявні в літературі дані про алекситимію, можна описати даний феномен як труднощі в усвідомленні й описанні власних емоційних переживань і визначенні їх в інших людей. Незважаючи на значну кількість досліджень алекситимії, питання про природу й особливості перебігу цього явища досі залишається відкритим.

Постановка завдання. Метою статті є виявлення взаємозв'язку між алекситимією й особистісними особливостями фахівців екстремальної спрямованості та проведення психокорекції алекситимії.

Виклад основного матеріалу дослідження. На даний час поняття «алекситимія» трактується як особливості особистості, що полягають у труднощах з ідентифікацією і вербалізацією емоцій, визначенням відмінностей між емоціями і тілесними відчуттями та бідністю уяви; а також фіксацією на зовнішніх подіях, яка шкодить внутрішнім переживанням. Типовими проявами алекситимії є: погані диференціація і вербалізація емоцій; нечутливість особистості до своїх станів, яка поєднується з відчуженням і формуванням холодних відносин з іншими людьми; обмеженість і ригідність міжособистісних зв'язків із тенденцією до патологічної залежності або уникнення спілкування; виникнення труднощів під час встановлення довірчих контактів і надання соціальної підтримки [6]. Вивчення алекситимії як чинника, що перешкоджає усвідомленому контакту людини зі своєю емоційною сферою, є значущим і перспективним у контексті дослідження особистісних особливостей, тому потребує більш глибокого вивчення.



У межах даної статті ми представимо деякі аспекти емпіричного дослідження взаємозв'язку алекситимії й особистісних особливостей фахівців екстремальної діяльності. У дослідженні брали участь рятувальники, військові та поліцейські в кількості 120 осіб, віком від 21 до 47 років. У роботі використовувалися такі методики:

1. Торонтська алекситимічна шкала (TAS) Г. Тейлор.

2. Методика діагностики рівня емоційного вигорання В. Бойко.

3. Шкала ситуативної та особистісної тривожності Спілбергера-Ханіна.

4. Методика діагностики рівня емпатичних здібностей В. Бойко.

5. Шкала психологічного стресу PSM-25 Лемура-Тесьє-Філіона.

6. Методика самооцінки форм агресивної поведінки (модифікований Н. Фетіскінім варіант методики Басса-Даркі).

Отримані первинні емпіричні дані були статистично оброблені за допомогою t-критерію Стьюдента та критерію кореляції Пірсона.

Вибірка диференційована за ступенем вираженості алекситимічної ознаки за Торонтською алекситимічною шкалою та поділена на дві групи: група «алекситимічних» фахівців (далі – Г-1) – високий рівень алекситимії (34 особи), середній показник – 68,4 бали; група «здорових» фахівців (далі – Г-2) – низький рівень алекситимії (50 осіб), середній показник – 37,6 бали.

За допомогою обраних методик послідовно проводилася діагностика досліджуваних, після чого розраховувалася достовірність відмінностей за рівнем вираженості ознак за двома групами, яка оцінювалася за допомогою t-критерію Стьюдента. Нами зафіксовані значущі відмінності за всіма досліджуваними показниками. Г-1: виявлено високий рівень ситуативної й особистісної тривожності, помірний рівень стресу, виражені деякі форми агресивної поведінки (фізична агресія та дратівливість), занижений рівень емпатії, встановлено, що фахівці перебувають у другій фазі емоційного вигорання – резистенції; Г-2: низький рівень особистісної та ситуативної тривожності, низький рівень стресу, агресивна поведінка проявляється у формі вербальної агресії, рівень емпатії доволі високий, ознак емоційного вигорання не виявлено.

На другому етапі емпіричного дослідження проводився кореляційний аналіз (критерій Пірсона), що дозволив виявити алекситимічні кореляції особистісних особливостей досліджуваних.

Значущий позитивний взаємозв'язок виявлено між високим рівнем алекситимії й

емоційним вигоранням, а саме фазою резистенції, в якій перебувають алекситимічні фахівці, на рівні $p \leq 0,05$. Ми припускаємо, що через труднощі у вираженні та розумінні емоцій, через неможливість співчувати оточенню в означених фахівців виникають складнощі з виконанням їхніх професійних обов'язків (редукція професійних обов'язків) та може спостерігатися застрягання на переживанні психотравмуючих обставин. Зазначимо, що саме невміння фахівців екстремального профілю проявляти емоції призводить до втрати навичок психогієни емоційного життя, а це безпосередньо відображається на їхньому професійному здоров'ї, на успішності виконання діяльності, а також на якості життя загалом, наслідком є формування фази резистенції. Також виявлені значущі позитивні взаємозв'язки між високим рівнем алекситимії та тривожністю: ситуативна тривожність та алекситимія на рівні $p \leq 0,05$ і особистісна тривожність та алекситимія на рівні $p \leq 0,05$. Аналіз взаємозв'язку алекситимії й особистісної тривожності показав, що досліджувані з високим рівнем алекситимії використовують свої емоції у відносинах з оточенням непродуктивно. Фахівцям складно виражати власні емоції та ділитися ними, саме через це виникають складнощі в спілкуванні з колегами, друзями та сім'єю. Сильний зв'язок між ситуативною тривожністю та високим рівнем алекситимії вказує на те, що фахівцям важко розуміти власні почуття. Вони знепокоюються, якщо стикаються із сильним вираженням почуттів інших людей (колеги, партнерів, врятованих людей), через це їм важко бути ефективними у своїй професійній діяльності.

Окрім того, кореляційний аналіз дав можливість виявити відмінний зв'язок між високим рівнем алекситимії та заниженим рівнем емпатії на рівні $p \leq 0,05$: чим вищий рівень алекситимії, тим нижче рівень емпатії. Зворотна залежність цих характеристик підкреслює різну психологічну сутність даних феноменів: якщо емпатія – це здатність до співпереживання, співчуття і вміння розпізнавати як свій емоційний стан, так і стан партнера, то алекситимія – це відсутність таких здібностей і неможливість диференціювати емоційні та фізіологічні відчуття. З алекситимією та шкалами емпатії теж виявлений достовірний позитивний зв'язок: «інтуїтивний канал емпатії» та алекситимія на рівні $p \leq 0,01$, «ідентифікація» та алекситимія – $p \leq 0,01$, «настанови» та сприяють або перешкоджають емпатії» та алекситимія – $p \leq 0,01$. Такі показники свідчать про те, що високий рівень алекситимії не дає фахівцям можливості зрозуміти інших

на основі співпереживання. Алекситиміки намагаються уникати особистих контактів, вважають недоречним виявляти цікавість до іншої особистості, спокійно ставляться до переживань і проблем оточення. Вони позбавлені легкості, рухливості і гнучкості емоцій. Окрім того, фахівці з алекситимією не здатні передбачити поведінку партнерів, діяти в умовах дефіциту вихідної інформації про них, спираючись на досвід.

Виявлено наявність незначущого зв'язку між шкалами емпатії та високим рівнем алекситимії: «раціональний канал емпатії» та алекситимія – $p \leq 0,05$, «проникаюча здатність в емпатії» та алекситимія – $p \leq 0,05$. Дані результати можуть свідчити про те, що нездатність проявляти емоції та розуміти почуття інших спричиняє складнощі в комунікативній сфері досліджуваних даної групи, через що виникає невміння створювати атмосферу відкритості, довірливості, задушевності.

Наступним кроком дослідження було виявлення зв'язку між високим рівнем алекситимії та помірним рівнем стресу. Результат показав наявність достовірного зв'язку на рівні $p \leq 0,05$. Даний результат свідчить про те, що високий рівень алекситимії, а саме невміння виражати та розуміти емоції, впливає на ефективність та доброякісність виконання професійних обов'язків, через що виникає стан стресу. На відміну від людей без алекситимії, алекситиміки не вміють співпереживати та проявляти турботу, оскільки ж це одні з основних якостей фахівців, що мусять рятувати життя, на цьому тлі в них виникає почуття роздратованості та пригніченості, відсутність цікавості до роботи, неможливість розслабитися, забути на деякий час про проблеми, також можливе зловживання шкідливими речовинами та зниження апетиту.

На останньому етапі дослідження зареєстрований значущий зв'язок між високим рівнем алекситимії та формами агресивної поведінки: «фізична агресія» та високий рівень алекситимії – $p \leq 0,05$, «негативізм» та алекситимія на рівні $p \leq 0,05$, «підозрілість» та алекситимія – $p \leq 0,05$, «почуття провини» й алекситимія – $p \leq 0,05$. Такі показники свідчать про те, що через складнощі у вербальному вираженні негативних емоцій фахівці схильні до використання фізичної сили, а невміння розуміти емоції і почуття інших призводить до зростання недовіри до людей. Треба зауважити ще той факт, що алекситимічні особистості не завжди діють згідно зі встановленими соціальними нормами, тому відчувають певну провину за власні дії, вони можуть вважати себе «поганою людиною» тільки через невідпо-

відність іншим. Окрім того, неможливість встановлювати довірливі відносини з керівництвом призводить до опозиційної манери поведінки, яка зазвичай спрямована проти авторитету (керівника).

Окрім того, знайдена кореляція між високим рівнем алекситимії та формами агресивної поведінки: «непряма агресія» й алекситимія – $p \leq 0,05$, «дратівливість» і алекситимія – $p \leq 0,05$. Дані результати свідчать про те, що з ростом рівня алекситимії прояви «непрямої агресії» та «дратівливості» будуть ставати все меншими. Це можна пояснити тим, що ще більша нездатність виражати власні емоції відкине потребу проявляти запальність щодо оточення.

Отже, проведене дослідження показало, що зростання алекситимічного показника призводить до зміни таких особистісних особливостей, як: емпатія, тривожність (ситуативна й особистісна), агресивна поведінка, стрес та емоційне вигорання.

Після завершення психодіагностичного етапу дослідження проведена психокорекційна робота з фахівцями екстремальної сфери діяльності за допомогою програми групової психокорекції алекситимії.

Основними завданнями психокорекційної програми є:

1. Зменшення алекситимічних проявів та підвищення рівня рефлексії.
2. Розкриття й опрацювання емоційних відносин та внутрішніх конфліктів.
3. Формування активної настанови на змінену ставлення до життя.
4. Розширення арсеналу засобів взаємодії з оточенням.

Програма передбачає п'ять послідовних психокорекційних занять, завданнями яких є: зниження ступеня вираженості алекситимії, пробудження емоцій, вербалізація почуттів, розвиток комунікативної компетенції, навчання прийомам розслаблення, аутогенного тренування, формування мотивації до самостійних занять тощо.

Після проведення психокорекційних заходів обстежено 34 особи. Ми скористалися психодіагностичними методиками, що використовували на психодіагностичному етапі дослідження, а отримані результати піддали аналізу та розрахували достовірність відмінностей за рівнем вираженості ознак між двома вибірками (показники до психокорекції та після).

Після аналізу результатів за методикою «Торонтська алекситимічна шкала» виявлено значущі відмінності за показником алекситимії. Показники відрізняються значущо на рівні $p \leq 0,05$. Такі результати свідчать про зниження рівня алекситимії до нормативних показників. Ми бачимо, що фахівці



стали краще сприймати і виражати власні почуття, розуміти емоції інших людей, у них розвивається рефлексивний компонент емоцій після психокорекції.

Спостерігається відмінність за показником «фаза резистенції» на рівні $p \leq 0,01$. Такі результати свідчать про суттєве зменшення роздратованості через дії партнерів і колег.

Визначається відмінність за показником «ситуативна тривожність». Показники відрізняються значущо на рівні $p \leq 0,05$. Тобто після проходження психокорекції середній показник за шкалою став меншим. Ми припускаємо, що на момент проведення повторного тестування на досліджуваних не діяв жодний стресор, вони були спокійні, ненапружені та не відчували занепокоєння через проблемні ситуації. Такий результат може свідчити про те, що пожежні стали менш схильними до переживань тривоги і занепокоєння без достатніх на те підстав.

Спостерігається відмінність за загальним показником емпатії та за чинниками «раціональний канал емпатії», «емоційний канал емпатії», «інтуїтивний канал емпатії», «настанови, що сприяють або перешкоджають емпатії» та «ідентифікація». Показники відрізняються значущо на рівні $p \leq 0,05$. Тобто в досліджуваних після психокорекції збільшився загальний рівень емпатії, що свідчить про те, що вони вчаться розуміти емоційні стани інших людей, співпереживанню та чуткості. Що стосується решти чинників, то можна стверджувати, що досліджувані можуть спрямовувати увагу, сприйняття і мислення на розуміння сутності іншої людини, на її стан, проблеми і поведінку. Окрім того, спостерігається відмінність за чинником «проникаюча здатність» на рівні $p \leq 0,05$. Дана відмінність вказує на те, що досліджувані фахівці використовують комунікативні навички, створюючи атмосферу довірливості в спілкуванні з партнерами.

Також знайдена відмінність за загальним показником стресу. Отримані показники відрізняються значущо на рівні $p \leq 0,05$, що свідчить про адаптацію до робочих навантажень. Але, незважаючи на позитивні результати психокорекції, варто зазначити, що досліджувані все ще здатні відчувати занепокоєння щодо термінів і якості виконаної діяльності.

Виявлено відмінність за показниками агресивної поведінки: «фізична агресія». Показники відрізняються значущо на рівні $p \leq 0,05$. Такі результати свідчать про те, що досліджувані намагаються вербально виражати свої негативні почуття, потреба у застосуванні фізичної сили проти інших людей зменшується. Окрім того, фіксують-

ся відмінності за показниками «непряма агресія», «дратівливість», «образа» і «вербальна агресія» на рівні $p \leq 0,05$. Дані показники відрізняються значущо і вказують на те, що агресія набула спрямованості (досліджувані не зривають злість на неживих предметах), можна припустити, що такі зміни є результатом розвитку комунікативних навичок (проблеми обговорюються та вирішуються одразу). Оскільки фахівці стали краще розуміти емоції інших, вони перестали проявляти почуття ненависті до партнерів за дійсні та вигадані дії. Також після психокорекції середній показник вербальної агресії збільшився, тобто досліджувані виказують своє обурення за допомогою словесних засобів. Вірогідно, що така зміна є результатом кращого розумінням власних почуттів.

Отже, ми бачимо значні зміни рівня алекситимії та зміни, що відбулися з особистісними особливостями фахівців після психокорекції.

Висновки із проведеного дослідження. Алекситимію можна охарактеризувати як нездатність людини до визначення власних емоцій, усвідомлення змін їхньої інтенсивності та переходу між емоційними станами; наявність алекситимії унеможливорює розуміння особою емоцій інших людей через їхню вербальну і невербальну поведінку та перешкоджає диференціації прояву почуттів оточення. Алекситимія перешкоджає розвитку особистості і впливає на якість виконання службових обов'язків представниками ризиконебезпечних професій.

За результатами проведених досліджень показників алекситимії й особистісних особливостей можна говорити про наявність значущих відмінностей між показниками «неалекситимічних» фахівців і спеціалістів-алекситиміків; наявність взаємозв'язку між алекситимією й особистісними особливостями. У результаті кореляційного аналізу вдалося встановити наявність достовірного зв'язку між алекситимією й емоційним вигоранням, тривожністю (як ситуативною, так і особистісною), загальним показником емпатії та її шкалами (мається на увазі раціональний, емоційний, інтуїтивний канали емпатії, настанови, які сприяють чи перешкоджають емпатії, проникаюча здатність в емпатії й ідентифікація емпатії), рівнем стресу і такими формами агресивної поведінки, як фізична, непряма, вербальна агресія, негативізм, образа, підозрілість, почуття провини та дратівливість.

Використання засобів психокорекції сприяє зниженню показників алекситимії, емоційного вигорання, тривожності

(ситуативна), емпатії, стресу й агресивної поведінки. Отже, доведеною є дієвість та ефективність розробленої психокорекційної програми для зниження рівня алекситимії і можливість її широкого практичного застосування.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Алекситимия: концепция и измерение / Р. Апфель, П. Сифнеос, Х. Неміах. М.: Наука, 1979. № 1. С. 180–191.
2. Коростелева И., Ротенберг В. Проблема алекситимии в контексте поведенческих концепций психосоматических расстройств. Телесность человека: междисциплинарные исследования. М.: МГУ, 1993. С. 136–143.

3. Арина Г. Психосоматический симптом как феномен культуры. СПб.: Питер, 1991. С. 89–91.
4. Николаева В. Влияние хронической болезни на психику: психологическое исследование. М.: МГУ, 1987. С. 100–107.
5. Кристал Г. Интеграция и самоисцеление. Аффект, травма и алекситимия. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2006. С. 101–102.
6. Белашина Т. К вопросу об алекситимии и алекситимически подобных проявлениях личности. Социокультурные проблемы современной молодежи: материалы Международной научно-практической конференции (Новосибирск 2006 г.). Новосибирск: НГПУ, 2006. Ч. I. С. 36–38.
7. Головин С. Словарь практического психолога. Минск: Харвест, 1998. С. 10.

УДК 159.9.015

АНАЛІЗ ФІЛОСОФСЬКИХ ПІДХОДІВ ДО ВИВЧЕННЯ ДУХОВНОСТІ У КЛАСИЧНИЙ ТА ПОСТКЛАСИЧНИЙ ПЕРІОДИ РОЗВИТКУ НАУКИ

Бугерко Я.М., к. психол. н.,
доцент кафедри психології та соціальної роботи
Тернопільський національний економічний університет

У статті проаналізовано особливості розвитку знань феномену духовності у класичний, некласичний та посткласичний періоди розвитку науки. Розкрито витоки, закономірності формування, розуміння і трактування сутнісного змісту духовності у виділених підходах.

Ключові слова: *духовність, духовне самопізнання, несвідома духовність, практично-духовне освоєння світу.*

Бугерко Я.М. АНАЛИЗ ФИЛОСОФСКИХ ПОДХОДОВ К ИЗУЧЕНИЮ ДУХОВНОСТИ В КЛАСИЧЕСКИЙ И ПОСТКЛАСИЧЕСКИЙ ПЕРИОДЫ РАЗВИТИЯ НАУКИ

В статье проанализированы особенности развития знаний о духовности в классический, неклассический и постклассический периоды развития науки. Раскрыты истоки и закономерности формирования, понимания и трактовки сущностного содержания духовности в указанных подходах.

Ключевые слова: *духовность, духовное самопознание, бессознательная духовность, практико-духовное освоение мира.*

Buherko Ya.M. ANALYSIS OF THE PHILOSOPHICAL APPROACHES TO STUDDING THE SPIRITUALITY IN CLASSICAL AND POSTCLASSICAL SCIENCE DEVELOPMENT PERIODS

In the article the features are analyzed of the development of knowledge about the spirituality in classical, nonclassical and postclassical science development periods. In accented approaches author discover the sources, regularities of formulation, understanding and treatment of the spirituality substantive content.

Key words: *spirituality, spiritual self knowledge, unconscious spirituality, practical spiritual mastering the world.*

Постановка проблеми. Нинішня ситуація духовної кризи тісно перегукується із подіями кінця XIX – початку XX століття, які С.Л. Франк охарактеризував як стан «надлишку зла і сліпоти», розхитаності звичних норм і життєвих засад, що пред'являє до людської душі непомірно важкі вимоги, з якими та часто не може впоратися. Поглиблення кризи, викликане деформацією основних параметрів соціально-економічного, політичного та морального людського

буття, зачіпає не окремі сторони діяльності людини, а сам спосіб її буття і ставить перед людством принципові питання вибору перспектив свого існування, перехід від цінностей техногенної цивілізації до цінностей духовних.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження проблем духу, духовності займає центральне місце у філософсько-психологічному дискурсі. Сучасне його вивчення пов'язане з питаннями онтології



духовності (М.С. Каган, С.Б. Кримський, О.Ф. Лосев, М.К. Мамардашвілі, О.Я. Канапацький), сутнісним змістом духовної реальності (Г.П. Меньчиков, В.Н. Михайлова, В.О. Лекторський, С.Л. Рубінштейн, В.П. Зеліченко, В.І. Слободчиков); взаємозв'язку духовності та психології, духовності та релігії, духовності і культури. Водночас, дослідження внутрішнього духовного світу людини здійснюється з різних концептуальних позицій, більшість дослідників дотримуються методологічної установки на ґрунтовне дослідження окремих аспектів і компонентів духовності. Цілісність осмислення духовності ніби вислизає, а саме явище з дивовижною наполегливістю демонструє особливу «норовливість», щоразу виходячи у своїх проявах за межі пропонувананих «остаточних» і «вірних» визначень.

Постановка завдання. Логіко-методологічна рефлексія наукового знання сутнісного змісту духовності потребує історико-феноменологічного осмислення даної проблеми. Мета статті – здійснити ретроспективний аналіз розвитку знань про духовність у класичний і посткласичний періоди розвитку науки, розкрити витоки, закономірності формування і особливості трактування зазначеного явища.

Виклад основного матеріалу дослідження. Генеза наукового знання духовної сфери людини пов'язана із загальною тенденцією розвитку науки [10] і зміною методологічних підходів до пізнання психодуховної реальності людини. Кожен новий етап розвитку наукових знань характеризується виникненням певних концептуальних моделей розуміння духовних особливостей, досвіду і самовдосконалення людини [3]. Так, на зміну натуралістичній традиції трактування духовності у XVII ст. приходять її **метафізичне розуміння**. Задаючи гранично загальне, абстрактне визначення духовних феноменів як супраженості індивідуального і надіндивідуального (загального) духу, метафізика виходить з антропного принципу у його есенціальному трактуванні. У працях І. Канта, Й. Фіхте, Ф. Шеллінга, Г. Гегеля духовність трактується як особливе сутнісне визначення людини, її іманентний атрибут, діалектичне протиріччя буття та існування, належного і суцього, повинності і діяльності, конкретної реальності і абстрактного ідеалу [2, с. 45]. Власне, вона стає представленою як самостійний змістовний процес, асоційований з удосконаленням людини, усвідомленням фундаментальних цінностей людського життя та сенсу буття.

Розуміння людської духовності у Канта тісно пов'язується із внутрішньою свободою людини, яка ґрунтується на її само-

повазі і гідності, визначається культурою і високими моральними принципами, котрі людина зобов'язана добровільно виконувати як свідомо-моральна істота. Аналіз робіт ученого приводить до розуміння духовності не просто як почуття, задоволення від усвідомлення досконалості Я чи симпатії. Духовність – це принцип благоволення, котрий має своїм наслідком благодіяння. Фундаментальною характеристикою цього людського феномена стає активне самоконструювання: «душевні здібності виховуються краще завжди тоді, коли людина сама робить все те, що хоче робити» [5, с. 481]. Духовність у Канта не мислиться поза співвідношення душі (мислячої і почуттєвої субстанції) і об'єктивного Духа, представленого ноуменальним світом абсолютних цінностей, у залученості до якого проявляється внутрішня свобода людини. Їх взаємодія визначає ступінь духовності людини, її можливості виходити у своїх вчинках з категоричного імперативу до «вищої» духовності та моральної поведінки.

Раціональні аспекти сутності феномену людської духовності досліджував Г. Гегель. «Дух є те, що він знає про самого себе» [4, с. 263] – підкреслював філософ, розкриваючи раціональний компонент феномену особистісної духовності. Сильною стороною метафізики Гегеля є те, що він не мислить духовності поза співвідношенням душі людини і об'єктивного Духу, справедливо вважаючи, що лише їх взаємодія у кожному конкретному випадку визначає зміст індивідуальної духовності.

Питання про те, що ж «олюднює» людину, задає її життєву перспективу, вирішується у Гегеля однозначно і категорично на користь розуму і його функцій – пізнання і самопізнання: «Пізнання свого поняття належить самій природі духу <...> Спонукаючий до самопізнання бог є не що інше, як власний абсолютний закон духа» [4, с. 67]. Однак самопізнання розуміється не у звичайному, тривіальному смислі як дослідження недоліків і слабкостей індивіда, а як пізнання всезагальної інтелектуальної і моральної природи людини, поза якою немає і не може бути духовності і яка, власне, і є вищим проявом духовності. А тому феномен людської духовності Гегелем інтерпретується як осягнення у творчому акті самопізнання і пізнання духу людини. Духовне «сприймає себе як розум, який прокинувся, знає себе і звільняє себе засобом своєї діяльності до ступеня об'єктивності, до усвідомлення свого поняття» [4, с. 41].

Метафізика традиційно орієнтувала людину на універсальний сенс буття; відповідно, духовний пошук і рух до духовної

досконалість пов'язувались зі спрямованістю до абсолютних, трансцендентних цінностей, не пов'язаних безпосередньо з предметно-перетворювальною активністю людини, а належних до сфери абсолютно-го духу. У цій ситуації не було необхідності в якомусь особливому визначенні духовності людини: її зміст випливав із ситуації розрізнення об'єктивного і суб'єктивного духу і їх взаємодії. Таким чином, в основі метафізичного трактування духовності лежить ідея, згідно з якою людське буття у силу своєї недосконалості та обмеженості не може бути джерелом духовності. А тому людина, не маючи повноти у самій собі, потребує ціннісної вертикалі, у співвіднесеності з абсолютними цінностями і смислами [8, с. 200].

Метафізичне розуміння Духу і духовності втрачає свій авторитет у зв'язку з тим, що з кінця XVIII століття метафізика піддається не просто критиці, але радикальному викорінюванню. Із критики метафізики виріс новий напрям – **соціально-філософський**. Головні його звинувачення філософській метафізиці полягали у тому, що: по-перше, остання оперує абстрактними категоріями і законами, а тому емпіричні явища виявляються відособленими, розташованими на іншому полюсі реальності; по-друге, метафізика маніпулює і навіть чинить насильство над людиною, оскільки нав'язує їй сенс буття, систему цінностей і образ самої себе. Соціально-філософське трактування духовності відмовляється від метафізичного способу мислення і розглядає людину не в єдності зі світом природи чи Духом, котрі взагалі виносяться за межі розгляду, а в єдності з культурно-історичним простором. Саме процедура редукування абсолютних сутностей – природи і Духа – до соціокультурних реалій і є сутністю даного підходу.

Соціальна філософія є антиподом метафізики. Якщо метафізика орієнтувала людину на деякий універсальний сенс буття, а тому духовний пошук і прагнення до досконалості були орієнтовані на абсолютні, трансцендентні цінності, не пов'язані безпосередньо з предметно-перетворювальною активністю людини, то даний напрям, визначаючи людину лише у контексті життєвого світу, відкидає абсолютні цінності. Духовність вже не визначається як зв'язок індивідуального духу з абсолютним Духом (адже «Бог помер!»), відбувається її «заземлення»: духовний пошук і самовдосконалення людини співвідносяться виключно з конкретними культурно-історичними обставинами життя [8, с. 217].

Попри це, наявна одна важлива схожість обох напрямів: при вирішенні проблеми ду-

ховності вони виходять з антропологічного принципу. Однак особливістю антропологічного принципу у соціальній філософії є зведення сутності людини не до її видових характеристик, а розуміння її як істоти незавершеної, унікальної, саморозвивальної. Цим обумовлене неприйняття і тотальне заперечення всього об'єктивно-загального, у тому числі і вищих етичних цінностей. У результаті, суб'єкт, позбавлений зовнішніх обмежень у вигляді системи універсальних трансцендентних цінностей, сам собі задає і форму, і норму, сам конститує стійкі моральні структури, без яких неможливе його буття у світі. При такому «заземленні» духовності, її прив'язаності до людського буття, вона неминуче суб'єктивується.

Ця методологічна помилка, пов'язана з ігноруванням при розгляді духовності абсолютних ціннісних орієнтирів, приводить надалі до ситуації, коли за формальними параметрами духовне не відрізняється від його антипода – бездуховності, коли стає можливим поділ духовності на «позитивну» і «негативну» у залежності від суспільно-історичних уявлень про добро і зло.

Соціальна філософія пов'язує духовність виключно зі сферою людського буття і отожднює духовний досвід з досвідом свідомості і пізнання, які складаються у певному культурному контексті. Суб'єктом духовної діяльності визнається свідомо активна людина, яка зусиллям волі вибудовує і змінює свої духовні звички. Однак соціально-філософська методологія аналізу духовності є, на думку, В.С. Токаревої, обмеженою: фрагментаризація духовності не дозволяє скласти повну картину пізнання її сутності, оскільки дослідник має справу лише з епіфеноменами духовності.

Подальші дослідження показали, що розвиток духовного виробництва, активне створення індивідуальними і колективними суб'єктами ідеальних продуктів: ідей, понять, теорій, традицій, цінностей і т. п. не призводить до автоматичного зростання духовності. Мислєдіяльність людини, здатність до виробництва духовних цінностей становлять лише ґрунт для духовності, але самі по собі не є духовністю. Більше того, виявилось, що з розвитком духовного виробництва у культурі множаться інституалізовані духовні сфери (політика, право, наука і т. п.), які вкрай погано суміщені з живим Духом, з живою Істиною. У той же час відбувається руйнування традиційних цінностей і втрата сучасною людиною духовних орієнтирів, що веде до кризи духовності та поширенню псевдодуховності.

Особливо гостро це відчуття дефіциту духовності, яке перейшло в усвідомлення



необхідності духовного вдосконалення особистості, проявилось у кінці XIX – на початку XX століття і спричинило наступний – **духовно-антропологічний підхід** до вивчення духовної проблематики. Передумови його були підготовлені творчістю С. К'єркегора, котрий виступив проти зведення духовного життя до самосвідомості абсолютної ідеї чи інших абстракцій, які ігнорують духовний досвід і внутрішній світ конкретної людини та переніс акцент на аналіз її внутрішнього суб'єктивного досвіду. Саме тут, на його думку, сфера свободи волі і вибору, а тому тут відбувається народження людини як особистості і розгортання її індивідуальної долі. К'єркегор формулює новий принцип вивчення духовності: він розглядає дану проблему у контексті фундаментального вибору людиною шляху свого особистісного розвитку та морального самовдосконалення. Душевне життя людини стає центром світобудови і ареною людських діянь і саме інтенсивна душевна робота, а не зовнішня дійсність визначає людське життя. Людина, яка у процесі свого духовного становлення вступила у безпосередні особисті стосунки з Богом, переходить на вищий щабель індивідуальної свідомості та самосвідомості, у «теологічне Я», мірою істинності якого є вже не людина, а Бог.

Прогрес науки у XX столітті показав, що світ не є суто раціоналістичною системою. Наука зробила людину, з одного боку, м'якшою, але з іншого боку, нівелювала її, усереднила, зробила самотньою, зневіреною, безпорадною і бунтівною. Це призвело до нових пошуків основ буття людини і досягнення феномена людської духовності. Новий підхід у дослідженнях відбувся завдяки працям А. Бергсона, К. Юнга, К. Леві-Строса, В. Франкла, які вказали на необхідність вивчення **несвідомих пластів духовності**.

Так, А. Бергсон вважає, що духовне існує не лише на рівні свідомості (рефлексії), але і несвідомого («дух без пам'яті»), яке матеріалізується в актуальному сприйнятті, накопичуючи і організовуючи тотальність досвіду, і таким чином стає справжнім і діючим. Феномен людської духовності – постійна напруга духовної діяльності особистості, що забезпечує рівновагу між «внутрішнім життям» духу і обов'язковим станом його реалізації. Інтенсивне життя духу створює високий ступінь розвитку духовних потенцій індивіда «Бергсонівський» тип духовності виявляє готовність до особистісної самореалізації у будь-яких соціальних обставинах, характерна його особливість – неослабна «увага до життя» [1, с. 269].

Проблема несвідомого і його впливу на духовність людини отримує подальший

розвиток у працях К. Леві-Строса. Його концепція сформувалася під впливом семіотики, лінгвістики, математики і кібернетики. Основу духовності, на думку вченого, складає несвідоме, яке є прихованим механізмом свідомої діяльності. На відміну від К. Юнга, Леві-Строс аналізує структурні елементи духовної культури по аналогії зі структурними особливостями мови. У своїй мовній практиці людина свідомо маніпулює знаками, будує з них фрази, тексти, підкоряючись певним правилам (виробленим колективно і стихійно), про які вона, найчастіше, навіть не здогадується, але які, власне, є елементами структури мови. Такі ж структурні елементи існують і проявляються у всіх сферах духовної культури людства (мистецтві, праві, релігії і т.п.) та в індивідуальному житті людини. Саме у цьому, на думку Леві-Строса, полягає несвідома діяльність людського духу [6, с. 65]. Важливими є погляди Леві-Строса про взаємозв'язок і єдність змінного зовнішнього (символи, якими людина оперує) і незмінного внутрішнього (несвідома структура розуму і духовного світу людини). Коли у результаті змін, що відбуваються в емпіричній реальності, порушується цей зв'язок, внутрішнє у людині деформується. А тому драма людини – це всі драми культури. Сучасна людина потребує відновленні своєї єдності і цілісності, – вважає Леві-Строс. Для цього необхідно повернутися до найпершого досвіду, адже несвідоме людського духу є інтенційною даністю людини.

На несвідоме, як один з компонентів і конститууючу особливість феномену духовності, вказує В. Франкл. Учений розглядає людину як духовну істоту і зазначає, що «пласт несвідомої духовності містить джерела і корені всього усвідомлюваного» [9, с. 248]. На думку вченого, духовно-моральне видобувається з несвідомого інтуїцією, воно не підлягає раціональному пізнанню, тому що сутнісно ірраціональне та алогічне. Дійсно, важко знайти логічні аргументи поясненню альтруїстичній самопожертві чи діяльному самозреченню суб'єкта на користь інших, до яких спонукає його совість, і які не приносять жодного зиску, прибутку чи утилітарної користі йому самому. Ірраціональність духовності, моральності особистості є, за В. Франклом, найпереконливішим свідченням їх надприродного, божественного походження [9, с. 97]. Зазначені дослідження стали науковим підґрунтям для розуміння духовно-іманентної нескінченності людського буття, і послужили поштовхом розгортання ключових положень духовної антропології, зокрема ідеї доповнювальності людини і Абсолюта, їх взаємного прагнення і органічного поєднання.

Подальший розвиток дана ідея одержала у **постнекласичній науці останньої третини ХХ ст.** (період четвертої наукової революції), оформившись у **ноологічному підході**. Людина розглядається в її творчо-вольовій і духовно-пізнавальній активності. Як носій духа, вона перетворює себе і світ та має здатність трансцендентування. Духовне в особистості є водночас іманентним її природі і трансцендентним за походженням. Концепція християнської ноології за своєю філософською сутністю є персоналістичним ученням про духовну творчу особистість, яка народжується з висоти, за Божою допомогою, діянням Духа Святого, у боголюдському творчому процесі. Залученість до Божественного Духа робить людей істинно духовними.

Сучасні антропологи зазначають, що людський дух «апріорно завжди відкритий до сприйняття, пізнання, пізнавального виходу в Абсолютну Реальність. Вражає, що ця трансцендентна спрямованість до Абсолюту має місце завжди і реалізується з необхідністю у кожному духовному акті пізнання, хоче цього індивід чи ні, усвідомлює це він, чи ні» [7, с. 53]. Людина у сутності своїй постійно спрямована за межі видимої і об'єктивної реальності. У цій трансценденції реалізується людська свобода пізнання, свобода волі і дії, тобто глибинна ноологічна сутність людини.

У той же час християнсько-філософська ноологія не задовольняється лише простою констатацією факту наявності трьохскладової сутності людини – духа, душі і тіла, а разом із філософською феноменологією, антропологією та низкою інших концепцій намагається з'ясувати взаємозв'язок і особливості функціонування людської свідомості і духа у процесі практично-духовного освоєння світу. На відміну від класичної (декартівської, гегелівської) раціональності, яка передбачала цілковиту прозорість свідомості для самої себе, відсутність сингулярності і тривимірний простір уяви-інтуїції-розуму, ноологічна свідомість передбачає трансценденцію в іншу реальність, наявність такої рефлексії, яка поєднуючись із трансценденцією веде до надприродного, містичного пізнання. Так з'являється герменевтична діалектика нелінійної динаміки ноосфери людини, яка передбачає можливість змінених станів свідомості, відчуття межі з іншою (трансцендентною) реальністю, квантоване ноосферне поле свідомості і мислення людини.

Важливого значення у ноології набула проблема гармонійного поєднання структурності (структури) і мірності (міри) духовно-душевно-тілесної конституції людини,

вищим вираженням якого є боголюдський синергетизм. Гармонійність або дисгармонія постійно модулюють процеси життя і пізнання людини. Порушення гармонії між раціональністю, етичністю та естетичністю у житті і пізнанні людини обумовлюється порушенням гармонії духа, душі і тіла, дисгармонією реального та ідеального, святого і грішного тощо. Повернення людини до самої себе, справжнє самопізнання, самосвідомість і саморозуміння передбачає усвідомлення людиною гармонійності своєї ноосфери, розвиток критичного, аналітичного і синтетичного мислення, вироблення власних смислів і цінностей через спрямованість до пізнання і розуміння Істини-Блага-Краси.

В.Д. Онищенко вказує: «всяке свідомісно-мисленне може змінюватися, але суб'єктивно-духовне «Я» є принципово необхідним за всякої дійсної і можливої зміни станів свідомості, зміни переживань і ні в якому смислі не може виступати як частина або всього лише момент переживань. Суб'єктивний дух людини, її божественне начало є індивідуальним, конкретним, особистісним, наділеним своїм Творцем нескінченною повнотою змісту, невичерпного у своїм багатстві як духовна реальність в її неосяжності і вічній незбагненності» [7, с. 306]. Розглядувана ним концепція ноології об'єднує засади раціональності, етичності та естетичності людського духа, людського життя-пізнання в їх органічному природному і надприродному (боголюдському) виявленні. При цьому підкреслюється, що духовна обмеженість сучасної людини у значній мірі визначається втратою нею релігійного почуття на фоні зростання суєвірності, розумово-прагматичної діяльності та інтелектуалізму. А тому антропологічна криза сучасності стала детермінуючим фактором переосмислення екзистенції людини, сутності її життя, пошуку онтологічних засад духовності, в основі яких – зростаюча потреба у пристрасті та глибині власного життя.

Висновки. Філософія і соціально-гуманітарні науки володіють достатньо потужною інтелектуальною традицією і ґрунтовним матеріалом дослідження духовної проблематики. Класичний період розвитку науки характеризується метафізичним та соціально-філософським підходами пояснення духовної реальності. Некласичному періоду розвитку науки властивий духовно-антропологічний підхід до вивчення духовної проблематики. Постнекласичний період розвитку науки характеризується ноологічним підходом, за якого людина розглядається в її творчо-вольовій і духовно-пізнавальній активності.



Сучасний етап дослідження феномена духовності потребує єдиної цілісної концепції духовності, пошуку смислових і теоретичних конструкцій, які дозволяють аналізувати феномен духовності цілісно, а не лише у контексті абстрактно виділених сторін чи сфер духовного життя.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бергсон А. Собрание соч.: в 4 т. М.: Московский клуб, 1992. Т. 1. 336 с.
2. Бугерко Я. Психологічний аналіз моральних аспектів духовності у вченні Канта. Zbiog raportow naukowych. Nauka wczoraj, dziś, jutro. – Warszawa: Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2015. S. 45–46.
3. Бугерко Я. Рефлексивний аналіз натуралістичних уявлень духовності. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки. Випуск 6, том 1. С. 24–28.
4. Гегель Г.В.Ф. Система наук. Часть 1. Феноменология духа / перевод Г. Шпета. СПб: Наука, 1999. 444 с. Репринт 4 тома 1959 г. С. 41–444.
5. Кант И. Трактаты и письма. М.: Наука, 1980. 709 с.
6. Леви-Строс К. Структурная антропология. М.: Наука, 1985. 535 с.
7. Онищенко В. Д. Філософія духа і духовного пізнання: Християнсько-філософська ноологія. Львів: Логос, 1998. 338 с.
8. Токарева С. Б. Проблема духовного опыта и методологические основания анализа духовности. Волгоград: Изд-во ВолГУ, 2003. 256 с.
9. Франкл В. Человек в поисках смысла. М.: Прогресс, 1990. 368 с.
10. Фурман А. В. Генеза науки як глобальна дослідницька програма: циклічно-вчинкова перспектива. Психологія і суспільство. 2013. № 4. С. 18–36.

УДК 159.922:356.13

ВІКОВІ ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТІСНОГО ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ПЕРСОНАЛУ ДЕРЖАВНОЇ ПРИКОРДОННОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ

Волинець Н.В., к. психол. н., доцент,
старший науковий співробітник відділення організації наукових досліджень
науково-дослідного відділу
Національна академія Державної прикордонної служби України
імені Богдана Хмельницького

У статті представлено результати емпіричного дослідження вікових особливостей особистісного психологічного благополуччя персоналу Державної прикордонної служби України. Описано вікові особливості особистісного психологічного благополуччя в контексті особистісного, професійного й організаційного фокусів.

Ключові слова: особистісне психологічне благополуччя, суб'єктивне благополуччя, професійне благополуччя, задоволеність життям, професійною діяльністю та працею.

ВОЛЫНЕЦ Н.В. ВОЗРАСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ПЕРСОНАЛА ГОСУДАРСТВЕННОЙ ПОГРАНИЧНОЙ СЛУЖБЫ УКРАИНЫ

В статье представлены результаты эмпирического исследования возрастных особенностей личностного психологического благополучия персонала Государственной пограничной службы Украины. Описаны возрастные особенности личностного психологического благополучия в контексте личностного, профессионального и организационного фокусов.

Ключевые слова: личностное психологическое благополучие, субъективное благополучие, профессиональное благополучие, удовлетворенность жизнью, профессиональной деятельностью и трудом.

Volynets N.V. AGE PECULIARITIES OF PERSONAL PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF THE STAFF OF THE STATE BORDER GUARD SERVICE OF UKRAINE

In the article are represented the results of the empirical study of age peculiarities of personal psychological well-being of the staff of the State Border Guard Service of Ukraine. The age peculiarities of personal psychological well-being to the context of personal, professional and organizational focuses are described.

Key words: personal psychological well-being, subjective well-being, professional well-being, satisfaction with life, professional activity and work.

Постановка проблеми. Професійна діяльність, професійні взаємодії, взаємодійносно та стосунки персоналу Державної прикордонної служби (далі – ДПС) України – центральний елемент щоденного життя співробітників, що потужно впливає

на їхнє благополуччя. Стан переживання психологічного благополуччя особистістю є бажаним, оскільки інтегрує стани психологічного задоволення, комфорту, внутрішньої і зовнішньої гармонії, що, у результаті, виявляється у відповідних ефектах, як-от: у задоволеності умовами, процесом та результатами праці, міжособистісними відносинами в процесі праці, у спілкуванні з колегами та керівниками, у професійній компетентності, самореалізації і досягненні власної гідності та внутрішньої свободи, що визначають переживання-проживання особистісної та професійної здійсненності життя персоналом ДПС України. Нині актуальне питання виявлення вікових особливостей переживання особистісного психологічного благополуччя персоналом ДПС України, адже кожен віковий період вирізняється як структурою та специфікою цінностей, мотивації, професійної компетентності та реалізації в професійній діяльності тощо, так і особливостями переживання та проживання власного «Я-існування», задоволеності життям загалом та професійною діяльністю зокрема, а також переживанням особистісного психологічного благополуччя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показав незначну кількість досліджень, присвячених різним аспектам переживання особистісного психологічного благополуччя прикордонниками. Так, якість життя прикордонників вивчалася в працях В. Буряк, Н. Волинець [1], переживання прикордонниками задоволеності працею – О. Кальчук [2], задоволення потреб прикордонників – Г. Магася [3], задоволеність взаємовідносинами з колегами, керівництвом та змістом діяльності – О. Самохвалова [4], задоволення від роботи – О. Ставицького [5], ціннісні орієнтації та задоволеність службою – В. Калюжного [6], І. Ковальської [7], В. Лопати [8], психічного та психологічного здоров'я – В. Алещенка [9], С. Вірного [10], Т. Вербанової [11], Д. Єрьоменка [12], Є. Потапчука [13], С. Вірного та О. Ящука [14], професійної адаптації – С. Вірного [10], С. Мула [15], Є. Потапчука [13], О. Самохвалова [4], С. Чистякова [16], професійної успішності – С. Вірного [10], С. Мула [15], О. Ставицького [5]; самореалізації – І. Грязнова, Ю. Юрченка [17], В. Райка [18]. Більшість досліджень стосовно переживань прикордонників присвячена різним аспектам їхнього неблагополуччя: психотравмуючим впливам бойової обстановки та бойового стресу на особистість прикордонника, негативним психоемоційним станам (Д. Єрьоменко) [12], впливу умов соціальної ізоляції на психічне

здоров'я (Т. Вербанова) [11], впливу негативних психічних станів на службову діяльність (О. Андрощук) [19], професійному вигоранню та деформаціям (Ю. Максимюк, Б. Томчук, О. Хайрулін) [20–22].

Проведені дослідження переживання психологічного благополуччя особистістю орієнтовані на виявлення його структури, детермінант, чинників та особливостей проявів у контексті життєдіяльності та професійної діяльності особистості. Проте проблеми особистісного психологічного благополуччя військовослужбовців загалом та прикордонників зокрема залишаються поза увагою дослідників, незважаючи на те, що є достатньо цікавими як з позиції аналізу процесу розвитку та формування особистості прикордонника-професіонала в контексті професійної діяльності, так і з погляду життєздійснення, самореалізації, професійної адаптації та реалізації в екстремальних умовах професійної діяльності.

Постановка завдання. Мета статті полягає у висвітленні результатів емпіричного дослідження вікових особливостей особистісного, професійного й організаційного компонентів особистісного психологічного благополуччя персоналу Державної прикордонної служби України.

Методи та організація дослідження. З метою виявлення вікових особливостей особистісного психологічного благополуччя персоналу Державної прикордонної служби України використано такі методи: психодіагностичного тестування, порівняльного аналізу досліджуваних показників, інтерпретації емпіричних даних, узагальнення, кореляційний аналіз. У дослідженні вікових особливостей особистісного психологічного благополуччя персоналу ДПС України використано стандартизований психодіагностичний інструментарій: тест смисложиттєвих орієнтацій Д. Леонтьєва, шкалу екзистенції А. Ленгле та К. Орглер, ціннісно орієнтовану систему методик О. Фанталової, методику діагностики рівня розвитку рефлексивності А. Карпова і В. Пономарьової, опитувальник часової перспективи Ф. Зімбардо, шкалу суб'єктивного благополуччя Г. Перуе-Баду в адаптації М. Соколової; методику вивчення мотивації професійної кар'єри Є. Шейна, тест «Мотиваційний профіль» Ш. Річі і П. Мартіна, методику вивчення професійної ідентичності Л. Шнайдера, методику «Професійне самоставлення особистості» К. Карпінського, методику «Професійна затребуваність особистості» О. Харитонової, методику оцінки професійного благополуччя (далі – МОПБ) Є. Рут; анкету оцінки сприятливості організаційної культури; опитувальник визна-



чення задоволеності працею та опитувальник «Інтегральна задоволеність роботою». З метою виявлення кореляційних зв'язків між показниками особистісного психологічного благополуччя прикордонників та віком проводився розрахунок коефіцієнта рангової кореляції за Спірменом. Статистичне оброблення даних здійснювалося з використанням пакету прикладних програм SPSS, версія 17.0.

Емпіричне дослідження особливостей особистісного психологічного благополуччя персоналу Державної прикордонної служби України залежно від віку проводилося на базі Національної академії ДПС України імені Богдана Хмельницького. У дослідженні взяли участь 302 військовослужбовці-прикордонники, з них: 203 особи – слухачі курсів перекваліфікації (серед них 183 особи – чоловіки, 20 осіб – жінки), 99 осіб – офіцери – слухачі факультету підготовки керівних кадрів (чоловіки), віком від 23 до 55 років, яких було згруповано за віком: 23–25, 26–30, 31–35, 36–40 та старше 40 років.

Виклад основного матеріалу дослідження. За результатами тестування за тестом смисложиттєвих орієнтацій Д. Леонтьєва виявлено найвищі рівні за загальним показником смисложиттєвих орієнтацій у групах прикордонників віком 36–40 років: високий – у 95,16% осіб, середній – у 4,84% осіб; віком 30–35 років: високий – у 87,23% осіб, середній – у 12,77% осіб; віком 26–30 років: високий – у 85,37% осіб, середній – у 14,63% осіб. У групі прикордонників віком 23–25 років виявлено високий рівень смисложиттєвих орієнтацій у 75% осіб, середній – у 25% осіб, а віком більше 40 років: високий – у 65% осіб, а середній – у 35% осіб. Низькі рівні показника смисложиттєвих орієнтацій у досліджуваних групах не виявлено. У групі прикордонників віком 36–40 років виявлено найвищі значення показника смисложиттєвих орієнтацій, сформованості цілей у житті (високий – у 100% респондентів), емоційного наповнення процесу життя (високий – у 90,32%, середній – у 9,68% осіб), результативності життя (високий – у 93,55% опитаних, середній – у 6,45%), локусу контролю «Я» (високий – у 100% осіб) та локусу контролю життя (високий – у 100% опитаних), що означає, що прикордонники вікової груп 36–40 років мають найвищі серед інших вікових груп рівні осмисленості та спрямованості власного життя, цілеспрямовану орієнтацію на майбутнє, цікавості до власного життя, його емоційної насиченості та наповненості смыслом, задоволеності самореалізацією та продуктивністю, осмисле-

ності прожитого життя, що породжує смисли життя в майбутньому, свободи вибору у влаштуванні власного життя відповідно до цілей і уявлень про його сенс, а також впевненості в тому, що вони спроможні керувати власним життям, вільно ухвалювати та реалізовувати життєво важливі рішення.

У групі прикордонників віком 31–35 років також виявлено високі значення досліджуваних показників смисложиттєвих орієнтацій. За показниками сформованості цілей у житті високий рівень виявлено у 90,43% осіб, середній – у 7,44% осіб, низький – у 2,13% осіб, емоційного наповнення процесу життя: високий – у 77,66% опитаних, середній – у 20,21% осіб, низький – у 2,13%, результативності життя: високий – у 87,23% досліджуваних, середній – у 12,77% осіб, локусу контролю «Я»: високий – у 88,30%, середній – в 11,70%, локусу контролю життя: високий – у 80,85% осіб, середній – у 19,15%. У групі прикордонників віком 26–30 років виявлено дещо нижчі, ніж у вищезазначених вікових групах, але достатньо високі значення досліджуваних показників смисложиттєвих орієнтацій. За показниками сформованості цілей у житті високий рівень виявлено у 81,71% респондентів, середній – у 14,63%, низький – у 3,66%, емоційного наповнення процесу життя: високий – у 70,73% осіб, середній – у 29,27%, результативності життя: високий – у 78,05% досліджуваних, середній – у 21,95%, локусу контролю «Я»: високий – у 81,71% осіб, середній – у 18,29%, локусу контролю життя: високий – у 80,49% осіб, середній – у 15,85%, низький – у 3,66%.

У групі прикордонників віком 23–25 років виявлено за показниками сформованості цілей у житті високий рівень у 100% осіб, емоційного наповнення процесу життя: високий – у 79,17% опитаних, середній – у 20,83%, результативності життя: високий – у 87,50% осіб, середній – у 12,50%, локусу контролю «Я»: високий – у 70,83%, середній – у 29,17% осіб, локусу контролю життя: високий рівень – у 62,50% осіб, середній – у 37,50%.

Прикордонники вікової групи 23–25 років порівняно з іншими віковими групами мають найнижчі показники локусу контролю «Я» та локусу контролю життя.

У групі прикордонників віком старше 40 років виявлено за показниками сформованості цілей у житті високий рівень у 67,50% осіб, середній – у 30%, низький – у 2,50% осіб; емоційного наповнення процесу життя: високий – у 87,50%, середній – у 10% осіб, низький – у 2,50%; результативності життя: високий – у 67,50%, середній – у 32,50%; локусу контролю «Я»:

високий – у 82,50% опитаних, середній – у 17,50% осіб; локусу контролю життя: високий – у 80% осіб, середній – у 20%. Прикордонники вікової групи старше 40 років порівняно з іншими віковими групами мають найнижчі показники сформованості цілей та результативності життя, що пов'язано з оцінкою та переосмисленням уже прожитого життя та його здійсненості, зміною ціннісно-смыслових орієнтацій.

За результатами тестування за шкалою екзистенції А. Ленгле та К. Орглер виявлено найвищі рівні за загальним показником здійсненості життя в групах прикордонників віком 36–40 років: високий – у 4,84% осіб, середній – у 95,16%; віком 23–25 років: високий – у 12,50%, середній – у 87,50% опитаних; віком старше 40 років: високий – у 17,50% осіб, середній – у 67,50%, низький – у 15%.

Прикордонники вікової групи 23–25 років мають вищі порівняно з іншими віковими групами показники відповідальності, ситуативної екзистенційної здійсненості та загальної здійсненості життя, що свідчить про те, що їм більше притаманні послідовна самовідповідальність, автентична поведінка, високий рівень почуття обов'язку та висока здатність конструктивно поводитися із зовнішнім світом, рішуче і відповідально ним керувати, вони готові брати активну участь у влаштуванні й організації власного життя і проживають життя як наповнене сенсом, з віддають процесу його здійснення, відчують і переживають його тут і тепер.

Прикордонники вікової групи 26–30 років мають найнижчі порівняно з іншими віковими групами значення показника свободи.

У прикордонників вікової групи 31–35 років найнижчі значення показників самотрансценденції, самодистанціювання, відповідальності, персональної, ситуативної та загальної здійсненості життя.

Прикордонники вікової групи 36–40 років мають найвищі порівняно з іншими віковими групами значення середнього рівня показника самотрансценденції, а також найвищі високі рівні значення показників самодистанціювання, самотрансценденції, персональної, ситуативної та загальної здійсненості життя. Вони більше, ніж інші вікові групи, віддаються важливим для них цінностям, присвячують цьому своє життя і докладають до цього свої зусилля та здібності, більше здатні отримувати задоволення від життя, надавати емоційної значущості пережитим подіям, відчувати емоційну внутрішню співвіднесеність і приймати себе у відповідності зі своїми бажаннями і потребами; більше здатні до відповідальних

і персонально обґрунтованих рішень, вони емпатійні, здатні до співпереживання і співчуття, здатні насолоджуватися життям та зберігати внутрішній вільний простір, їхнє життя наповнене смислом, вони усвідомлюють власні внутрішні потреби та завдання, зовнішні події та ситуації й узгоджують їх між собою більше, ніж прикордонники інших вікових груп.

За результатами тестування за методикою діагностики рівня співвідношення «цінності» та «доступності» у різних життєвих сферах виявлено такі особливості: 1) найбільш цінними і важливими сферами життя (високі рівні цінностей) у групі прикордонників 23–25-років є здоров'я (75% осіб), щасливе сімейне життя (50% осіб) та пізнання (41,67% осіб); у групі прикордонників 26–30 років найважливішими визнано щасливе сімейне життя (59,76%) та кохання (40,24%); для групи прикордонників 31–35 років найвагомими є здоров'я (68,09% осіб) та щасливе сімейне життя (54,26%); у групі прикордонників 36–40 років такі показники: щасливе сімейне життя – 69,35% осіб, здоров'я – 53,23% і кохання – 48,39%; у групі прикордонників старше 40 років: кохання – 75% осіб та щасливе сімейне життя – 52,50%; 2) найменш цінними та важливими сферами життя (низькі рівні цінностей) визначено такі: у групі прикордонників 23–25 років – краса природи і мистецтва (100% осіб), творчість (79,17%), цікава робота (62,50%), активне діяльнісне життя (58,33%), впевненість у собі (54,17%) та свобода (54,17% осіб); у групі прикордонників 26–30 років – краса природи і мистецтва (74,39%), творчість (70,73% осіб) та цікава робота (52,44%); у групі прикордонників 31–35 років: найменш цінними названо красу природи і мистецтва (82,98%), творчість (8,09%) та активне діяльнісне життя (54,26%); у групі прикордонників 36–40 років такі показники: свобода – 90% осіб, творчість – 90%, краса природи і мистецтва – 75,81%; у групі прикордонників старше 40 років найменш важливими сферами вважають такі: краса природи і мистецтва (80% осіб), впевненість у собі (55% респондентів), пізнання (55%), здоров'я (42,50%), матеріально забезпечене життя (40% осіб).

Отже, у ціннісному ряду всіх вікових груп прикордонників переважає така цінність, як щасливе сімейне життя, а найменш цінними є краса природи і мистецтва, творчість. Активне діяльнісне життя є більш цінним для вікових груп 26–30, 36–40 та старше 40 років; здоров'я є більш цінним для вікових груп 23–25, 30–35, 36–40 років; цікава робота більш цінна для прикордонників



старше 40 років і найменш цінна для прикордонників 23–25 років; кохання є більш цінним для прикордонників старше 40 років; матеріально забезпечене життя більш цінне для прикордонників 23–25 років, наявність вірних друзів та пізнання більш цінні для прикордонників 23–25 років і найменш цінні для осіб старше 40 років; впевненість у собі є найбільш цінною для осіб 36–40 років і найменш цінною для респондентів 23–25 та старше 40 років; свобода є найбільш цінною для осіб 26–30 років і найменш цінною для осіб старше 40 років; творчість є найбільш цінною для осіб 36–40 років і найменш цінною для осіб старше 40 років. У групі прикордонників старше 40 років цінності здоров'я та матеріально забезпеченого життя яскраво виражені на високому та низькому рівнях порівняно із середніми.

Необхідно зазначити тенденції до зростання з віком цінності цікавості до роботи та зниження цінності пізнання. Найбільш доступними сферами життя (високі рівні доступності) у групі прикордонників 23–25 років є впевненість у собі (50%), а в групі прикордонників 26–30 років – щасливе сімейне життя (40,24%). Переважання високих рівнів доступності цінностей над середніми та низькими рівнями в інших досліджуваних групах не виявлено.

Найменш доступними сферами життя (низькі рівні доступності) у групі прикордонників 23–25 років визнано: матеріально забезпечене життя (79,17%), здоров'я (66,67% осіб), цікава робота (66,67%), творчість (66,67%), краса природи і мистецтва (45,83% осіб), щасливе сімейне життя (41,66%); у групі прикордонників 26–30 років зазначено такі: творчість – 76,83% осіб, матеріально забезпечене життя – 70,73%, впевненість у собі – 63,41%, краса природи і мистецтва – 51,22%, свобода – 50%, цікава робота – 47,56% осіб; у групі прикордонників 31–35 років: матеріально забезпечене життя (73,40%), здоров'я (56,38%), творчість (54,26%) та впевненість у собі (42,55%); у групі прикордонників 36–40 років: впевненість у собі (74,19%), матеріально забезпечене життя (58,07%) та щасливе сімейне життя (37,10%); у групі прикордонників старше 40 років: матеріально забезпечене життя – 72,50% осіб, краса природи і мистецтва – 72,50%, наявність вірних друзів – 72,50%, впевненість у собі – 57,50%, кохання – 55% опитаних.

Отже, найбільш доступним для всіх вікових груп прикордонників є пізнання, а найменш доступними для всіх вікових груп прикордонників є матеріально забезпечене життя та творчість. Активне діяльніс-

не життя є більш доступним для вікової групи 23–25 років і найменш доступним для вікової групи 26–30 років; здоров'я є більш доступним для вікової групи старше 40 років і найменш доступним для вікової групи 23–25 років; цікава робота є більш доступною для прикордонників старше 40 років і найменш доступною для прикордонників 23–25 років; краса природи і мистецтва є найбільш доступною для прикордонників 36–40 років і найменш доступною для прикордонників старше 40 років; кохання є більш доступним для прикордонників 23–25 років і найменш доступним для прикордонників старше 40 років; матеріально забезпечене життя є більш доступним для прикордонників 36–40 років і найменш доступним для опитаних 23–25 років; наявність вірних друзів більш доступна для прикордонників 23–25 років і найменш доступна для осіб старше 40 років; впевненість у собі є найбільш доступною для осіб 23–25 років і найменш доступною для досліджуваних 36–40 років; пізнання є більш доступним для прикордонників 23–25 років і найменш доступним для осіб 36–40 років; свобода є найбільш доступною для опитаних старше 40 років і найменш доступною для осіб 26–30 років; щасливе сімейне життя найбільш доступне для осіб старше 40 років і найменш доступне для осіб 23–25 років; творчість є найбільш доступною для осіб 36–40 років і найменш цінною для осіб 26–30 років. У групі прикордонників старше 40 років цінності здоров'я та матеріально забезпеченого життя яскраво виражені на високому та низькому рівнях порівняно із середніми. Варто зазначити тенденції до зростання з віком доступності цікавої роботи, щасливого сімейного життя та творчості, а також зниження з віком доступності наявності вірних друзів та пізнання.

Виявлені особливості внутрішніх конфліктів та внутрішніх вакуумів показали таке: у віковій групі прикордонників 23–25 років найбільш депривованими цінностями є здоров'я, матеріально забезпечене життя та щасливе сімейне життя, а найбільш досяжними цінностями є впевненість у собі та творчість; у віковій групі прикордонників 26–30 років найбільш депривованими цінностями є кохання, матеріально забезпечене життя та щасливе сімейне життя, а найбільш досяжними цінностями є краса природи і мистецтва та впевненість у собі; у віковій групі прикордонників 31–35 років найбільш депривованими цінностями є здоров'я, кохання, матеріально забезпечене життя та щасливе сімейне життя, а найбільш досяжними цінностями є активне діяльнісне життя, краса

природи і мистецтва та впевненість у собі; у віковій групі прикордонників 36–40 років найбільш депривованими цінностями є здоров'я, кохання та щасливе сімейне життя, а найбільш досяжними цінностями є краса природи і мистецтва, творчість; у віковій групі прикордонників старше 40 років найбільш депривованими цінностями є кохання, наявність вірних друзів та матеріально забезпечене життя, а найбільш досяжними цінностями є краса природи і мистецтва, творчість. Окрім того, інтегральний показник «Цінність – Доступність» показав, що найвищі рівні глибини занурення у власні внутрішні конфлікти, внутрішнє незадоволення та блокування основних життєвих потреб виявлено у віковій групі прикордонників 23–25 років: високий рівень – у 12,50% осіб, середній – у 79,17%, низький – у 8,33%. Найвищу здатність до гармонізації внутрішніх станів та внутрішнього задоволення виявлено у віковій групі прикордонників старше 40 років: високий рівень – у 5% осіб, середній – у 20% осіб, низький – у 75%. У віковій групі прикордонників 26–30 років виявлено високий рівень інтегрального показника «Цінність – Доступність» у 12,20% осіб, середній – у 45,12%, низький – у 42,68%; у віковій групі прикордонників 31–35 років виявлено високий рівень цього показника у 25,53% осіб, середній – у 42,50%, низький – у 31,92%; у віковій групі прикордонників 36–40 років високий рівень показника виявлено в 19,35% осіб, середній – у 43,55%, низький – у 37,10%.

За результатами аналізу показників, виявлених за методикою «Сім станів» та шкалою оцінки дискомфорту, виявлено, що: 1) найчастіше емоційно негативні стани виникають у віковій групі прикордонників 31–35 років: високий рівень – у 11,70% осіб, середній – у 12,77%, низький – у 75,53%, а найрідше – у віковій групі прикордонників старше 40 років: високий рівень не виявлено, середній – у 10% осіб, низький – у 90%. В інших вікових групах також негативні стани виникають не часто: у віковій групі прикордонників 23–25 років високий рівень цього показника не виявлено, середній – у 16,67% опитаних, низький – у 83,33%; у віковій групі прикордонників 26–30 років високий рівень виявлено в 1,22% осіб, середній – у 9,76%, низький – у 89,02%; у віковій групі прикордонників 36–40 років високий рівень не виявлено, середній – у 14,52% осіб, низький – у 85,48%; 2) високі та середні рівні емоційно позитивних станів переважають у всіх вікових групах прикордонників: у віковій групі прикордонників 23–25 років високий рівень – у 12,50% осіб, середній – у 87,50%, низький не виявлено;

у віковій групі прикордонників 26–30 років високий – у 23,17% осіб, середній – у 63,42%, низький – у 13,41%; у віковій групі прикордонників 31–30 років високий рівень – у 37,23% осіб, середній – у 52,13%, низький – у 10,64%; у віковій групі прикордонників 36–40 років високий – у 37,10% осіб, середній – у 41,93% осіб, низький – у 20,97%; у віковій групі прикордонників старше 40 років виявлено високий рівень у 45% осіб, середній – у 32,50%, низький – у 22,50%; 3) найвищий рівень дискомфорту виявлено у віковій групі прикордонників 31–35 років, а саме: високий – у 20,21% осіб, середній – у 21,28%, відсутність дискомфорту – у 58,51%, а найнижчий – у віковій групі прикордонників старше 40 років: високий рівень не виявлено, середній – у 2,50% осіб, відсутність дискомфорту – у 97,50%.

В інших вікових групах прикордонників також виявлено переважання відсутності дискомфорту: у віковій групі прикордонників 23–25 років високий рівень не виявлено, середній – у 8,33% осіб, відсутність дискомфорту – у 91,67% осіб; у віковій групі прикордонників 26–30 років високий рівень не виявлено, середній – у 12,20% осіб, відсутність дискомфорту – у 87,80%; у віковій групі прикордонників 36–40 років: високий – у 3,23% осіб, середній – в 11,29%, відсутність дискомфорту – у 85,48%.

Отже, в усіх вікових групах досліджуваних прикордонників виявлено переважання емоційно позитивних станів та відсутність дискомфорту.

За результатами тестування за методикою діагностики рівня розвитку рефлексивності А. Карпова і В. Пономарьової виявлено такі вікові особливості рефлексивності персоналу ДПС України: найвищі сумарні значення високого та середнього рівнів загальної рефлексії виявлено в групі прикордонників віком 23–25 років: високий – у 4,17% осіб, середній – у 83,33%, низький – у 12,50%. Найнижчий рівень загальної рефлексії виявлено у групі прикордонників віком старше 40 років: високий – у 2,50% осіб, середній – у 35%, низький – у 62,50%. Найвищі показники високого рівня загальної рефлексії виявлено в групі прикордонників віком 36–40 років (у 16,13% осіб) за достатньо високих показників середнього (у 43,55% осіб) та низького рівнів (у 40,32% осіб). У групі прикордонників віком 26–30 років високий рівень загальної рефлексії виявлено в 14,63% осіб, середній – у 57,32%, низький – у 28,05%; у групі прикордонників віком 31–35 років високий – у 14,89% осіб, середній – у 50% осіб, низький – у 35,11%. Ретроспективна та перспективна рефлексія



найбільше розвинуті в прикордонників віком 31–35 років і найменше – у прикордонників старше 40 років, рефлексія діяльності найбільше розвинута в прикордонників віком 26–30 років і найменше у досліджуваних старше 40 років, а рефлексія спілкування та взаємодії з іншими людьми найбільше розвинута в прикордонників віком 26–30 та старше 40 років і найменше у прикордонників 31–35 років.

За результатами тестування за опитувальною часовою перспективою Ф. Зімбардо виявлено такі вікові особливості сприйняття часу персоналом ДПС України: 1) найвищі значення рівнів за показником сприйняття негативного минулого виявлено в групі прикордонників віком старше 40 років: високий – у 15% осіб, підвищений – у 7,50%, середній рівень не виявлено, знижений – у 27,50% осіб, низький – у 50%, а найнижчі – у групі прикордонників віком 23–25 років: високий, підвищений та знижений рівні цього показника не виявлено, середній рівень виявлено у 25% осіб, низький – у 75%; 2) найвищі значення рівня за показником сприйняття позитивного минулого виявлено в групі прикордонників віком 23–25 років: високий, знижений та низький рівні не виявлено, підвищений виявлено в 37,50% осіб, середній – у 62,50%, а найнижчі – у групі прикордонників віком 36–40 років: високий – в 1,62% осіб, підвищений – у 35,48%, середній та знижений – у 24,19% осіб, низький – у 14,52% осіб; 3) найвищі значення високого та підвищеного рівнів за показником сприйняття гедоністичного теперішнього виявлено в групі прикордонників віком старше 40 років: високий – у 5%, знижений – у 7,50%, середній – у 7,50% осіб, знижений – у 15% осіб за високих значень низького рівня – у 65% осіб, а найнижчі – у групі прикордонників віком 36–40 років: високий та підвищений рівні не виявлено, середній – у 8,07% осіб, знижений – у 50% осіб, низький – у 41,93%; 4) найвищі значення за показником сприйняття фаталістичного теперішнього виявлено в групі прикордонників віком 26–30 років: високий рівень – у 28,05% осіб, підвищений – у 31,71%, середній – у 26,83%, знижений – у 13,41%, низький рівень не виявлено, а найнижчі – у групі прикордонників віком 23–25 років: високий та підвищений – у 4,16% осіб, середній – у 66,67% осіб, знижений – у 25%, низький рівень не виявлено; 5) найвищі значення високого та підвищеного рівнів за показником сприйняття майбутнього виявлено в групі прикордонників віком 36–40 років: високий – у 4,84% осіб, підвищений – у 40,32%, середній – у 22,58% осіб,

знижений – в 11,29%, низький – у 20,97%, а найнижчі – у групі прикордонників віком 31–35 років: високий – у 1,06% досліджуваних, підвищений – у 10,64%, середній – у 37,24%, знижений – у 20,21%, низький – у 30,85% осіб.

Отже, загалом усі вікові групи досліджуваних прикордонників здебільшого позитивно сприймають власне минуле як позитивний досвід, прикордонники вікової групи 23–25 років позитивніше сприймають власне минуле порівняно з іншими віковими групами, а найменш позитивно – прикордонники старше 40 років. Сьогодні в усіх вікових групах сприймається як наслідок минулих дій, досвіду, вчинків, ухвалених рішень тощо і як передумова майбутнього (найвищі значення показника гедоністичного теперішнього виявлено в прикордонників старше 40 років, а найнижчі – у прикордонників віком 36–40 років). Окрім того, більше половини досліджуваних вважають, що їхнє майбутнє не визначене і на нього можна вплинути власними діями, зусиллями тощо, тому теперішнє переживається як час, коли потрібно діяти, працювати, щось змінювати, розвиватися тощо заради кращого майбутнього (найнижчі значення показника фаталістичного теперішнього виявлено в прикордонників віком 23–25 років, а найвищі – у прикордонників віком 26–30 років). Більшість прикордонників зорієнтовані на майбутнє: вони ставлять перед собою цілі, планують власне життя та кар'єру, прагнуть до досягнень тощо (найвищі значення показника сприйняття майбутнього виявлено в прикордонників старше 40 років, а найнижчі – у прикордонників віком 23–25 та 36–40 років).

За результатами тестування за шкалою суб'єктивного благополуччя Г. Перуе-Бадю в адаптації М. Соколової виявлено, що за загальним показником суб'єктивного благополуччя в усіх вікових групах прикордонників переважають середні рівні цього показника. Найвищий рівень суб'єктивного благополуччя виявлено в групі прикордонників віком 36–40 років: дуже високий – у 3,23%, високий – у 40,32%, середній – у 53,23%, низький та дуже низький – у 1,61% осіб.

У групі прикордонників віком старше 40 років дуже високого, низького та дуже низького рівнів цього показника не виявлено, високий рівень – у 37,50% осіб і середній – у 62,50%.

У групі прикордонників віком 26–30 років дуже високий рівень суб'єктивного благополуччя виявлено в 6,10% осіб, високий – у 20,73%, середній – у 64,63%, низький – у 4,88%, дуже низький – у 3,66%.

У групі прикордонників віком 31–35 років дуже високий рівень суб'єктивного благополуччя – у 8,51% осіб, високий – у 31,92%, середній – у 50%, низький – у 3,38%, дуже низький – у 3,19%; у групі прикордонників віком 36–40 років зазначений показник дуже високий – у 3,23% осіб, високий – у 40,32%, середній – у 53,23%, низький та дуже низький – у 1,61% осіб.

В усіх досліджуваних вікових групах прикордонників переважають середні рівні напруги та чутливості, ознак психоемоційної симптоматики, самооцінки здоров'я та суб'єктивного благополуччя. У групі прикордонників віком 23–25 років порівняно з іншими віковими групами більш значущими є соціальне оточення, вища самооцінка власного здоров'я та вища задоволеність повсякденною діяльністю, а також найбільша кількість осіб із високим та низьким рівнями напруги та чутливості, з високим рівнем зміни настрою та дуже високим рівнем суб'єктивного благополуччя. У всіх прикордонників цієї вікової групи наявні ознаки психоемоційної симптоматики.

У групі прикордонників віком 26–30 років порівняно з іншими віковими групами найбільша кількість осіб із високим та низьким рівнями прояву ознак психоемоційної симптоматики, з низьким рівнем самооцінки здоров'я та середнім рівнем суб'єктивного благополуччя.

У групі прикордонників віком 31–35 років порівняно з іншими віковими групами менш значущим є соціальне оточення, а також найбільша кількість осіб із середнім рівнем прояву напруги та чутливості.

У групі прикордонників віком старше 40 років порівняно з іншими віковими групами виявлено найменший ступінь коливання та зміни настрою, найнижчу задоволеність повсякденною діяльністю та відсутність осіб із низьким та дуже низьким рівнями суб'єктивного благополуччя.

За результатами тестування за методикою діагностики Е. Шейна виявлено такі вікові особливості ціннісних орієнтацій у кар'єрі персоналу ДПС України: 1) більшість прикордонників усіх вікових груп визначають стабільність і надійність роботи на тривалий час як найважливішу ціннісну орієнтацію у власній кар'єрі: у групі прикордонників віком 23–25 років – 16,67% осіб, у групі прикордонників віком 26–30 років – 32,93%, у групі прикордонників віком 31–35 років – 29,79%, у групі прикордонників віком 36–40 років – 29,03% осіб, у групі прикордонників віком старше 40 років – 40%; 2) найменше прикордонники всіх вікових груп серед ціннісних орієнтацій у власній кар'єрі орієнтуються на авто-

номію (як можливість виконувати роботу власним способом, темпом і за власними стандартами): у групі прикордонників віком 23–25 років цю ціннісну орієнтацію в кар'єрі не виявлено, у групі прикордонників віком 26–30 років – у 6,10% осіб, у групі прикордонників віком 31–35 років – в 1,06%, у групі прикордонників віком 36–40 років – у 3,23% осіб, у групі прикордонників віком старше 40 років – у 2,50%; 3) професійна компетентність (як можливість реалізації в професійній діяльності здібностей і талантів) є ціннісною орієнтацією в кар'єрі: у групі прикордонників віком 23–25 років – у 4,16% осіб, у групі прикордонників віком 26–30 років – у 3,66%, у групі прикордонників віком 31–35 років – у 3,19%, у групі прикордонників віком 36–40 років – у 6,45%, у групі прикордонників віком старше 40 років – у 10%; 4) менеджмент (як можливість для лідерства, високого доходу, підвищених рівнів відповідальності та власного внеску в успіх) є ціннісною орієнтацією в кар'єрі: у групі прикордонників віком 23–25 років – у 8,33% осіб, у групі прикордонників віком 26–30 років – у 3,66%, у групі прикордонників віком 31–35 років – у 7,45% осіб, у групі прикордонників віком 36–40 років – у 6,45%, у групі прикордонників віком старше 40 років – у 5% осіб; 5) стабільність місця проживання (як можливість жити у своєму місті або з мінімумом переїздів та відряджень) у групі прикордонників віком 23–25 та 26–30 років як ціннісну орієнтацію в кар'єрі не виявлено, у групі прикордонників віком 31–35 років зазначене є ціннісною орієнтацією для 17,02% осіб, у групі прикордонників віком 36–40 років – у 4,84% осіб, у групі прикордонників віком старше 40 років – у 5% осіб; 6) служіння (як можливість втілювати в роботі свої ідеали і цінності) є ціннісною орієнтацією в кар'єрі для 16,67% осіб із групи прикордонників віком 23–25 років, у групі прикордонників віком 26–30 років – у 13,41% осіб, у групі прикордонників віком 31–35 років – у 20,21%, у групі прикордонників віком 36–40 років – у 20,97%, у групі прикордонників віком старше 40 років – у 15%; 7) виклик (як можливість виконувати важку роботу або працювати в особливих та / або екстремальних умовах діяльності, за складних міжособистісних відносин) є ціннісною орієнтацією в кар'єрі 12,50% осіб віком 23–25 років, у групі прикордонників віком 26–30 та 31–35 років цю ціннісну орієнтацію в кар'єрі не виявлено, у групі прикордонників віком 36–40 років – у 1,61% осіб, у групі прикордонників віком старше 40 років – у 7,50% опитаних; 8) інтеграція стилів життя (як спосіб збе-



реження гармонії між особистим життям і кар'єрою) є ціннісною орієнтацією в кар'єрі: у групі прикордонників віком 23–25 років – у 12,50% осіб, у групі прикордонників віком 26–30 років – у 3,66%, у групі прикордонників віком 31–35 років – у 10,64%, у групі прикордонників віком 36–40 років – у 9,68%, у групі прикордонників віком старше 40 років – у 2,50%; 9) підприємство (як здатність створювати щось нове в організації) є ціннісною орієнтацією в кар'єрі у 12,19% прикордонників віком 26–30 років, у групі прикордонників віком 23–25 років цю ціннісну орієнтацію в кар'єрі не виявлено, у групі прикордонників віком 31–35 років – у 3,19% осіб, у групі прикордонників віком 36–40 років – у 1,61%, у групі прикордонників віком старше 40 років – у 2,50%; 10) кар'єра не є центральною ціннісною орієнтацією в професійному житті прикордонників: у групі віком 23–25 років – у 29,17% осіб, у групі прикордонників віком 26–30 років – у 24,39% осіб, у групі прикордонників віком 31–35 років – у 7,45%, у групі віком 36–40 років – у 16,13% осіб, у групі прикордонників віком старше 40 років – у 7,50%.

Отже, у групі прикордонників віком 23–25 років виявлено найбільшу кількість осіб, які не вважають кар'єру центральною у власному житті. Найбільше прикордонники всіх вікових груп орієнтуються в кар'єрі на служіння як можливість втілювати в роботі свої ідеали і цінності та стабільність роботи.

За результатами тестування за методикою діагностики Л. Шнейдер виявлено такі вікові особливості професійної ідентичності персоналу ДПС України: 1) за показником передчасної ідентичності найбільшу кількість осіб виявлено в групі прикордонників віком 23–25 років – 16,67% осіб. У групі прикордонників віком 26–30 років передчасну ідентичність виявлено у 7,32% осіб, у групі прикордонників віком 31–35 років – у 10,64%, у групі прикордонників віком 36–40 років – у 8,07%, у групі прикордонників віком старше 40 років осіб із передчасною ідентичністю не виявлено; 2) за показником дифузної ідентичності найбільше осіб виявлено в групі прикордонників віком 23–25 років – 16,67%. У групі прикордонників віком 26–30 років дифузну ідентичність виявлено у 7,32% осіб, у групі прикордонників віком 31–35 років – у 10,64%, у групі прикордонників віком 36–40 років – у 8,07%, у групі прикордонників віком старше 40 років осіб із передчасною ідентичністю не виявлено; 3) за показником мораторію (кризи ідентичності) найбільшу кількість осіб виявлено в групі прикордон-

ників віком 23–25 років – у 20,83% осіб. У групі прикордонників віком 26–30 років кризи ідентичності виявлено в 10,98% осіб, у групі прикордонників віком 31–35 років – у 18,09% осіб, у групі прикордонників віком 36–40 років – у 17,74%, у групі прикордонників віком старше 40 років – у 17,50% осіб; 4) за показником досягнутої позитивної ідентичності найбільшу кількість осіб виявлено в групі прикордонників віком старше 40 років – 82,50%. У групі прикордонників віком 23–25 років позитивну ідентичність виявлено у 33,33% осіб, у групі прикордонників віком 26–30 років – у 29,27%, серед прикордонників віком 31–35 років – у 23,40%, у групі прикордонників віком 36–40 років – у 32,26%; 5) за показником псевдопозитивної ідентичності найбільшу кількість осіб виявлено в групі прикордонників віком 26–30 років – у 39,02% осіб. У групі прикордонників віком 23–25 років псевдопозитивну ідентичність виявлено у 12,50% осіб, у групі прикордонників віком 31–35 років – у 36,17% осіб, серед прикордонників віком 36–40 років – у 35,48% осіб, у групі прикордонників віком старше 40 років осіб із псевдопозитивною ідентичністю не виявлено.

Отже, у групах прикордонників віком 23–25 та старше 40 років виявлено найбільше осіб із досягнутою позитивною ідентичністю, а в групах прикордонників віком 26–30, 31–35 та 36–40 років – з псевдопозитивною ідентичністю.

За результатами дослідження за тестом «Мотиваційний профіль» Ш. Річі та П. Мартіна виявлено такі вікові особливості професійних потреб персоналу ДПС України: 1) у групі прикордонників віком 23–25 років найвищі мотиваційні потреби в професійній діяльності такі: потреба у формуванні та підтримці довгострокових стабільних взаємостосунків: високий рівень – у 75% осіб, середній – у 25%, низький – не виявлено; потреба у впливовості та владі, прагненні керувати іншими людьми та прагненні до конкуренції: високий рівень – у 41,67% осіб, середній – у 58,83%, низький рівень не виявлено; потреба в різноманітності, змінах і стимуляції, прагненні уникати рутини: високий – у 29,17% осіб, середній – у 66,67%, низький – у 4,16%; потреба в соціальних контактах: високий рівень – у 20,83% осіб, середній – у 33,33%, низький – у 45,84%. Найнижчими є потреби у відчутті затребуваності, у цікавій суспільно-корисній праці: високий та середній рівні не виявлено, низький – у 100% осіб, та потреба бути креативним і відкритим до нових ідей: високий рівень не виявлено, середній – у 4,19%, низький – у 95,83%.

Переважаючі середні рівні вираження над іншими рівнями виявлено також у потребі ставити складні цілі та досягати їх: високий – у 12,50% осіб, середній – у 87,50%, низький рівень не виявлено та у потребі у визнанні з боку інших осіб: високий – у 8,33% осіб, середній – у 79,17%, низький – у 12,50%. Переважаючі в цій віковій групі низьких рівнів вираження над іншими рівнями виявлено: у потребі у високій заробітній платі та винагороді: високий рівень не виявлено, середній – у 25% осіб, низький – у 75%; у потребі в чіткому структуруванні роботи, наявності зворотнього зв'язку й інформації: високий рівень не виявлено, середній – у 37,50% осіб, низький – у 62,50%; у потребі в хороших умовах праці та комфортній обстановці: високий рівень не виявлено, середній – у 45,83% осіб, низький – у 54,17% осіб; у потребі в самовдосконаленні, зростанні та розвитку: високий рівень не виявлено, середній – у 45,83% осіб, низький – у 54,17%; 2) у групі прикордонників віком 26–30 років найвищі мотиваційні потреби в професійній діяльності такі: потреба у формуванні та підтримці довгострокових стабільних взаємостосунків: високий рівень – у 26,83% осіб, середній – у 62,20%, низький – у 10,97%; потреба у впливовості та владі, прагнення керувати іншими людьми та прагнення до конкуренції: високий рівень – у 21,95% осіб, середній – у 68,29%, низький – у 10,97%; потреба ставити складні цілі та досягати їх: високий рівень – у 13,40% осіб, середній – у 62,20%, низький – у 24,40%, а найнижчими є: потреба бути креативним та відкритим до нових ідей: високий рівень – у 2,44% осіб, середній – у 28,05%, низький – у 69,51%; потреба у високій зарплаті та винагороді: високий – у 7,32% осіб, середній – у 28,05%, низький – у 64,63%; потреба у соціальних контактах: високий рівень – у 1,21% осіб, середній – у 35,37%, низький – у 63,42% осіб; потреба в чіткому структуруванні роботи, наявності зворотнього зв'язку й інформації: високий рівень – у 6,10% осіб, середній – у 31,71%, низький – у 62,19%. Переважаючі середні рівні вираження над іншими рівнями виявлено також у потребі в різноманітності, змінах і стимуляції, прагненні уникати рутини: високий – у 6,10% осіб, середній – у 58,54%, низький – у 35,37%, та в потребі в хороших умовах праці та комфортній обстановці: високий – у 4,88% осіб, середній – у 56,10%, низький – у 39,02% осіб. Переважаючі в цій віковій групі низьких рівнів вираження зазначеної потреби над іншими рівнями виявлено також щодо визнання з боку ін-

ших осіб: високий рівень не виявлено, середній – у 48,78% осіб, низький – у 51,22%, та потреби в самовдосконаленні, зростанні та розвитку: високий – у 9,76% осіб, середній – у 42,68%, низький – у 47,56%; 3) у групі прикордонників віком 31–35 років найвищими мотиваційними потребами в професійній діяльності виявлено: потребу у формуванні та підтримці довгострокових стабільних взаємостосунків: високий рівень – у 51,06% осіб, середній – у 31,92%, низький – у 17,02%; потребу у впливовості та владі, прагненні керувати іншими людьми та прагненні до конкуренції: високий – у 25,53% осіб, середній – у 50% осіб, низький – у 24,47%, а найнижчими: потребу бути креативним та відкритим до нових ідей: високий – у 3,19% осіб, середній – у 11,70% осіб, низький – у 85,11%, потребу у відчутті затребуваності, у цікавій суспільно корисній праці: високий рівень – у 6,38% осіб, середній – у 24,47%, низький – у 69,15%, потребу в самовдосконаленні, зростанні та розвитку: високий рівень – у 3,19% осіб, середній – у 32,98%, низький – у 63,83%; потребу у високій зарплаті та винагороді: високий рівень – у 2,13% осіб, середній – у 35,11%, низький – у 62,77% осіб. Переважаючі середні рівні вираження над іншими рівнями виявлено також у потребі у визнанні з боку інших осіб: високий – у 7,45% осіб, середній – у 60,64%, низький – у 31,91%; у потребі в соціальних контактах: високий – у 4,25% осіб, середній – у 57,45%, низький – у 38,30%; у потребі в чіткому структуруванні роботи, наявності зворотнього зв'язку й інформації: високий – у 13,83% осіб, середній – у 51,06% осіб, низький – у 35,11% осіб, у потребі в різноманітності, змінах та стимуляції, прагненні уникати рутини: високий – у 5,32% осіб, середній – у 50%, низький – у 44,68%; у потребі в хороших умовах праці та комфортній обстановці: високий – у 17,02% осіб, середній – у 44,68%, низький – у 38,30%; 4) у групі прикордонників віком 36–40 років найвищими мотиваційними потребами в професійній діяльності виявлено: потребу у формуванні та підтримці довгострокових стабільних взаємостосунків: високий рівень – у 41,94% осіб, середній – у 45,16%, низький – у 12,90%, потребу у впливовості та владі, прагненні керувати іншими людьми та прагненні до конкуренції: високий рівень – у 40,32% осіб, середній – у 35,49%, низький – у 24,19%, а найнижчими такі: потребу бути креативним та відкритим до нових ідей: високий рівень – у 9,68% осіб, середній – у 12,90%, низький – у 77,42%, та потребу у відчутті затребуваності, у цікавій



суспільно корисній праці: високий рівень – у 11,29% осіб, середній – в 11,29%, низький – у 77,42%. Переважання середніх рівнів вираження над іншими рівнями виявлено також у потребі у визнанні з боку інших осіб: високий рівень – у 3,23% осіб, середній – у 69,35%, низький – у 27,42%; у потребі в соціальних контактах: високий – у 4,84% осіб, середній – у 66,13%, низький – у 29,03%; у потребі в різноманітності, змінах та стимуляції, прагненні уникати рутини: високий – у 4,84% осіб, середній – у 61,29%, низький – у 33,87%; у потребі ставити складні цілі та досягати їх: високий рівень – у 24,19% осіб, середній – у 50%, низький – у 25,81%; у потребі в хороших умовах праці та комфортній обстановці: високий рівень – у 8,06% осіб, середній – у 48,39%, низький – у 43,55%; у потребі в зарплаті та винагороді: високий – у 17,74% осіб, середній – у 41,94%, низький – у 40,32% осіб. Переважання в цій віковій групі низьких рівнів вираження зазначеної потреби над іншими рівнями виявлено також у потребі в чіткому структуруванні роботи, наявності зворотного зв'язку й інформації: високий рівень не виявлено, середній – у 40,32% осіб, низький – у 59,68% осіб, та в потребі в самовдосконаленні, зростанні та розвитку: високий рівень – у 3,23% осіб, середній – у 41,93%, низький – у 54,84% осіб; 5) у групі прикордонників віком старше 40 років найвищі мотиваційні потреби в професійній діяльності такі: потреба у формуванні та підтримці довгострокових стабільних взаємостосунків: високий рівень – у 42,50% осіб, середній – у 52,50%, низький – у 5%; потреба у впливовості та владі, прагнення керувати іншими людьми та прагнення до конкуренції: високий рівень – у 10% осіб, середній – у 72,70%, низький – у 17,50%; потреба ставити складні цілі та досягати їх: високий рівень не виявлено, середній – у 77,50% досліджуваних, низький – у 22,50% осіб. Найнижчими є такі потреби: бути креативним та відкритим до нових ідей: високий рівень не виявлено, середній – у 32,50% осіб, низький – у 67,50%; потреба в соціальних контактах: високий рівень не виявлено, середній – у 32,50% осіб, низький – у 67,50%; потреба у відчутті затребуваності, у цікавій суспільно корисній праці: високий рівень – у 12,50% осіб, середній – у 22,50%, низький – у 65%; потреба в самовдосконаленні, зростанні та розвитку: високий рівень – у 10% осіб, середній – у 25%, низький – у 65%; потреба в різноманітності, змінах і стимуляції, прагненні уникати рутини: високий рівень – у 2,50% осіб, середній – у 35%, низький – у 62,50%; потреба в хоро-

ших умовах праці та комфортній обстановці: високий рівень – у 2,50% осіб, середній – у 35%, низький – у 62,50%. Переважання середнього рівня вираження над іншими рівнями виявлено також щодо потреби в чіткому структуруванні роботи, наявності зворотного зв'язку й інформації: високий рівень не виявлено, середній – у 67,50% осіб, низький – у 32,50%. Переважання в цій віковій групі низького рівня вираження зазначеної потреби над іншими рівнями виявлено також щодо потреби у високій зарплаті та винагороді: високий рівень – у 15% осіб, середній – у 25%, низький – у 60%.

Отже, в усіх вікових групах найвищими потребами в мотиваційному профілі прикордонників є потреби у формуванні та підтримці довгострокових стабільних взаємостосунків та у впливовості й владі, прагнення керувати іншими людьми й прагнення до конкуренції, а найнижчими такі: потреби бути креативним і відкритим до нових ідей, у самовдосконаленні, зростанні й розвитку та у відчутті затребуваності, у цікавій суспільно корисній праці.

За результатами тестування за методикою «Професійне самоствавлення особистості» К. Карпінського виявлено такі вікові особливості професійного самоствавлення персоналу ДПС України: за загальним показником позитивності професійного самоствавлення в професії в усіх вікових групах прикордонників переважають середні значення цього показника (високих рівнів не виявлено). Найвищий показник позитивності професійного самоствавлення в професії порівняно з іншими віковими групами виявлено в групі прикордонників віком 31–35 років: середній – у 65,96% осіб, низький – у 34,04%, а найнижчий – у групі прикордонників віком старше 40 років: середній – у 52,50% осіб, низький – у 47,50%. У групі прикордонників віком 23–25 років: середній – у 54,17% осіб, низький – у 45,83%; у групі прикордонників віком 26–30 років: середній – у 58,54% осіб, низький – у 41,46%; у групі прикордонників віком 36–40 років: середній – у 62,90% осіб, низький – у 37,10%. Високі та середні рівні показників внутрішньої конфліктності професійного самоствавлення, самоповаги, самовпевненості, самоприв'язаності, самоефективності, самоуправління та самооцінки особистісного зростання переважають у групі прикордонників 23–25 років; високі та середні рівні самоприниження в професії переважають у групі прикордонників віком старше 40 років; найвищий показник загальної позитивності професійного самоствавлення виявлено в групі прикордонників 31–35 років.

За результатами тестування за методикою «Професійна затребуваність особистості» О. Харитонові виявлено такі вікові особливості професійної затребуваності персоналу ДПС України. За загальним показником професійної затребуваності особистості найвищі та найнижчі значення рівнів порівняно з іншими віковими групами виявлено в групі прикордонників віком 26–30 років: високий – у 41,46% осіб, середній – у 48,78%, низький – у 9,76%. У групі прикордонників віком 23–25 років високий рівень виявлено у 37,50% осіб, середній – у 62,50%, низький рівень не виявлено; у групі прикордонників віком 31–35 років високий рівень – у 37,23% осіб, середній – у 55,32%, низький – у 7,45%; у групі прикордонників віком 36–40 років: високий – у 40,32% осіб, середній – у 51,61%, низький – у 8,07%; у групі прикордонників віком старше 40 років: високий – у 37,50% осіб, середній – у 57,50%, низький – у 5%. Загалом, у групі прикордонників 26–30 років найвищі високі та низькі рівні показників переживання професійної затребуваності та загальної професійної затребуваності. У групі прикордонників старше 40 років виявлено найвищі рівні показників професійної компетентності та самоствалення, а також найбільшу кількість осіб із високим рівнем задоволення реалізацією професійного потенціалу, приналежності до професійної спільноти, професійного авторитету та суб'єктивною оцінкою результатів професійної діяльності, а також низьких рівнів показників задоволення реалізацією професійного потенціалу та загальної професійної затребуваності. У групі прикордонників 36–40 років виявлено відсутність низьких рівнів показників задоволення реалізацією професійного потенціалу, приналежності до професійної спільноти, професійної компетентності та ставлення інших людей.

За результатами тестування за методикою оцінки професійного благополуччя Є. Рут виявлено такі вікові особливості професійного благополуччя персоналу ДПС України. За загальним показником професійного благополуччя найбільшу кількість осіб із найвищими та найнижчими рівнями цього показника порівняно з

іншими віковими групами виявлено в групі прикордонників віком 31–35 років: високий – у 7,45% осіб, середній – у 9,57%, низький – у 82,98%. Найвищий показник професійного благополуччя (переважання високого та середнього рівнів) порівняно з іншими віковими групами виявлено в групі прикордонників 36–40 років: високий – у 1,61% осіб, середній – у 40,32%, низький – у 58,07%. У групі прикордонників віком 23–25 років високий рівень не виявлено, середній виявлено у 29,17% осіб, низький – у 70,83%; у групі прикордонників віком 26–30 років: високий – у 3,66% осіб, середній – у 26,83%, низький – у 69,51%; у групі прикордонників віком старше 40 років: високий – у 5% осіб, середній – у 35%, низький – у 60%. Загалом, у групі прикордонників 36–40 років виявлено найбільше осіб із високим та середнім рівнями професійного благополуччя, задоволеності рівнем компетентності, задоволеності професійними досягненнями, професійного розвитку та позитивних відносин у колективі, а також найбільшу кількість осіб із середнім рівнем автономності в професійній діяльності. У групі прикордонників 31–35 років виявлено найвищі високі та низькі рівні загального показника професійного благополуччя, найбільше осіб із низьким рівнем автономності в професійній діяльності, найбільше осіб із високими рівнями задоволеності професійними досягненнями та позитивних відносин у колективі. У групі прикордонників 23–25 років виявлено відсутність високих рівнів усіх показників, окрім професійних цілей; найменшу порівняно з іншими віковими групами кількість осіб із низьким рівнем професійного самоприйняття та найбільшу кількість осіб із низьким рівнем професійного розвитку, професійного зростання та професійних цілей. У групі прикордонників 26–30 років виявлено найменшу порівняно з іншими віковими групами кількість осіб із низьким рівнем професійних цілей. У групі прикордонників старше 40 років виявлено найбільшу порівняно з іншими віковими групами кількість осіб із низькими рівнями професійного самоприйняття, задоволеності рівнем компетентності, задоволеності професійними досягненнями та позитивних відносин у колективі.

За результатами тестування за анкетною оцінкою сприятливості організаційної культури виявлено: 1) за показником організаційної культури відносин в усіх вікових групах прикордонників переважають оптимальні рівні. Найбільшу кількість осіб, які оцінюють організаційну культуру відносин як оптимальну, виявлено в



групі прикордонників віком 23–25 років: оптимальна – 87,50% осіб, недостатня – 12,50% осіб. У групі прикордонників віком 26–30 років оптимальний рівень організаційної культури відносин виявлено в 57,32% осіб, недостатній – у 42,68% осіб; у групі прикордонників віком 31–35 років оптимальний рівень – у 63,83% осіб, недостатній – у 36,17%; у групі прикордонників віком 36–40 років оптимальний рівень виявлено в 64,52% осіб, недостатній – у 35,48% осіб; у групі прикордонників старше 40 років оптимальний рівень – у 65% осіб, недостатній – у 35%; 2) за показником організаційного управління найбільшу кількість осіб, які оцінюють організаційне управління як оптимальне, виявлено в групі прикордонників віком старше 40 років: оптимальне – 57,50% осіб, недостатнє – 42,50%, а найменша кількість – у групі прикордонників віком 23–25 років: оптимальне – 83,33%, недостатнє – 16,67%. У групі прикордонників віком 26–30 років оптимальний рівень організаційного управління виявлено в 70,73% осіб, недостатній – у 29,27%; у групі прикордонників віком 31–35 років: оптимальний – у 59,57% осіб, недостатній – у 40,43%; у групі прикордонників віком 36–40 років: оптимальний – у 69,35% осіб, недостатній – у 30,65%.

За результатами тестування за опитувальником задоволеності роботою в усіх вікових групах виявлено переважання середніх та відсутність низьких рівнів задоволеності роботою. Найбільшу кількість задоволених працею осіб виявлено в групах прикордонників віком 23–25 років: високий рівень – у 25%, середній – у 75% осіб, та старше 40 років: високий – у 25% осіб, середній – у 75%. У групі прикордонників віком 26–30 років виявлено високий рівень у 12,20% осіб, середній – у 87,80%; у групі прикордонників 31–35 років: високий – у 22,34% осіб, середній – у 77,66%; у групі прикордонників 36–40 років: високий – у 19,35% осіб, середній – у 80,65%.

За результатами тестування за опитувальником «Інтегральна задоволеність працею за показником загальної задоволеності працею в усіх вікових групах прикордонників переважають високі значення. Найбільшу кількість осіб із високим рівнем загальної задоволеності працею виявлено в групі прикордонників віком 26–30 років: високий рівень – у 82,93% осіб, середній – у 12,19%, низький – у 4,88%, та в групі віком 36–40 років: високий – у 82,26% осіб, середній – у 14,52%, низький – у 3,22%. У групі прикордонників віком 23–25 років виявлено високий рівень у 70,83% осіб, се-

редній – у 25%, низький – у 4,17%; у групі прикордонників віком 31–35 років: високий – у 80,85% осіб, середній – у 12,77%, низький – у 6,38% осіб; у групі прикордонників віком старше 40 років: високий – у 67,50% осіб, середній – у 20%, низький – у 12,50%.

Загалом, у групі прикордонників віком 23–25 років виявлено переважання високих рівнів задоволеності досягненнями в роботі, взаєминами зі співробітниками, загальної задоволеності працею; переважання середніх рівнів цікавості до роботи, задоволеності взаєминами з керівництвом, змістом роботи й умовами праці та професійних домагань, а також переважання низького рівня професійної відповідальності. Окрім того, у цій групі виявлено найменшу кількість осіб із високим рівнем цікавості до роботи, з низькими рівнями задоволеності взаєминами з керівництвом та професійних домагань, а також найбільшу кількість осіб із низькими рівнями задоволеності досягненнями в роботі, змістом роботи та професійної відповідальності.

У групі прикордонників віком 26–30 років виявлено найбільшу кількість осіб із високим рівнем цікавості до роботи, задоволеності досягненнями в роботі, взаєминами зі співробітниками та загальної задоволеності працею; найбільшу кількість осіб із середнім рівнем задоволеності взаєминами з керівництвом, змістом роботи, умовами праці, домагань у професійній діяльності та професійної відповідальності. У цій групі прикордонників виявлено найбільшу кількість осіб з високим рівнем інтересу до роботи, задоволеності досягненнями в роботі, взаєминами зі співробітниками та керівництвом, домагань у професійній діяльності, задоволеності умовами праці та загальної задоволеності працею, найбільшу кількість осіб із середнім рівнем професійної відповідальності та низьким рівнем цікавості до роботи.

У групі прикордонників віком 31–35 років виявлено найбільшу кількість осіб із високим рівнем інтересу до роботи, задоволеності досягненнями в роботі та загальної задоволеності працею; найбільшу кількість осіб із середнім рівнем задоволеності взаєминами зі співробітниками, керівництвом, змістом роботи, умовами праці, домагань у професійній діяльності та професійної відповідальності. У цій групі прикордонників виявлено найбільшу кількість осіб із високим рівнем цікавості до роботи та професійної відповідальності, а також найменшу кількість осіб із високим рівнем задово-

леності взаєминами зі співробітниками та змістом роботи, найменшу кількість осіб із середнім рівнем задоволеності взаєминами з керівництвом.

У групі прикордонників віком 36–40 років виявлено найбільшу кількість осіб із високим рівнем задоволеності досягненнями в роботі, взаєминами зі співробітниками та загальною задоволеності працею; найбільшу кількість осіб із середнім рівнем цікавості до роботи, задоволеності взаєминами з керівництвом, змістом роботи, умовами праці, домагань у професійній діяльності та професійної відповідальності. У цій групі прикордонників виявлено найменшу кількість осіб із низьким рівнем задоволеності умовами праці та загальною задоволеності працею.

У групі прикордонників віком старше 40 років виявлено найбільшу кількість осіб із високим рівнем інтересу до роботи, задоволеності взаєминами зі співробітниками, змістом праці та загальною задоволеності працею; найбільшу кількість осіб із середнім рівнем задоволеності досягненнями в роботі, взаєминами з керівництвом, умовами праці, домагань в професійній діяльності та професійної відповідальності. У цій групі прикордонників виявлено відсутність осіб із низькими рівнями цікавості до роботи, задоволеності досягненнями в роботі та взаєминами зі співробітниками; найбільшу кількість осіб із низьким рівнем задоволеності взаєминами з керівництвом, професійної відповідальності та загальною задоволеності працею, а також найбільшу кількість осіб із високим рівнем задоволеності змістом роботи.

Кореляційний аналіз залежності особистісного, професійного й організаційного фокусів особистісного психологічного благополуччя персоналу ДПС України від віку представлено в таблиці 1.

Кореляційний аналіз досліджуваних показників особистісного психологічного благополуччя персоналу ДПС України показав залежності таких показників особистісного, професійного й організаційного фокусів особистісного психологічного благополуччя персоналу ДПС України від віку. Виявлено слабкий позитивний кореляційний зв'язок між віком прикордонників та життєвими орієнтаціями (0,191 за $p = 0,001$), життєвими цілями (0,278 за $p < 0,01$), локус контролю «Я» (0,224 за $p < 0,01$), локус контролю життя (0,210 за $p < 0,01$), доступністю матеріально забезпеченого життя (0,185 за $p = 0,001$), стабільністю роботи (0,155 за $p = 0,007$), потребою в соціальних контактах (0,154 за $p = 0,007$), професійною компетентністю (0,176 за $p = 0,002$) та профе-

сійною відповідальністю (0,170 за $p = 0,003$) на рівні високої статистичної значущості, а також результатом життя (0,117 за $p = 0,042$), ситуативною екзистенційною здійсненістю (0,122 за $p = 0,034$), цінністю творчості (0,134 за $p = 0,020$), доступністю здоров'я (0,133 за $p = 0,021$), доступністю цікавої роботи (0,146 за $p = 0,011$), доступністю щасливого сімейного життя (0,122 за $p = 0,034$), ретроспективною рефлексією (0,129 за $p = 0,025$), рефлексією спілкування (0,133 за $p = 0,021$), професійною ідентифікацією (0,126 за $p = 0,028$), приналежністю до професійної спільноти (0,138 за $p = 0,016$), оцінкою результатів професійної діяльності (0,120 за $p = 0,036$), самоставленням (0,147 за $p = 0,010$), автономністю (0,122 за $p = 0,034$), цікавістю до роботи (0,147 за $p = 0,010$) на рівні статистичної значущості. Обернений кореляційний зв'язок виявлено між віком та доступністю пізнання ($-0,196$ за $p = 0,001$), потребою в різноманітті ($-0,158$ за $p = 0,006$) та задоволеністю роботою ($-0,150$ за $p = 0,009$) на рівні високої статистичної значущості, а також цінністю пізнання ($-0,144$ за $p = 0,012$), доступністю впевненості в собі ($-0,137$ за $p = 0,017$), дискомфортом ($-0,123$ за $p = 0,032$), підприємництвом ($-0,129$ за $p = 0,025$) та задоволеністю взаєминами з керівництвом ($-0,127$ за $p = 0,027$) на рівні статистичної значущості.

Висновки із проведеного дослідження. Результати емпіричного дослідження показали відмінності переживання особистісного психологічного благополуччя в різних вікових групах прикордонників у контексті особистісного, професійного й організаційного фокусів. Виявлено, що зі зростанням віку прикордонників зростають рівні смисложиттєвих орієнтацій (цілей та результату життя, локус контролю «Я» та локус контролю життя): осмисленості та спрямованості життя, цілеспрямованої орієнтації на майбутнє, задоволення самореалізацією та продуктивністю проживання життя загалом, сформованість чітких уявлень прикордонників про себе як про сильну особистість, яка має достатню свободу вибору, щоб вибудовувати власне життя відповідно до своїх цілей і уявлень про його сенс, впевненості у власній спроможності керувати власним життям, вільно ухвалювати та реалізовувати життєво важливі рішення; здатність конструктивно поводитися із зовнішнім світом, рішуче і відповідально ним керувати, готовність брати активну участь у власному житті та вибудовувати його; ціннісне значення творчості, доступність покращення здоров'я, доступність і можливості вибору цікавою



Таблиця 1

Кореляційні зв'язки між показниками особистісного, професійного й організаційного фокусів особистісного психологічного благополуччя персоналу ДПС України та віком

№ з/п	Показники, які мають двосторонній кореляційний зв'язок із віком	Значення коефіцієнта кореляції Спірмена	<i>p</i> -рівень
I.	Особистісний фокус		
1.	Життєві орієнтації.	0,191	$p = 0,001$
2.	Життєві цілі.	0,278	$p < 0,01$
3.	Результат життя.	0,117	$p = 0,042$
4.	Локус контролю «Я».	0,224	$p < 0,01$
5.	Локус контролю життя.	0,210	$p < 0,01$
6.	Ситуативна екзистенційна здійсненність.	0,122	$p = 0,034$
7.	Цінність пізнання.	- 0,144	$p = 0,012$
8.	Цінність творчості.	0,134	$p = 0,020$
9.	Доступність здоров'я.	0,133	$p = 0,021$
10.	Доступність цікавої роботи.	0,146	$p = 0,011$
11.	Доступність матеріально забезпеченого життя.	0,185	$p = 0,001$
12.	Доступність впевненості в собі.	- 0,137	$p = 0,017$
13.	Доступність пізнання.	- 0,196	$p = 0,001$
14.	Доступність щасливого сімейного життя.	0,122	$p = 0,034$
15.	Дискомфорт.	- 0,0123	$p = 0,032$
16.	Ретроспективна рефлексія.	0,129	$p = 0,025$
17.	Рефлексія спілкування.	0,133	$p = 0,021$
II.	Професійний фокус.		
18.	Стабільність роботи.	0,155	$p = 0,007$
19.	Підприємництво.	- 0,129	$p = 0,025$
20.	Потреба в соціальних контактах.	0,154	$p = 0,007$
21.	Потреба в різноманітті.	- 0,158	$p = 0,006$
22.	Професійна ідентифікація.	0,126	$p = 0,028$
23.	Приналежність до професійної спільноти.	0,138	$p = 0,016$
24.	Професійна компетентність.	0,176	$p = 0,002$
25.	Оцінка результатів професійної діяльності.	0,120	$p = 0,036$
26.	Самоставлення.	0,147	$p = 0,010$
27.	Автономність.	0,122	$p = 0,034$
III.	Організаційний фокус.		
28.	Задоволеність роботою.	- 0,150	$p = 0,009$
29.	Цікавість до роботи.	0,147	$p = 0,010$
30.	Задоволеність взаєминами з керівництвом.	- 0,127	$p = 0,027$
31.	Професійна відповідальність.	0,170	$p = 0,003$

роботи, матеріально забезпеченого життя та щасливого сімейного життя, зростає здатність до ретроспективної рефлексії та рефлексії спілкування; робота сприймається більш стабільною, зростають потреба в соціальних контактах, професійна ідентифікація та компетентність, відчуття приналежності до професійної спільноти, оцінка результатів професійної діяльності, самоставлення, автономність у професійній діяльності, цікавість до роботи та професійна відповідальність. Чим старшими стають прикордонники, тим меншою цінністю для

них стає пізнання, менш доступними виявляються впевненість у собі та пізнання, знижується відчуття дискомфорту та підприємництва (здатності створювати щось нове, що може бути ототожене з їхніми зусиллями), зменшуються потреба в різноманітті, задоволеність роботою та задоволеність взаєминами з керівництвом.

Перспективи подальших розвідок пов'язані з розробленням заходів психологічного забезпечення особистісного психологічного благополуччя персоналу ДПС України.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Волинець Н., Буряк В. Особливості психологічної готовності прикордонників Державної прикордонної служби України до виходу на пенсію. Освіта регіону: український науковий журнал. Політологія. Психологія. Комунікації. 2015. № 1. С. 47. URL: <http://social-science.com.ua/article/1298>.
2. Кальчук О. Мотивація до професійної діяльності військовослужбовців-жінок у Державній прикордонній службі України: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.09. Хмельницький, 2009. 18 с.
3. Магась Г. Методика застосування мотивації як механізму управління персоналом у сфері прикордонної служби. Інвестиції: практика та досвід. 2013. № 7. С. 110–114. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ipd_2013_7_28.
4. Самохвалов О. Психологічні чинники професійної адаптації інспекторів прикордонної служби: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.09; Національна академія Державної прикордонної служби України ім. Богдана Хмельницького. Хмельницький, 2007. 221 с.
5. Ставицький О. Теоретичні та методичні засади професійної підготовки майбутніх офіцерів-прикордонників: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.07. Хмельницький, 2015. 528 с.
6. Каложний В. Прикордонник як об'єкт і суб'єкт професійного психологічного впливу. Правничий вісник Університету «КРОК». 2012. Вип. 11. С. 143–148. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pvuk_2012_11_23.
7. Ковальська І. Ціннісні орієнтації сучасного українського прикордонника. Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія «Педагогічні та психологічні науки». 2013. № 3. С. 290–300. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/zpnrpv_rpn_2013_3_32.
8. Лопата В. Про деякі особливості мотивації до професійної діяльності молодих офіцерів оперативно-розшукових підрозділів державної прикордонної служби України. Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Психологія обдарованості. 2013. Том. VI. Вип. 9. С. 252–260.
9. Алещенко В. Психологічне забезпечення миротворчої діяльності військовослужбовців Збройних сил України: монографія. Харків: ХУПС. 2008. 238 с.
10. Вірний С. Ментально-адаптивні ефекти копінг-поведінки прикордонників в емоційно-напружених умовах. Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology. 2013. I (6). Issue 10. P. 98–203.
11. Вербанова Т. Вплив умов соціальної ізоляції на психічне здоров'я курсантів прикордонних навчальних центрів: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.09. Харків, 2012. 18 с.
12. Єрмоєнко Д. Особливості відновлення психологічної стійкості прикордонників після бойових зіткнень на державному кордоні. Збірник наукових праць КПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Проблеми сучасної психології. 2016. № 33. С. 162–171.
13. Потапчук Є. Теорія та практика збереження психічного здоров'я військовослужбовців: монографія. Хмельницький, 2004. 322 с.
14. Ящук О., Вірний С. Потенціал особистісного здоров'я військовослужбовців державної прикордонної служби. Вісник Одеського національного університету. Психологія. 2009. Том 14, № 17. С. 411–417. URL: <http://psysocwork.onu.edu.ua/article/view/136124/133074>.
15. Мул С. Психологія готовності офіцера-прикордонника до професійної діяльності: дис. ... докт. психол. наук: 19.00.01; Ін-т психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. Київ, 2016. 539 с.
16. Чистяков С. Соціально-психологічні особливості адаптації молодих офіцерів-прикордонників. Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Психологічні науки. 2013. Вип. 3. С. 15–27.
17. Грязнов І., Юрченко Ю. Розвиток якостей творчої самореалізації офіцерів-прикордонників. Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. 2012. Вип. 1. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2012_1_7.
18. Райко В. Педагогічні умови формування потреби в професійній самореалізації курсантів-прикордонників: дис. ... канд. пед. наук: 21.07.03. Київ, 2003. 216 с.
19. Андрощук О. Вплив негативних психічних станів офіцера-прикордонника на його службову діяльність. Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. 2011. Вип. 4. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2011_4_26.
20. Максимюк Ю. Професійний стрес у службовій діяльності персоналу Державної прикордонної служби України. Держава та регіони Серія «Державне управління». 2012. № 4 (40). С. 44–48.
21. Томчук Б. Психологічні особливості прояву емоційного вигорання військовослужбовців Державної прикордонної служби. Збірник наукових праць інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПНУ. Проблеми загальної та педагогічної психології. 2007. Т. XII. Ч. 2. Київ: Інститут психології ім. Г.С. Костюка. С. 318–326.
22. Хайрулін О. Психологічна профілактика вигорання військовослужбовців державної прикордонної служби України: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.09. Харків, 2013. 24 с.



УДК 159.923.2

АДАПТОВАНА ОСОБИСТІТЬ ЯК СУБ'ЄКТ НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Галян І.М., д. психол. н.,
професор кафедри практичної психології
Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

Галян А.І., к. психол. н., лікар-анестезіолог
Львівська обласна дитяча клінічна лікарня «ОХМАТДИТ»

У статті представлені результати теоретико-емпіричного дослідження адаптації молодих людей, що навчаються у закладах освіти. Зазначається, що провідною характеристикою студента як суб'єкта навчально-професійної діяльності є його соціально-психологічна адаптованість до умов навчання. Акцентовано на необхідності формування адаптивності як властивості особистості. Засвідчено наявність у них внутрішньої, змістової своєрідності у прояві адаптивності майбутніх медичних працівників.

Ключові слова: *особистість, соціально-психологічна адаптація, рівні адаптованості, адаптивність, суб'єктність, навчально-професійна діяльність.*

Галян И.М., Галян А.И. АДАПТИРОВАННАЯ ЛИЧНОСТЬ КАК СУБЪЕКТ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье представлены результаты теоретико-эмпирического исследования адаптации молодых людей, обучающихся в учебных заведениях. Отмечается, что ведущей характеристикой студента как субъекта учебно-профессиональной деятельности является его социально-психологическая адаптация к условиям обучения. Акцентируется на необходимости формирования такого свойства личности как адаптивность. Констатируется наличие внутреннего, содержательного своеобразия в проявлении адаптивности будущих медицинских работников.

Ключевые слова: *личность, социально-психологическая адаптация, уровни адаптированности, адаптивность, субъектность, учебно-профессиональная деятельность.*

Halian I.M., Halian A.I. ADAPTED PERSONALITY AS A SUBJECT OF EDUCATIONAL AND PROFESSIONAL ACTIVITY

The article presents the results of the theoretical and empirical study of adaptation of young people during studying at educational institutions. It is noted that the leading characteristic of the students as a subject of educational and professional activity is their socio-psychological adaptability to the conditions of study. The emphasis has been made on the necessity of forming adaptability as a personality feature. It has been proved that they have an internal, contental identity in the manifestation of adaptability.

Key words: *personality, social-psychological adaptation, levels of adaptability, adaptability, subjectivity, educational and professional activity.*

Постановка проблеми. Одна з цілей навчання у закладі вищої освіти полягає у переведенні студентів з об'єктів управління у суб'єкти самоуправління. З аналізу наукової літератури та результатів сучасних досліджень слідує, що типовими атрибутами, які специфікують суб'єктність з-поміж інших феноменів, є самостійність, ініціативність, креативність, свобода та відповідальність. Сукупно вони вказують на можливість студента бути включеним до педагогічного процесу з власної потреби у самоствердженні та самоздійсненні [4]. Проте ми вважаємо, що про суб'єктність особистості свідчать і такі особистісні якості як внутрішній локус контролю та особливості регуляторних процесів. Відтак, ставлення до себе, до інших людей, соціальна спрямованість особистості, прагнення до домінування, вираженість інтернальності у рішеннях і

діях постають інтегральними показниками адаптації. А соціально-психологічна адаптація, як процес активного включення людини у дійсність, може виступати індикатором становлення суб'єктності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У науковій літературі залежно від специфіки завдань проведених досліджень та тих аспектів, з опертям на які виконано ці дослідження, описано різноманітні теоретичні підходи до проблеми адаптації. Її вивчали у межах дослідження стресу та можливостей його подолання з різних підходів, зокрема: особистісно-орієнтованого (Л. Анциферова, Дж. Аверілл, Г. Вайллант, С. Кобаза, П. Райс, Р. Уайт, Н. Хаан), проблемно-орієнтованого (В. Бодров, Дж. Метлін), когнітивного (Р. Лазарус, С. Елдрін), ресурсного (Д. Навон, Д. Гофер, П. Вонг). Спільним для них є розгляд механізмів подо-

лання життєвих труднощів на основі теорії особистості. Відмінності поглядів науковців на означену проблему залежать від мети, змісту, методів і результатів адаптаційного процесу, а також урахування розбіжностей опису характеристик двох взаємопов'язаних систем: індивіда і середовища.

Особливої актуальності набувають питання адаптаційного потенціалу (Д. Леонтьєв, А. Маклаков, А. Реан) як інтегративного чинника, який є засадничим для соціалізації індивіда та його професійного становлення. Дослідження В. Казначеева, У. Кеннона, Л. Китаєва-Смика, Л. Лазаруса, Г. Сельє та інших засвідчили, що особистісні (у багатьох дослідженнях вони представлені як психологічні) ресурси є не менш важливими для успішності процесу адаптації, ніж фізіологічні. Це підтверджено і нашими дослідженнями (А. Галян) процесу адаптації до професійної діяльності майбутніх медичних працівників [3]. Це дало можливість автору визначити типологію, особливості та закономірності функціонування особистісних ресурсів адаптації. Ми вважаємо, що взаємодія мотиваційно-ціннісного, регуляторного та емотивного ресурсів сприяє успішній адаптації майбутнього професіонала професійної діяльності, наслідком чого є поява особистісного стану адаптованості та адаптивності як особистісної властивості [3, с. 8].

Водночас, на відміну від теорії рис, яка засвідчує стійкий (trait-like) характер особистісних особливостей, що є ядром особистості (Р. Еммонс [12]), у сучасних підходах (Ф. Лютанс [15], С. Хобфол [14], С. Мадді [16], А. Бандура [13] та ін.) особистісні ресурси розглядають як гнучкі властивості особистості (state-like), що мають прижиттєвий генезис і піддаються корекції та розвитку. Свідченням цього є експериментальні роботи з формування відповідних особливостей особистості, наприклад, навченого оптимізму (М. Селігман [18]), життєстійкості (С. Мадді та ін. [16]), психологічного капіталу (Ф. Лютанс [15]) та інших ресурсних характеристик.

На такому розумінні ґрунтуються такі інтегральні концепції особистісних ресурсів, як концепція базового самооцінювання (Core self-evaluation), психологічного капіталу (PsyCap) (Ф. Лютанс [15]), «здатності до саморегуляції» (Self-regulation competence) (К. Шрьодер [17]) та особистісного потенціалу (Д. Леонтьєв [8; 9]).

Здатність до адаптації та саморегуляції у професійних функціях є важливою, професійно значущою якістю особистості загалом. Тому ми припускаємо, що успішність процесу взаємодії студента з освітнім

середовищем можна розглядати як його соціально-психологічну адаптованість до умов навчання у закладі вищої освіти. Адже механізми перетворення середовища і механізми відновлення балансу з середовищем включені в адаптацію [6].

Постановка завдання. З огляду на вищесказане постає необхідність дослідження соціально-психологічної адаптації як індикатора суб'єктності молодого людини, що навчається у закладі вищої освіти. Тому аналіз результатів теоретико-емпіричного дослідження цього процесу і є **метою** нашої публікації.

Методи дослідження та його організація. Вибірка досліджуваних: студенти – майбутні медичні працівники. Загальна кількість досліджуваних становила 233 особи віком від 16–17 років.

У психології виокремлюють різні види адаптації – психологічну, особистісну, професійну тощо. Проте ми послуговуємося й терміном «соціально-психологічна адаптація» позаяк вважаємо, що він перекриває своїм концептуальним полем усі означені вище види адаптації, а тому вживається як змістовно ширший. З огляду на це для діагностики адаптованості найбільше підходить «Опитувальник соціально-психологічної адаптованості» (СПА), розроблений К. Роджерсом і Р. Даймонд (шкала СПА) і адаптований О. Осницьким [10] із ключовими вісьма показниками: адаптивність – дезадаптивність, прийняття себе – неприйняття себе, прийняття інших – неприйняття інших, емоційний комфорт – емоційний дискомфорт, внутрішній контроль – зовнішній контроль, домінування – підлеглість, ескапізм, шкала брехні. В основу СПА закладена модель взаємин людини з соціальним оточенням і з самою собою з позиції концепції особистості, як суб'єкта власного розвитку, здатного відповідати за свої вчинки. Крім того, опрацьовуючи результати, можна діагностувати не тільки рівень адаптованості людини, але й з'ясувати чинники, що її детермінують.

Виклад основного матеріалу дослідження. Прийняте більшістю дослідників визначення адаптації, що акцентує на пристосуванні особистості до нових умов життя, відображає взаємозв'язок суб'єкта з середовищем – регулятором діяльності людини і умовою її самореалізації [7]. Не є винятком і початковий етап професіоналізації, що проходить в освітньо-професійних закладах. Його успішність визначається рівнем оволодіння освітнім простором, новим середовищем. Це середовище має нести у собі можливості як професійного, так і особистісного зростання, отримання



досвіду професійної діяльності [2]. Опанувати цей простір можна за умови наявності оптимального рівня соціально-психологічної адаптації, яка, на нашу думку, є інтегральною характеристикою суб'єктності. До такого висновку ми дійшли, проаналізувавши наукову літературу і порівнявши детермінанти соціально-психологічної адаптації з особистісними компонентами суб'єктності (відповідальність, активність, стосунки з оточенням, самоприйняття, інтернальність тощо).

Адаптована особистість – це суб'єкт, «що прагне до набуття індивідуальної стратегії взаємодії з мінливою реальністю відповідно до власного світосприйняття, з власним баченням того, що відбувається і себе у ньому», який регулює «власну активність взаємодії і зміст взаємин з новим оточенням» [11, с. 405]. Процес адаптації до навчальної діяльності, а надалі і до трудової, підпорядковується принципу оптимізації. Його суть полягає у підвищенні ефективності діяльності з мінімальними енергетичними затратами. Саме тому на перший план під час дослідження адаптації виходить вивчення особистісних особливостей студентів та умінь саморегуляції. З цією метою застосовувався «Опитувальник соціально-психологічної адаптованості» (СПА), розроблений К. Роджерсом і Р. Даймонд.

Одержані результати дали можливість виокремити три групи студентів-майбутніх медичних працівників: з високим, середнім та низьким рівнями прояву досліджуваного феномену. Цьому сприяло застосування кластерного аналізу як багатовимірної статистичної процедури, що використовується для створення класифікацій упорядкуванням об'єктів у порівняно однорідні класи на основі їх попарного порівняння за заздалегідь визначеними і вимірними критеріями.

Перша група респондентів з найвищим показником адаптованості виявилася найменш чисельною. Усього 16,6% респондентів переживають стан адаптованості до того середовища, в якому вони перебувають. У 38,6% майбутніх медичних працівників був діагностований середній його рівень. На час навчання у коледжі це доволі прийнятний показник, позаяк є багато чинників «непрофесійного» плану, які можуть його знижувати. На глибші роздуми наштовхує третя, численна група (44,8%), де рівень прояву адаптації найнижчий. Їм доводиться докладати максимальних психофізіологічних зусиль для того, щоб гармонізувати свій стан. Відмінності у рівнях адаптованості майбутніх медичних працівників різних груп статистично вірогідні за t-критерієм Ст'юдента (табл. 1).

Таблиця 1

Показники статистичної значущості груп із різним рівнем адаптованості

Рівні	Рівні адаптованості			t _{кр}
	Високий	Середній	Низький	
Високий		9,30	16,7	p≤0,01
Середній	9,30		8,40	p≤0,01
Низький	16,7	8,40		p≤0,01

Різний рівень адаптованості особистості містить низку змістових особливостей, що виражаються на особистісному та функціонально-професійному рівнях. Зокрема, суб'єкти з високим рівнем психологічної адаптованості адекватніше оцінюють ситуацію та себе у ній, а звідси – адекватніше емоційно реагують на неї. Це, на нашу думку, пов'язано з достатнім рівнем розвитку емоційно-вольових якостей, регуляторної здатності, самоконтролю, а отже, впевненості у собі. А низька адаптованість може детерминуватися депресією, тривожністю, негативним самопочуттям, фрустрацією як показником переживання кризових станів тощо.

Адаптованість відображається на функціонально-професійному, а саме – на засвоєнні суб'єктом професійних дій та операцій, які він виконує. Окрім згаданих вище особистісних чинників, функціонально-професійний рівень адаптованості формується на основі мотивації досягнення успіху у співвідношенні з мотивацією уникнення невдач, рівня потреби таких досягнень, наявності актуальності професійних цінностей та внутрішнього локусу контролю з високим показником відповідальності тощо. У підсумку ці два рівні формують мотиваційну сферу особистості.

Зрозуміло, що певне соціокультурне, професійне середовище формує свої вимоги й особливості поведінки людини у ньому. А тому нагальними стають ті особистісні ресурси, які забезпечать достатню адаптацію особистості. Щоб з'ясувати це, ми провели кореляційний аналіз (використано коефіцієнт кореляції Кендала), функцію змінних в якому виконували параметри адаптованості (за методикою К. Роджерса та Р. Даймонд): адаптивність–дезадаптивність, прийняття себе–неприйняття себе, прийняття інших–неприйняття інших, емоційний комфорт–емоційний дискомфорт, внутрішній контроль–зовнішній контроль, домінування–підлеглість, ескапізм. Проведений кореляційний аналіз засвідчив додатний статистично значущий інтеркореляційний зв'язок між згаданими шкалами, та від'ємний – зі шкалою ескапізм.

На основі представлених у таблиці даних (табл. 2) можна констатувати очевидність

взаємозв'язку показника адаптивності у досліджуваних нами майбутніх медичних працівників та низки особистісних якостей, серед яких: здатність приймати себе та інших, емоційний комфорт, інтернальність та прагнення домінувати.

Якщо з переліченими особистісними властивостями спостерігається додатний кореляційний зв'язок, то зі шкалою ескапізм – від'ємний ($-0,247$ при $p \leq 0,01$). А це означає: що вищою є адаптованість особистості до наявного середовища, то менше виникає бажання ухилитися, втекти, сховатися від неприємних фізичних і психічних аспектів реального життя у вигаданий світ. Такий захисний механізм властивий, зазвичай, особистостям з низьким рівнем адаптованості.

Водночас нас більшою мірою цікавив змістовий аспект внутрішньої структури процесу адаптації. Тому наступний крок у вивченні ключових детермінант адаптованості студентів медичного коледжу полягав у визначенні адаптаційного ядра досліджуваних – як усієї вибірки, так і залежно від рівня їх адаптованості.

Проведений факторний аналіз одержаних показників за всією вибіркою засвідчив наявність двох факторів, повна пояснена дисперсія яких більша за 1. Сумарно ці два фактори пояснюють 64,7% розсіву дисперсії, що вважається доволі високим показником (табл. 3).

У першому факторі, що пояснює 48,494% дисперсії, були отримані два полюси значень. Високі факторні навантаження з додатною кореляцією продемонстрували такі змінні як «прийняття інших» (0,764), «емоційний комфорт» (0,651) та «самоприйняття» (0,645). Це свідчило соціальну орієнтованість респондентів, їхнє прагнення до соціальних контактів, взаємодії з людьми, завдяки яким вони відчують емоційний комфорт (при позитивному досвіді), що впливає на самоприйняття. Цей фактор ми

назвали «Соціальна комфортність». Шкала «адаптивність» має високе факторне навантаження з від'ємним знаком ($-0,855$). Причиною цього є домінування середнього (38,8%) та низького (44,9%) рівнів адаптованості досліджуваних нами респондентів.

У другому факторі (16,217% від загальної дисперсії) високі факторні навантаження отримали такі змінні: «домінування» (0,855), «інтернальність» (0,727) та «емоційний комфорт» (0,635). Цей фактор ми назвали «Інтернальна домінантність», позаяк найвищі факторні навантаження одержали змінні, що вказують на прагнення домінуванням та внутрішнім самоконтролем досягати емоційного комфорту.

Як у першому, так і у другому факторі відсутній кореляційний зв'язок зі шкалою «адаптивність», що свідчить про відсутність повноцінної адаптації. Отже, йдеться про забезпечення емоційного комфорту, що не тождєне адаптованості. Зокрема, адаптивність виявляється у погодженості, а неадаптивність – у неузгодженості мети і результату. Неадаптивність вказує на суперечливі від-

Таблиця 3

Матриця повернутих компонент факторного аналізу структури адаптивності у майбутніх медичних працівників

	Компонента	
	Соціальна комфортність	Інтернальна домінантність
Адаптивність	-0,855	0,109
Самоприйняття	0,645	0,582
Прийняття інших	0,764	0,265
Емоційний комфорт	0,651	0,635
Інтернальність	0,348	0,727
Домінування	-0,061	0,855
Ескапізм	-0,076	-0,401

Таблиця 2

Показники інтеркореляції складових соціально-психологічної адаптації майбутніх медичних працівників (загалом за вибіркою)

Тау-Кендала	Адаптація	Само-прийняття	Прийняття інших	Емоційний комфорт	Внутрішній контроль	Прагнення до домінування	Ескапізм
Адаптивність		0,396**	0,241**	0,404**	0,417**	0,279**	-0,247**
Самоприйняття	0,396**		0,435**	0,550**	0,355**	0,337**	-0,107*
Прийняття інших	0,241**	0,435**		0,529**	0,299**	0,212**	-0,192**
Емоційний комфорт	0,404**	0,550**	0,529**		0,495**	0,364**	-0,193**
Інтернальність	0,417**	0,355**	0,299**	0,495**		0,283**	-0,201**
Домінування	0,279**	0,337**	0,212**	0,364**	0,283**		-0,034
Ескапізм	-0,247**	-0,107*	-0,192**	-0,193**	-0,201**	-0,034	

Прим.: **кореляція значуща на рівні 0.01; *кореляція значуща на рівні 0.05.



ношення між намірами людини та її діями, задумом і втіленням, спонуканням до дії та її підсумками. Це неминуха і нерозв'язана суперечність, яку виражено у філософських тенденціях: «жити – отже, помирати», «пізнання є просування до знання про своє незнання», «висловлена думка є брехнею» тощо. Деякі ірраціональні дії людини пояснюються наявністю неадаптивних мотивів. Зокрема, ірраціональними видаються такі вчинки як «невмотивований» ризик, невиправдана ворожість, постановка свідомо не розв'язуваних завдань тощо.

Щодо емоційного комфорту, то це стан упевненості, спокою, зручності, коли людина усім задоволена, оптимістична, відкрито висловлює свої почуття, позбавлена страху і тривоги, тоді як емоційний дискомфорт є станом, що переживають як неприємне, тяжке, здатне порушити звичну, нормальну діяльність. Емоційний дискомфорт супроводжується тривогою, неспокоєм, страхом, афективною напруженістю, невпевненістю у собі, надмірною заклопотаністю, пригніченістю, неприємними передчуття тощо.

Однак цікавими видаються результати аналізу прояву адаптивності у майбутніх медичних працівників залежно від рівня їх адаптованості. Як уже зазначалося, значна частина респондентів виявилася слабоадаптованою до майбутньої професійної діяльності (44,8%), більше третини (38,6%) характеризує середній рівень адаптації і лише 16,6% можна вважати достатньо адаптованими. Щоб з'ясувати внутрішню структуру адаптованості у майбутніх медичних працівників з різними рівнями її прояву, ми проаналізували факторну структуру адаптивності. Результати факторного аналізу за методом головних компонент з Варімакс обертанням (нормалізація Кайзера) представлені у таблиці (табл. 4).

Аналіз результатів респондентів з високим рівнем адаптованості підтвердив висунуте нами припущення, що у майбутніх медичних працівників ключову позицію займає не адаптивність як особистісна властивість, а психологічний комфорт як стан, що забезпечує впевненість, спокій, зручність тощо. Відчуття адаптованості у них формується завдяки достатньому рівню самоконтролю, а також домінуванню над іншими. Схильність домінувати дає їм можливість контролювати як ситуацію, так і людей, що є довкола них.

Респонденти з середнім рівнем адаптованості видаються самодостатніми особистостями, з фіксованою, не завжди конструктивною позицією у вирішенні суперечливих ситуацій. Водночас розвинений внутрішній самоконтроль дає їм змогу емоційно комфортно зберігати свій статус-кво у взаємодії з однолітками, а отже, почуватися адаптованими.

Третій групі досліджуваних нами майбутніх медичних працівників властивий «Емоційний конформізм», коли емоційний комфорт як «замінник» адаптивності ґрунтується на прийнятті інших задля уникнення непорозумінь та самоприйнятті, що забезпечує від внутрішніх колізій. Ця ситуація далека від дійсної адаптованості, коли нове середовище розвиває, збагачує особистісний досвід. Тому адаптація дається їм або надмірними зусиллями, або банальним погодженням зі всім (покоря ситуації). На нашу думку, саме нестабільність вибору, непослідовність, що спостерігається у другому факторі, створює напружену, а іноді й стресову ситуацію, на яку студенти постійно реагують. А задля позбавлення себе енергетичного виснаження вони занурюються у світ ілюзій, застосовуючи тактику уникнення. Внутрішня структура

Таблиця 4

Розподіл дисперсій факторів структури адаптивності майбутніх медичних працівників з різними рівнями адаптованості

Ідентифіковані фактори	Інформативність факторів	Сумарна дисперсія
<i>Високий рівень адаптованості</i>		
Емоційне самозадоволення	36,835%	85,91%
Квазіадаптивність	30,664%	
Домінування	18,40%	
<i>Середній рівень адаптованості</i>		
Впевненість	32,53%	74,73%
Конформність	25,557%	
Самоконтроль	16,65%	
<i>Низький рівень адаптованості</i>		
Емоційний конформізм	50,13%	50,13%
Імперативна адаптивність	17,70%	
Уникнення	15,21%	

такої особистісної властивості, як адаптивність, у цих респондентів спрямована на забезпечення емоційної конформності, ключовими факторами якої є «емоційний конформізм», що полягає у прийнятті інших та самоприйнятті. Прагнення домінувати та внутрішньо контролювати («імперативна адаптивність»), а також схильність заглиблюватися у внутрішній світ шляхом створення ілюзій («ескапізм») є одним із механізмів психологічного захисту, який створює ілюзію адаптованості. Окрім цього, ми припускаємо, що рівень адаптації значною мірою визначається різноманітними особистісними якостями та властивостями, одними з яких є різні форми прояву агресії студентів.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, адаптація до професійного середовища потребує від майбутніх медичних працівників значних зусиль й особистісних ресурсів, щоб адекватно реагувати на вимоги діяльності та зовнішні фактори, пов'язані з її особливостями. Представлені результати свідчать про наявність внутрішньої, змістової своєрідності у прояві адаптивності майбутніх медичних працівників. А тому важливо акцентувати не так на якості адаптованості до середовища, як на властивості адаптивності особистості. Основною проблемою є пошук таких особистісних ресурсів, які давали б змогу, варіюючи зовнішні параметри, знаходити точки дотику з будь-яким середовищем і при цьому зберігати ядро особистості. Тобто важливо знайти ті особистісні властивості й професійно значущі якості, які б у процесі взаємодії з професійним середовищем сприяли збереженню і розвитку професійної Я-концепції майбутнього фахівця.

Перспективою подальшого дослідження означеної проблеми є вивчення адаптаційної здатності молодих людей, що опановують різні професії.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Балл Г.О. Интегративно-особистісний підхід у психології: впорядкування головних понять. Психологія і суспільство. 2009. № 4. С. 25–53.
2. Вишняков И.А. Условия подготовки профессионального психолога в вузе. Ежегодник Российского психологического общества: матер. III Всероссийского съезда психологов (25–28 июня 2003 г.). Санкт-Петербург: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2003. Т. 2. С. 128–131.
3. Галян А.І. Особистісні ресурси адаптації майбутніх медичних працівників до професійної діяльності: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Східноукраїнський нац. ун-т імені Лесі Українки. Луцьк, 2016. 20 с.
4. Галян І.М. Ціннісно-смилова саморегуляція особистості: генеза та механізми функціонування: монографія. Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2016. 402 с.
5. Галян О.І. Особистість школяра у вимірах суб'єктності: історико-педагогічний дискурс: монографія. Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ ДДПУ імені Івана Франка, 2017. 360 с.
6. Демин А.Н. Самоорганизация личности. Личность и бытие: субъектный подход. Личность как субъект бытия: теоретико-методологические основания анализа: матер. III Всерос. науч.-практ. конф. / под ред. З.И. Рябикиной, В.В. Знакова. Краснодар: Кубанский гос. ун-т, 2005. С. 75–84.
7. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психологический словарь-справочник. Минск: Харвест, 2004. 576 с.
8. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности: монография. 2-е изд., испр. Москва: Смысл, 2003. 487 с.
9. Личностный потенциал: структура и диагностика / под ред. Д.А. Леонтьева. Москва: Смысл, 2011. 680 с.
10. Осницкий А.К. Определение характеристик социальной адаптации школьников. Журнал практического психолога. 1996. № 3. С. 48–53.
11. Посохова С.Т. Психология адаптирующейся личности: субъектный поход. Ежегодник Российского психологического общества: матер. III Всероссийского съезда психологов (25–28 июня 2003 г.). Санкт-Петербург: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2003. Т. 6. С. 405–409.
12. Эммонс Р. Психология высших устремлений. Мотивация и духовность личности. Москва: Смысл, 2004. 416 с.
13. Bandura A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. Psychological Review. 1977. Vol. 84. P. 191–215.
14. Hobfoll S. Conservation of resources theory: its implication for stress, health, and resilience. The Oxford handbook of stress, health, and coping / S. Folkman [ed.]. New York, 2011. P. 127–147.
15. Luthans F., Avey J. B., Avolio B. J., Norman S. M. & Combs G. M. Psychological capital development: toward a micro-intervention. Journal of Organizational Behavior. 2006. Vol. 27. P. 387–393.
16. Maddi S. The Story of Hardiness: 20 Years of Theorizing, Research and Practice. Consulting Psychology Journal. 2001. Vol. 54. P. 173–185.
17. Schroder K. E. E. Self-regulation competence in coping with chronic disease. Berlin: Waxman, 1997. 280 p.
18. Seligman M. E. P. Learned optimism. New York: Pocket books, 1998. 336 p.



УДК 159.938.3:378

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ ПРОБЛЕМИ НАДІЙНОСТІ В ПСИХОЛОГІЧНІЙ НАУЦІ

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

Стаття присвячена розгляду проблеми розвитку теорії надійності в психологічній науці. Наведено результати теоретико-методологічного аналізу проблеми надійності особистості у сучасних концепціях психологічних досліджень. На основі аналізу науково-психологічної літератури виявлено, що подальше розширення традиційного поняття «надійність» зумовлено застосуванням особистісного підходу, який дав змогу розглянути особистісну надійність як окремий вид надійності.

Ключові слова: особистісна надійність, особистість, діяльність, професійна діяльність, підприємець.

Лантух И.В. КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ ПРОБЛЕМЫ НАДЕЖНОСТИ В ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ НАУКЕ

Статья посвящена рассмотрению проблемы развития теории надёжности в психологической науке. Приведены результаты теоретико-методологического анализа проблемы надёжности личности в современных концепциях психологических исследований. На основе анализа научно-психологической литературы выявлено, что дальнейшее расширение традиционного понятия «надёжность» обусловлено применением личностного подхода, который позволил рассмотреть личностную надёжность как отдельный вид надёжности.

Ключевые слова: личностная надёжность, личность, деятельность, профессиональная деятельность, предприниматель.

Lantukh I.V. CONCEPTUAL APPROACHES TO THE DEVELOPMENT OF RELIABILITY PROBLEM IN PSYCHOLOGICAL SCIENCE

The article is devoted to the consideration of problem of reliability development in psychological science. The results of theoretical and methodological analysis of the problem of personality reliability in modern conceptions of psychological research are presented. On the basis of analysis of scientific and psychological literature, it was discovered that the further extension of traditional notion of "reliability" is due to the use of personal approach, which allowed to consider personal reliability as a separate type of reliability.

Key words: personal reliability, personality, activity, professional activity, personal reliability of a specialist.

Актуальність проблеми. Проблема надійності особистості в психологічній науці є маловивченою, що пов'язано із первинним прикладним вивченням проблеми надійності стосовно характеристик роботи системи «людина-АСУ», «людина-техніка». Така ситуація актуалізує вивчення проблеми надійності особистості в системі «людина-людина» та встановлення психологічних чинників, що сприяють формуванню цього явища [11].

На початку 2010-х років накопичення великого обсягу досліджень особистісної складової частини надійності стали передумовою обґрунтування поняття «особистісна надійність», тобто відповідність поведінки фахівця критично важливим за показниками діяльності вимогам. Такий вид надійності ґрунтується на інтегральній характеристиці якостей особистості та особливостей, що визначають стабільність установленої нормативної поведінки в певній професійній діяльності та в її інтересах [17].

Етимологічно «надійність» пов'язана з упевненістю, міцністю, тривалістю, тривкі-

стю, непохитністю, збереженістю, дотриманням угод у несприятливих, екстремальних умовах. Надійна людина у побутовому розумінні – це така людина, на яку можна покластися, понадіятися, довіритися, вірна, міцна, дужа, чесна, виконавча, дисциплінована [21].

Розглядаючи категорію «надійність» в особистісній площині, її опис здійснюється за допомогою таких понять, як: морально-психологічна, моральна, морально-правова, морально-етична надійність, ці поняття відображають змістовно-особистісний рівень надійності будь-якої діяльності та соціального буття [11].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У напрямі розв'язання інженерно-психологічних завдань почалося наукове вивчення проблеми надійності, було створено категоріально-понятійний апарат та визначено теоретичні й методологічні засади дослідження цього феномена.

Із моменту свого виникнення поняття «надійність» зазнало значних змін, що пов'язані як із розширенням сфери його

застосування, так і з фундаментальним вивченням різноманітних аспектів цієї категорії – причинності, регуляції, детермінації, прояву [11].

Своєї актуальності та необхідності наукового дослідження проблема надійності отримала першочергову роль у галузі інженерної психології. Саме в напрямі розв'язання інженерно-психологічних завдань почалося наукове вивчення проблеми надійності, було створено категоріально-понятійний апарат та визначено теоретичні й методологічні засади дослідження цього феномена. Інженерна психологія вперше висунула проблему вивчення надійності в професійній діяльності, тим самим звернувши увагу психологічної науки на розгляд проблеми надійності в більш широкому аспекті [17].

Першочергово психологічний зміст проблеми надійності був викладений у роботах таких учених, як: В.Д. Небиліцин [13] та Б.Ф. Ломов [9; 10]. З ім'ям В.Д. Небиліцина пов'язано комплекс досліджень надійності людини залежно від її індивідуальних особливостей. Надійність, на думку дослідника, є індивідуальною, змінюваною якістю особистості, від якої насамперед залежить стабільність та постійність результатів роботи індивіда. Основні властивості нервової системи зумовлюють такі показники, як надійність праці, довготривала витривалість, завадостійкість, реакція на непередбачувані подразники, стійкість до впливу чинників зовнішнього середовища.

– Б.Ф. Ломов висунув декілька положень стосовно надійності, що були підтверджені подальшими дослідженнями [9]:

– пріоритетні шляхи досягнення надійності – відбір та контроль;

– серед тих, що визначають надійність особистісних якостей, одні більш-менш піддаються цілеспрямованому вихованню, а інші є більш стійкими та практично не змінюються; до перших відносяться головним чином морально-характерологічні якості, до інших належать такі: емоційна врівноваженість, володіння собою, здатність до зосередження, психічна витривалість, об'єм та розподіл уваги та ін.;

– обидві групи особистісних якостей відіграють значну, іноді визначальну роль у забезпеченні професійної надійності людини;

– щоб вилучити небажані коливання надійності, необхідною умовою є забезпечення постійного контролю за робочим станом людини, який і визначає той чи інший рівень його надійності;

– перспективним напрямом забезпечення надійності є самоконтроль, а також автоматичний, безперервний, своєчасний та

здійснюваний практично на будь-яких відстанях контроль.

Мета статті – провести теоретико-методологічний аналіз проблеми надійності особистості у сучасних концепціях психологічних досліджень.

Виклад основних результатів дослідження. Основний зміст поняття «надійність» визначається її процесуальними характеристиками, що відображають особливості механізмів її регуляції, та показниками результативності, що свідчать про рівень, ступінь усталеності, стабільності професійних параметрів діяльності.

У проблемі професійної надійності конкретного фахівця важливим є вивчення процесів забезпечення його усталеного функціонування на різних рівнях регуляції життя й діяльності в різних умовах середовища і трудового процесу [11].

Як зазначає В.В. Корнецьук, загальною характеристикою діяльності є її ефективність. Ефективну діяльність дослідник розуміє як таку, що має високу продуктивність і якість, оптимальні енергетичні й нервово-психічні витрати, задоволеність професіонала. Якість, надійність і продуктивність є результативними параметрами ефективності діяльності. Ефективність професійної діяльності в інтегральному вигляді виявляється в її результаті, а надійність – у збереженні високої результативності професійної діяльності незалежно від умов, за яких вона відбувається [5, с. 98–99].

У своєму дослідженні В.Д. Шадріков вводить термін «параметри ефективності діяльності» – кількісні та якісні показники, за якими оцінюють ефективність діяльності [19]. Автор вважає, що основними параметрами ефективності діяльності є її продуктивність (результативність), якість і надійність. При цьому, як зазначає В.В. Корнецьук, характеристикою продуктивності є кількість продукції, виготовленої за одиницю часу; якість – відповідність продукції вимогам технології; надійність за якісною характеристикою є здатністю виконувати потрібні функції в заданий інтервал часу, а за кількісною характеристикою – імовірність виконання потрібних функцій протягом певного часу в заданих умовах. Отже, всі параметри ефективності досить тісно взаємопов'язані між собою [5, с. 98].

М.І. Дьяченко, Л.О. Кандибович визначають ефективність праці як «досягнення в результаті трудового процесу запланованої цілі (в її відповідному матеріальному та іншому вираженні)». На думку авторів, ефективність праці є інтегративним показником і визначається її продуктивністю та надійністю [2].



У психології спорту проблема надійності широко розглядалася в контексті вирішення механізмів управління надійністю спортсменів, її моделювання та прогнозування. У своїх дослідженнях В.О. Плахтієнко та Ю.М. Блудов розглядають надійність із позицій системного підходу і визначають надійність змагання у спортивній діяльності як системну, інтегральну, комплексну якість, що дає змогу спортсменові успішно виступати на відповідальних змаганнях протягом певного часу [15].

У галузі космічної та авіаційної психології вперше отримала розвиток ідея професійної надійності стосовно тієї або іншої професії. Так, Б.Ф. Ломов вважав, що професійна надійність космонавта може виступати як своєрідний чинник безпеки космічного польоту [10]. Психологічним аспектом проблеми професійної надійності космонавта він вважав забезпечення ефективної професійної діяльності. Одним з психологічних чинників професійної надійності є забезпечення ефективної групової взаємодії в процесі діяльності та попередження можливого розвитку конфліктної напруженості. Для цього необхідно з'ясувати, що є сукупним суб'єктом професійної діяльності, рівень та засоби досягнення психологічної єдності людей, що здійснюють космічний політ, з урахуванням як професійних, так і індивідуальних їхніх особливостей.

С.В. Саричев продовжив дослідження в галузі соціально-психологічних проблем надійності групи. Дослідник вважає, що за своїм психологічним змістом надійність групи виступає як система групових мотивів і соціальних настанов на вдосконалення організації спільної діяльності групи в напружених умовах [16].

Різним аспектам проблеми надійності в юридичній психології присвячені роботи вітчизняних та зарубіжних учених, зокрема С.Ю. Лебедевої та О.В. Тімченко були встановлені основні соціально-психологічні детермінанти, що впливають на рівень професійної та функціональної надійності снайперів-професіоналів. На основі цих досліджень було розроблено систему психологічного забезпечення, спрямовану на підвищення ефективності використання цих спеціалістів та збільшення їхнього професійного довголіття за рахунок розвитку та оптимізації особистісних психологічних ресурсів [8].

Проведений І.О. Котик теоретичний аналіз та результати експериментальної програми підтверджують вагомість особистісної надійності в етнонаціональній та соціокультурній свідомості особистості [6]. Етнічна картина світу має високий регулятивний та формувальний потенціал щодо

особистісної надійності, адже вона пропонує обов'язкові еталони та норми, зразки поведінки, доміанти певної історичної культури та етносу. Змістовими властивостями, що становлять основу ментального образу надійної особистості, є певні віково-статеві, нейродинамічні властивості, конституційні та фізіономічні особливості, риси характеру, особливості когнітивної сфери, ціннісні орієнтації людини.

Особистісна надійність є фундаментальною, атрибутивною ознакою особистості, яка характеризує її здатність до прогнозованої відповідальної поведінки, пов'язаної з реалізацією соціальних відношень відповідно до групових норм і цінностей [20].

Значним чинником розвитку особистісної надійності є надання значущості цієї якості в політичній, економічній, релігійній системах суспільства, що формують певний набір норм, цінностей, ідеалів та імперативів. Таким чином, ця нормативна система буде створювати еталонний образ етносу, що регулює життєдіяльність кожного із суб'єктів певної історичної культури [6].

Так, на думку І.О. Котик, особистісна надійність формується й проявляється у процесі спільної діяльності, у результаті співвіднесення власного образу зовнішнього і внутрішнього світу з актуальними й історичними соціально-культурними нормами. На думку дослідника, особистісна надійність – властивість, що характеризує здатність людини до прогнозованої поведінки, пов'язаної з реалізацією соціальних відносин відповідно до суспільних норм та ідеалів, а також із власним відповідальним вибором. Надійна особистість здатна бути автономним носієм загальнолюдського досвіду та історично вироблених людством і відображених у культурі форм поведінки й діяльності. Одна зі сторін надійності – прихильність до обраних ідеалів і мети, а тому надійність можлива, якщо є екзистенційна визначеність. Вірність людини сенсові свого життя, своєму покликанню є найвищим рівнем особистісної надійності. Смісл відображає життєву концепцію особистості, ціннісне ставлення людини до світу, суспільства, інших людей, до себе. Наявність особистісного смислу є запорукою надійності людини, адже в такому разі ставлення людини до соціальної дійсності набуває суб'єктивної цінності – значущості [6].

В особистісній надійності проявляється ставлення спеціаліста до змісту цілей і результатів професійної діяльності, індивідуальна своєрідність особливостей їх досягнення, а також значущість основних критеріїв надійності (безпомилковості, своєчасності та ін.) [11].

Подальше розширення традиційного поняття надійності зумовлене застосуванням особистісного підходу. На думку автора, не тільки професійна майстерність, але й моральні якості працівників впливають на безпеку, безаварійність і безпомилковість їхньої праці, ці якості та надійність професійної діяльності є тісно пов'язаними поняттями. У зв'язку з цим похідною професійної надійності може бути моральна, особистісна надійність, що, на думку Г.О. Балла, полягає в «рівновазі між сталістю та мінливістю», у поєднанні «залежно від ситуації з подоланням її безпосереднього впливу» [1, с. 252].

За Г.О. Баллом, особистісна надійність – така цілісна якість особи, котра визначає готовність останньої до надійного виконання тих чи інших соціальних функцій; кількісно особистісну надійність можна оцінити ймовірністю, з якою вдається передбачити поведінку особи з реалізації відношень, що склалися в неї з іншими учасниками суспільного буття (індивідами, групами, організаціями), а також з нормами та ідеалами, котрі регулюють (або мають регулювати) її поведінку [1, с. 461].

В.М. Крук визначає особистісну надійність як відповідність поведінки пропонуваним або/і встановленим нормам; обґрунтовує трактування особистісної надійності фахівця як інтегрального психологічного утворення регуляції поведінки, яке є базованим на симптомокомплексі психофізичного благополуччя і знаходить вияв у динаміці професійно критичних показників його нормативності та вразливості. Особистісна надійність забезпечується цілісною системою оціночно-регулятивної оптимізації особистісно-професійної поведінки з метою її відповідності установленим та соціально підтримуваним професійно-конвенційним нормам і вимогам [7, с. 96–297].

З.Р. Кисіль розглядає питання надійності особистості через поняття «професійно-особистісний потенціал» як здатність до самоперетворення й саморозвитку, що характеризує дієву позицію суб'єкта діяльності, спрямовану на творче самовираження; повноту представленості особистісних властивостей і якостей фахівця, що забезпечують у системній сукупності його здатність виступати в ролі суб'єкта професійної діяльності. Зазначений процес протікає аналогічно розвитку будь-якої інтегральної здатності особистості, тобто на основі єдності загальних (індивідуально-типологічних, інтелектуальних), спеціальних (кваліфікаційних, професійних) особистісних властивостей [3].

Є.Ю. Стрижов визначає надійність особистості як психологічну властивість, що дає змогу відтворювати у свідомості зміст моральних норм, розуміти суспільне значення та необхідність їх дотримання, враховувати ці норми у визначенні способу свого буття [18]. Регулювати свої потреби, поточні та перспективні цілі з урахуванням інтересів інших людей, усвідомлювати свою відповідальність перед моральними цінностями та ідеалами, постійно протистояти нормам вузькогрупової та егоїстичної моралі.

Так, на думку М.О. Кононець, професійна етика підприємця виступає як моральний регламент (зведення етичних норм і правил) для здійснення підприємницької діяльності, тобто є зовнішнім моральним регулятором професійної діяльності підприємця, що визначає ставлення підприємця до свого професійного обов'язку і направляє його поведінку у взаєминах з працівниками належної йому організації, партнерами, а також з урядовими і громадськими інституціями [4].

Зокрема, підприємницький тип особистості, що детерміновано сучасними умовами ринкової економіки, в ідеалі вимагає таких економіко-психологічних властивостей особистості, в яких «економічність» гармонічно поєднується з «моральністю». Провідні цінності ринкової ідеології полягають у знятті багатьох обмежень для активної і підприємливої особистості [12].

У структурі моральних нормативів регулювання поведінки підприємців домінуючою цінністю є соціальна відповідальність. Морально-відповідальна поведінка підприємців дедалі більше враховує загальносуспільні потреби узгодження виробничих, комерційних, споживацьких і суспільних інтересів, урахування обов'язковості забезпечення «соціального блага», утворення в соціумі атмосфери ділового партнерства та співробітництва, реалізуючи тим самим концепти «миротворчості» як запоруки виходу з кризисного стану розвитку українського суспільства [14].

Проблема забезпечення надійності суб'єктів підприємницької діяльності має розв'язуватися насамперед через вивчення тих особистісних структур, що забезпечують стабільність і оптимальний рівень особистісно-функціонально-діяльнісних показників підприємців на різних рівнях соціокультурного простору. Особистісна надійність суб'єктів підприємницької діяльності включає в себе: морально-правові та просоціальні, гуманістично орієнтовані цінності, які відповідають етиці обраної ними професійної діяльності та



передбачають усвідомлення соціальної значущості та особистісної відповідальності за результати підприємницької діяльності; сформовані підприємницькі компетентності у сферах: «трансформації в дії» (взяття на себе ініціативи, планування та управління, робота з неоднозначністю, невизначеністю та ризиками, співпраця з іншими особами, навчання через досвід); «ресурси» (самосвідомість і самоефективність, мотивація та наполегливість, мобілізація ресурсів, фінансова та економічна грамотність, мобілізація інших осіб); «ідеї та можливості» (креативність, оцінювання ідей, етичне та обґрунтоване мислення, виявлення можливостей, прогнозування); розвинуті на високому рівні загальні здібності до підприємницької діяльності: «потреба в досягненнях (подальшому розвитку)», «потреба в незалежності/автономії», «схильність до творчості (творчі здібності/нахили)», «вміння йти на розумний (зважений) ризик», «цілеспрямованість та рішучість» [22].

Висновки. Аналіз літератури, присвяченої різним аспектам надійності особистості, показує, що ця проблема має розв'язуватися насамперед через вивчення тих особистісних структур, що забезпечують стабільність і оптимальний рівень особистісно-функціонально-діяльнісних показників фахівців на різних рівнях соціокультурного простору: соціальному, суб'єктному та індивідному.

Особистісна надійність є особливим феноменом, у якому на суб'єктному рівні виявляється інтегративна якість підготовленості індивіда до досягнення стабільності позитивних результатів діяльності у сфері «людина-людина». За своєю природою особистісна надійність фахівців соціономічної сфери є набутою якістю, що зумовлена сукупністю певних особистісних характеристик й особливостями входження у професійну діяльність.

Використання особистісного підходу стосовно проблеми розвитку надійності призводить до розуміння того, що досліджуваний феномен являє собою не пасивну інтеграцію впливу зовнішніх і внутрішніх умов існування, а результат акумуляції способів досягнення мети, адаптивних можливостей і розширення репертуару стратегій поведінки подолання критичних ситуацій, які сформувалися у індивіда в процесі професійної й особистісної самореалізації.

На перший рівень у системі надійності суб'єктів підприємницької діяльності висуваються аксіологічні чинники і насамперед фактори гуманістичної спрямованості, що

передбачають високий ступінь поваги та допомоги людям, чуйність, саморозвиток і творчість, духовне задоволення.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Балл Г.О. Особистісна надійність у гуманістичному тлумаченні: психологічні, етичні та педагогічні аспекти. Професійна освіта: педагогіка і психологія: Польсько-український щорічник, IV. Київ; Чекстохова, 2003. С. 461–474.
2. Дьяченко М.И. Психологические проблемы готовности к деятельности / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. Минск: БГУ, 1976. 176 с.
3. Кисіль З.Р. Психологічна надійність професіонала як фактор протидії деформації. URL: <http://www.univer.km.ua/visnyk/1489.pdf>
4. Кононець М.О. Зв'язок між рівнями морального розвитку й успішності соціальної адаптованості особистості в підприємницькій діяльності. ВІСНИК НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка. Випуск 3(48) С. 107–115.
5. Корнешук В.В. Теорія і практика формування професійної надійності майбутніх спеціалістів соціономічної сфери діяльності: дис... д. пед. наук, спец.: 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Одеса: Південноукраїнський нац. пед. ун-т ім. К.Д. Ушинського, 2010. 360 с.
6. Котик І.О. Надійність як складова частина етнонаціональної та соціокультурної свідомості особистості. URL: <http://biospace.nw.ru/bioethics/5/be5.htm>
7. Крук В.М. Психологія забезпечення личностной надійності спеціаліста: монографія. М.: Изд-во: НИИ радиоэлектроники и лазерной техники МГТУ им. Н.Э. Баумана, 2012. 376 с.
8. Лебедева С.Ю. Психологічне забезпечення професійної та функціональної надійності фахівців снайперських груп спеціальних підрозділів МВС України: монографія / С.Ю. Лебедева, О.В. Тімченко. Харків: ХНАДУ, 2005. 326 с.
9. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1999. 350 с.
10. Ломов Б.Ф. Медико-психологические аспекты профессиональной надежности космонавта / Б.Ф. Ломов, В.И. Мясников. Психологический журнал. 1988. Т. 9, № 6. С. 65–72.
11. Малеев Д.В. Психологічні чинники розвитку професійної надійності працівників підрозділів превентивної діяльності Національної поліції України: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.06. МВС України, Харк. нац. ун-т внутр. справ. Харків, 2016. 22 с.
12. Москаленко В.В. Особливості економічного та морального в економічній культурі особистості. Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Т. XII. Психологія творчості. Випуск 21 С. 246–258.
13. Небылицин В.Д. Проблемы психологии индивидуальности / под ред. А.В. Брушлинского, Т.Н. Ушакова. М.: Московский психолого-социальный ин-т; Воронеж: МОДЭК, 2000. 688 с.
14. Петренко Т.В. Морально-етичні аспекти формування підприємця європейського рівня /

Т.В. Петренко, В.В. Зеленюк. Проблемы формирования новой экономики XXI века: мат-лы Междунар. науч.-практ. конф., 23–24 декабря 2010 года. URL: http://www.confcontact.com/20101224/3_petrenko.php (дата обращения 10.04.2018)

15. Плахтиенко В.А. Надежность в спорте. / В.А. Плахтиенко, Ю.М. Блудов. М.: Физкультура и спорт, 1983. 176 с.

16. Сарычев С.В. Социально-психологические факторы надёжности малых групп в различных социальных условиях: дисс ... д-ра психол. наук: 19.00.05. Курск, 2008. 259 с.

17. Сарычев С.В. Из истории исследования надёжности в отечественной психологии. История отечественной и мировой психологической мысли: Постигая прошлое, понимать настоящее, предвидеть будущее: Материалы международной конференции по истории психологии «IV Московские встречи», 26–29 июня 2006 г. / Отв. ред. А.Л. Журавлев, В.А. Кольцова, Ю.Н. Олейник. М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2006. С. 277–284.

18. Стрижов Е.Ю. Нравственно-правовая надёжность личности: социально-психологические аспекты: монография. Тамбов: Изд. дом «ТГУ им. Г.Р. Державина», 2009. 528 с.

19. Шадриков В.Д. Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / Отв. ред. К.А. Абульханова-Славская. М.: «Наука», 1982. 185 с.

20. Kotyk I.O. Ways of Group and Personal Reliability Increase / I.O. Kotyk, S.V. Sarychev. Problems of Modern Psychology: Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufriieva. Issue 34. Kamianets-Podilskyi: Aksioma, 2016. P. 221–239.

21. Kotyk I.O. Group reliability and personal reliability in the group / I.O. Kotyk, S.V. Sarychev. Problems of Modern Psychology: Collection of research papers of Kamianets-Podilskyi Ivan Ohienko National University, G.S. Kostyuk Institute of Psychology at the National Academy of Pedagogical Science of Ukraine / scientific editing by S.D. Maksymenko, L.A. Onufriieva. Issue 32. Kamianets-Podilskyi : Aksioma, 2016. P. 245–265.

22. Lantukh I. (2018). Psychological features of the relationship the parameters of moral and legal reliability and adaptive capabilities of business entities. Fundamental and Applied Researches in Practice of Leading Scientific Schools, 27(3), 81–88. URL: <https://farplss.org/index.php/journal/article/view/370>



UDC 159.938.3:378

PSYCHOLOGICAL BACKGROUND FOR AUTHORITY FORMING OF SPORTS COACHES

Mospan M.A., Candidate of Psychological Sciences,
Associate Professor at the Department of Psychology Pedagogy
National University of Physical Education and Sports of Ukraine

Kovalchuk V.I., Candidate of Science in Physical Education and Sports,
Associate Professor at the Department of Psychology
National University of Physical Education and Sports of Ukraine

In the article the mechanisms of forming of authority in the presence of certain conditions and factors obeyed by socio-psychological, social-perceptual, communicative, cognitive, organizational-managerial and acmeological patterns are described.

Our hypothesis is based on the assumption of the co-dependence of the expressiveness of the established authority of the coach, self-confidence and the ability to self-regulation. The article deals with two main aspects of this process: first, the creation of the ideal image of the self by the subject-coach, arising as a result of activity aimed at overcoming the contradictions between the I-concept of the subject and his image in others, and secondly, the process of image interaction, which results in a correction of the image in the direction of implementing the I-concept of the subject-coach in its correlation interactions with the I-concepts of other subjects in the system of social interaction.

Materials: a sample of the study participants consisted of 75 sports coaches, who took refresher courses based on the refresher training and retraining center of the National University of Physical Education and Sports of Ukraine.

Results: high scores on the "Level of authority" scale differ significantly in groups of people with low self-esteem confidence from two other groups (in individuals with high confidence in their own authority and from the intermediate group ($F(8,152)=4,86667$, $p=0,00002$)).

Conclusions: the psychological background of the formation of the authority of sports coaches is the awareness of their importance for the profession, knowledge of the theoretical bases of the development of the professional (sports) collective, the presence of communicative and organizational skills, the receiver's receptivity to the athlete's internal state, his personal value-semantic sphere, ability to timely and reasonably regulate relations between athletes and implement them in productive activities, perceptual skills, experience of empathy and pedagogical intuition.

Key words: *coach authority, professional image, sport activity, I-concept.*

Моспан М.О., Ковальчук В.І. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ АВТОРИТЕТУ СПОРТИВНИХ ТРЕНЕРІВ

У статті розкриті відповідні механізми формування авторитету за наявності певних умов і факторів, а також із підкоренням соціально-психологічним, соціально-перцептивним, комунікативним, пізнавальним, організаційно-управлінським та акмеологічним закономірностям.

Наша гіпотеза полягає в припущенні про співзалежність вираженості сформованого авторитету тренера, упевненості в собі та здатності до саморегуляції. У статті розглянуто два основні аспекти вказаного процесу: по-перше, створення суб'єктом-тренером ідеального образу себе, що виникає як результат діяльності, спрямованої на подолання суперечностей між Я-концепцією суб'єкта та його образом в інших; по-друге, процес іміджевої взаємодії, у результаті якого відбувається корекція іміджу в напрямі реалізації Я-концепції суб'єкта-тренера в його кореляційних взаємозв'язках із Я-концепціями інших суб'єктів системи соціальної взаємодії.

Матеріали: вибірку досліджуваних склали 75 спортивних тренерів, які проходили курси підвищення кваліфікації на базі центру підвищення кваліфікації та перепідготовки Національного університету фізичного виховання і спорту України.

Результати: високі показники за шкалою «рівень авторитету» достовірно розрізняються в групах осіб, що характеризуються низькою впевненістю у власному авторитеті, від двох інших груп (в осіб із високою впевненістю у власному авторитеті та від проміжної групи ($F(8,152)=4,8667$, $p=0,00002$)).

Висновки: психологічними основами формування авторитету спортивних тренерів є усвідомлення його значення для професії, знання теоретичних основ розвитку професійного (спортивного) колективу, наявність комунікативних та організаторських здібностей, сприйнятливості тренера до внутрішнього стану спортсмена, його особистісної, ціннісно-сміслової сфери, уміння своєчасно й обґрунтовано регулювати відносини між спортсменами та реалізовувати їх у продуктивній діяльності, перцептивні вміння, досвід емпатії та педагогічної інтуїції.

Ключові слова: *авторитет тренера, професійний імідж, спортивна діяльність, Я-концепція.*

Моспан М.А., Ковальчук В.И. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ АВТОРИТЕТА СПОРТИВНЫХ ТРЕНЕРОВ

В статье раскрыты соответствующие механизмы формирования авторитета при наличии определенных условий и факторов, а также с подчинением социально-психологическим, социально-перцептивным, коммуникативным, познавательным, организационно-управленческим и акмеологическим закономерностям.

Наша гипотеза состоит в предположении о созависимости выраженности сформированного авторитета тренера, уверенности в себе и способности к саморегуляции. В статье рассмотрены два основных аспекта указанного процесса: во-первых, создание субъектом-тренером идеального образа себя, что возникает как результат деятельности, направленной на преодоление противоречий между Я-концепцией субъекта и его образом в других; во-вторых, процесс имиджевого взаимодействия, в результате которого происходит коррекция имиджа в направлении реализации Я-концепции субъекта-тренера в его корреляционных взаимосвязях с Я-концепциями других субъектов системы социального взаимодействия. Выборку испытуемых составили 75 спортивных тренеров, проходивших курсы повышения квалификации на базе центра повышения квалификации и переподготовки Национального университета физического воспитания и спорта Украины.

Результаты: высокие показатели по шкале «уровень авторитета» достоверно различаются в группах лиц, характеризующихся низкой уверенностью в собственном авторитете, от двух других групп (у лиц с высокой уверенностью в собственном авторитете и от промежуточной группы ($F(8,152)=4,8667$, $p=0,00002$)).

Выводы: психологическими основами формирования авторитета спортивных тренеров являются осознание его значения для профессии, знание теоретических основ развития профессионального (спортивного) коллектива, наличие коммуникативных и организаторских способностей, восприимчивость тренера к внутреннему состоянию спортсмена, его личностной, ценностно-смысловой сферы, умение своевременно и обоснованно регулировать отношения между спортсменами и реализовывать их в продуктивной деятельности, перцептивные умения, опыт эмпатии и педагогической интуиции.

Ключевые слова: авторитет тренера, профессиональный имидж, спортивная деятельность, Я-концепция.

Introduction. Today, sport is a multifunctional and diverse phenomenon of interpersonal interaction, which occupies a significant place in the physical and spiritual culture. It is aimed not only at identifying human capabilities, but also at social and public development of the individual engaged in sports activities. New trends in the creation of a topical professional higher education space make it possible to form a new style of behavior of sports coaches, which would positively satisfy the requirements of the present phase of social development [4; 9; 10].

The task is actual due to the need to study the possibilities of formation and management of the professional authority of sports coaches, as well as the inclusion of research results in the process of education of future coaches and specialists in the field of “man – man”, taking into account that the phenomenology of professional authority involves an orientation towards a positive assessment of the subject – coach by an object – athlete. It should be noted that the personality of the coach, his professional qualities, his pedagogical skills and the peculiarities of communication are important levers of influence on the formation of athletes’ personality and successes [1; 3; 15].

An analysis of the current practice of professional education in the field of physical culture and sports shows that currently the methodological foundations of the formation of the authority of the coach are not suffi-

ciently developed. This was reflected in the existing contradictions: firstly, between the objective need of society in education coaches with formed authority base and insufficient theoretical and practical study of this problem, and secondly, between the need for purposeful formation of personal and social components of authority in future professional coaches and the existing practice of coach education.

These contradictions have identified the task of the research, which is to identify psychological factors that can overcome the inconsistency of the necessary and real levels of the formation of the authority of the coach between the specialists in physical culture and sports.

The main hypothesis of the study is that the formation of the bases of the authority of the coaches will be effective and will take a guided nature if you discover the structure and psychological components of the authority of the coaches. We also note, that when organizing the pedagogical process it is necessary to rely on personality-oriented, acmeological and subjective approaches to the formation of a set of personal qualities, abilities and skills that determine the authority of the coach. The purpose of this study is to identify and justify the psychological bases of authority of sports coaches.

Analysis of research and publications. Beginning in 2004, under the auspices of the Aligning a European Higher Education Struc-



ture in Sport Science (AEHESIS) and European Coaching Council, a subcommittee of the European Network of Sports Science, Education and Employment (ENSEE), the project of formation of uniform educational standards for the training of coaches in various sports is being implemented. In accordance with the Convention on the recognition of the competence and qualifications of coaches, three main categories have been developed and approved: the initial, basic stages of education and the stage of sport improvement. Today, in Europe, professional characteristics of coaches of different levels of training are developed, taking into account functional rights, responsibilities and ethical standards [2; 6; 8; 11].

In identifying an interdisciplinary interpretation of the notion of “authority” and the specifics of the sociological approach to the study of this phenomenon, it is expedient to use the development of foreign and domestic psychology and sociology. Scientific literature on the mentioned research problem can be classified in the following directions.

The first direction is represented by the works of P. Berger, P. Bourdieu, M. Weber, I. Hoffmann, R. Merton, P. Sorokin, and others containing the conceptual foundations of the sociological study of social relations, as well as works by N. Luman and T. Parsons, in which universal models of structural-functional and system analysis are described [2; 5; 12; 14]. Ideas and views of the named scientists allow to determine the social essence, place and role of the authority of the subject of professional activity in the system of social relations, in particular, in sports practice.

The second direction is the research of foreign scientists, the subject of study of which is the phenomenon of authority in market socio-economic conditions. Among foreign scientists who studied the authority of representatives of different professions were such scientists as F. Baur, P. Bird, P. Weil, and others.

The third direction is the research works of domestic scientists, which reveal the practical aspects of the formation and functioning of the authority of the individual, the focus is on the development of universally effective methods of self-presentation of the subject of professional activity. It also includes works devoted to the study of attributes, functions and mechanisms for constructing the authority of political figures, organizations, institutions, leaders, educators and educational institutions [7; 10; 13].

The fourth direction includes the research work of the representatives of the scientific-applied branch of human studies – pedagogical psychology, which arises at the junc-

tion of sociology, psychology, philosophy and a number of other scientific disciplines, which study the patterns of the formation of the authority of the personality in the pedagogical process, its functioning and management.

The fifth direction covers the research work of scientists who consider various aspects of the system of social interaction of the coach and his wards [4]. In them the subject of study is mainly the general laws and trends of the process of socialization of the coach personality as a representative of a specific socio-professional group that carries out professional activities in certain socio-cultural conditions, as well as general principles and methods of scientific analysis of the personality of a specialist.

Investigation of authority at a conceptual level took place in several directions: the relationship of authority and style of leadership (V.G. Afanasyev, E.E. Vendrov, A.G. Kovalenko, A.M. Omarov, etc.), authority as a social role (A.A. Bodalev, V. Denenmeier, etc.), authority and power structures (R. Berstedt, M. Weber, D. Iston, B. Russell, R. Friedman). This allowed to reveal the structure of authority, and to highlight the general laws of its formation in various activities.

Development of the authority of the sports coach. It should be noted, that the motivation of athletes, which must be formed in certain pedagogical conditions, is an important factor in achieving success. An important condition for achieving the required level of motivation is the corresponding level of authority of the coach. In turn, the authority of the coach is a leading factor in the effectiveness of sports activities of athletes. Its formation is conditioned by the professional qualities of the coach, professional image, social positions and achievements of the pupils [1; 9]. The structure of the authority of the coach is a set of the following components of activity: professional (the ability to identify and develop gifted athletes, purposefully form a team, identify team leaders, etc.), personal (value orientations, personal achievements in sports, culture of language and communication), social (the implementation of the coach of social roles, communicative activity). Each of these components is represented by cognitive, motivational-value, and activity content.

The main motivators for the development of the authority of the sports coach are his personal development (responsibility, new experience, opportunities for education, feedback), the feeling of involvement (presenting of information, consultation, joint decision-making, communication), interest and challenge (interesting projects, feedback on progress towards the goal). To succeed in

solving these difficult tasks, the coach must be able, on the one hand, to use for the formation of the team regularities of the group activity of this sport and, on the other hand, to know the typological features of each player's personality and be able to individualize his training and sports activities in the light of this typology [8; 12; 14].

Of particular relevance to the coach sports activity is its competitive component, its ability to achieve a sporting result, which in general acts as a system-generating factor for all the activities of the coach, individual athlete and the team as a whole [5; 10; 11; 15]. A major role in this is, first of all, the game, strategic and tactical thinking of the coach, his ability to plan the preparation of players and teams for the competition, conducting intelligence and operational analysis of current competitive information, flexibility of thinking and persistence in the implementation of the game plan, high communicative skills, ability to inspire players.

The analysis of scientific data suggests that the psychological background of the formation of the authority of the sports coach lie in the establishing relationship of trust, as evidenced by empirically established stable relationships between the characteristics of trust and the authoritative characteristics of the coach [13]. The theoretical analysis of research of this phenomenon makes it possible to make conclusions about two main aspects of this process: first, the creation by the subject-coach of the ideal image of himself, arising as a result of activity aimed at overcoming contradictions both between the I-concept of the subject and his image in others, and within the very I-concept; and secondly, the process of image interaction, which results in a correction of the image in the direction of implementing the I-concept of the subject-coach in its correlation with the I-concepts of other subjects of the system of social interaction. The process of forming authority in the presence of certain conditions and factors, subject to socio-psychological, social-perceptual, communicative, cognitive, organizational, managerial and acmeological laws, is realized with the help of appropriate mechanisms [10].

The authority of the coach in the eyes of athletes is recognition of him the right to make responsible decisions in different situations of joint activity, as well as the importance of the professional and personal qualities of the coach. The core of the formation of authoritative relations in the process of training activities is the personality of the coach, his professional competence, the formation of professional-important personal qualities

and social position [6; 9; 14]. Thus, we can distinguish three components of authority - professional, personal, and social.

Criteria for the professional competence of the sports coach. The prerequisite for optimization of authority is an intersubjective approach, based on the principle of feedback, which is interpreted as the main driving mechanism of socio-psychological influence. Formation of the personal authority of the sports coach in the minds of other people is formed only in the process of activity in its broad sense: how active interaction with the surrounding reality, aimed at achieving goals, meeting their needs and interests, as well as the requirements of society. Activity, due to conscious processes of the human psyche, has a social character [1; 3]. Indeed, all socially significant communications take place in the process of activities, as a result of which the psychological and social aspects of determining the authority of the coach are formed.

The basis of the formation of highly professional coach's skill is the integration of the three main blocks in his personality (on the basis of the main system-creating factor - the sports results of the activity): deep knowledge of nature and the content of the subject, practical skills and abilities of conducting the training process and the ability to achieve the goal in competitive activities. The improvement of the training process should be aimed at finding algorithms for programmed learning and standardization of pedagogical technology to increase the intensity and efficiency of the pedagogical process [6]. The psychological and pedagogical basis for the improvement of the methodology of motor learning is the search for supporting key elements and chains structured in the action plan.

In addition, the content and structure of activities, its goals and motives affect the course and development of the mental processes of the coach, and external changes of material actions form internal, ideal actions, carried out mentally, providing comprehensive communication and orientation in the surrounding world. It is important to understand that authority is a functional entity, it is modeled to solve certain problems, and depending on them, it can be implemented in its various demonstrations [1; 8]. Therefore, at the pedagogically-applied stage of the transformation of the authority of the sports coach must be defined goals and objectives, developed a certain set of activities aimed at forming the necessary characteristics, which can only affect certain elements of the formation of authority or one way or another affect all its levels.



Psychological and pedagogical conditions for the formation of the authority of sports coaches are: organization of the educational process of special physical training at the level of subject-subject relations, which creates the prerequisites for the formation of athletes of adequate level of claims, humanistic orientation of interpersonal relationships in the team, providing equal opportunities for the development and becoming of athletes, developed special educational programs in the management of athletes their own development.

The axiological approach to the formation of the professional competencies of the coach at the present stage is oriented towards the achievement of developed countries [2; 10]. Target value orientations are associated with universal humanitarian priorities implemented through a system of continuous professional education. Innovations in the field of values of the contents of the sporting-educational process involve variability, the possibility of individualization of training components. In the field of procedural values, information and communication, creative, developing technologies of acquiring professional experience of the coach take the leading place.

Speaking about the criteria for the professionalism of sports coaches, the following groups should be distinguished among their entirety. First, these are objective criteria (characterizing the compliance of the specialist with the requirements of the profession). In the total number of objective criteria, in turn, stand out:

a) criteria connected with the normative indicators of the success of the activity (productive): productivity, quality, reliability, position in the team, in the system of interpersonal relations of the closest social environment, social status;

b) criteria characterizing the objective level of professional qualification of the subject, the development of professional qualities (meaningful), as well as the character of activity carried out by a specific specialist in the subject of conformity of its technological side to socially acceptable methods and requirements of the profession. Subjective criteria that characterize the degree of compliance of the profession with the requirements of a specialist: the satisfaction of a specialist by the chosen profession, specialty, conditions of activity and achieved results, awareness of their selves as representatives of a certain profession, professional identity, etc.

Psychological components of the authority of the sports coach. It should be mentioned, that each psychological component of the authority of a sports coach in-

cludes a cognitive, motivational-value and activity block. Cognitive contributes to the development of a system of scientific and practical knowledge in the field of building authoritative relationships in the training process and beyond, contributes to understanding the importance of the formation of a coach authority for the effective implementation of the training processes, education and socialization of the personality of athletes, as well as mastering the future specialists of the foundations of authority [8; 10; 12; 15]. Motivational-value block helps to realize the importance of purposeful development of all components of authority, building authoritative relationships in the process of professional activity, continuous improvement of their meaningful personal and professional qualities. Activity block allows to master the system of practical skills and skills to plan, build and analyze interpersonal relations in the training process, to form authority, to analyze conflict situations, to find ways to solve them, to develop a culture of speech, style of activity, communication and behavior, to improve professional image on the basis of active life position.

Methods and procedures of research.

According to the above hypothesis, the following methods were used in the study:

- the Questionnaire "Thoughts and patterns of behavior" (Adapting the Questionnaire by M. Cooper, H. Todd, R. Woolrich);
- I-structure ISTA G. Ammon test;
- psychodiagnostic method "PMOQ" (protective mechanisms of personality of questionnaire of V.A. Negrii and D.A. Titkov).

The sample of the study consisted of 75 sports coaches, who passed advanced training courses based on the training and retraining center of the National University of Physical Education and Sports of Ukraine.

The variable "the formation of authority" was translated into a rank variable (by criterion quantiles). Using this scale, the subjects were divided into three groups according to the criterion of "self-determination of the level of authority":

- 18 people who considered their authority sufficient for successful professional activities (group a);
- Intermediate group - 37 people (group b);
- 20 people who considered their authority insufficient (group c).

Dependent variables were Self-Confidence (A1) and Self-Regulation Ability (A2).

The positive correlation between the "Level of authority" scale and the "self-confidence" scale ($R=0,46$, $p<0,05$) has been revealed, and the direct correlation between the "Authority level" scale and the "Self-regulation Ability" scale ($R=0,27$, $p<0,05$) has been

revealed. In addition, the correlation between the “Self-confidence” scale and the “Self-regulation Ability” scale ($R=0,39$, $p<0,05$) was found.

High scores on the “Level of authority” scale differ significantly in groups of people with low self-confidence from two other groups (in individuals with high confidence in their own authority and from the intermediate group ($F(8,152)=4,8666$, $p=0,00002$)).

After receiving these results, a training was conducted to increase the confidence of the subjects being studied. This is one of the methods related to behavioral therapy and includes:

1) learning responses – that increases confidence through simulation (both open and hidden) and instructing, with attention paid to both the verbal and non-verbal component of confident behavior;

2) calling for a new relevant reaction using role play, rehearsing behavior and training;

3) fixing new forms of behavior through feedback, criticism and leadership;

4) cognitive restructuring – the challenge of irrational beliefs that interfere with the manifestation of greater self-confidence, finding new information that enhances confidence;

5) generalization of experience – an attempt to introduce new forms of behavior in real life and apply them in various situations.

A comparative analysis of the status of participants in group b and with the use of confidence-building training on a statistically significant level showed the following changes: among group b members, the number of people with a high level of self-determination of authority increased by 62,3%, in group c by 50,4%.

Conclusions. Professional activity of the coach is connected with the processes of education and socialization of the individual and aimed at the comprehensive and harmonious development of the individual. This judgment allows to identify several areas of professional activity of the coach, which together reflect all the diversity of the profession: coach-teacher (organizes the education process); coach-organizer (combines the process of organizing and conducting training sessions, competitions, sports meetings, etc.); coach-personality (reflects the personal coaching qualities and the process of forming the personality of the pupils).

The building of authoritative relations is based not only on the deep theoretical knowledge and practical skills of the coach, his conscious desire to form a personal level of his authority, but also to recognize the importance of these relationships by pupils. So, the coach in his professional activities should focus not so much on his desires, but on the needs of

pupils. Only due to the competent combination of activity professionalism and professionalism of the individual with the subject-subject relations within the training process, the coach can expect on the formation of true authority.

The authority of the coach is a leading factor in the effectiveness of sports activities of pupils, which determines the impact of the coach on students, gives him the right to make decisions, express opinions, give advice. Its formation and development is possible only in the course of meaningful activity, because of its reflection in the consciousness of the subjects of the social significance activity and the value of those characteristics of the coach's personality, which are inherent to him as a member of the social community and as a subject of physical culture and sports activities.

The psychological background of the formation of the authority of sports coaches is the awareness of its importance for the profession, knowledge of the theoretical foundations of the development of the professional (sports) collective, the presence of communicative and organizational skills, the receptivity to the athlete's internal state, his personal, value-semantic sphere, ability to timely and reasonably regulate relations between athletes and implement them in productive activities, perceptual skills of the coach, experience of empathy and pedagogical intuition.

REFERENCES:

1. Balsevich V.K. Scientific substantiation of innovative transformations in the field of physical culture and sports. *Theory and practice of physical culture*. 2016. № 1. P. 10–16.
2. Begidova S.N. Theoretical foundations of professional and creative development of the personality of specialists in physical culture and sports. *Maikop: ASU*, 2013. 270 p.
3. Ershov A.A. Leader and the authority of the group: the statement of the problem. *Experimental and applied psychology*. 1973. Iss. 4. P. 10–27.
4. Dyachkova E.S. Personality features of teachers with different degrees of professional burnout. *Bulletin of TSU*. 2014. № 10(102). P. 102–109.
5. Krasavtsev P.V. Comprehensive assessment of the quality of professional preparedness of graduates of the Institute of Physical Culture to work in the university. *Theory and practice of physical culture*. 2013. № 6. P. 42–44.
6. Platonov V.N., Pavlenko Yu.A., Tomashevsky V.V. Training athletes from different countries for the Olympic Games. K.: Izd. house D. Burago, 2012. 336 p.
7. Fedorov V.V., Biryukov V.P., Blinov L.V. Formation of pedagogical invariants of the professional activity of a sports coach in a new format of physical education. *Theory and practice of physical culture*. 2012. № 8. P. 45–47.
8. Khazanov I.Ya. On the path of professional development: an educational-methodical complex. *Kurgan*, 2011. 60 p.



9. Kholodov Zh.K., Kuznetsov B.C. Theory and Methods of Physical Education and Sports: textbook. M.: Academy, 2000. 480 p.
10. Beutler I. Sport serving development and peace: Achieving the goals of the United Nations through sport. Sport in Society: Cultures, Commerce, Media, Politics. 2008. № 11. P. 359–369.
11. Carpenter W.L. The relationship between age and information processing capacity and age and channel capacity of adults: Unpublished doctoral dissertation; Florida State University. Florida, 2016. 400 p.
12. Cote J., Gilbert W. An integrative definition of coaching effectiveness and expertise. International Journal of Sport Science and Coaching. 2011. № 4. P. 307–323.
13. Duffy P., Crespo M., Petrovic L. The European framework for the recognition of coaching competence and qualifications – implications for the sport of athletics in Europe. New Studies in Athletics. 2012. № 25(1). P. 27–41.
14. Review of the EU 5-level structure for the recognition of coaching competence and qualifications / European Coaching Council. Köln: European Network of Sports Science, Education and Employment, 2015. 146 p.
15. Ogilvie B.C., Howe M. Career crisis in sport. Proceedings of the fifth World congress of sport psychology / T. Orlick, J.T. Partington, J.H. Salmela. Ottawa: Coaching Association of Canada, 1982. P. 176–183.

УДК 159.923

ФАКТОРНА МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ МОБІЛІЗОВАНИХ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ

Нікітенко Г.О., аспірант кафедри практичної психології,
провідний фахівець соціально-психологічної служби
Херсонський державний університет

У статті представлено результати перевірки запропонованої нами теоретичної моделі структури психологічної готовності мобілізованих осіб до військової служби за допомогою факторного аналізу. Встановлено, що структура психологічної готовності мобілізованих складається з таких компонентів, як емоційно-вольовий, поведінковий, мотиваційний, особистісний, когнітивно-прогностичний, когнітивно-рефлексивний, соціально-психологічний, проблемно-орієнтаційний та соціально-діяльнісний.

Ключові слова: психологічна готовність, структура готовності, компоненти готовності, мобілізовані військовослужбовці, факторна модель психологічної готовності.

Никитенко А.О. ФАКТОРНАЯ МОДЕЛЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ МОБИЛИЗОВАННЫХ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

В статье представлены результаты проверки предложенной нами теоретической модели структуры психологической готовности мобилизованных лиц к военной службе с помощью факторного анализа. Установлено, что структура психологической готовности мобилизованных состоит из таких компонентов, как эмоционально-волевой, поведенческий, мотивационный, личностный, когнитивно-прогностический, когнитивно-рефлексивный, социально-психологический, проблемно-ориентационный и социально-деятельностный.

Ключевые слова: психологическая готовность, структура готовности, компоненты готовности, мобилизованные военнослужащие, факторная модель психологической готовности, факторный анализ.

Nikitenko H.O. FACTOR MODEL OF PSYCHOLOGICAL READINESS OF MOBILIZED SOLDIERS

The article presents the results of testing the proposed theoretical model of the structure of psychological readiness of mobilized persons for military service by means of factor analysis. It was established that the structure of psychological preparedness of mobilized consists of such components as emotionally-volitional, behavioral, motivational, personality, cognitive-prognostic, cognitive-reflexive, socio-psychological, problem-oriented and social-activity.

Key words: psychological readiness, structure of readiness, readiness components, mobilized soldiers, factor model of psychological readiness, factor analysis.

Постановка проблеми. Військова діяльність, як і будь-яка інша, вимагає від людини насамперед морально-психологічної готовності до праці загалом, тобто розуміння нею необхідності виконувати свої службові обов'язки та готовності здійсню-

вати цю діяльність, удосконалювати себе заради збільшення продуктивності своєї діяльності. Вона характеризується високою динамікою, напруженістю, загрозою здоров'ю, невизначеністю та новизною ситуацій, суперечливістю інформації, дефіцитом

часу й іншими особливостями, що є джерелом психічної напруженості та вимагають від особистості високого рівня розвитку психологічної готовності. Сучасні умови ведення бойових дій на Сході України вимагають суттєвого перегляду системи психологічної підготовки військовослужбовців. Особливо актуальним постає питання формування психологічної готовності мобілізованих військовослужбовців, які повинні безпомилково виконувати службово-бойові завдання, пов'язані з ризиком для життя. Розроблення моделі структури психологічної готовності мобілізованих осіб до військової діяльності дасть можливість дослідити цю структуру, проаналізувати зв'язки між її елементами, зовнішніми та внутрішніми факторами. Також розроблена модель сприятиме пошуку шляхів оптимізації психологічної готовності мобілізованих до військової діяльності, що є важливим практичним завданням на сучасному етапі розвитку Збройних Сил України.

Таким чином, актуальність вирішення питання щодо вивчення моделі психологічної готовності мобілізованих осіб до військової діяльності не викликає сумнівів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивченням особливостей психологічної готовності військовослужбовців з урахуванням специфіки їх діяльності займалися Я. Бондаренко, В. Варваров, С. Злепко, О. Колесніченко, В. Крайнюк, Л. Матохнюк, С. Мул, В. Осюдло, О. Пасько, І. Платонов, Н. Сторожук, О. Тімченко, М. Томчук, В. Тробюк, В. Хімич та інші науковці. Водночас що стосується психологічної готовності до військової служби військовослужбовців мобілізованого резерву, то, незважаючи на певний інтерес дослідників до неї (наприклад, О. Самойленко), вона залишається недостатньо теоретично й методично розробленою.

Метою статті є розкриття особливостей факторної моделі психологічної готовності мобілізованих осіб до військової служби та перевірка запропонованої нами теоретичної моделі за допомогою факторного аналізу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Теоретичний аналіз наукової літератури вказує на те, що феномен психологічної готовності є явищем із багаторівневою системою психічних особливостей людини, які є суб'єктивними умовами її успішної професійної діяльності, та має складну структуру. Різні вчені по-різному підходять до визначення структурних компонентів психологічної готовності людини до різних видів діяльності. Одні дослідники вважають, що структуру психологічної готовності до діяльності утворю-

ють два структурні компоненти (В. Барко) [1], інші ж називають три такі компоненти (Л. Матохнюк, В. Мірошниченко, О. Пасько, І. Платонов, М. Томчук) [4; 7]. В. Варваров та В. Ягупов [8] дотримуються думки про чотирикомпонентну структуру психологічної готовності, а Я. Бондаренко та Н. Сторожук відстоюють позицію шестикомпонентної структури психологічної готовності [2; 6]. Таким чином, аналізуючи описані дослідниками особливості компонентної структури психологічної готовності, можемо зазначити, що, незважаючи на розбіжності щодо компонентного складу психологічної готовності, учені вважають, що її структурне наповнення залежить від змісту та умов діяльності.

З урахуванням специфіки професійної військової діяльності мобілізованих осіб, а також ґрунтуючись на проведеному аналізі наукових досліджень, ми виділили зовнішній і внутрішній фактори психологічної готовності мобілізованих осіб до військової служби. Водночас ми припустили, що вони утворюються поєднанням 7 окремих компонентів готовності. Зовнішній фактор психологічної готовності мобілізованих осіб до військової служби включає до свого складу соціальну, економічну та сімейну складові частини. А внутрішній фактор складають особистісний, регуляторний, когнітивний і мотиваційний компоненти.

Соціальний компонент структури психологічної готовності мобілізованих осіб до військової служби відображає особливості спілкування військовослужбовців у колективі товаришів по службі, поєднує засоби вирішення проблем у їх взаєминах, що виникають під час служби, ставлення до військової служби, сформоване під впливом соціально-політичних подій. Економічний компонент відображає наявність чи відсутність відповідних матеріальних, фінансових або інших ресурсів у мобілізованих осіб. Сімейний компонент відображає ставлення рідних до служби та представленість сімейних цінностей у ціннісно-мотиваційній системі мобілізованих осіб.

Особистісний компонент у складі внутрішнього фактора психологічної готовності мобілізованих осіб до військової служби розглядається нами як комплекс особистісних рис досліджуваних, завдяки яким вони здатні протидіяти та переборювати зовнішні й внутрішні перешкоди на шляху досягнення цілей військово-професійної діяльності. Регуляційний компонент відображає емоційну стійкість, емоційне ставлення до військової служби, рівень вольової саморегуляції, домінуючі стратегії поведінки, які зумовлюють рівень військової підготовки.



Когнітивний компонент готовності ми розглядаємо як рівень розвитку знань, умінь, навичок, уявлень про майбутні труднощі, що необхідні для успішної діяльності. Мотиваційний компонент ми розглядали як складну систему мотивів, яка активує та спрямовує енергійність мобілізованого до діяльності в екстремальних умовах і включає в себе мотиваційні установки й ціннісні орієнтації.

З метою вивчення запропонованих у теоретичній моделі компонентів структури психологічної готовності були застосовані такі психодіагностичні методики: методика «Прогноз», проєктивна методика «Тест дванадцяти тварин» Б. Пашнева, опитувальник «Дослідження вольової саморегуляції» О. Зверькова та Є. Ейдмана, методика особистісного диференціала (варіант, адаптований у Санкт-Петербурзькому науково-дослідному психоневрологічному інституті імені В.М. Бехтерева), п'ятифакторний особистісний опитувальник («Велика п'ятірка») МакКрає-Кости та авторська анкета «Вивчення впливу внутрішніх та зовнішніх факторів на психологічну готовність мобілізованих осіб до військової служби».

Досліджування проводилося з мобілізованими військовослужбовцями, які перебували на момент тестування в навчальних ротах на базі двох військових частин, і з мобілізованими військовослужбовцями прикордонної служби. Вибірка була гомогенною (лише представники чоловічої статі). Загальна кількість респондентів у дослідженні – 126 осіб у віці від 20 до 46 років.

Отримані дані було піддано факторному аналізу, який дає змогу перевірити запропоновану нами теоретичну модель структури психологічної готовності мобілізованих осіб. Комп'ютерна обробка даних здійснювалася за допомогою пакета програм STATISTICA 10.0.

Проведений факторний аналіз дав змогу виділити в складі внутрішнього фактора психологічної готовності мобілізованих осіб до військової служби шість незалежних складників, аналіз яких дає змогу описати 47% індивідуальних розбіжностей. Загальний зовнішній фактор структури психологічної готовності мобілізованих осіб до військової служби визначається структурними особливостями організації трьох факторів, які описують 45% дисперсії ознак.

Розглянемо структуру внутрішнього фактора психологічної готовності мобілізованих осіб до військової служби. *Перший фактор* – «Емоційно-вольовий компонент» (9,96% сумарної дисперсії) – поєднує такі змінні: представленість нервово-психічної нестійкості (-0,845), схильність до суїци-

дальної поведінки (-0,748), схильність до емоційного зриву (-0,814), рівень розвитку загальної саморегуляції (0,636), рівень прояву наполегливості (0,571), рівень прояву самовладання (0,591), позитивний характер реакції на звістку про мобілізацію (0,333). Цей фактор відображає здатність особистості до свідомої регуляції своєї поведінки, контролю емоційних станів і рівня психічного напруження через вольові зусилля. Ядро фактора складають показники емоційної стійкості та вольових якостей мобілізованих осіб. Чим більше мобілізовані особи проявляють нервово-психічну стійкість, чим меншу мають тенденцію в поведінці до самознищення, емоційних зривів, тим вищий рівень загальної саморегуляції вони демонструють. Висока наполегливість і здатність до самовладання визначають спокійну реакцію на звістку про мобілізацію. Як бачимо, емоційно-вольовий компонент забезпечує емоційну стабільність, стійкість до зовнішніх стресогенних чинників, скеровує й регулює поведінку, емоційні реакції. Тобто емоційно-вольовий компонент як складова частина структури психологічної готовності є здатністю особистості до швидкої вольової мобілізації своїх ресурсів задля ефективного виконання професійних завдань службово-бойової діяльності. Специфіка цієї здатності полягає в тому, що завдяки емоційній стійкості, наполегливості, самоконтролю, рішучості суб'єкт спроможний співвідносити та узгоджувати свої можливості з вимогами зовнішнього середовища, проявляти активність, прикладати вольові зусилля, що відображається в активному, напруженому й конкретно спрямованому способі самоуправління своїми психічними й емоційними станами, поведінкою та діями.

Отже, мобілізованим особам, які мають високий рівень сформованості емоційно-вольового компонента, властиві нервово-психічна стійкість, уміння адаптуватися в нових соціальних умовах, висока саморегуляція, здатність справлятися зі стрес-факторами звичайних життєвих ситуацій на основі впевненості в собі, оптимістичності й активності. Особи, які мають низький рівень сформованості емоційно-вольового компонента, схильні до домінування нестабільного емоційного стану, відчуття виснаженості, підвищеної збудливості, дратівливості, недостатньої саморегуляції. У їх поведінці може проявлятися агресивне ставлення до соціального оточення, відлюдькуватість, інертність, зниження соціальної активності, імпульсивність поведінки. Вірогідними є нервово-психічні зриви, особливо в екстремальних ситуаціях. Також вони можуть

бути схильними до аутоагресивних тенденцій у власній поведінці.

Зміст *другого фактора* – «Поведінковий компонент» (8,3% сумарної дисперсії) – утворили такі змінні: рівень прояву емоційності (-0,738), схильність до активно-наступаючої поведінкової стратегії (0,534), схильність до стабільно-кумулятивної поведінкової стратегії (-0,288), схильність до комунікативної поведінкової стратегії (-0,35), рівень самооцінки професійних навичок (0,355), рівень вираженості самоконтролю як вольової якості в мобілізованих осіб (0,505). Цей фактор відображає здатність особистості проявляти емоційну зрілість, самовладання та схильність до активних поведінкових стратегій.

Мобілізованим особам, які мають високий рівень за цим фактором, властиво проявляти емоційну стійкість, самоконтроль і самодостатність, емоційну зрілість, спокій у складних обставинах, не піддаватися випадковим змінам настрою, оцінювати власні професійні навички на високому рівні, проявляти активно-наступаючу поведінкову стратегію (активність, енергійність, прагнення до домінування, мати потребу в досягненні високих результатів, контролі ситуації, самоконтролі, досягненні бажаного за допомогою сили) та уникати стабільно-кумулятивної (повільності, затягування прийняття рішень, консерватизму, флегматичності, потреби в економії сил, упертості, відгородженості) і комунікативної поведінкової стратегії (уникнення товариськості, емоційної чуттєвості, потреби в емоційному контакті, чутливості до відтінків у стосунках, чуйності, уваги до інших, потреби в спілкуванні, вірності). Мобілізовані особи, які мають низький рівень за цим фактором, навпаки, є більш емоційними, їм складно контролювати свої емоції та імпульсивні захоплення, у стресових ситуаціях вони можуть демонструвати низьку працездатність, схильність недооцінювати власні професійні навички. Їм властиво в складних ситуаціях проявляти здебільшого не активність, енергійність, заповзятість, самоконтроль, а повільність, консерватизм, флегматичність, нерішучість, прагнення до емоційної чутливості, спілкування, чуйності, шукати підтримку з боку оточуючих, а також шляхи задоволення потреби в спілкуванні та прийнятті.

Третій фактор (8,1% сумарної дисперсії) отримав назву «Когнітивно-рефлексивний компонент», оскільки поєднує такі змінні: рівень привабливого образу військовослужбовця в сприйнятті мобілізованих осіб (0,605), рівень здатності ідеального військовослужбовця триматися прийнятої лінії

поведінки (0,494), рівень прояву активної позиції в ідеального військовослужбовця (0,232), рівень вираженості самоповаги (0,574), рівень схильності розраховувати на власні сили в складних ситуаціях (0,605), рівень прояву активної позиції (0,589), схильність до пасивно-оборонної поведінкової стратегії (-0,394), рівень прояву цілеспрямованості як вольової якості (0,434). Цей фактор відображає співвідношення двох суб'єктних компонентів «Я-концепції» особистості – образу Я та образу ідеального військовослужбовця.

Для мобілізованих осіб, які мають високий рівень сформованості когнітивно-рефлексивного компонента, характерні адекватне саморозуміння та самоусвідомлення себе як військовослужбовця, узгодженість уявлень про себе з образом ідеального військовослужбовця, уміння аналізувати особливості власної професійної діяльності та коригувати її перебіг за умови необхідності, уміння зіставляти свої особисті й професійні дії з образом того, як має бути. Особи з високими оцінками за цим фактором більш схильні розраховувати на власні сили в складних ситуаціях, мають сформовану власну активну позицію, цілеспрямовані, мають високий рівень самоповаги, мають більш привабливий образ ідеального військовослужбовця, який виявляє здатність триматися прийнятої ним лінії поведінки, та намагаються уникати пасивно-оборонної поведінкової стратегії. Мобілізованим особам із низьким рівнем сформованості когнітивно-рефлексивного компонента властиві нехтування позитивним образом ідеального військовослужбовця та низький рівень самоповаги до себе як до військовослужбовця, залежність поведінки й ставлення до себе від зовнішніх обставин та оцінок, пасивність, інтровертованість, низький рівень цілеспрямованості, схильність до прояву обережності щодо нових подразників та уникання їх, депресивне або іпохондричне сприйняття ними як усього свого повсякденного життя, так і будь-якої ситуації, що виникає в екстремальних умовах, а також прояв сором'язливості, невпевненості в собі, обережності, пасивності.

Зміст *четвертого фактора*, що є інформативним на 7,95%, утворили такі змінні: рівень значущості проходження військової служби (0,509), представленість мотиву самореалізації під час вступу на військову службу (0,702), представленість мотивів, що спрямовані на вирішення особистих проблем, під час вступу на військову службу (0,461), представленість патріотичних мотивів під час вступу на військову службу (0,581), представленість мотивів поваги



й самоповаги під час вступу на військову службу (0,637), представленість особистих цілей у мотиваційній сфері мобілізованих осіб (-0,535), наявність позитивних думок на звістку про мобілізацію (0,471), наявність стеничних почуттів на звістку про мобілізацію (0,516), представленість цінностей розвитку в ціннісній системі мобілізованих осіб (0,306), представленість соціально корисних цілей у мотиваційній сфері мобілізованих осіб (0,336). Цей фактор може бути позначений як «Мотиваційний компонент структури психологічної готовності мобілізованих осіб», оскільки відображає мотиваційні зусилля, потреби успішно виконати поставлене завдання, прагнення досягти успіху та показати себе з кращого боку.

Отримані результати свідчать про те, що для мобілізованих осіб із високим рівнем сформованості цього компонента характерне прагнення до самореалізації, для них дуже важлива повага оточуючих людей і самоповага, їм властива наявність патріотичних мотивів у діяльності та мотивів, спрямованих на вирішення важливих особистих проблем за допомогою військової служби; при цьому вони не лише орієнтовані на особисті цілі на період служби, а й мають високий рівень значущості проходження військової служби, тому схильні більш спокійно реагувати на звістку про мобілізацію та мати більш позитивні думки про неї. Також для них характерна наявність високих оцінок можливості професійно розвиватися у військовій справі та досягати соціально корисних цілей під час військової служби.

Як бачимо, мотиваційна готовність до військової діяльності мобілізованих осіб є складною системою мотивів, які скеровують, посилюють та зумовлюють активність індивіда на шляху до поставленої мети, а саме на шляху до самопізнання, саморозуміння й самореалізації в професійній діяльності. Отже, мотиваційний компонент може справді здійснювати системоутворюючий вплив на психологічну готовність через реалізацію стимулюючої, регулятивної та смислоутворюючої функцій, зокрема, у бажанні якнайкраще виконати службово-бойову діяльність, розвиватися, досягати успіху, у прагненні показати себе з кращого боку, щоб поважали оточуючі, у почутті обов'язку й відповідальності перед Батьківщиною, у потребі в самовдосконаленні й самореалізації. Для мобілізованих осіб, які мають низький рівень сформованості мотиваційного компонента, характерні низький рівень мотивів самореалізації, поваги й самоповаги, відсутність патріотичних мотивів; їм не притаманні наявність бажання служити, навпаки, вони мають негативні думки

та астеничні почуття на звістку про мобілізацію, розцінюють службу в армії як негативне явище, якого варто уникати, оскільки відсутня будь-яка мотивація та бажання служити.

П'ятий фактор (інформативність становить 7,2%) містить такі змінні: рівень прояву екстраверсії (0,772), рівень прив'язаності до оточуючих (0,644), рівень вольової регуляції поведінки (0,653), рівень прояву експресивності (0,75), схильність до аутичної поведінкової стратегії (-0,364), схильність до паразитарної поведінкової стратегії (-0,311), представленість моральних цінностей у ціннісній системі мобілізованих осіб (-0,226). З огляду на зміст факторних навантажень цей фактор був ідентифікований як «Особистісний компонент». Він відображає систему особистих характеристик мобілізованих осіб, які впливають на результативність їх діяльності, досягнення цілей, внутрішню стійкість за впливу негативних факторів. Ми припускаємо, що особистісні якості є фундаментальною основою формування психологічної готовності мобілізованих осіб, найбільш стійкими психічними явищами, завдяки яким вони здатні протидіяти та переборювати зовнішні й внутрішні перешкоди на шляху досягнення цілей військово-професійної діяльності.

Аналізуючи отримані результати, можемо стверджувати, що мобілізовані особи з високими оцінками за цим фактором є більш схильними до екстраверсії, товариськими, мають більш позитивне ставлення до людей, уміють контролювати себе, відповідальні, проявляють точність та акуратність у справах, дотримуються моральних принципів, не схильні порушувати загальноприйняті норми поведінки. Також такі особи схильні до експресивності, можуть легко ставитись до життя, проявляти інтерес до різних сторін життя, їм не властиво проявляти аутичну й паразитарну поведінкові стратегії. А для мобілізованих осіб із низьким рівнем сформованості цього фактора більше властиві замкнутість, скритність, сором'язливість, нерішучість, обережність, пригніченість, слабкість, відчуття незахищеності, вони надають перевагу триманню дистанції з оточуючими, відстороненій позиції під час взаємодії, свої інтереси часто ставлять вище за інтереси інших людей, виявляють несумлінність у виконанні своїх зобов'язань та обіцянок, безвідповідальність, занадто стурбовані своїми матеріальними проблемами, намагаються уникати громадських доручень, жити не ускладнюючи собі життя. Такі особи не схильні проявляти у своєму житті вольові зусилля, гнучкість у складних ситуаціях, що призводить до того,

що вони складно переносять різкі зміни в житті, а отже, віддають перевагу постійності та надійності у всьому, що їх оточує.

Склад *шостого фактора*, який відображає когнітивно-прогностичний компонент структури психологічної готовності, є інформативним на 5,5%. Ядро цього фактора склали очікування від служби в армії, а саме наявність особистісно орієнтованих очікувань від служби в армії (-0,758), наявність віддалених у часі очікувань від служби в армії (-0,736) та представленість у ціннісній системі мобілізованих осіб (0,359).

Аналізуючи отримані результати, варто зазначити, що для мобілізованих осіб із високим рівнем сформованості когнітивно-прогностичного компонента характерна наявність близьких у часовому просторі, реальних соціально орієнтованих та соціально корисних очікувань від служби в армії, а також виражена потреба в наданні цінності самому процесу проживання життя, уміння цінувати життя, приймати його трагічну сторону та знову відкривати для себе його красу, не відводячи погляд від його жахів, наявність вираженої потреби мати свободу вибору, приймати свою свободу та брати на себе повну відповідальність за власний вибір і вчинки, наявність потреби відчувати кохання в усіх його проявах, а також потреби пізнавати життя, розбиратися в протиріччях оточуючого світу й власної особистості, шукати смисл і причини того, що відбувається. Натомість мобілізовані особи з низьким рівнем сформованості цього фактора мають особистісно орієнтовані очікування від служби в армії, що спрямовані на вирішення власних проблем, та є більш віддаленими в часі, також вони вважають, що екзистенційні й когнітивні цінності не можуть бути реалізовані в цей період їх життя – період служби.

Таким чином, ми можемо констатувати, що когнітивно-прогностичний компонент відображає розуміння мобілізованими особами процесу військової служби та відповідність реальних умов сформованим очікуванням від неї, адекватне співвідношення яких може сприяти розвитку вмінь приймати обґрунтовані рішення стосовно власної професійної діяльності.

Зміст першого компонента, що визначений під час аналізу загального зовнішнього фактора структури психологічної готовності мобілізованих осіб до військової служби (інформативність – 15,33%), утворили такі показники: рівень матеріального забезпечення мобілізованих осіб (-0,454), характер спілкування в середовищі мобілізованих осіб і військовослужбовців (0,623), вій-

ськова кваліфікація (0,716), стаж військової служби (0,488). Цей компонент може бути позначений як «Соціально-діяльнісний компонент структури психологічної готовності», оскільки він відображає професійну майстерність мобілізованих осіб, рівень соціальної захищеності й довіри, ступінь вираженості сприятливої атмосфери в колективі. Отримані нами значення факторних навантажень свідчать про те, що для мобілізованих осіб, які мають високий рівень сформованості цього компонента, дуже важлива сприятлива атмосфера спілкування в середовищі військовослужбовців, вони мають більшу військову кваліфікацію та стаж військової служби, натомість рівень матеріального забезпечення для них не важливий. А для мобілізованих осіб із низьким рівнем оцінки за цим компонентом характерні низька військова кваліфікація, відсутність стажу служби, наявність несприятливої атмосфери спілкування серед колег по службі та висока значущість їх матеріального забезпечення під час служби. Отже, ми можемо стверджувати, що наявність сприятливої атмосфери спілкування, цінність позитивних взаємин у колективі військовослужбовців, військова кваліфікація та стаж сприяють формуванню більш стійкої психологічної готовності, яка протидіє матеріальній нестабільності.

Другий компонент має інформативність 15,32% та формується такими змінними, як вплив соціально-політичних подій на ставлення до військової служби (-0,324), характер проблем у взаєминах під час військової служби (-0,472), характер матеріальних проблем у військовослужбовців під час служби в армії (0,861), характер зовнішніх проблем у військовослужбовців під час військової служби (0,85). Цей складник зовнішнього фактора психологічної готовності відображає різні труднощі, з якими стикаються мобілізовані особи під час військової служби, тому позначений нами як «Проблемно-орієнтаційний компонент структури психологічної готовності». Ядро компонента складають показники матеріальних і зовнішніх проблем. Встановлено, що для мобілізованих осіб із високим рівнем сформованості цього компонента характерна наявність проблем матеріального забезпечення та задоволення первинних базових потреб, що може призвести до зниження внутрішньої мотивації до ефективного виконання обов'язків по службі, до зменшення прагнення до військово-професійного вдосконалення або навіть до зростання числа військовослужбовців, які переживають гостру особистісну кризу у зв'язку з відсутністю службових і матері-



альних перспектив. Також такі особи переживають відсутність соціального визнання, соціального захисту, що може призвести до зниження ефективності діяльності під час виконання службових і навчально-бойових завдань. Відсутність проблем у взаєминах із колективом, керівництвом та сім'єю є необхідною внутрішньою умовою, що посилює й стабілізує позитивне ставлення до військової служби, незважаючи на соціально-політичні події, які відбуваються в країні. А для мобілізованих із низьким рівнем сформованості цього компонента характерна наявність проблем у стосунках у колективі, труднощі з керівництвом, сімейні негаразди, що можуть призводити до виникнення труднощів соціально-психологічної адаптації військовослужбовця до умов військової служби, а саме до частих конфліктів з оточуючими (сім'єю, колективом), виникнення різних форм девіантної поведінки (деструкцій, адикцій, домінування тощо). Відсутність матеріальних труднощів і зовнішніх проблем, пов'язаних з умовами проходження служби, не є стабілізуючим фактором готовності, навпаки, вона сприяє зниженню позитивного ставлення до військової служби.

Зміст третього компонента зовнішнього фактора (інформативність – 14,89%) утворили такі змінні, як характер змін у ставленні до військової служби під впливом соціально-політичних подій (0,566), характер ставлення рідних до служби в армії (0,611), добровільність проходження служби (0,748). Цей складник може бути позначений як «Соціально-психологічний компонент структури психологічної готовності», оскільки він відображає наявність соціальної підтримки, особливості ставлення соціального середовища (сімейного оточення, рідних, друзів) до військової служби та характер власного ставлення мобілізованих до військової служби, зумовлений соціально-політичними подіями в країні й бажанням служби в армії. Встановлено, що для мобілізованих із високим рівнем сформованості соціально-психологічного компонента характерні наявність бажання служити в армії (готовність добровільно проходити службу), підтримка з боку рідних і друзів, позитивне ставлення до служби як особистісна позиція, сформована під впливом соціально-політичних подій 2014–2015 рр. Натомість для мобілізованих із низьким рівнем сформованості цього компонента характерні небажання служити, примусовість проходження служби, негативне ставлення рідних до служби в армії та негативне ставлення до військової служби як реакція на соціально-політичні події.

Соціальна підтримка є процесом, за допомогою якого соціальний контекст впливає на індивіда. В. Сисоєв та Є. Потапчук зазначають, що фактори соціального середовища здатні підтримувати самооцінку особистості, сприяти самореалізації, підтримувати адаптивні потенціали та енергетичні ресурси організму, здійснювати психологічну підтримку [5]. На думку М. Пірен, шлюбно-родинні стосунки органічно включені в систему соціальних факторів, що детермінують розвиток Збройних Сил України. Вони є своєрідним джерелом, яке впливає на потенційну діяльність армії [3, с. 214]. Як бачимо, соціальна підтримка відіграє важливу роль у бажанні служити, тобто чим краще рідні ставляться до військової служби, чим сильніше досліджувані мобілізовані особи включені в соціально-політичні події, що відбуваються в нашій країні, і переймаються майбутнім держави, тим більше їм властива готовність добровільно нести військову службу. Тобто підтримка сім'ї, зміна власного ставлення до військової служби під впливом соціально-політичних подій у країні актуалізують проблему розвитку мотивації до військово-професійної діяльності в зазначеній категорії осіб та сприяють підвищенню рівня добровільності служби серед українців. Саме в бойовій обстановці соціально-психологічні фактори здійснюють вирішальний вплив на військовослужбовців, оскільки є основою для формування соціальних мотивів поведінки останніх та міцних бойових установок. Це визначається розумінням і внутрішнім прийняттям військовослужбовцями цілей військової дії та операцій, представленістю соціальних та економічних інтересів.

Висновки з проведеного дослідження. Результати факторного аналізу загалом підтвердили висунуту теоретичну модель загального внутрішнього фактора структури психологічної готовності мобілізованих осіб до військової служби та дали змогу уточнити характер сформованості певних її аспектів. Серед чотирьох запропонованих нами складників (особистісний, регуляторний, когнітивний і мотиваційний компоненти) найбільш значущими для мобілізованих осіб є когнітивні та регулятивні аспекти їх діяльності, оскільки вони представлені двома факторами кожний, зокрема: когнітивні складники представлені когнітивно-прогностичним і когнітивно-рефлексивним компонентами, а регулятивні аспекти – емоційно-вольовим та поведінковим компонентами.

Запропонована нами теоретична модель зовнішнього фактора психологічної готовності значно відрізняється від емпіричної,

яку ми отримали за допомогою факторного аналізу. Нами було запропоновано три компоненти – соціальний, економічний і сімейний. Однак ми встановили, що ці аспекти не є незалежними чинниками, вони утворюють більш складні системоконплекси, дія яких визначає готовність мобілізованих осіб до служби. Встановлено, що на психологічну готовність мобілізованих осіб впливають підтримка рідних, соціально-політичні події в країні, труднощі й проблеми, з якими стикаються мобілізовані під час військової служби (матеріальні, зовнішні, у колективі, сімейні), соціально-психологічна атмосфера у військовому колективі, професійна компетентність мобілізованих осіб. Виявлені складники враховують різні аспекти цієї системи чинників, зокрема соціально-психологічні, проблемно-орієнтаційні та соціально-діяльнісні.

Єдина робота компонентів психологічної готовності (як цілісного, системного явища) забезпечує ефективну реалізацію всіх функцій психологічної готовності, а саме підготовчої, оцінної, регулятивної та стимулюючої. Таким чином, структурно-функціональна організація психологічної готовності може бути проаналізована у вигляді системної моделі, що інтегрує її основні компоненти в їхніх внутрішніх взаємозв'язках.

Розроблена модель структури психологічної готовності мобілізованих осіб до військової служби потребує подальшого вивчення, що сприятиме розробленню та впровадженню в практику психопрофілактичних програм, спрямованих на формування й розвиток особистісних якостей, які необхідні військовослужбовцю; на формування мотивації до військової служби; на розвиток здатності до позитивного самоставлення й адекватної самооцінки, оцінки інших людей і їх взаємодії; на формування здатності до рефлексії; на формування готовності до діяльності в екстремальних умовах; на зниження психічної напруже-

ності до рівня, що відповідає оптимальній працездатності; на підвищення психологічної стійкості мобілізованих осіб до впливу стрес-факторів бойових дій; на відновлення ресурсу; на формування навичок саморегуляції. Упровадження психопрофілактичних програм сприятиме оптимізації процесу психологічної готовності мобілізованих осіб до службово-бойової діяльності в екстремальних ситуаціях, дасть змогу вдосконалити процес підготовки та підвищення кваліфікації мобілізованих осіб до виконання завдань військової служби.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Барко В. Професійний відбір кадрів до органів внутрішніх справ (психологічний аспект). К.: Ніка-Центр, 2002. 296 с.
2. Бондаренко Я. Психологічна готовність фахівців спеціальних підрозділів МВС України до виконання професійних завдань різного виду складності: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.06 «Юридична психологія»; Національний університет цивільного захисту України. Х., 2011. 27 с.
3. Пірен М. Конфліктологія: підручник. К.: МАУП, 2003. 360 с.
4. Платонов І. Структура психологічної готовності особистості до правоохоронної діяльності. Психологія. К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2000. Вип. 11. С. 320–326.
5. Потапчук Є. Теорія і практика збереження психічного здоров'я військовослужбовців: монографія. Хмельницький: НАДПСУ, 2004. 323 с.
6. Сторожук Н. Дослідження факторів формування психологічної готовності молодих офіцерів Збройних Сил України. Проблеми загальної та педагогічної психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка Академії педагогічних наук України / за ред. С. Максименка. К., 2008. Т. X. Ч. 5. С. 567–577.
7. Томчук М. Психологічна готовність особистості до правоохоронної діяльності: монографія. Хмельницький: НВП «Еврика», 2003. 197 с.
8. Ягупов В. Військова психологія. К.: Тандем, 2004. 656 с.



УДК 159.922

ВІДПОВІДАЛЬНІСТЬ ЯК ФАКТОР ГОТОВНОСТІ ДО БАТЬКІВСТВА

Одінцова А.М., к. психол. н.,
доцент кафедри загальної та соціальної психології
Херсонський державний університет

Калінчева Р.Є., студентка
Херсонський державний університет

У статті здійснено теоретичний аналіз поняття відповідальність. Представлені результати емпіричного дослідження щодо зв'язку між відповідальним ставленням до тварин та готовності до батьківства.

Ключові слова: відповідальність, готовність до батьківства, відповідальне ставлення до тварин, зоопсихологія.

Одинцова А.Н., Калининчева Р.Е. ОТВЕТСТВЕННОСТЬ КАК ФАКТОР ГОТОВНОСТИ К ОТЦОВСТВУ

В статье проведен теоретический анализ понятия ответственность. Представлены результаты эмпирического исследования относительно связи между ответственным отношением к животным и готовности к отцовству.

Ключевые слова: ответственность, готовность к отцовству, ответственное отношение к животным, зоопсихология.

Odintsova A.N., Kalincheva R.E. RESPONSIBILITY AS FACTOR OF READINESS TO PATERNITY

The article deals with the theoretical analysis of the concept of responsibility. The results of an empirical research concerning communication between the responsible attitude towards animals and readiness for a parenthood are presented.

Key words: responsibility, readiness for a parenthood, responsible attitude to animals, zoopsychology.

Постановка проблеми. Проблемам вивчення особистісної та професійної відповідальності присвячено низку психологічних досліджень, проте залишаються поза увагою проблеми відповідальності у більш вузькому сенсі, пов'язані з певними сферами життя людини. Які чинники впливають на формування моральності та відповідальності, чи відноситься до цих чинників піклування про домашню тварину?

За останні півстоліття ставлення до домашніх тварин в Україні, як і в усьому світі, істотно змінилося. Якщо раніше собаки жили в родині головним чином тому, що охороняли будинок, а кішки захищали від гризунів, то зараз вони сприймаються як повноправні члени родини. З кожним роком підвищується попит на послуги зоопсихологів, видається безліч книг, спеціалізованих журналів: люди хочуть зрозуміти, що відчувають і навіть думають їхні вихованці. Почуття відповідальності значно швидше формується, якщо у дитини є тварина, за яку вона несе відповідальність.

Психологічна готовність до батьківства і методи її формування також набувають все більшої актуальності серед проблем психології розвитку. Більшою мірою це пов'язано зі зростанням демографічних проблем, наприклад, зниження потреби в дітях, зростанням девіантного материнства, кіль-

кісними показниками статистики відмов від дітей тощо. З іншого боку, подібний інтерес зумовлений увагою до проблем особистісного розвитку дорослої людини, зокрема, у зв'язку з її новою роллю – роллю батька.

Мета статті – простежити взаємозалежність відповідального ставлення до тварин та готовності до батьківства у молоді.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему відповідальності особистості на сучасному етапі розвитку науки розглядали К. Абульханова-Славська, Т. Базаров, В. Бодров, Л. Дементій, Б. Ломов, М. Савчин, Ю. Платонов та ін. Відповідальність особистості з точки зору цілісного та функціонального підходів розглядала низка авторів: А. Крупов, С. Кудінов, І. Куренков, К. Муздибаєв, А. Новікова, В. Прядеїн, В. Сафін.

У дослідженнях К. Абульханової-Славської основними властивостями особистості виступають ініціативність та відповідальність, які яскраво виражають особливості саморегуляції та активності особистості: «...особистісне життя починається з постановки таких питань: чи живе людина згідно зі своїми потребами, чи мириться вона зі своєю незадоволеністю життям, чи має життєві перспективи, як вона поєднує у своєму житті те, чого хоче, що вона може та що має?» [1, с. 34].

Індивідуальність життя полягає у здатності людини організувати його за власним задумом, відповідно до своїх уподобань та прагнень. Кожна людина є особистістю, але не кожна можна вважати суб'єктом життя, тобто людиною, яка є самостійним творцем свого життя.

Досить детально психологічні основи розвитку відповідальної поведінки вивчає вітчизняний дослідник М. Савчин. На його думку, сутнісною ознакою внутрішнього спонукання індивіда до такої поведінки є смисл предмета відповідальності, в якому інтегроване необхідне і бажане, потенційне та актуальне, свідоме й неусвідомлене, раціональне та емоційне. Процес мотивації відповідальної поведінки розгортається на послідовних етапах ініціювання, вибору, формування наміру, його реалізації та післявчинкового переосмислення, кожен з яких детермінований системою умов та чинників і опосередкований функціонуванням специфічних соціально-психологічних механізмів. Механізмом післявчинкового осмислення виступає когнітивно-емоційна оцінка вчинку або прийнятого, хоч і не реалізованого наміру, внаслідок чого виникають та фіксуються нові спонуки до реалізації відповідальної поведінки в майбутньому. Серед загальних механізмів, які забезпечують прийняття обов'язку, М. Савчин виділяє зараження, наслідування значущих дорослих і ровесників, ідентифікацію з ними, емпатію, усвідомлення, смислоутворення та саморегулювання. Причому на ранніх етапах онтогенетичного розвитку дитини важливе значення мають механізми зараження, наслідування та емпатії, тоді як пізніше зростає роль механізмів ідентифікації та усвідомленого наслідування, власне усвідомлення та мотиваційна регуляція [8].

У дослідженнях І. Куренкова та В. Прядеїна відповідальність представлена як системне, цілісне утворення, що включає в себе низку обов'язкових компонентів. Компоненти розділені на дві групи: індивідуальні та особистісні. Індивідуальні ознаки (динамічні, емоційні, регуляторні) більшою мірою зумовлені природними передумовами розвитку, тобто залежать від рис темпераменту і нервової системи. Особистісні характеристики (мотиваційні, когнітивні, продуктивні) залежать від соціальних факторів розвитку і від соціального оточення, умов діяльності, вони більш рухливі і мінливі [9].

Вітчизняний дослідник Л. Дементій розглядає відповідальність особистості як властивість суб'єкта життєдіяльності. Автор відзначає регулятивну роль відповідальності в різних сферах життєдіяльності,

її ресурсний потенціал. Виокремлені сфери й ситуації життя релевантні змісту відповідальності – сфера сімейних стосунків, важкі життєві ситуації, ситуація вибору. Відповідальність є вищим феноменом особистості, еквівалентним самому способу життя [4].

Виклад основного матеріалу. Відповідальність у науковій літературі здебільшого трактується лише як підзвітність і усвідомлення осудності. Вона є важливою ланкою у формуванні та розвитку будь-якої особистості. Під відповідальністю розуміють свідоме виконання вимог, які висуваються людині. Здійснення конкретних завдань відбувається шляхом вольового зусилля, навмисного зосередження на результаті тієї чи іншої діяльності. Відповідальна людина завжди переживає за наслідки прийнятих рішень і керується у своїй діяльності раціональним підходом.

Відповідальність – це та форма контролю над діяльністю людини, яку вона здійснює сама згідно з прийнятими нею нормами і правилами поведінки. На кожную людину покладено моральну, правову, економічну відповідальність, невиконання відповідних законів і норм тягне за собою покарання, ця загроза змушує людину виробляти внутрішні форми контролю своєї діяльності. Це і є відповідальність, яка стає рисою особистості, формуючись у процесі інтеріоризації, тобто прийняття як своїх соціальних цінностей, норм і правил. Відповідальність передбачає усвідомлення своїх дій і їх наслідків. Ступінь усвідомлення прийнятих рішень і ступінь контролю над наслідками реалізації цих рішень можуть бути різними: високий, середній, низький рівні відповідальності та безвідповідальності.

До психологічної структури відповідальності входять три компоненти: раціональний, емоційний і вольовий. Усвідомлення особистістю громадських потреб і відображення їх у структурі внутрішнього світу може здійснюватися на рівні знань, почуттів, переконань і дій.

Тривалий час проблема відповідальності була в основному предметом уваги правознавців. Уже в сучасній теорії вона торкається й інших наук, особливо психології. Проблема відповідальності займає надзвичайно важливу позицію в психології особистості. За значущістю вона зачіпає глибинні аспекти формування і розвитку індивіда. Особистість, яка не бажає брати на себе відповідальність, не може вважатися в суспільстві цілком зрілою та самостійною. Такі люди частіше за інших піддаються осуду. Усвідомлення особистістю своєї відповідальності визначається цілою низкою



чинників. До них відносяться пізнавальні, мотиваційні, характерологічні, ситуативні та інші. У процесі еволюції відповідальності вона виступає як внутрішній механізм контролю. Суб'єкт насамперед відповідає за свої дії перед самим собою, а не перед зовнішньою інстанцією. Варто зазначити, що для особистості важливу значимість має проблема вибору свого «Я». Тут якраз і виникає проблема «бути чи не бути» або «бути чи здаватися». Для людини «бути» означає бути людиною, відстоювати свої життєві позиції і нести за них відповідальність. Вибір «здаватися» означає відмову від відповідальності. Людині властиво приписувати відповідальність або зовнішнім силам (доля) або власним здібностям, прагненням. Залежно від цього формуються певні стратегії поведінки людини, які укладаються в рамки поняття «локус контролю».

У психології виокремлюють чотири напрями в дослідженні відповідальності:

1. У рамках першого напряму висвітлюється проблема виховання відповідальності на різних вікових етапах (К. Клімов, Т. Морозкіна, В. Піскун, Т. Сідорова, Л. Славина, Н. Тен). Важливим є те, що в дослідженнях показано основні параметри, умови формування, провідні чинники, що впливають на процес становлення відповідальності, а також структура соціальної відповідальності в єдності когнітивного, мотиваційного та поведінкового компонентів.

2. У рамках другого напряму відповідальність розглядається як соціально-психологічний феномен в умовах спільної діяльності, підкреслюючи соціальність цієї якості, що є генетично зумовленою (В. Агеев, Є. Дорофеев, Л. Сухінська). Вивчення відповідальності відбувається в рамках реальної трудової діяльності, розкриваючи основні референти відповідальності: емоційні, когнітивні.

3. Третій напрям досліджує проблему формування відповідальності в конкретній діяльності, яка є провідною на цьому етапі розвитку особистості (В. Горбачова, К. Муздибаєв, О. Слободський). Соціальна відповідальність розглядається як схильність особистості дотримуватися в своїй поведінці загальноприйнятих у суспільстві соціальних норм, виконувати рольові обов'язки і готовність дати звіт за власні дії.

4. Четвертий напрям застосовує типологічний підхід для дослідження відповідальності, розглядаючи її як гарантування особистістю досягнення результату (а тому забезпечення способу його досягнення) власними зусиллями у заданому рівні складності й обмеженому часі з урахуванням можливих несподіванок, труднощів,

тобто оволодіння цілісною ситуацією та побудова оригінального контуру діяльності (Л. Дементій).

Таким чином, ми висунули дві основні гіпотези походження такої якості, як відповідальність. Перша теоретична точка зору наголошує, що відповідальність несе в собі генетичний початок, який можна стимулювати під дією подразника. Наприклад: жінка, яка щойно народила дитину, не може миттєво відчутти відповідальність за її життя. Це відчуття з'являється тільки тоді, коли мати залишається вперше один на один з дитиною, коли приходить розуміння, що здоров'я і життя дитини залежить від неї [3]. Згідно з другою гіпотезою відповідальність можна лише сформувати, відповідно до тих життєвих умов, в яких перебуває людина. За походженням умови можуть бути різноманітні, але мета нашої статті зосереджує увагу саме на одній, центральній – взаємодія з домашніми тваринами. Вчені тільки починають детально вивчати вплив домашніх тварин на розвиток людей та суспільства у цілому, проте, спираючись на зазначену гіпотезу, можна впевнено стверджувати, що домашня тварина може бути одним із факторів формування відповідальності у людини.

Останнім часом тварини займають чи не найважливіше місце в житті людини. Але ще століття тому їх вважали скоріше «машинами», якими керують інстинкти, які заховані всередині них неначе якийсь механізм. Однак починаючи з 1920-х років роботи зоопсихологів набирають все більшої популярності і образ тварини в житті людини почав набирати зовсім інших обертів. Вчені на різноманітних прикладах доводили, що будь-яка тварина – це неповторна особистість. Вживаючи поняття «особистість» стосовно тварини, ми маємо на увазі, що протягом тривалого часу в різних ситуаціях вона демонструє певну поведінку, робить конкретні вчинки, при цьому маючи можливість діяти тільки на інстинктивному рівні.

Існує думка, що за ставленням людини до собаки можна роздивитися її справжню сутність. Але істина полягає у тому, що насправді люди по-різному ставляться як до собак, так і до інших домашніх тварин. Багато батьків стоять перед вибором: чи брати тварину для своїх дітей, який вплив тварина буде здійснювати на дитину. Так чи інакше реалії засвідчують, що з урахуванням демографічних змін, зокрема, розлучень і зменшення чисельності сімей в більшості розвинених країн, утримання тварини в сім'ї набуває особливої важливості. Так дані статистики в США засвідчують, що діти вважають за краще життя в

родині, де є домашня тварина, аніж у сім'ї, де є батько [2]. Один з аспектів соціально-емоційного розвитку, що заслуговує великої уваги, – це зв'язок, що утворюється між дітьми і домашніми тваринами, який є для дітей важливим фактором соціальної підтримки. І діти, і їхні батьки називають домашніх тварин «членами сім'ї», при цьому діти часто вважають їх і своїми «найкращими друзями». Багато дітей звертаються до тварин у пошуках моральної підтримки і душевного комфорту. Результати одного дослідження показали, що 75% учасників віком від 10 до 14 років шукають компанію тварин, коли вони чимось засмучені. Як свідчать результати іншого дослідження, яке проводилося у Великобританії, діти часто ставлять свої стосунки з домашніми тваринами вище відносин з людьми, які формують їхнє оточення, а собаки і кішки розглядаються ними як істоти, яким вони довіряють свої проблеми, у компанії яких можна знайти моральну підтримку і душевний комфорт [2]. З іншого боку, зазначена статистика могла б набрати зовсім інших обертів, якби не значний відсоток молодих батьків, які у свій час були психологічно не готові до народження дитини. І тепер, коли вони взяли на себе відповідальність за виховання особистості, не розуміють, як надати впевнений напрям цьому розвитку. Як наслідок діти звертаються до домашніх тварин, які їх «розуміють», а не до батьків, які б могли мати довірливі стосунки зі своїми дітьми.

Питання про природу батьківських почуттів і взаємин з точки зору буденної свідомості є очевидним: батьки (принаймні мати) – головні й природні вихователі дитини; їхня поведінка детермінується потребою в продовженні роду, а відсутність або нерозвиненість батьківських почуттів – не що інше, як порушення цієї універсальної біологічної та соціально-моральної норми [7]. На нашу думку, саме в цьому порушенні бере початок така форма деструктивної поведінки, як «чайлдфрі» та «яжематір». Чайлдфрі (англ. *childfree* – вільний від дітей; англ. *childless by choice, voluntary childless* – добровільно бездітний) – субкультура та ідеологія, що характеризується свідомим небажанням мати дітей. Говорячи про «чайлдфрі» потрібно підкреслити відмінність цієї субкультури від групи людей, які прийняли рішення не мати дітей. Людина, яка вирішила не мати дітей, якщо вона перебуває в ладу з самим собою з приводу прийнятого рішення, не відчуває безперервної гострої потреби обговорювати це рішення з іншими такими ж людьми, тим більше займатися агітацією влас-

ної позиції [5]. А таке популярне явище, як «яжематір» несе в собі зовсім протилежний сенс порівняно з «чайлдфрі». Скоріше суспільний рівень впливів задає для особистості певні зразки батьківства, традиційного виховання й «налаштовує» індивіда на весь комплекс почуттів та обов'язків, пов'язаних з вихованням нового покоління [10]. І якщо будь-яка інша людина, яка не належить до руху «яжематір», йде всупереч традиційним і важливим зразкам батьківства, це викликає величезне обурення у представників цього руху. Ми вважаємо, що за такою поведінкою лежить судження про місіонерську роль. Матері цього руху впевнені, що вони виконують важливу місію для держави, народу, планети, а цього ніхто не помічає. Від чого страждає супер-его, яке вимагає постійного підживлення, тому матері нагадують оточуючим про власну «місію» та очікують на допомогу та повагу.

Таким чином, відповідальне ставлення – це неупереджена впевненість у власних ресурсах, що в подальшому будуть спрямовані на той чи інший об'єкт. Відповідальне ставлення вимагає осмисленої взаємозалежності між ціллю та цільовими ресурсами людини. Так, відповідальне батьківство включає в себе емоційно й ціннісно забарвлену сукупність знань, уявлень і переконань щодо себе як батьків, що реалізується у всіх проявах поведінкового складника батьківства. Тобто народження дитини, прийняття батьківської ролі – це покладання батьками на себе відповідальності за долю дитини перед своїм сумлінням та перед суспільством. Тільки тоді, коли людина самостійно усвідомить готовність взяти на себе відповідальність за інше життя, вона буде готова до піклування про тварину та до народження дитини.

Під час експериментального дослідження нами було встановлено взаємозалежність відповідального ставлення до тварин та готовності до батьківства у молоді. В опитуванні брали участь 34 респонденти віком від 22 до 30 років. Гендерний склад вибірки: 35% чоловіків і 65% жінок. Такий віковий діапазон був обраний задля підвищення рівня достовірності отриманих результатів, адже саме у цьому віці молоді люди зазвичай планують або створюють сім'ю та готуються до батьківства.

Під час проведення емпіричних досліджень нами були використані авторські анкети, що дають змогу проаналізувати рівень готовності до батьківства та ступінь відповідального ставлення до тварин. Жоден досліджуваний не знав основної мети проведення анкетування, що дає змогу зменшити вплив фактора соціальної бажан-



ності. Анкета «Визначення рівня готовності до батьківства» визначає рівень сформованості готовності шляхом формулювання основних факторів, що можуть впливати на готовність до батьківства у молоді. Вона складається з 20 факторів, які потрібно оцінити за 5-бальною шкалою (5 – сильний вплив, 1 – не має впливу). Кожен з факторів охоплює основні сфери життя людини, тому додатковим критерієм щодо визначення готовності до батьківства можуть слугувати характерні особливості досліджуваного, тобто ступінь впливу внутрішніх та зовнішніх факторів. Анкета «Відповідальне ставлення до тварин» спрямована на виявлення усвідомлення вагомості відповідальної взаємодії людини та тваринного світу, ступінь вираженості відповідального ставлення до тварин. Анкета складається з 15 запитань відкритого та закритого типу.

Виклад основних результатів дослідження. У результаті дослідження нами були виявлені окремі закономірності у кожній з проведених анкет. 100% опитаних господарів домашніх тварин активно піклуються про улюбленців, коли ті перебувають у хворобливому стані, і так само одногласно впевнені, що є необхідним нести покарання за жорстоке ставлення до тварин. Такий результат говорить про загальну осмисленість досліджуваних стосовно поняття «відповідальне ставлення до тварин». Близько 93% досліджуваних ставляться позитивно до притулків для тварин. Більше ніж 80% опитаних дотримуються гармонійних взаємин людини й тварини, відповідально ставляться до домашніх улюбленців, допомагають безпритульним тваринам та не ігнорують жорстоке поводження з боку оточуючих. А люблячий, добрий та уважний господар, на їхню думку, є еталоном відповідальної людини, що здатна повною мірою піклуватися про тварину.

Опитана група людей зазначили, що матеріальне забезпечення є ключовим критерієм готовності до батьківства (25%), а відповідальність визначається як менш важливий критерій (4,3%) на відміну від характеристик «відповідального господаря» для тварини. Таке відсоткове співвідношення не є жорстким визначенням легковажного ставлення до дитини, він був визначений з огляду на економічний та соціальний розвиток держави. Але лише 1 досліджуваний із 34 зазначив, що бути відповідальним батьком для своєї дитини – це не тільки матеріальний внесок в її життя, а й обов'язковість психологічного, соціального та морального виховання дитини.

З метою виявлення взаємозв'язку між відповідальним ставленням до тварин та

готовністю до батьківства у молоді нами було проведено кореляційний аналіз отриманих результатів. Нами була встановлена така залежність між показниками. Досліджуваний, орієнтуючись на можливість турботи про тварин та спираючись на власну зайнятість, свідомо оцінює свою готовність приділяти досить уваги майбутній дитині ($r = 0,45$, $p \leq 0,05$). Це свідчить, що готовність до батьківства безпосередньо залежить від зайнятості людини, адже на виховування дитини, як і на догляд за домашнім улюбленцем, потрібно виділяти досить часу, що не в змозі зробити група людей, яка є психологічно неготовою до народження дитини. Чим більший відсоток негативного ставлення до бродячих тварин, тим більша вірогідність недовіри до соціальної підтримки молоді сім'ї ($r = 0,69$, $p \leq 0,05$).

Таким чином, досліджувані, що виокремили фактор «Соціальна підтримка молоді сім'ї у вигляді грошової виплати за народження дитини» як нейтральний та незначущий, зазвичай не беруть участь у допомозі бродячим тваринам. Тобто досліджувана група людей, спостерігаючи бездіяльність державних служб щодо бродячих тварин, втрачає довіру до позиції підтримки молоді сім'ї, і як результат, дотримується жорсткого правила – незалежність як внутрішня, так і зовнішня.

Висновки. На основі аналізу психологічної літератури ми дійшли висновку, що відповідальність – це вміння приймати рішення в складних ситуаціях не тільки за себе, але й за тих, хто від тебе залежить. Проблема відповідальності нині займає важливу позицію в психології особистості. Вона зачіпає глибинні аспекти формування і розвитку індивіда. Виховуючи дбайливе ставлення до рослин і тварин, ми перш за все прищеплюємо і розвиваємо високі моральні якості у дітей. І, звичайно, виховувати треба не тільки словами, а й власним особистим прикладом, своєю непримиренністю до найменшого прояву жорстокості. Саме так ми зможемо створити здорове суспільство, в якому людина по праву зможе називатися господарем природи, оскільки буде берегти її і нести відповідальність за все живе, створене на нашій планеті. Як результат відповідальність відіграє важливу роль у взаєминах тваринного і людського світу. Усі батьки проходять період, коли діти просять їх взяти собаку або кішку, а отримавши бажане, забувають про існування вихованця, виправдовуючись тим, що у них мало часу. Тому важливим є саме зацікавленість батьків у житті дитини, тільки тоді бажання виховати відповідальність у своєї дитини шляхом догляду за твариною буде можливим.

Отже, психологічна готовність молоді до відповідального батьківства залежить від взаємодії з домашньою твариною. Відповідальність як фактор готовності до батьківства та взаємодії з улюбленцями був зазначений як один з ключових в обох випадках. І тому 97% опитаних стверджують, що тварина може виховати відповідальність у молоді та вплинути на її розвиток у дітей.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни: моногр. М.: Мысль, 1991. 299 с.
2. Борисенко Ю.В. Психология отцовства. М.: ИГ-СОЦИН, 2007. 220 с.
3. Винникотт Д.В. Маленькие дети и их матери. М.: Класс, 2016. 80 с.
4. Дементий Л.И. Ответственность как способ жизнедеятельности и личностный ресурс. Вісник Харківського національного університету імені В.Н. Кара-

зіна. Серія: Психологія. 2010. № 913, вип. 44. С. 34–37.

5. Клименко Н.С. «Чайлдфри» и «яжемать» как биполярные категории современной фемининности. Вестник Кемерово: КемГУКИ, 2017. С. 1–3.

6. Муздыбаев К. Психология ответственности. М.: Либроком, 2010. 248 с.

7. Овчарова Р.В. Родительство как психологический феномен: учеб. пособ. М.: Моск. психол.-соц. ин-т, 2006. 496 с.

8. Савчин М.В. Психология відповідальної поведінки: монографія. Івано-Франківськ: Місто НВ, 2008. 280 с.

9. Садова М. Психологічні передумови вивчення відповідальності особистості з точки зору цілісно-функціонального підходу. Український науковий журнал «Освіта регіону: політологія, психологія, комунікації». 2013. № 3. URL: <http://social-science.com.ua/article/111>

10. Федоришин Г.М. Батьківство як соціально-психологічний феномен. Київський науково-педагогічний вісник: наук. журн. 2016. № 8. С.121–122.

УДК 159.9.072+159.954

ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Щербак Т.І., к. психол. н., доцент кафедри психології
Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

Щербак Б.О., магістрант кафедри психології
Навчально-науковий інститут педагогіки і психології
Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка

У статті висвітлено результати емпіричного вивчення готовності до інноваційної діяльності. Визначено різні аспекти готовності до інноваційної діяльності: емоційний, мотиваційний, когнітивний, особистісний, організаційний. Проаналізовано результати вивчення інноваційних характеристик мислення.

Ключові слова: інновація, інноваційна діяльність, готовність, інноватори, адаптори.

Щербак Т.И., Щербак Б.А. ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ К ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье отражены результаты эмпирического изучения готовности к инновационной деятельности. Определены различные аспекты готовности к инновационной деятельности: эмоциональный, мотивационный, когнитивный, личностный, организационный. Проанализированы результаты изучения инновационных характеристик мышления.

Ключевые слова: инновация, инновационная деятельность, готовность, инноваторы, адапторы.

Shcherbak T.I., Shcherbak B.O. EMPIRICAL RESEARCH OF READINESS FOR INNOVATIVE ACTIVITIES

The results of the empirical study of readiness for innovation have been highlighted in the article. Different aspects of readiness for innovation activity have been defined: emotional, motivational, cognitive, personal, organizational. The results of the study of innovative characteristics of thinking have been analyzed.

Key words: innovation, innovation activity, readiness, innovators, adapters.

Постановка проблеми. Особливої актуальності інноваційні процеси набули в останнє десятиріччя, що зумовлено створенням міжнародних інноваційних мереж,

державних інфраструктур з координації інноваційних процесів та підтримки недержавних утворень. Здійснення ж інноваційної діяльності багато в чому залежить від наяв-



ності психологічної готовності до неї. Готовність до інноваційної діяльності є одним з компонентів змістовної структури інноваційного процесу. Готовність визначається як активно-діяльнісний стан особистості, установка на певну поведінку, мобілізованість сил на виконання завдання. Негативні тенденції в інноваційній активності, готовності до неї суспільства загалом та молоді зокрема, є однією з проблем, що стоять на шляху ефективного використання цього потенціалу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У психології поняття психологічної готовності вивчалось з позиції установки (Д.М. Узнадзе [8]), як окрема форма загальної готовності (М.І. Дьяченко, Л.А. Кандилович [1]), як аспект професійного навчання людей різних видів праці (Б.Г. Ананьєв, Л.А. Кандилович [1], В.О. Клочко [3], О.М. Краснорядцева [4], В.А. Крутецький [5], Д.М. Узнадзе [8] та ін.).

Проблематика інноваційної діяльності стала предметом наукових досліджень Е.Ю. Качанової [2], А.І. Пригожина [6], Е. Роджерса [7] та ін.

Основною метою дослідження було емпіричне вивчення психологічної готовності до інноваційної діяльності. Дослідження проводилося на базі Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка. Експериментом було охоплено 30 студентів Інституту педагогіки і психології.

Виклад основного матеріалу дослідження. Виходячи з теоретичних положень, нами було проведено дослідження та здійснено первинний аналіз отриманих даних. Аналіз матеріалів дослідження, що були отримані за допомогою опитувальника інноваційної готовності (В.В. Пантелєєвої, Т.П. Книшевої), вказує на те, що тільки у 20% досліджуваних наявний високий рівень емоційної готовності (ЕГ) до участі в інноваційній діяльності, такі студенти характеризуються вираженим інтересом до впровадження в своїй праці нових технологій, освоєння нових способів виконання діяльності і готовності користатися запропонованою перспективою перетворень. Переважна кількість опитаних емоційно готові до інновацій та їх впровадження на середньому рівні (43,3%) та 36,7% досліджених взагалі не характерна емоційна готовність до інноваційної діяльності.

Схожі результати отримано і в аспекті мотиваційної готовності (МГ), зокрема у вибірці досліджуваних переважають особи з середнім рівнем такої готовності (46,7%). У 30% опитаних студентів переважають внутрішні мотиви до участі в інноваціях, пов'язаних з досягненням успіху, самореалізацією, отриманням задоволення від процесу розробки нововведень. Такі люди готові нести відповідальність за певні наслідки змін, оскільки вбачають у них додаткові можливості для самореалізації. Не виражена мотиваційна готовність у 23,3% досліджуваних, вони внутрішньо не вмотивовані на реалізацію інноваційної діяльності.

Більшість досліджуваних (60%) за компонентом когнітивної готовності (КГ) не тільки може запропонувати щось нове, але і володіє знаннями, достатніми для впровадження нововведень в організаційний процес, має уявлення про те, як отримати необхідну інформацію. На низькому рівні виявляють таку властивість 26,7% респондентів, відповідно, вони не володіють необхідними для впровадження інновацій знаннями.

Високий рівень особистісної готовності (23,3%) пов'язаний з наявністю значної кількості особистісних особливостей, що підвищують ефективність інноваційної діяльності (впевненість у собі, помірність до ризику, практичність, радикалізм, креативність). Можлива ефективність таких людей як організаторів і керівників інноваційних проектів. Середня міра вираженості цього виду готовності характерна половині опитаних, загалом не характерна особистісна готовність 26,7% опитаних студентів.

Виходячи з отриманих результатів, найнижчими є показники компонента організаційної готовності (ОГ), відтак незадоволеними створеними умовами є 53,3% опитаних. На середньому рівні виявляють організаційну готовність 36,7% досліджуваних, у них може виникати потреба в додаткових заходах з підтримки і просування інноваційної діяльності з боку керівництва чи інших осіб. Високий рівень організаційної готовності виявляють лише 10% вибірки.

В експерименті інноваційні характеристики мислення досліджуваних вивчалися за допомогою тесту інноваційності суб'єкта М. Кіртон. Аналіз одержаних даних показує, що серед представників нашої вибірки переважають інноватори, охоплюючи діапазон від суперінноваторів до слабо виражених інноваторів (рис. 1).

Зокрема, до суперінноваторів належить незначна частина досліджуваних (3,4%), вони генерують безліч ідей, часто таких, які виглядають ризикованими. Такі особи виглядають як недисципліновані люди, мислять неординарно, ставлять під сумнів базові положення, включаючи загальноприйняті, вирішують завдання, заново визначаючи їх або змінюючи їх умови, часто кидають виклик правилам.

Інноватори, яких серед опитаних виявилось 13,3%, віддають перевагу часто міні-

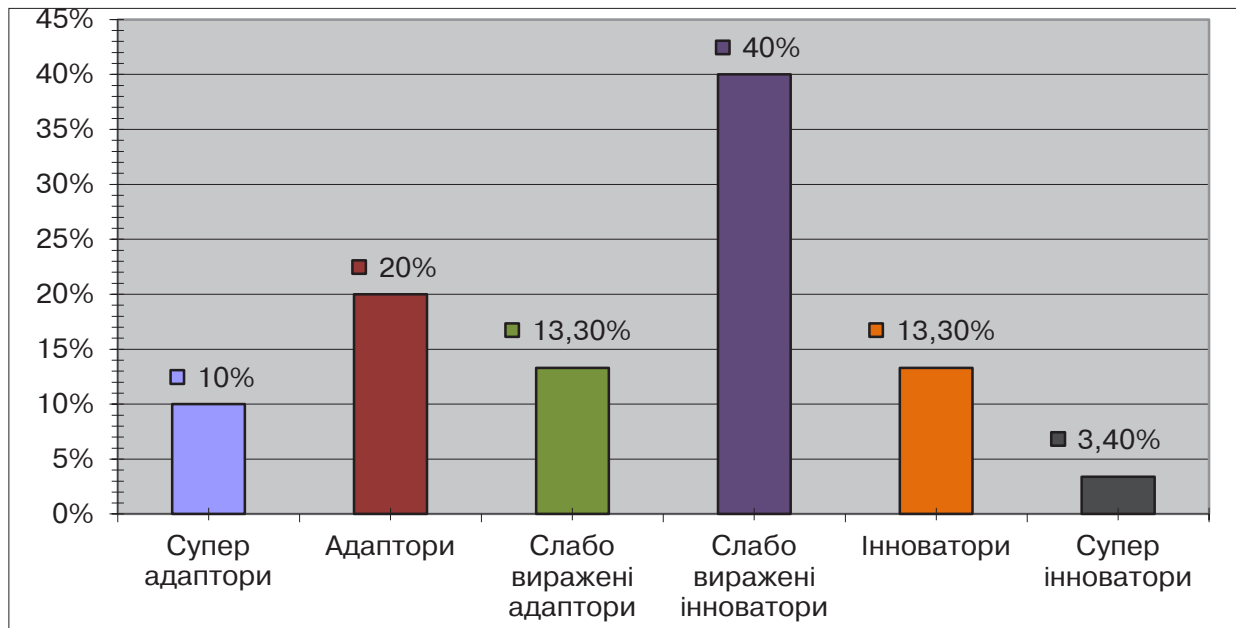


Рис. 1 Показники інноваційності суб'єкта за тестом М. Кіртона

ливим умовам роботи, їх підхід полягає в переоцінці і новому визначенні проблем і умов. Інноватори не завжди доводять до кінця розпочаті ними проекти, часто виглядають нелогічними, непрактичними; часто шокують оточуючих. Переслідуючи поставлені цілі, приділяють мало уваги звичним способам досягнення. Беруть на себе контроль у невизначених ситуаціях, часто кидають виклик наявним правилам. Інноватори рідко сумніваються в своїх силах, коли генерують ідеї. За відповідного контролю ці респонденти стають дуже корисними в організації під час непередбаченої кризи або в її профілактиці. Під час роботи з адаптором інноватор утримує поставлену мету, розриваючи зв'язок з минулим досвідом або прийнятими теоріями. Саме вони провакують радикальні зміни, без яких розвиток організації неможливий.

Слабо виражені інноватори, яких серед нашої вибірки більшість (40%), – недисципліновані, підходять до вирішення задач з несподіваних сторін, зрідка здатні виконувати рутинну роботу, але і не настільки готові до інноваційних способів виконання діяльності, як інноватори або суперінноватори.

Слабо виражені адаптори, яких виявлено 13,3%, беруть на себе повноваження всередині усталених структур, зрідка генерують безпечні ідеї, кидають виклик чинним нормам і принципам рідко, обережно, за наявності сильної підтримки. Важливі для повсякденного функціонування організації, чуйні, підтримують цілісність групи і співробітництво в ній.

Отримані під час дослідження дані дають змогу констатувати, що серед досліджу-

ваних виявлено 20% адапторів. Вони віддають перевагу стабільним і добре структурованим робочим умовам; працюють, пропонуючи такі шляхи виконання завдань, які можна реалізувати, не руйнуючи наявну ситуацію. Адаптор знижує гостроту проблеми шляхом удосконалень і підвищення ефективності з максимальною послідовністю і стабільністю. Під час роботи з інноватором ці респонденти забезпечують стабільність і порядок. Ставлячи перед собою цілі, беруть до уваги засоби їх досягнення. Здатні виконувати рутинну роботу з високою точністю протягом тривалого часу.

Для суперадапторів, кількість яких серед нашої вибірки становить 10%, характерні надійність, методичність, розсудливість. Вони вирішують проблеми апробованими, перевіреними і зрозумілими шляхами, часто шляхом внесення поліпшень і підвищення. Рідко вступають у конфлікт з правилами, забезпечують стабільність у групі. Ці досліджувані відповідальні, ефективні, конформні. Вони підкоряються правилам і таким авторитетам, які забезпечують безпеку, надійність. Суперадаптори часто сумніваються в своїх силах, однак забезпечують надійний фундамент для ризикованих операцій інноватора.

Відповідно до отриманих нами за методикою Т. Елерса кількісних даних у більшості досліджуваних переважає середній рівень мотивації до успіху (43,3%), який вказує на достатню сформованість усіх компонентів мотивації. Такі особи активні, ініціативні, свідомо прагнуть до опанування знань і навичок, уміють працювати організовано. Респонденти з низьким рівнем



мотивації до успіху (36,7%) характеризуються скерованістю зовнішньою стороною процесу, орієнтованою на формальний успіх.

Студенти з помірно високою орієнтацією на успіх (6,7%) надають переваги середньому рівню ризику. Досліджувані з дуже високим рівнем мотивації до успіху (13,3%) характеризуються наявністю сили волі, самоконтролю й відповідальності, що неодмінно підвищує їхню успішність. Особи, мотивовані на успіх, визначають головну позитивну мету, досягнення якої поставатиме для них як успіх.

Рефлексія найчастіше розглядається як один з найбільш важливих психологічних механізмів, що забезпечують адаптивність людини до нових умов діяльності. Здобуті під час діагностичного дослідження за опитувальником рефлексивності А.В. Карпова дані вказують, що досить високий відсоток обстежуваних (43,3%) мають середній рівень рефлексивності. Висока рефлексивність властива 26,7% опитаних, відтак третина досліджуваних мають високий рівень цінності самостійності, визначальна мета якої полягає в незалежності мислення і вибору дій, творчості, дослідницькій діяльності (рис. 2).

Низький рівень рефлексивності у 30% досліджених студентів передбачає імпульсивність їхніх дій і вчинків, необдуманість рішень, часту зміну цілей, бажання швидкого результату, слабкість самоконтролю.

Отримані за шкалою «самостійність» методики Ш. Шварца результати дають змогу констатувати, що третина досліджуваних мають високий рівень цінності самостійності, визначальна мета якої полягає в незалежності мислення і вибору дій, творчості, дослідницькій діяльності (рис. 3). Цінність самостійності розкривається через

свободу розвивати власні ідеї і здібності та свободу визначати власні дії та є похідною від потреби автономності та незалежності.

Дослідження показало, що 26,7% респондентів мають високий рівень цінності стимуляції. Отже, вони прагнуть до розмаїття і глибоких переживань для підтримки оптимального рівня активності. Мотиваційна мета цього типу цінностей полягає в новизні, змінах, глибоких переживаннях, прагнення до яких низько виражене у 40% досліджуваних та представлене на середньому рівні у третини нашої вибірки (33,3%).

Будь-які групи розробляють свої символи і ритуали, дія яких визначається досвідом групи і які закріплюються як традиції і звичаї. У нашому дослідженні такий традиційний спосіб поведінки, що є символом групової солідарності, виразом єдиних цінностей і гарантією виживання і одночасно певного роду адаптогенним фактором, вивчався за допомогою шкали «Традиції» методики Ш. Шварца.

Здобуті за шкалою «Традиції» результати вказують, що найбільший відсоток обстежуваних (43,3%) виявляють високий ступінь цінності традицій, 33,3% – середній рівень, а 23,4% – не визнають традиції за цінність.

Похідною від вимоги стримувати схильності, які мають негативні соціальні наслідки, є конформність. Встановлено, що високий рівень конформності характерний для 30% досліджених студентів, вони чітко дотримуються правил, законів і формальних зобов'язань та уникають вияву власної волі. Не схильні до зміни поведінки чи власних думок під впливом інших 20% респондентів. Середній рівень конформності виявлено у 50% опитаних.

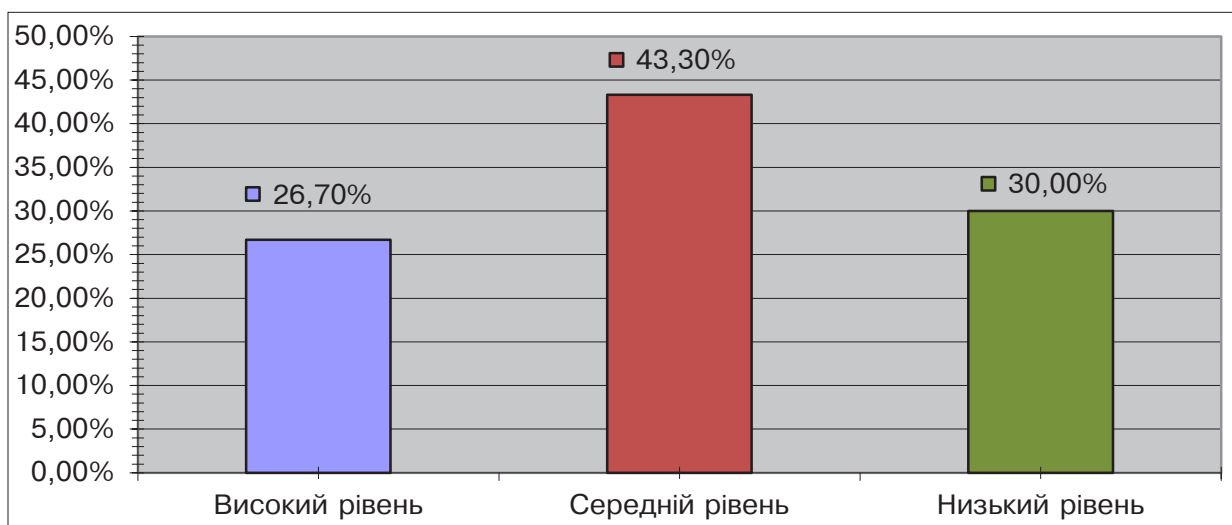


Рис. 2. Показники рівня рефлексивності (за опитувальником А.В. Карпова)

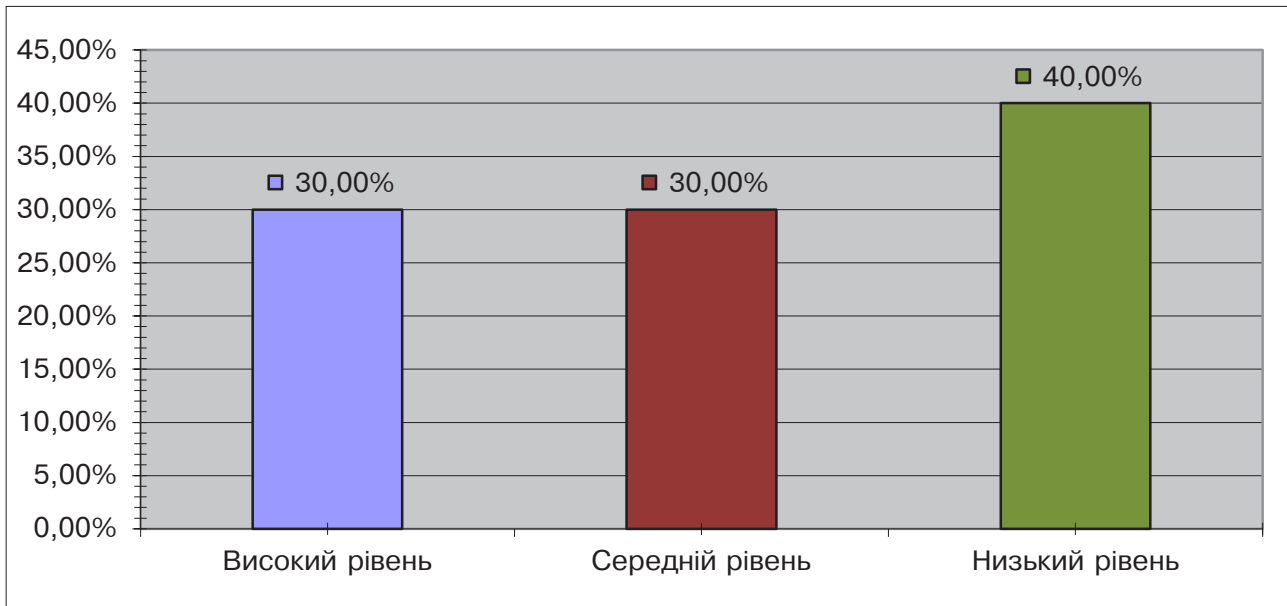


Рис. 3. Показники шкали "Самостійність" (за методикою ціннісних орієнтацій Ш. Шварца)

Розглянувши первинні результати дослідження, нами отримано загальне уявлення про готовність до інноваційної діяльності та особливості її критеріїв, зокрема мотиваційного, оцінного, рефлексивного аспектів. Наступний рівень дослідження – кореляційний аналіз (табл. 1.)

Результати кореляційного аналізу свідчать про наявність:

1) значущої позитивної кореляції між шкалою «Емоційна готовність» та мотивацією до успіху, рефлексивністю, стимуляцією;

– оберненого взаємозв'язку між шкалою «Емоційна готовність» та шкалою «Традиції».

Ці залежності свідчать про те, що з посиленням вмотивованості до успіху, рефлексивності, стимуляції та одночасно зі зменшенням впливу традицій зростає емоційна готовність особистості до інновацій.

2) значущої прямої кореляції між шкалою «Мотиваційна готовність» та мотивацією до успіху, рефлексивністю, самостійністю, стимуляцією;

– оберненого взаємозв'язку між шкалами «Мотиваційна готовність» та «Конформність».

Іншими словами, люди з високим рівнем мотивації до успіху; розвинутою рефлексивністю, що передбачає розуміння підґрунтя і результатів діяльності, усвідомлення та її регуляцію; високим рівнем цінності самостійності, яка розкривається через незалежність мислення і вибору дій, творчості, дослідницької діяльності; високим рівнем цінності стимуляції; та разом з тим не розвинутою властивістю до змі-

ни власної поведінки, думок під впливом ззовні, виявляють високий рівень розвинутої мотиваційної готовності до інновацій, тобто у них переважають внутрішні мотиви до участі в інноваціях, пов'язані з досягненням успіху, самореалізацією, отриманням задоволення від процесу розроблення нововведень.

3) значущої позитивної кореляції між шкалами «Когнітивна готовність», «Особистісна готовність» та мотивацією до успіху, рефлексивністю, самостійністю;

– значущої негативної кореляції між когнітивною готовністю та цінністю традицій; між особистісною готовністю та конформністю.

Це свідчить про те, що в учасників вмотивованих на успіх; здатних до рефлексії, самоаналізу, осмислення й оцінки власної діяльності; самостійних, незалежних у мисленні і виборі дій, творчості, дослідницької діяльності та із низькою цінністю традиційних підходів до діяльності, здатністю не підпадати під вплив інших, значимо частіше виявляється когнітивна та особистісна готовність до інновацій.

4) значущої прямої кореляції між шкалою «Організаційна готовність» та мотивацією до успіху, рефлексивністю, цінністю традицій, самостійністю, стимуляцією;

Таким чином, учасники, що мають високі показники вмотивованості до успіху; володіють навичками рефлексії; високо цінують традиції, що склалися у виконанні діяльності; виявляють самостійність; виявляють цінність стимуляції, прагнучи до розмаїття і глибоких переживань для підтримки оптимального рівня активності,



Таблиця 1

Показники кореляційного аналізу

Показники готовності до інноваційної діяльності		Мотивація до успіху	Рефлексивність	Конформність	Традиції	Самостійність	Стимуляція
ЕГ	r	,436*	,475*	,253	-,476*	,184	,494*
	Sig. 2-tailed	,026	,014	,143	,014	,367	,010
	N	30	30	30	30	30	30
МГ	r	,643**	,472*	-,390*	-,084	,457*	,392*
	Sig. 2-tailed	,000	,015	,026	,632	,019	,048
	N	30	30	30	30	30	30
КГ	r	,487*	,461*	-,201	-,444*	,395*	,005
	Sig. 2-tailed	,012	,018	,248	,023	,046	,975
	N	30	30	30	30	30	30
ОГ	r	,457*	,465*	-,450*	-,120	,533**	,186
	Sig. 2-tailed	,019	,017	,021	,560	,005	,362
	N	30	30	30	30	30	30
ОргГ	r	,403*	,461*	,188	,469*	,380*	,565**
	Sig. 2-tailed	,041	,018	,279	,016	,024	,003
	N	30	30	30	30	30	30
Інноваційність суб'єкта	r	,533**	,478*	-,423*	-,494*	,575**	,087
	Sig. 2-tailed	,005	,013	,032	,010	,002	,749
	N	30	30	30	30	30	30

Примітка. * Кореляція значима на рівні 0.05. ** Кореляція значима на рівні 0.01

значимо частіше є організаційно готовими до здійснення інноваційної діяльності.

5) значущої позитивної кореляції між інноваційністю суб'єкта та мотивацією до успіху, рефлексивністю, самостійністю;

– значущої оберненої кореляції між інноваційністю суб'єкта та конформністю і цінністю традицій.

Зазначені взаємозв'язки вказують на те, що особи, спрямовані на досягнення успіху, схильні до рефлексії та самоаналізу, самостійні та одночасно не бажають чітко дотримуватися правил, законів і формальних зобов'язань та традицій, значимо частіше є інноваторами у провадженні інноваційної діяльності.

Таким чином, результати кореляційного аналізу переконливо доводять, що готовність до інноваційної діяльності формується за умов високої розвиненості в особистості мотивації до успіху, рефлексивності, самостійності та цінності стимуляції та разом з тим з низькою схильністю до конформності та цінності традицій.

Висновки. За результатами емпіричного дослідження можемо констатувати, що переважна кількість опитаних емоцій-

но, особистісно та мотиваційно готові до інновацій та їх впровадження на середньому рівні. Більшість досліджуваних має виражену когнітивну готовність та володіє знаннями, достатніми для впровадження нововведень. Найнижчими є показники компонента організаційної готовності, відтак досліджені незадоволені створеними умовами.

Вивчаючи інноваційні характеристики мислення, з'ясовано, що серед представників нашої вибірки переважають інноватори, охоплюючи діапазон від суперінноваторів до слабо виражених інноваторів. У більшості досліджених осіб переважає середній рівень мотивації до успіху та рефлексивності. Третина досліджуваних мають високий рівень цінності самостійності, разом з тим майже половина досліджених виявляють високий ступінь цінності традицій та середній рівень конформності.

Між різними аспектами готовності до інноваційної діяльності, інноваційністю суб'єкта та мотивацією до успіху, рефлексивністю, цінністю традицій, самостійністю, стимуляцією та конформністю є тісний взаємозв'язок.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Дьяченко М.И. Психологический словарь-справочник. / М.И. Дьяченко, Л.А. Кандыбович. Минск: Библиотека практической психологии. Харвест 2004. 576 с.
2. Качанова Е.Ю. Инновации в библиотеках. Санкт-Петербург: Профессия, 2003. 318 с.
3. Клочко В.Е. Особенности операционализации понятия «инновационный потенциал личности» / В.Е. Клочко, О.М. Краснорядцева. Вестник Томского государственного университета, 2010. № 339. С. 151–155.
4. Краснорядцева О.М. Психологическая готовность к инновационной деятельности учащихся и педагогов как характеристика образовательной среды. Вестник Томского государственного университета, 2012. № 358. С. 152–157.
5. Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии. М.: Просвещение, 1992. 255 с.
6. Пригожин А.И. Нововведения: стимулы и препятствия: (Социальные проблемы инноватики). М., 1989. С. 247–249.
7. Роджерс Е. Диффузия инноваций. Шустер, 2010. 518 с.
8. Узнадзе Д.Н. Теория установки Воронеж: МОДЭК, Институт практической психологии. 1997. 448 с.



СЕКЦІЯ 2. ПЕДАГОГІЧНА ТА ВІКОВА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.923

МОЖЛИВОСТІ ВПЛИВУ ЖИТТЄВИХ ПЕРСПЕКТИВ НА АКТИВІЗАЦІЮ САМОДЕТЕРМІНАЦІЇ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ У КРИЗОВИХ СИТУАЦІЯХ

Володарська Н.Д., к. психол. н.,
провідний науковий співробітник лабораторії психології особистості
імені П.Р. Чамати

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

У статті проаналізовано наукові підходи до дослідження життєвих перспектив особистості у само-детермінації розвитку особистості. Розглянуто взаємозв'язки смисложиттєвих орієнтацій особистості з категорією благополуччя, як показника самодетермінованої особистості.

Ключові слова: *життєві перспективи, психологічні підходи дослідження категорії самодетермінації особистості, смисложиттєві орієнтації, особистість.*

Володарская Н.Д. ВОЗМОЖНОСТИ ВЛИЯНИЯ ЖИЗНЕННЫХ ПЕРСПЕКТИВ НА АКТИВИЗАЦИЮ САМОДЕТЕРМИНАЦИИ РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ В КРИЗИСНЫХ СИТУАЦИЯХ

В статье проанализированы научные подходы к исследованию жизненных перспектив в самоде-терминации развития личности. Рассмотрены взаимосвязи смысложизненных ориентаций личности с категорией благополучия, как показателя самодетерминированной личности.

Ключевые слова: *жизненные перспективы, психологические подходы исследования категории са-модетерминации личности, смысложизненные ориентации, личность.*

Volodarska N.D. POSSIBILITIES OF LIFE PERSPECTIVES IMPACT ON ACTIVATION OF PERSONALITY SELF-DEVELOPMENT IN CRISIS SITUATIONS

The article analyzes the scientific approaches to study life prospects in self-determination of personality development. The interrelations of personality's life-purpose orientations with the well-being category are considered as an indicator of self-determined personality.

Key words: *life perspectives, psychological approaches to the study of personality's self-determination category, life-purpose orientations, personality.*

Постановка проблеми. У процесі життєтворення людина реалізує усвідомлювані й неусвідомлювані прийоми моделювання світу і власного життя, що зумовлює наповнення індивідуального світу людини життєвими перспективами. Якщо ж людина втрачає здатність створювати різноманітні моделі світу і діяти відповідно до них, то вона вже не може планувати, активно діяти і жити. Кризові життєві ситуації сучасної молоді впливають на побудову нових життєвих перспектив. У більшості новітніх досліджень розкриваються вікові, гендерні та індивідуальні аспекти життєвої перспективи. Проте недостатньо досліджуваним залишається комплексне дослідження життєвих перспектив як чинників самодетермінації розвитку особистості у кризових ситуаціях.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Існує чимало досліджень щодо активізації самодетермінації розвитку особистості в юнацькому віці. Розроблені наукові підходи до визначення психологічних чин-

ників самодетермінації особистості в освітньому просторі у роботах С.Д. Максименко [1], професійного становлення Н.Ф. Шевченко [2], до соціалізації та індивідуалізації – Г.М. Андреевої [3], методів впровадження в освіту компетентнісної моделі В.Д. Шадрікова [4]. Дослідження самодетермінації розвитку особистості спирається на суб'єктну парадигму В.О. Татенко [5] та інших, теорію єдності часового та смислового вимірів Т.М. Титаренко [6] та інших, теорії цілісності соціальної та психологічної зрілості Г.О. Балла [7]. Активно досліджуються окремі елементи життєвої перспективи: ціннісних та смисложиттєвих орієнтацій особистості, узгодженості життєвих цілей, завдань, програм М.А. Мудрак [8] та В.М. Білодід [9]. Отже, соціальна значущість проблеми та її недостатня наукова розробленість зумовила актуальність дослідження.

Постановка завдання. Метою нашого дослідження стала розробка концептуаль-

ної моделі формування життєвої перспективи у процесі самодетермінації розвитку особистості та методи її активізації. Відповідно до поставленої мети були сформульовані наступні завдання:

1. Проаналізувати та узагальнити теоретико-методологічні засади дослідження життєвої перспективи у структурі самодетермінації розвитку особистості.

2. З'ясувати психологічні закономірності впливу життєвих перспектив на складові самодетермінації особистості у кризових ситуаціях.

3. Розробити модель розвитку життєвих перспектив особистості у кризових ситуаціях.

Виклад основного матеріалу дослідження. Життєві перспективи особистості детермінують процес самодетермінації її розвитку, що проявляється у рівні осмисленості життя, смисложиттєвих орієнтаціях. Активізація самодетермінації відбувається у кризовій ситуації внаслідок набуття значущості певних життєвих смислів, цінностей, їх змін (усталених, які активно утверджуються у повсякденному житті, на нові). Саме суттєвою ознакою самодетермінації особистості є її дієвий характер, органічне проникнення у різні прояви активності, діяльності та поведінки. Визначившись в основних напрямках власної активності, окресливши стратегію свого життєвого шляху, особистість як соціальна істота здатна з позицій усвідомлення провідних цілей шоразу по-новому оцінювати свої інтелектуальні можливості, моральні якості, систему ціннісних орієнтирів, що стали регуляторами її діяльності, поведінки. Ця здатність перетворюється у рефлексію, діяльність, що спрямована на усвідомлення своїх дій, своїх внутрішніх станів, відчуттів, переживань, аналіз цих станів та формування життєвих перспектив. Ставлення до самого себе формує самосвідомість особистості. Разом з тим, у самосвідомості відбувається усвідомлення самого себе не як чогось абсолютно окремого від світу, а у різноманітних відносинах з ним, у певній концептуальній картині світу. Саме життєві перспективи розкривають перед особистістю цілий спектр можливостей самореалізації, що детермінує її самотворення.

Проводячи паралелі у теорії і практиці дослідження розвитку особистості, у роботах вітчизняних і зарубіжних психологів відмічаються загальні закономірності. У концептуальних підходах Л.С. Виготського [10] у дослідженні процесу розвитку дитини розглядається поняття самодетермінації як особистісного утворення динамічного характеру, що репрезентує не окремі риси

особистості, а її інтегральну якість, що складається із комплексу емоційно-почуттєвих, інтелектуальних, характерологічних властивостей і якостей, що проявляються у вільному, свідомому, ініціативному, внутрішньо необхідному процесі розвитку особистості. Таким чином, самодетермінація як цілісне утворення є складною категорією, що опосередковується життєвими стилями, сценаріями, системою відносин, ставлень, цінностей особистості. Важливими виступають внутрішня та зовнішня референції – полярності, які виникають у власній системі цінностей, і системі цінностей, яка впливає на особистість ззовні (норми, правила у суспільстві, культурно-історичний аспект).

Самодетермінація відбувається у різних сферах життєдіяльності: професійна, соціальні функції (родина, дружні контакти, суспільна робота і т. ін.), відпочинок. Зміни, які відбуваються у різних сферах життєдіяльності, детермінують поведінку особистості, спричиняють активізацію або перепони у процесі самодетермінації розвитку особистості. Пристосування людини до змін умов у різних галузях життєдіяльності (які були складними або травмуючими), закріплює стереотипи поведінки, сприйняття, які стають оптимальними, що дає можливість пристосування, виживання. Іноді особистість переживає кризи, які змінюють ці стереотипи, відбувається «прорив» у нових контактах з середовищем, що створює нові інтерпретації поля і формує нову цілісну самоорганізуючу модель стосунків (новий self – у гештальт-підході). Це надає новий поштовх до формування в особистості нових життєвих перспектив та стратегій їх досягнення. І так повторюється у кожному віковому періоді, відбувається новий прорив у зміні стереотипів поведінки, думок, перспектив. Цей процес змін перспектив особистості стає механізмом створення нового контакту з оточуючим середовищем, з виникаючими життєвими проблемами.

Який механізм змін стереотипів поведінкових, емоційного реагування, нової організації self, нових рішень у складних життєвих ситуаціях, нових життєвих конструктів в організації особистого простору? Що стає підтримкою для особистості у перетворенні старих стереотипів на нові?

Тенденція поєднання типологічного підходу з комплексним відкрила можливість розглядати онтогенетичний розвиток не як вікову періодизацію, а як особистісний розвиток, для якого характерно вироблення ціннісного ставлення до часу, майбутнього, перспектив. Завдяки здатності свідомості з'єднувати минуле, сьогодення, майбут-



не відбувається формування та інтеграція життєвих перспектив у життєвий простір особистості.

Переважає більшість науково-психологічних підходів ядром життєвої перспективи визначають життєві цілі, плани, програми, ціннісні орієнтації особистості. Життєві цілі стають інтегратором змін у життєвому шляху. Життєва перспектива включає обставини й умови життя, що створюють почуття благополуччя, можливості оптимального життєвого просування. Дослідження взаємозв'язку рівня домагань особистості та її життєвих перспектив, життєвих стратегій у різних вікових категоріях ми також вивчали у наших роботах [11].

Життєві перспективи виступають певним вектором самореалізації у соціальних зв'язках, якому властива орієнтація на соціальні контакти у мікро- і макросередовищі, які конституують особистісний простір, який, по-перше, чітко визначає, що є «Я» і що є «не-Я», це є своєрідним народженням суб'єктивності. По-друге, це окреслює соціальну ідентичність людини, за допомогою якої особистість самовизначається та отримує можливість активно обирати способи самовираження і самоствердження, які не порушують особисту свободу. По-третє, встановлюючи межу, суб'єкт створює можливість та інструмент рівноправної взаємодії у соціальному середовищі. По-четверте, створюється можливість селекції зовнішніх впливів, а також захист від його руйнівних впливів, та формується особистісна відповідальність, яка сприяє конструктивній взаємодії з соціумом та виступає умовою її інтеграції у суспільство.

Потужним мотиваційним фактором життєдіяльності особистості є мета. Вона стимулює, активізує, організовує дії людини. У дослідженнях Д.О. Леонтьєва [12] розгорнута діяльність передбачає досягнення конкретних цілей (у певній послідовності). Чим диференційованою є загальна (кінцева) мета, чим більше виділено етапів та конкретних проміжних цілей, тим легше працювати. Досягнення певної проміжної мети (завершення певного етапу діяльності) створює ситуацію успіху, дає емоційний заряд, спонукає до кінцевої мети, посилює мотивацію людини. Бар'єри на шляху розвитку особистості блокують формування її майбутнього, цілей, стратегій їх досягнення. Самодетермінація розвитку особистості передбачає вироблення поведінкової позиції у погляді на самого себе, усвідомлення своїх норм поведінки, дій у певних життєвих ситуаціях, виділення орієнтирів для вияву ціннісно-смыслових можливостей для забезпечення процесу осмислення,

переосмислення і дієвого перетворення найближчого у майбутнє. У такій складовій конструктивного самозбереження особистості як міра реалізованості повноцінного функціонування, ми знаходимо тісний зв'язок забезпечення безпеки психологічної компетентності із вектором самореалізації в особистісному зростанні, розкриття творчих сил особистості, екзистенціальних смислів існування.

Отже, з огляду на викладене вище, життєва перспектива постає як феномен майбутнього образу життєвого шляху особистості, потенційна можливість розвитку особистості, яка розглядається в єдності ціннісно-смыслових й організаційно-діяльнісних аспектів життєвого досвіду особистості. Визначаючи місце життєвої перспективи у структурі самодетермінації розвитку особистості, ми беремо за основу поняття образу бажаного або усвідомленого майбутнього, що відіграє активуючу, орієнтуючу та прогностичну роль у регуляції поведінки. Структурними компонентами життєвих перспектив виступають цілі, смисложиттєві орієнтації та стратегії їхнього досягнення. Механізм впливу життєвих перспектив на самодетермінацію розвитку особистості у кризових ситуаціях включає осмисленість життєвого шляху, цілеспрямованість, почуття благополуччя, життєстійкість.

Кожному етапу життєвого шляху властиві свої перспективи, які ґрунтуються на потенційних можливостях особистості та спираються на попередній досвід. Реальність перспективи потребує розуміння тієї життєвої ситуації, яка склалась в особистості (осмисленість життя). Усвідомлення подій у кризових життєвих ситуаціях формує подальші життєві перспективи. Навіть негативний досвід складних життєвих ситуацій дає не тільки розчарування, дезорганізацію, але й дає поштовх до конструктивних змін у життєдіяльності.

Враховуючи вплив кризових ситуацій на формування життєвих перспектив особистості, нами була розроблена модель формування життєвих перспектив особистості у кризових ситуаціях. Спираючись на концептуальну модель розвитку життєвих перспектив особистості у кризових ситуаціях, був визначений вплив життєвих перспектив особистості на процес самодетермінації її розвитку (рис. 1).

Методи дослідження. На вибірці студентів (n=365) були проведені методики СЖО (смысловиттєві орієнтації) Д. М. Леонтьєва; самоефективності Р. Шварцера та М. Єрусалема; самоактуалізаційний тест (САТ) Е. Шострома (адаптація Ю.Є. Альшиної, Л.Я. Гозмана, М.В. Загіки і М.В. Кроза); Шкала психологічного благополуччя

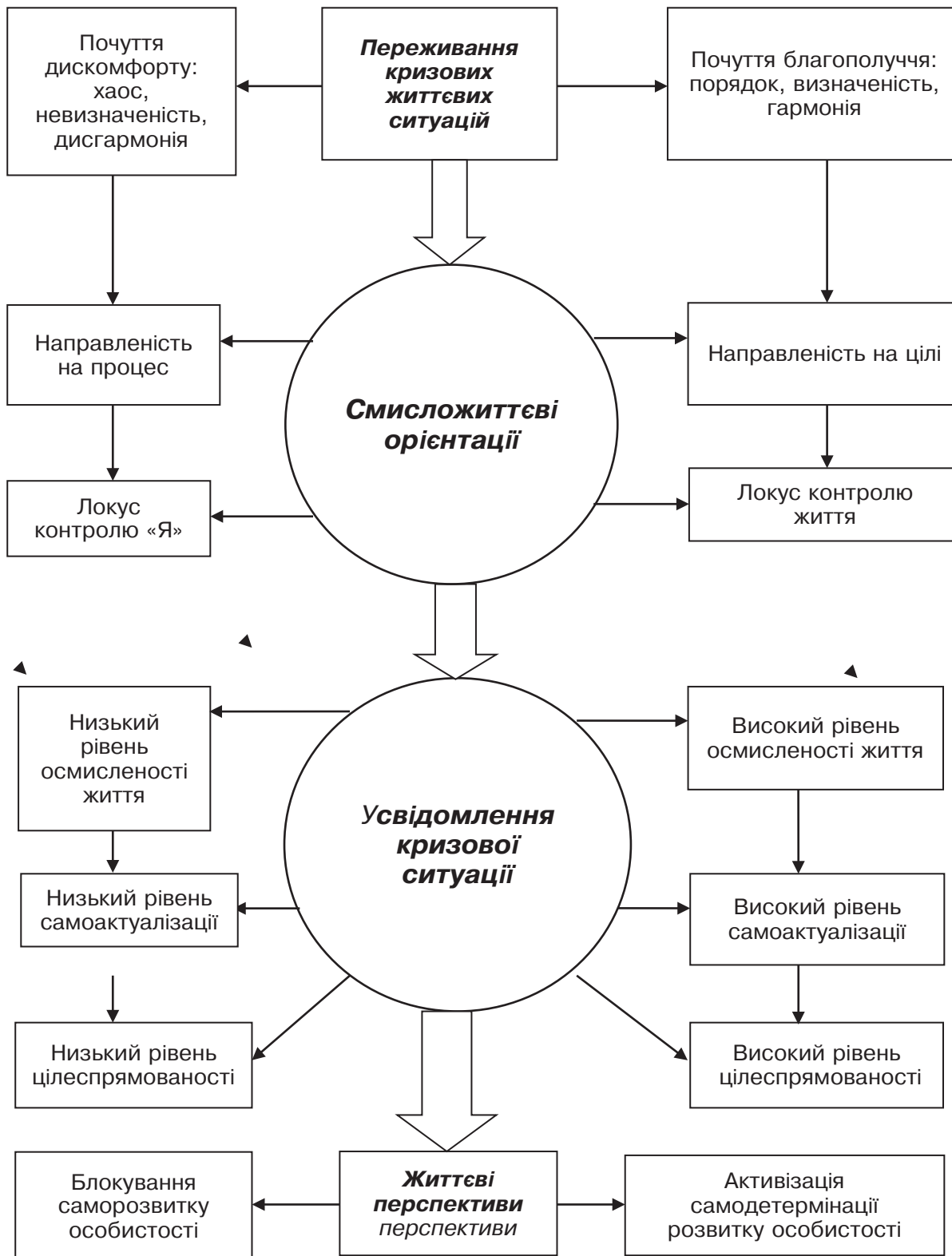


Рис. 1. Концептуальна модель розвитку життєвих перспектив особистості у кризових ситуаціях

К. Ріфф (адаптація Т.Д. Шевеленкової і Т.П. Фесенко); Шкала самодетермінації Є.М. Осіна. Цілеспрямованість особистості визначалась за методикою О.Ю. Мандрикової. Опитувальник самоорганізації діяль-

ності (ОСД) призначений для діагностики сформованості навичок тактичного планування і стратегічного цілепокладання, особливостей структурування самоорганізації діяльності. Він може бути використаний у



психологічному і організаційному консультуванні, в освітніх програмах, тренінгах та як методика діагностики тайм-менеджменту у процесі професійної підготовки. Ефективний тайм-менеджмент – управління часом, згідно з методикою, складається з таких шести складових, як планованість, цілеспрямованість, наполегливість, фіксація, самоорганізація та орієнтація на теперішнє.

Особливості життєвих перспектив сучасної студентської молоді визначились в аналізуванні їх зв'язку з рівнем самодетермінованості. Порівняння визначало зв'язок вираженості смисложиттєвої орієнтації на «життєві цілі» з рівнем самодетермінованості особистості. Аналізувались показники смисложиттєвих орієнтацій особистості у різних виборках – з вираженою та невираженою самодетермінацією особистості.

Проведений аналіз отриманих результатів визначив суттєву різницю середніх показників смисложиттєвої орієнтації особистості на «цілі у житті» та нормативних показників (за методикою СЖО). Порівняння показників життєвих перспектив сучасної молоді з нормативними показниками, що були розроблені в іншій історичний період, показало опосередкованість смисложиттєвих орієнтацій змінами в економічній,

політичній сферах країни. Зміни у різних сферах життєдіяльності особистості, у кризові періоди, ситуації впливають на зміни у смисложиттєвих орієнтаціях. Неможливість реалізувати певні життєві цілі формує смисложиттєві орієнтації особистості на процес життя. У кризових ситуаціях показники «Локусу контролю життя» стають нижчими, ніж показники «локусу контролю Я». Оскільки стресова ситуація змінює життєві цілі, перспективи особистості, то формуються захисні механізми. Саме прояв захисних механізмів особистості у кризових життєвих ситуаціях опосередковує формування смисложиттєвих орієнтацій особистості на процес, а не результат і цілі. У нашому дослідженні у більшості студентів (90%) превалює баланс між смисложиттєвими орієнтаціями на цілі і на процес життя (рис. 2).

Різниця у проявах смисложиттєвих орієнтацій особистості зазначається у зростанні їх показників у групі з високим рівнем благополуччя. Це підтверджує, що чим вище осмисленість життя особистістю, тим вище почуття благополуччя (як показника самодетермінованості особистості). Актуалізація життєвих цілей призводить до активізації пошуку шляхів їхнього досягнення, що спрямовує особистість на процес життя.

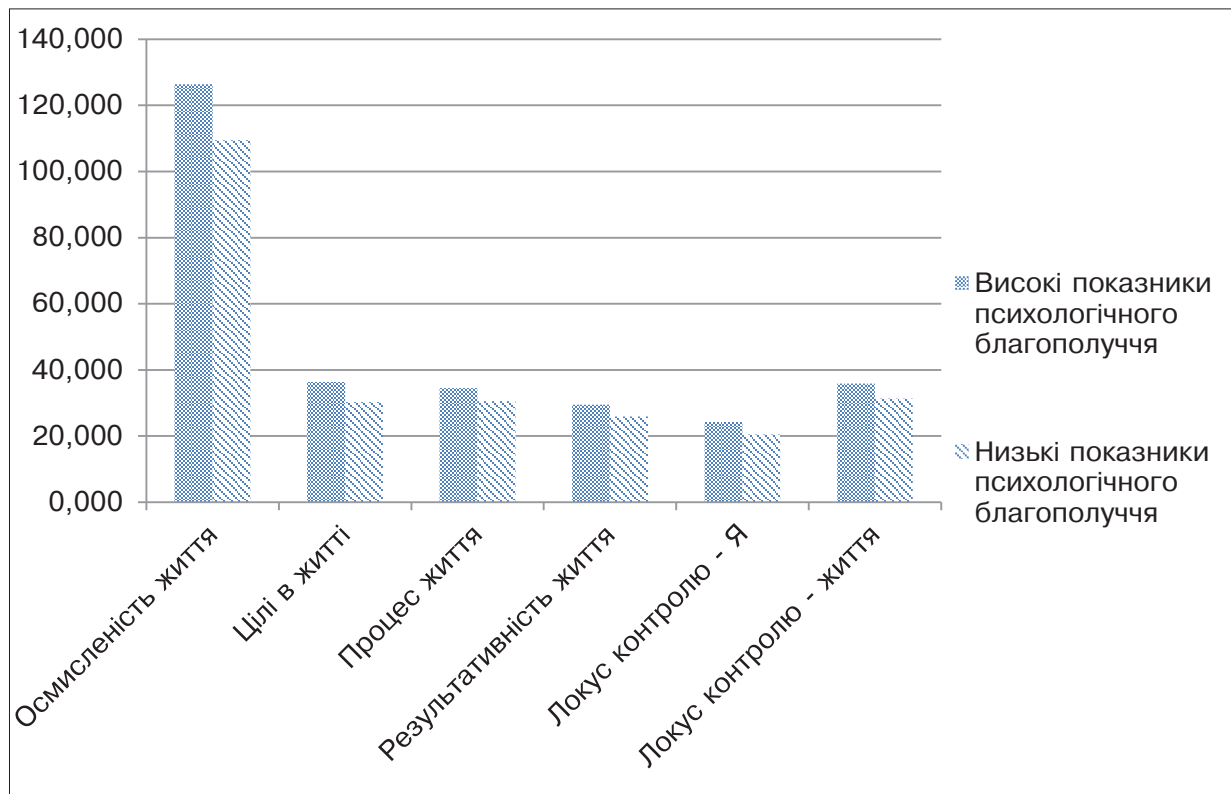


Рис. 2. Діаграма порівняння смисложиттєвих орієнтацій у групах студентів (n= 365) з високим та низьким рівнем благополуччя (як показника самодетермінованої особистості)

Взаємозв'язок цих смисложиттєвих орієнтацій впливає на формування локусу контролю «Я» і «життя». Особистість контролює свою життєву активність, стає «господарем життя». Це створює умови зростання почуття благополуччя особистості. Чим вище показники благополуччя, тим вище показник смисложиттєвої орієнтації на цілі.

Показники життєвих перспектив пов'язані з показниками самодетермінації особистості, як: цілеспрямованість, життєве благополуччя, самоактуалізація, показники самоорганізації (табл. 1).

Значущі показники зв'язку: спрямованість на цілі у житті та цілеспрямованість, осмисленість життя та планомірність і цілеспрямованість, цілі у житті та загальна самоорганізація, осмисленість у житті та загальна самоорганізація (табл. 2). Це підтверджує вплив спрямованості особистості на цілі у житті як складових життєвих перспектив на активацію самодетермінації особистості.

Високі коефіцієнти кореляційних зв'язків були виокремлені за такими показниками самоорганізації, управління часом, згідно до методики (яка складається з таких шести складових, як планомірність, цілеспрямованість, наполегливість, фіксація, самоорганізація та орієнтація на теперішнє) та рівнем показників за шкалою «Цілі». «Цілі» та «Ціннісні орієнтації» (0,612). «Цілі» та «Орієнтація у часі» (0,225); «Цілі» та «Самоповага» (0,255); «Цілі» та «Пізнавальні потреби» (0,302).

Аналізуючи зв'язок почуття благополуччя (за методикою Тест «Психологічного благополуччя») з процесом самодетермінації особистості, були визначені суб'єктивні переживання індивідом того, на скільки він сам визначає хід власного життя та на скільки його життя відповідає його бажанням.

За шкалою «Особистісне зростання» – досліджуваний з найбільшим балом – має почуття безперервного розвитку, сприймає себе «таким, що росте» і самореалізовується, є відкритим новому досвіду, переживає почуття реалізації свого потенціалу, спостерігає поліпшення у собі і своїх діях з часом; змінюється відповідно до власних знань і досягнень. Досліджуваний з найменшим балом – усвідомлює відсутність власного розвитку, не переживає почуття поліпшення або самореалізації, відчуває нудьгу і не має інтересу до життя, відчуває нездатність встановлювати нові стосунки або змінити свою поведінку.

Шкала «Ціль у житті». Досліджуваний з високим балом за цією шкалою має мету у житті і почуття спрямованості; вважає, що минуле і справжнє життя має сенс; дотримується переконань, які є джерелами мети у житті; має наміри і цілі на все життя. Досліджуваний з низьким балом – позбавлений сенсу у житті; має мало цілей або намірів; у нього відсутнє почуття спрямованості, він не знаходить мети у своєму минулому житті; не має перспектив або переконань, що визначають сенс життя у майбутньому.

Аналіз отриманих даних показав зв'язок між рівнем прояву самоорганізації (за шкалою «самоорганізація») і показниками (за шкалою «Цілі у житті»). Високий рівень «Цілей у житті» (70,11) характеризується високими рівнями «Особистого зростання» (72,11), «Автономії» (63,89), «Управління оточенням» (65,39), «Самоприйняття» (68,11), «Сенс життя» (середнє 111,0). Аналіз результатів експерименту за методиками СЖО (Д. Леонтьєва) та визначення рівня самодетермінації особистості дали змогу визначити ці зв'язки.

Особливості смисложиттєвих орієнтацій сучасної студентської молоді визначились

Таблиця 1

Кореляційні зв'язки показника спрямованості особистості на «Цілі у житті» та цілеспрямованості

Цілі у житті	Інтерес до себе	Само-розуміння	Контроль	Залученість	Прийняття ризику	Загальна життєвостійкість	Орієнтація у часі
	,399**	,295*	,469**	,505**	,334*	,490**	,225

Таблиця 2

Кореляційні зв'язки показників самоорганізації та спрямованості особистості на «Цілі у житті» та рівнем осмисленості життя

	Планомірність	Цілеспрямованість	Наполегливість	Фіксація	Самоорганізація	Орієнтація на теперішнє	Загальна самоорганізація
Цілі у житті	,207	,542**	-,033	,181	-,011	-,081	,305*
Осмисленість життя	,297*	,349*	,116	,117	,053	-,016	,330*

** Кореляція значима на рівні 0,01 (2-сторон.). * Кореляція значима на рівні 0,05 (2-сторон.).



Таблиця 3

**Частотний розподіл показників смисложиттєвих орієнтацій
по всій вибірці (n=365, у %)**

	Осмиленість життя	Орієнтація на цілі	Орієнтація на результат життя	Локус контролю «Я»	Локус контролю життя	Орієнтація на процес життя
низькі	20	21	18	15	15	27
середні	16	34	31	24	38	36
високі	64	45	51	61	47	37

в аналізуванні їхнього зв'язку з рівнем самодетермінованості. Перше порівняння проводилось за середніми показниками смисложиттєвої орієнтації особистості на цілі у житті з нормативними показниками. Друге порівняння визначало зв'язок вираженості смисложиттєвої орієнтації на «життєві цілі» з рівнем самодетермінованості особистості. Аналізувались показники смисложиттєвих орієнтацій особистості у різних виборках – з вираженою та не вираженою самодетермінацією особистості. Проведений аналіз отриманих результатів на вибірці студентської молоді визначив суттєву різницю середніх показників смисложиттєвої орієнтації особистості на «цілі у житті» та нормативних показників (за методикою СЖО).

Найвищими показниками по всій вибірці виявились – осмиленість життя, локус контролю «Я» та орієнтація на результативність життя. Високі показники орієнтації на цілі у житті впливають на почуття благополуччя людини. Цілі можуть бути різні, але особистість відчуває задоволеність життям, досягненням цих цілей. Що особистість планує для себе у житті, того і досягає. Саме ці показники смисложиттєвих орієнтацій особистості формують почуття благополуччя. Порівняння прояву смисложиттєвих орієнтацій та рівня психологічного благополуччя підтвердило цю гіпотезу.

Порівняння групових середніх показників смисложиттєвих орієнтацій у вибірках з високим та низьким рівнем почуття благополуччя підтвердило вплив смисложиттєвих орієнтацій на процес самодетермінації розвитку особистості. Чим вище рівень осмиленості життя, тим вище рівень психологічного благополуччя. У групі високих показників психологічного благополуччя спостерігаються найвищі показники смисложиттєвих орієнтацій на «цілі у житті» і «локус контролю життя». Якщо особистість відчуває себе «я – господар життя», то це формує його почуття життєвого благополуччя. На кожному етапі життя ставляться різні життєві цілі. У період навчання у вищих студенти визначають певні цілі, і у процесі їх досягнення підвищується пси-

хологічне благополуччя. Осмиленість життя підвищує почуття благополуччя, активізує процес самодетермінації розвитку особистості.

Життєвий смисл, що лягає в основу життєвого задуму особистості, виступає одиницею аналізу життєвого світу. Складність вивчення життєвих смислів зростаючої особистості полягає у тому, що юнак не тільки може відчувати труднощі у процесі вербалізації своїх проблем, але часто не може чітко усвідомити їх суть, відділити фактичну ситуацію від тієї, яка створена його власною уявою. Крім того, індивід може підмінити задачу на «прояснення смислу» задачею на «приховання смислу», внаслідок чого зникає істинна смислова структура. Це спричиняє перепони у побудові життєвих перспектив, оскільки підміна цілі на приховання власної позиції особистості у реальному житті формує когнітивний дисонанс. Особистість починає грати певну роль з остраху вчинити «нерозумний» вчинок у кризовій ситуації. Як захисна реакція особистості в агресивному середовищі, виникає смисложиттєва орієнтація на «процес життя». Тоді особистість спрямовує свої зусилля на процес життя «живу як живеться», «радію тому, що кожен день дарує». Особливо у кризових ситуаціях підвищується рівень смисложиттєвих орієнтацій на «процес життя». Порівняння показників життєвих перспектив сучасної молоді з нормативними показниками, що були розроблені в інший історичний період (СРСП) показало опосередкованість смисложиттєвих орієнтацій змінами в економічній, політичній сферах країни. Зміни у різних сферах життєдіяльності особистості у кризові періоди, ситуації впливають на зміни у смисложиттєвих орієнтаціях. Неможливість реалізувати певні життєві цілі формують смисложиттєві орієнтації особистості на «процес життя».

У кризових ситуаціях показники «Локусу контролю життя» стають нижче, ніж показники «локусу контролю Я». Оскільки стресова ситуація змінює життєві цілі, перспективи особистості, то формуються захисні механізми. Саме прояв захисних

механізмів особистості у кризових життєвих ситуаціях опосередковує формування нових життєвих перспектив, смисложиттєвих орієнтацій особистості на процес, а не результат і цілі.

Висновки. Побудова нових життєвих перспектив змінює смисложиттєві орієнтації особистості. Смисложиттєва орієнтація на ціль впливає на рівень цілеспрямованості, цілепокладання особистості. Чим вище рівень осмисленості життя, тим вище рівень цілепокладання, цілеспрямованості.

Якщо в особистості високий рівень цілеспрямованості, цілепокладання і високий рівень осмисленості життя, то підвищується почуття її життєвого благополуччя (як показника самодетермінованості особистості).

Життєвий задум, проект майбутнього може бути дисгармонійним, хибним, спотвореним, а може бути творчим, що характеризує особу як творця, архітектора власного життя. Життєві перспективи не є сталою, незмінною і звичною величиною, а формуються, змінюються, вдосконалюються у процесі постійного самопізнання, самотворення і самоздійснення, що активізує самодетермінацію розвитку особистості.

Для активізації самодетермінації процесу розвитку особистості необхідне формування внутрішньої референції. Зібравши інформацію ззовні, особистість має зробити власний вибір, самостійно приймати рішення у життєвій ситуації.

Визначення особистістю розбіжностей між наявними у неї уявленнями і реальною дійсністю, що відкриває перед нею можливість змін, активує побудову нових життєвих перспектив.

Усвідомлення, що у кожного є свій власний образ світу, дає можливість усвідомити і те, що він може бути неточним, викривленим у той чи інший бік. У той же час, оскільки уявлення про світ можна змінити набагато легше, ніж сам світ, то усвідомлення цього спонукає особистість до свободи вибору поглядів, життєвих перспектив, уявлень та їх зміни. Коли ми розуміємо, що різні життєві перепони виникають завдяки нашим уявленням, то це спонукає до прийняття відповідальності за переборення них та побудови нових життєвих перспектив.

Переживання життєвої події допомагають особистості реконструюванню реальності в діалозі з іншими. Особистість привласнює новий досвід у взаємодії з іншим і переносить цей досвід поза рамки цієї

взаємодії. Особистість, відшукуючи проблему у життєвій ситуації, ставить задачу досягнення певної мети і усвідомлює свої можливості у цьому. Взаємодія з іншими активізує пошук можливостей досягнення життєвих цілей особистості, які вона ставить у певних життєвих ситуаціях.

Перспективами подальшого дослідження є розгляд впливу культурального аспекту на активізацію самодетермінації розвитку особистості.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Максименко С.Д. Поняття особистості психології. Психологія і особистість. 2016. № 1. С. 11-17. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Psios_2016_1_3
2. Шевченко Н.Ф. Функціонування професійної свідомості психолога у просторі консультативної взаємодії. Актуальні проблеми психології: Психологія особистості. Психологічна допомога особистості / За ред. С.Д. Максименка, М.В. Папучі. Київ, 2009. Том 11. Вип. 2. С. 279-28.
3. Андреева Г.М. Социальная психология: Учебник для высших учебных заведений. 5-е изд. и доп. М.: Аспект Пресс, 2009. 363 с.
4. Шадриков В.Д. Общая психология. Учебник для академического бакалаврата Национальный. исследовательский университет «Высшая школа экономики». Москва, 2015. 213 с.
5. Татенко В.О. Суб'єктно-вчинкова парадигма у сучасній психології: Людина. Суб'єкт. Вчинок. Філософсько-психологічні студії / за заг. ред. В.О. Татенко. К.: Либідь, 2006. С. 316-358.
6. Титаренко Т.М. Испытание кризисом: Одиссея преодоления. Изд. 2-е, испр. М.: Когито-Центр, 2010. 304 с.
7. Балл Г.О. Раціогуманістична орієнтація в методології людинознавства. К.: СКД, 2017. 213 с.
8. Мудрак М.А. Особливості психологічного підходу до вивчення системи цінностей особистості. Наукова педагогічна думка: Науково-методичний журнал. № 1 (77). Рівне, 2014. С. 195-199.
9. Білодід В.М. Освітня перспектива студентів соціалізація як чинник формування узгодженої життєвої: автореф. дис. ... канд. псих. наук. К., 2016. 24 с.
10. Выготский Л.С. Исторический смысл психологического кризиса. Собрание сочинений в шести томах, Т.1: Вопросы теории и истории психологи. Москва: Педагогика, 1982. 488 с.
11. Володарська Н.Д. Технології активізації процесу самодетермінації розвитку особистості: діалогово-феноменологічний підхід. Актуальні проблеми психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Том VI: Психологія обдарованості. Випуск 13. Київ-Житомир: Видавництво ЖДУ ім. І. Франка, 2017. С. 32-38.
12. Леонтьев Д.А. Тест жизнестойкости. Москва: Смысл, 2006. 62 с.



УДК [001:159.018.2]–057.874:37:167(477)

ОРІЄНТИРИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ РОЗВИТКУ СУБ'ЄКТНОСТІ УЧНЯ

Галян О.І., к. психол. н.,
доцент кафедри практичної психології

Дрогобицький державний педагогічний університет імені Івана Франка

У статті актуалізовано потребу визначення змістових аспектів організації психолого-педагогічного супроводу розвитку суб'єктності особистості учня в умовах осучаснення освітньої галузі. Обґрунтовано феноменологію суб'єктності особистості як регулятива освітніх змін. Проаналізовано засадничі питання спрямованості освітнього процесу на суб'єкт-орієнтовану співдію, зокрема гуманізацію та гуманітаризацію освіти, технологічні аспекти особистісно орієнтованої співдії, метод коучингу, потребу зміни схем мислєдїяльності в оцінюванні суб'єктного та суб'єктнісного контексту сприймання учнів. Розкрито значущість розроблення індивідуальної освітньої траєкторії у забезпеченні психолого-педагогічного супроводу розвитку суб'єктності учня.

Ключові слова: *суб'єктність, особистість, психолого-педагогічний супровід, суб'єкт-орієнтований підхід, гуманітарна методологія, індивідуальна освітня траєкторія.*

Галян Е.И. ОРИЕНТИРЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ РАЗВИТИЯ СУБЪЕКТНОСТИ УЧЕНИКА

В статье актуализирована необходимость определения содержательных аспектов организации психолого-педагогического сопровождения развития субъектности личности учащегося в условиях современного образования. Обосновано феноменологию субъектности личности как регулятора образовательных изменений. Проанализированы основные вопросы направленности образовательного процесса на субъект-ориентированное взаимодействие, в частности, гуманизация и гуманитаризация образования, технологические аспекты личностно ориентированного взаимодействия, метод коучинга, потребность изменения схем мыслительности в оценивании субъектного и субъектного контекста восприятия учащихся. Раскрыта значимость разработки индивидуальной образовательной траектории в обеспечении психолого-педагогического сопровождения развития субъектности ученика.

Ключевые слова: *субъектность, личность, психолого-педагогическое сопровождение, субъект-ориентированный подход, гуманитарная методология, индивидуальная образовательная траектория.*

Halian O.I. TARGET OF PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL SUPPORT OF THE PUPIL'S AGENCY DEVELOPMENT

The article actualized the need to define the content aspects of the organization of psychological and pedagogical support for the development of the agency of the pupil's personality in conditions of educational field modernization. The phenomenology of personal agency as a regulator of educational change has been substantiated. The basic questions of the focus of the educational process on the subject-oriented collaboration, in particular, the humanization and humanitarianization of education, technological aspects of the person-oriented co-operation, the method of coaching, the need for changing the schemes of mental activity in the assessment of the agent and agency context of pupil perception, have been analyzed. The significance of the development of an individual educational trajectory in providing psychological and pedagogical support for the development of pupil's agency has been revealed.

Key words: *agency, personality, psychological and pedagogical support, agency-oriented approach, humanitarian methodology, individual educational trajectory.*

Постановка проблеми. Модернізація освітньої галузі, інноваційні підходи в організації педагогічного процесу підвищують вимоги до професійної підготовки педагога. Насамперед йдеться про його роль в управлінні інтелектуальним та особистісним розвитком учнів, уміння реагувати на виклики часу, вдосконалювати діяльність і спілкування відповідно до суспільного запиту на підготовку підростаючого покоління до життя у швидкоплинному світі інформації і технологій. У зв'язку з цим актуалізується потреба формування професійної культури педагога, яка, з одного боку, відображає набуття

компетентності у реалізації професійних функцій (предметно-діяльнісний складник), а з іншого – передбачає розкриття особистісного потенціалу кожного школяра, розвиток його як активної, самодостатньої особистості, здатної виявляти власне ставлення до світу і самої себе (особистісний складник). Отже, попри підкреслено рольовий характер взаємин в освітньому процесі, вчитель і учень є особистостями зі своїми індивідуальними характеристиками, суб'єктивними проявами, а їхній діалог повинен бути наповнений особистісними смислами, що проникають у чіткий регламент їхньої співдії.

Знання про суб'єктність особистості учнів та можливості її розвитку в освітньому процесі школи повинні стати особливим предметом діяльності педагогів. Такий підхід до змісту освіти детермінований сучасним етапом розвитку науки загалом (постнекласична методологія розуміння суб'єкта) та психолого-педагогічними підходами, в яких людина і освітній процес розглядаються як цілісні феномени, що характеризуються нелінійністю розвитку та відображають методологію нових ідей для нової школи. Дослідження науково-прикладних питань організації психолого-педагогічного супроводу розвитку суб'єктності учнів вважаємо важливим завданням психологічної науки сучасності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Концептуальні підходи до реалізації особистісних якостей дитини, сприймання її самоцінності (Є. Бондаревська, К. Роджерс [10] та ін.), врахування її індивідуальності, прагнення до самоздійснення, доцільності людинознавчого контексту освіти (А. Хуторської [12] та ін.) стали предметом наукового пошуку (О. Галян [3], А. Хоменко [11] та ін.), дискусій та оновлених поглядів на чинники результативності освітніх змін (О. Асмолов [1]), К. Роджерс [10] та ін.). У них простежено розуміння важливості залученості дитини у процеси навчання та виховання з власної потреби у самоактивності (М. Боришевський, В. Ільїн [5], В. Ключко [6] та ін.) і підготовки педагогів до організації такого освітнього середовища (В. Давидов [4], А. Ксенофонтова [7] та ін.), де б постулювалися демократичні, гуманістичні цінності. Крім того, достатньо ґрунтовно досліджено цілі та сутність організації психолого-педагогічного супроводу школярів у закладах освіти (М. Бітянова [2] та ін.), завдяки якому уможлиблюється створення оптимальних умов для самовиявлення здатності школяра бути (а не тільки вважатися) суб'єктом процесів навчання, виховання та розвитку. Попри достатньо широке обговорення питань модернізації освітньої галузі, на нашу думку, недостатньо висвітлено теоретико-методологічні та практико-спрямовані питання психолого-педагогічного супроводу розвитку суб'єктності особистості школяра, що визнано регулятивом сучасних змін в освіті.

Постановка завдання. Мета статті – проаналізувати зміст та психолого-педагогічні засади організації супроводу розвитку суб'єктності особистості школяра в умовах побудови Нової української школи, реалізації суб'єктно-орієнтованого освітнього процесу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Використання суб'єкт-орієнтованого підходу до аналізу освітнього середовища породжує потребу актуалізації врахування сутнісних ознак суб'єктності з оперттям на методологічні засади наукового пояснення особливостей організації педагогічної реальності, в якій вона реалізується. Йдеться про визначення мети освіти загалом та педагогічних впливів зокрема; орієнтирів організації освітнього простору, в якому формується конкурентоздатна особистість, що вміє адекватно реагувати на виклики часу, зацікавлена у самозміні та є суб'єктом власного розвитку; використання умов освітнього діалогу для становлення суб'єктності особистості, що навчається; запровадження підтримуючої стратегії у педагогічній співдії, яка стимулює і заохочує прояв суб'єктності тощо. Окреслені характеристики не нові для психолого-педагогічної науки. Однак їх реалізація зазнає труднощів і вимагає розробки не тільки освітньої технології, але й науково обґрунтованих та практико-орієнтованих підходів її «вбудови» в освітній процес.

У контексті окресленого імпонує запропонована А. Ксенофонтовою технологія розвитку особистісної суб'єктності школярів, що представлена трьома рівнями реалізації:

1. *Репродуктивний (концепція повторення вчителя).* Цей рівень взаємин є однобічним і не залежить від індивідуального прояву своєрідних, унікальних властивостей кожного її учасника. Відносини не орієнтовані на діалог і не передбачають діалектичного розвитку. Діяльність школярів на цьому етапі характеризується як виконання завдання за зразком. Рівень пізнавального інтересу локальний, активність відтворювальна, репродуктивний підхід до розв'язання навчальних задач. Школярі зазнають труднощі у самостійній постановці цілей і організації власної діяльності.

2. *Частково-пошуковий (концепція продовження вчителя).* Характер відносин на цьому рівні набуває рис двобічної спрямованості на пошук істини, спонукає прояв індивідуальних властивостей особистості, актуалізує почуття відповідальності за вибір та його втілення безвідносно до логіки заданого. Цей рівень співдії передбачає, що у школярів виникає потреба у навчанні, осмисленні здобутого знання, домінує широкий пізнавальний інтерес. Активність детермінована проблемною ситуацією. Вона зазвичай пошуково-виконавська і спонукає школяра до частково-пошукової самостійної роботи.

3. *Дослідницький (концепція подолання вчителя).* Цей рівень реалізується у кон-



тексті свободи творчості і базується на максимумі подолання визначених меж індивідуального розвитку учасників освітнього процесу. Посилюється потреба в обговоренні й апробації пропозицій у процесі діалогу. Виникає реальна співдія вчителя й учня. Виникає потреба у самостійному, творчому пошуку та розв'язанні проблемних задач. Школярі здатні самостійно формулювати мету, організувати діяльність, бути відповідальними за запропоновані пропозиції [7, с. 79].

Технологічно, на наш погляд, розвиток суб'єктності забезпечений навчанням, самонавчанням, взаємонавчанням, методом коучинга. Зупинимося на останньому детальніше, адже вважаємо його актуальним в умовах реалізації ідеї суб'єктності у сучасній школі.

Коучинг – це процес, під час якого людина, залучена у нього пізнає власні можливості, свій прихований потенціал, що сприяє усвідомленому розвитку власної особистості. Коуч, роль якого у навчанні належить педагогові (визнаємо, водночас, що не тільки йому), аналізує суб'єктну активність учня у досягненні успіху шляхом відкритих питань, орієнтованих на внутрішні ресурси, і супроводжує його в індивідуально-особистісному розвитку.

Запровадженню методу коучингу сприяє:

- зміщення акцентів з процесу навчання на процес учіння як самостійну пізнавальну діяльність учня, під час якої відбуваються зміни у рівні знань, умінь та навичок, конкретних видів компетентності, а також його особистісних якостях;
- оволодіння раціональними способами навчально-пізнавальної діяльності (навчальні уміння);
- самопізнання, рефлексія своїх досягнень та ефективності своєї діяльності;
- переорієнтація цілей освіти із засвоєння школярами предметних знань, умінь і навичок на універсальні способи оволодіння метапредметними знаннями та загальнокультурними цінностями, комунікативною, інформаційною, компетентісно-діяльною культурою.

Вважаємо, що позитивних змін в освітньому процесі можна досягнути: *вербалізацією учнями своїх оцінково-сміслових настановлень у контексті вивчення предметного матеріалу й емоційного переживання зіткнення його особистісних смислів з тими, якими наповнений зміст, що вивчається; виведенням учня на рівень вирішення проблем (моральних, соціальних, екологічних тощо); осягненням і розкриттям соціальної та особистісної значущості змісту, що вивчається, з позиції особистісних*

цінностей як власних смислоутворювальних засад свого життя (світогляду, смислу життя, самоствалення).

Яким чином можна забезпечити окреслені зміни? Відповідь на це питання сформулював В. Клочко [6]. Звернемося до його погляду на збагачення педагогічного знання теорією та практикою формування ціннісно-сміслових складників життєвого простору людини. Автор вважав, що педагогіці притаманна стадіальність, тенденціональність руху педагогічної думки – класицизм, некласицизм, постнекласицизм. Зокрема, він апелював до думки видатного філософа М. Мамардашвілі: «У класичній педагогіці, а вона лише окремих елемент загального класичного стилю мислення, фактично передбачається деяка привілейована (і у цьому смислі – одностайна й абсолютна) система відліку, така, що перенос знання з будь-якої точки простору і часу (зокрема, й з однієї голови – в іншу у навчанні та засвоєнні) ґрунтується на реконструкції або відтворенні одного єдиного (або самототожного) суб'єкта за усіма точками цього поля. Це означає, що повсюди відбувається «те саме»» [8, с. 11].

Отже, лише зміна форми мислення здатна ввести у теорію науки ті концептуальні тенденції, які сприятимуть її поступу. В. Давидов назвав це «новим педагогічним мисленням» [4]. І не тільки він наполягав на необхідності зміни призи бачення освітньої ситуації.

Потребу у гуманізації та гуманітаризації освіти пов'язуємо не тільки зі зміною внутрішньої тенденції розвитку науки, зміною парадигм, але й з реакцією на демократизацію життя та тенденції розвитку світового освітнього процесу. Йдеться про те, що освіта, яка спирається, з погляду В. Клочка, на «відображення реальності», вичерпала усі можливості залишитися гуманною. Він достатньо гостро заявляє, що жодна освітня модель або педагогічна технологія, яка ґрунтується на цій парадигмі, гуманною бути не може. Це відбувається тому, що у парадигмі відображення людина лише *відтворює* «об'єктивну реальність» у параметрах предметності, реальності та дійсності. Однак вона *не породжує* свого світу як предметної діяльності, як дійсності з суб'єктивними координатами (значеннями, смислами, цінностями), завдяки яким людина отримує можливість поводитися осмислено й відповідально [6]. Парадигма відображення практично не враховує роль культури у становленні багатомірного світу людини як ціннісно-сміслового поля, «відкритого

простору життя». Вона диктує погляд на світ як «простір для життя», який потрібно засвоїти, опановуючи досвід, накопичений людством, зокрема, й уміння, навички, способи мислення тощо, які потрібно вміти відтворювати.

На думку В. Клочка, гуманізація освіти можлива тільки, якщо освітні моделі вийдуть за межі концепції відтворення. Міра виходу за ці межі є ступенем їх *гуманітаризації* (термін виник у 70-ті рр. XX ст.). Жодні посилення на особистісно-орієнтований підхід, суб'єкт-суб'єктну парадигму, активність суб'єкта, що пізнає, не переконують у гуманістичності (і гуманітарності) застосованої педагогічної технології. Головне – те, що вона пропонує замість концепції відтворення. Якщо нічого, то це звичайнісінька традиційна, трансляційна технологія, яка є на тлі інших більш розвивальною, формувальною, активізувальною, вільною, але трансляційною. І якщо культура еволюціонує, а люди творять, то це відбувається іноді не завдяки освітній моделі, а всупереч їй [6].

Відтворювальні освітні технології є відбитком менталітету епохи, в якій вони виникли, властивого їй світорозуміння. Емпіричність – визначальна характеристика цих технологій, попри наявну методологію і теоретичні розробки. Поділ світу на об'єктивний і суб'єктивний породжує парадигму відображення одного з них в іншому.

Внутрішня тенденція розвитку педагогічної думки підводить до уявлення про таку педагогіку, завданням якої є не трансляція ЗУНів (знань, умінь та навичок), не «засвоєння» смислів і цінностей, а створення умов для становлення «багатомірного світу людини» (В. Клочко), «вітальної онтології» (С. Рубінштейн).

У цьому контексті базовими розглядаємо особистісно-орієнтоване навчання та педагогіку підтримки, на які вплинули ідеї гуманістичної психології (К. Роджерс, А. Маслоу та ін.). Однак і вони не забезпечили істинної суб'єктності. Поява «сислової педагогіки» (О. Асмолов [1]) визначила основою не знання, а той образ світу, картину світу, яку ці знання породжують. Школа повинна турбуватися про те, щоб картина світу була цілісною і смисловою. Прийняття такої концепції школи потребувало нового рівня мислення – постнекласичного.

Постнекласицизм у педагогіці повинен активізувати потребу у професійному самовизначенні – залишатися на позиціях парадигми «відображення» чи переходити до парадигми «породження». У цій ситуації важливо забезпечити організацію навчального процесу з огляду на *гуманітарний спосіб пізнання довілля*. Центральним

моментом такої педагогічної технології визнано людинотворення, а техніки містять уміння: а) поєднувати значення з чуттєвим досвідом учня, беручи участь у становленні предметного простору життя як основи його предметної свідомості; б) поєднувати смисли з предметним простором школяра, перетворюючи предметний світ у реальність, в якій можна діяти, розуміючи смисл своїх дій і відповідаючи за них; в) поєднувати цю реальність з цінностями, допомагаючи реальності стати дійсністю. Завдяки ціннісним координатам світ людини стає простором для реалізації можливостей, вираження своєї сутності, самовизначення і самостановлення, які зближують її з іншими людьми.

Гуманітарний зміст будь-якого знання передбачає акцент на смислі, який потрібно виявити. При зустрічі двох суб'єктивних світів, двох свідомостей «автора» і «реципієнта», їх «співпереживанні», «співдії» відбувається гуманітарний пізнавальний акт, в якому «реципієнт» стає «співавтором» (В. Ільїн [5]). Знання, отримане як сукупність висновків під час гуманітарного способу пізнання, пов'язано з особливостями інтерпретації суб'єктом, що пізнає, інформації про світ, іншу людину і про себе. Гуманітарне знання є результатом не тільки раціонального мислення, але й таких способів пізнання як смислотворчість, діалог, переживання, уява, інтуїція, емпатійне розуміння, рефлексія тощо.

У межах гуманітарної методології важливим є виявлення особистісних (а не тільки зовнішньо-кількісних) результатів навчання, за яких необхідно вивчати конкретну людину, розвиток її особистісних механізмів без завчасно встановлених меж і мірок, створювати умови для становлення людини, а не «формувати» її.

Гуманітарне знання, гуманітарні способи пізнання, як основа становлення особистісних якостей, особистісного зростання учня завдяки привласненню ним гуманістичних цінностей, є інтеграторами змісту освіти.

Розглянемо критерії прояву в учнів гуманітарної особистісної позиції.

Когнітивно-сисловий. Розуміння смислу понять, їх використання. Поінформованість про моральні уявлення, моральні норми епохи, соціальної групи. Комплекс знань про мотиви, способи діяльності, її наслідки та результативність. Розуміння соціальної значущості подій, ідей, діяльності тощо, їх гуманітарного смислу.

Суб'єктно-діяльнісний. Уміння виявляти, порівнювати цілі, переконання, принципи, почуття, ціннісні настановлення тощо. Уміння отримувати інформацію з



різних джерел (ілюстрації, особистий і соціальний досвід тощо), використовувати її для власних суджень, розв'язання проблемних задач. Уміння самостійно обґрунтовувати висновки, зокрема, й з різних позицій, у монолозі та полілозі, «відкриття» власних способів роботи зі знаннями. Здатність «переносити» ціннісний досвід, зразки гуманної поведінки у суспільну й особистісну практику.

Особистісно-оцінювальний. Самостійне оцінювання подій, висловлювань, вчинків, якостей (своїх і навколишніх), виходячи з гуманістичних ціннісних орієнтацій, настановлень. Здатність до емпатійного розуміння, готовність до співчуття. Етична рефлексія, ціннісно-сміслове самовизначення у ситуаціях, які передбачають ціннісний (моральний тощо) вибір, передбачення наслідків. Використання емоційно-зabarвлених атрибутів мовлення, контроль негативних емоцій.

Орієнтація на розвиток суб'єктності учня пов'язана з такими поняттями як «індивідуальний освітній маршрут» та «індивідуальна освітня траєкторія» [9]. Їх спрямованість на врахування особистісного контексту навчання (модель освітнього простору, «шлях самореалізації» тощо) є очевидною. Хоча дослідниками розглядається крім нього, ще й конкретно змістовий, знанневий аспект (освітня програма, навчальний план, структура навчальної діяльності тощо). Однак саме особистісний напрям вважається найбільш перспективним у системі компетентнісного навчання не як мета, а як засіб забезпечення саморозвитку особистості. У зв'язку з цим акцентується увага на пріоритеті суб'єктного досвіду учня, варіативності досвіду його роботи з предметним змістом, здійснення самоконтролю і самооцінки процесу учіння.

Розглянемо зміст індивідуальної освітньої траєкторії. Просування нею в усіх освітніх сферах характеризує персональний шлях реалізації потенціалу школяра та передбачає надання йому можливості: визначати індивідуальний зміст вивчення навчальних дисциплін, засвоєння освітньої програми; ставити власні цілі у вивченні конкретної теми або розділу; вибирати види, форми та темп здобуття освіти; застосовувати ті способи навчання, які найбільше відповідають його здібностям, інтересам, потребам, мотивації, можливостям і досвіду; рефлексивно усвідомлювати отримані результати, здійснювати оцінювання й корегування своєї діяльності.

Конкретизація індивідуальної освітньої траєкторії виявляється у виборі учнем під

час вивчення теми, наприклад, способу пізнання (образне чи логічне), глибини ознайомлення (поглиблене чи енциклопедичне, ознайомлювальне, вибіркоче чи розширене). Водночас враховується важливість збереження логіки формування визначених навчальних компетенцій, змістовних основ навчальної дисципліни. Йдеться про фіксований обсяг фундаментальних освітніх об'єктів і пов'язаних з ними смислових структур, що поряд з індивідуальною освітньою траєкторією забезпечать досягнення учнями нормативного освітнього рівня.

З огляду на означене, побудова індивідуальної освітньої траєкторії визначається такими принципами:

- принцип індивідуального підходу у навчанні;
- принцип усвідомленої перспективи у навчанні;
- принцип гнучкості навчання;
- принцип співтворчості учня та педагога;
- принцип модульності (модуль базової освіти, варіативний модуль (передбачає вибір), модуль корекції (врахування індивідуальних особливостей школярів), модуль організаційно-педагогічного забезпечення).

На відміну від індивідуальної освітньої траєкторії, індивідуальний освітній маршрут менш формалізований і конкретизований. Засадними для нього є цільові орієнтири. Йдеться про розгляд освітнього процесу як засобу досягнення особистісних цілей саморозвитку, самовдосконалення, самовідкриття школярем нових можливостей у формах, прийомах, способах діяльності, для реалізації особистісного потенціалу кожного у навчанні (А. Хуторської [12] та ін.).

Загалом можна виокремити такі напрямки розробки індивідуального освітнього маршруту як засобу розвитку суб'єктності учня: підвищення якості засвоєння освітньої програми з опертям на максимальну активність школяра у «привласненні» навчальної інформації, її «народженні» кожним; вироблення особистісного ставлення до значущості знання, смислотворення; максимальне стимулювання самостійності, ініціативності, креативності, свободи й відповідальності у засвоєнні та творенні знання; формування творчої індивідуальності, розвиток ціннісно-сміслової сфери, аксіологічної компетентності, власних поглядів і переконань; формування власного стилю діяльності з опертям на індивідуальні особливості, потенційні можливості, здібності та здатності, потенційну суб'єктність.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, важливою складовою освітньої

програми підготовки майбутніх учителів вважаємо набуття ними компетентності у сфері суб'єктно-орієнтованої співдії, розвиток таких професійно важливих здатностей як прийняття й підтримка суб'єктності учня у процесі його навчання, виховання та розвитку, становлення у студентів власної професійної суб'єктності. Засвоєння студентами оновленого підходу до осмислення позиції учасників освітнього процесу забезпечено методологією постмодерного етапу розвитку науки. Інформаційний простір розуміння феномену суб'єктності визнано базовим для розроблення індивідуально орієнтованої освітньої траєкторії учня. Сприяння адекватній ідентичності особистості як творця своєї життєдіяльності, вільного у діях, із можливістю вибору, відповідального за наслідки своїх учинків розглянуто як орієнтир сучасної освіти, змістовий складник програми психолого-педагогічного супроводу розвитку суб'єктності школяра. Беззаперечна потреба створення такого освітнього середовища, яке б сприяло залученості школяра до процесу самотворення, активізації суб'єктної сутності його особистості, розвитку його індивідуальності, забезпечувало пізнання світу й себе у ньому, формування життєвих цінностей і смислів.

Перспективу наукових пошуків убачаємо в обґрунтуванні таксономії цілей навчально-професійної діяльності майбутніх учителів у забезпеченні розвитку суб'єктності особистості учня.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Асмолов А.Г. От педагогики дрессуры, знаний, умений и навыков – к педагогике вариативно-развивающего смыслового образования. URL: <http://asmolovpsy.ru/ru/motives/113>
2. Бітянова М. Психолог у школі: зміст діяльності і технології. Київ: Главник, 2007. 112 с.
3. Галян О.І. Суб'єктність особистості: ретроспектива поглядів та перспектива втілення в педагогічний процес. Психологія особистості: науковий журнал. 2017. № 1 (8). С. 59–67.
4. Давыдов В.В. Научное обеспечение образования в свете нового педагогического мышления. Новое педагогическое мышление. Москва: Педагогика, 1989. С. 213–229.
5. Ильин В.В. Гуманитарное знание в контексте современной культуры. Наша власть: дела и лица. 2012. № 5–6 (120). URL: http://nashavlast.ru/article_description/135/2120.html
6. Ключко В.Е. Самоорганизация в психологических системах: проблемы становления ментального пространства личности. Томск: ТГУ, 2005. 174 с.
7. Ксенофонтова А.Н. Технология развития субъектной позиции учащегося. Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2016. № 7. С. 77–81.
8. Мамардашвили М.К. Классический и неклассический идеалы рациональности. Тбилиси: Мецниереба, 1984. 84 с.
9. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-19. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
10. Роджерс К., Фрейберг Дж. Свобода учиться. Москва: Смысл, 2002. 528 с.
11. Хоменко А.В. Суб'єктність як провідний принцип виховання особистості. Збірник наукових праць ПНПУ імені В. Короленка. Педагогічні науки. 2013. № 3 (59). С. 16–23.
12. Хуторской А.В. Концепция Научной школы человекаобразного образования. Москва: Эйдос, 2015. 24 с.



УДК 159.922.6.07:364-43-057.875

ДИНАМІКА РОЗВИТКУ ЦІННІСНО-СМИСЛОВОГО КОМПОНЕНТА ПРОФЕСІЙНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ У РЕЗУЛЬТАТІ ФОРМУВАЛЬНОГО ЕКСПЕРИМЕНТУ

Гусак В.М., старший викладач кафедри психології
Чорноморський національний університет імені Петра Могили

У статті представлено результати формувального експерименту з розвитку професійно-психологічної культури майбутніх соціальних працівників. Визначено рівні сформованості ціннісно-смыслового компонента психологічної культури на основі статистичного аналізу до та після експерименту. Наведено середні показники вираженості сили культурно-психологічних прагнень та їх реалізації у контрольній та експериментальній групах в умовах формувального впливу.

Ключові слова: професійно-психологічна культура, ціннісно-смысловий компонент, культурно-психологічні прагнення, майбутній соціальний працівник.

Гусак В.М. ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОГО КОМПОНЕНТА ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ СОЦИАЛЬНЫХ РАБОТНИКОВ В РЕЗУЛЬТАТЕ ФОРМИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА

В статье представлены результаты формирующего эксперимента по развитию профессионально-психологической культуры будущих социальных работников. Определены уровни сформированности ценностно-смыслового компонента психологической культуры на основе статистического анализа до и после эксперимента. Приведены средние показатели выраженности силы культурно-психологических стремлений и их реализации в контрольной и экспериментальной группах в условиях формирующего воздействия.

Ключевые слова: профессионально-психологическая культура, ценностно-смысловой компонент, культурно-психологические стремления, будущий социальный работник.

Husak V.M. DYNAMICS OF THE DEVELOPMENT OF VALUE-SEMANTIC COMPONENT OF THE PROFESSIONAL PSYCHOLOGICAL CULTURE OF THE FUTURE SOCIAL WORKERS AS A RESULT OF THE FORMING EXPERIMENT

The results of the forming experiment on the development of professional psychological culture of the future social workers are presented in the article. The levels of formation of the value-semantic component of the psychological culture on the basis of statistical analysis before and after the experiment are also determined. The average indexes of the intensity of the cultural and psychological aspirations and their realization in the control and experimental groups under the conditions of forming influence are given.

Key words: professional psychological culture, value-semantic component, cultural and psychological aspirations, future social worker.

Постановка проблеми. Виклики сучасного суспільства в умовах політичної та економічної нестабільності, соціальної та особистісної невизначеності, надлишку інформації та недостатності емоційних контактів ставлять перед системою вищої освіти нові завдання. Її трансформація та гуманізація згідно із західним способом розвитку вимагає від особистості самостійної діяльності, необхідності докласти зусиль у подоланні не тільки зовнішніх перешкод, але й внутрішніх, психологічних з метою емоційного благополуччя, продуктивності у соціальній, професійній, сімейній та інших сферах життя. Особливо це стосується підготовки фахівців у галузі «Соціальна робота», що належить до «професій допомоги» соціономічного типу, де доводиться мати справу з величезною кількістю людського болю та страждань.

Доцільність спеціально організованого психолого-педагогічного впливу на особистість, результатом якого має стати високий рівень професійно-психологічної культури, власної відповідальності за гармонізацію особистісного розвитку, не викликає сумнівів. Це сприятиме розвитку у студентської молоді особистісно орієнтованої життєвої позиції, соціальних умінь та навичок, здатності до самоорганізації, психічної саморегуляції, оптимальної побудови взаємодії з іншими людьми, що лежить в основі їх активної самореалізації у сучасному світі.

Наукова проблема полягає в тому, що сучасна психологія ще остаточно не визначилася ні з критеріями діагностики складників професійно-психологічної культури, ні з методами її розвитку безпосередньо у студентів спеціальності «Соціальна робота», що ускладнює їх професійну підготовку.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Л.С. Колмогорова та Д.В. Каширський провели дослідження засвоєння психологічної культури випускників загальноосвітніх шкіл у рамках вивчення курсу «Людинознавство» [3]. О.І. Мотков за допомогою розробленої ним методики вивчав рівень психологічної культури серед старшокласників та педагогів [6]. О.Г. Видра здійснив психодіагностику становлення психологічної культури у студентів IV–V курсів – майбутніх вчителів трудового навчання [7].

Цікавими є емпіричні дослідження О.С. Штепи щодо формування особистісної зрілості серед старших юнаків за допомогою авторського опитувальника [8] та рівня вияву психологічної ресурсності у структурі суб'єктності особистості [9]. Своєю чергою С.Б. Кузікова провела комплексну психодіагностику саморозвитку як системного феномена самозмінювання особистості в юнацькому віці у процесі фахової підготовки, охарактеризувала його критерії та показники, розробила авторський діагностичний інструментарій (методика «Диспозиційна характеристика саморозвитку особистості») [5].

Результати діагностики психологічної культури та її основних компонентів у студентів-майбутніх учителів представлені в публікації О.П. Коханової в контексті дослідження їхньої здатності до партнерської взаємодії [4]. Проте тема, заявлена у статті, не стала предметом окремого вивчення у психолого-педагогічних дослідженнях.

Мета статті. У зв'язку з вищезазначеним головною метою цієї роботи є здійснення аналізу результатів формування експерименту з розвитку професійно-психологічної культури майбутніх соціальних працівників, зокрема її ціннісно-смыслового компонента.

Виклад основного матеріалу дослідження. Протягом 2013–2016 н. р. у ЧНУ ім. П. Могили був проведений психолого-педагогічний формувальний експеримент з метою перевірки ефективності спеціально розробленої програми розвитку професійно-психологічної культури студентів спеціальності «Соціальна робота». До складу експериментальної та контрольної груп увійшли студенти другого курсу факультету соціології по 35 осіб у кожній.

Рівень сили та реалізації культурно-психологічних прагнень студентів визначався за допомогою адаптованого О.Г. Видрою варіанту методики «Психологічна культура особистості» О.І. Моткова [6]. Вона побудована як семантичний опитувальник, що включає 55 тверджень, які оцінюються по

двох п'ятибальних шкалах (шкала А – оцінка сили культурно-психологічного прагнення; шкала Б – оцінка ступеня його реалізації), в межах 11 видів культурно-психологічних прагнень [7, с. 206–221].

До основних видів культурно-психологічних прагнень особистості належать: самовизначення, сенс життя; любов до людей, толерантність; рефлексія, самопізнання; конструктивне спілкування та взаємодія; спрямованість, цілепокладання; гармонізуючий саморозвиток; самоцінність, самоприйняття; самоорганізація; інтелектуальні прагнення; психічна саморегуляція та творчість. Сила і ступінь реалізації культурно-психологічних прагнень оцінюється за чотирма рівнями: елементарний, базовий, досконалий і псевдовисокий, який введений О.Г. Видрою для фіксування неадекватно завищених самооцінок студентів [7].

Проведення діагностики рівня сили та реалізації культурно-психологічних прагнень студентів було здійснено двічі: до введення експериментального фактора, а також після його впливу (тренінгова програма) на одних і тих самих експериментальній та контрольній групах.

Було встановлено частотне (абсолютна кількість) та відсоткове співвідношення виявлених рівнів культурно-психологічних цінностей. Порівнюємо спочатку результати дослідження ціннісно-смыслового компонента психологічної культури студентів експериментальної та контрольної груп за рівнем сили прагнень (табл. 1).

Як видно з таблиці, до початку експерименту в обох групах виявлено студентів з псевдовисоким рівнем сили психологічних прагнень (в експериментальній групі – 5 осіб, що у відсотковому співвідношенні становить 14,29% від загальної кількості студентів групи; у контрольній – 4 особи, 11,43% відповідно). Після закінчення формуального експерименту кількість осіб з псевдовисоким рівнем ціннісно-смыслового компонента за силою прагнень в експериментальній групі не змінилася, а в контрольній збільшилася на 1 (2,86%).

Об'єктивне сприйняття реальності без надмірного перфекціонізму – один із важливих факторів розвитку професійно-психологічної культури, що були покладені в концептуальну основу реалізованої нами корекційної програми. З іншого боку, високий (навіть завищений) рівень сили культурно-психологічних прагнень, в основі яких лежать загальнолюдські гуманістичні цінності, може стати потужним мотиваційним фактором їх реалізації.

Після повторної діагностики серед досліджуваних експериментальної групи



Таблиця 1

Зміни показників рівнів сили психологічних прагнень у майбутніх соціальних працівників (n=70)

Рівні сили культурно-психологічних прагнень (цінностей)	Експериментальна група						Контрольна група					
	До експерименту (n=35)		Після експерименту (n=35)		Різниця		До експерименту (n=35)		Після експерименту (n=35)		Різниця	
	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%
Псевдо-високий	5	14,29	5	14,29	0	0	4	11,43	5	14,29	1	2,86
Досконалий (високий)	10	28,57	22	62,86	12	34,29	13	37,14	7	20,00	-6	17,14
Базовий (середній)	15	42,86	7	20,00	-8	22,86	15	42,86	20	57,14	5	14,29
Елементарний (низький)	5	14,29	1	2,86	-4	11,43	3	8,57	3	8,57	0	0

Таблиця 2

Середні характеристики сили психологічних прагнень (у балах) у майбутніх соціальних працівників (n=70)

Види культурно-психологічних прагнень (цінностей)	Експериментальна група							Контрольна група						
	До експерименту		Після експерименту		Різниця			До експерименту		Після експерименту		Різниця		
	Середні величини показників	Рівень	Середні величини показників	Рівень	Бали	t-критерій Стьюдента	Значущість розбіжностей p	Середні величини показників	Рівень	Середні величини показників	Рівень	Бали	t-критерій Стьюдента	Значущість розбіжностей p
1. Самовизначення сенс життя	3,98	с	4,31	в	0,33	-2,544	0,016	4,00	с	4,14	с	0,14	-0,855	0,399
2. Любов до людей, толерантність	4,14	с	4,55	в	0,41	-3,208	0,002	4,15	с	4,03	с	-0,12	0,877	0,386
3. Рефлексія, самопізнання	3,94	с	4,55	в	0,61	-4,719	0,000	3,93	с	4,09	с	0,16	-1,639	0,110
4. Конструктивне спілкування та взаємодія	4,30	с	4,61	в	0,31	-2,855	0,007	4,31	в	4,30	с	-0,01	0,119	0,906
5. Спрямованість, цілепокладання	3,89	с	4,29	с	0,40	-2,721	0,008	3,83	с	3,95	с	0,12	-0,589	0,558
6. Гармонізуючий саморозвиток	4,14	с	4,59	в	0,45	-3,960	0,000	4,11	с	4,24	с	0,13	-1,302	0,202
7. Самоцінність, самоприйняття	4,29	с	4,61	в	0,32	-2,328	0,023	4,40	в	4,47	в	0,07	-0,600	0,551
8. Само-організація	4,21	с	4,51	в	0,30	-2,316	0,027	4,32	в	4,13	с	-0,19	1,307	0,200
9. Інтелектуальні прагнення	3,79	с	4,17	с	0,38	-2,165	0,034	3,82	с	3,94	с	0,12	-0,954	0,347
10. Психічна саморегуляція	4,01	с	4,39	в	0,38	-2,439	0,020	4,29	с	4,29	с	0	0,000	1,000
11. Творчість	3,94	с	4,34	в	0,40	-2,924	0,006	3,95	с	3,98	с	0,03	-0,146	0,885
Сила психологічних прагнень у цілому	4,06	с	4,45	в	0,39	-2,925	0,013	4,10	с	4,14	с	0,04	-0,523	0,604

62,86% (22 студенти) відзначаються досконалим (високим) рівнем сили психологічних цінностей (тоді як до проведення експерименту таких студентів було 10–28,57%); 20% (7 студентів) – середнім (до формуального впливу ця група становила 15 осіб – 42,86%); та лише 2,86% (1 особа) – низьким (порівняно з 5–14,29% студентів до проведення експерименту).

Майбутні соціальні працівники контрольної групи не продемонстрували значущих змін у показниках рівнів сили культурно-психологічних прагнень, деякі з них навіть погіршилися. Так, знизилася кількість студентів з високим рівнем з 13 осіб (37,14%) до 7 осіб (20%); залишилася сталою – з низьким: 3 особи (8,57%); і зросла з 15 (42,86%) до 20 осіб (57,14%) – із середнім рівнем.

Розрахунки, проведені за допомогою комп'ютерної програми SPSS 13.0, 17.0 для обробки даних психологічних досліджень, дали змогу визначити середні показники виразності кожного виду психологічного прагнення (за шкалою А) та ступінь його реалізації (шкала Б), а також узагальнений середній показник усіх видів прагнень професійно-психологічної культури загалом у студентів експериментальної та контрольної груп.

У таблиці 2 наведено кількісні зміни сили психологічних прагнень майбутніх соціальних працівників до та після проведення формуального експерименту.

Як бачимо, до проведення експерименту середні показники ціннісно-сміслового компонента психологічної культури (за силою прагнень) студентів у контрольній групі становили 4,10 бала, що відповідає його середньому рівню; в експериментальній групі аналогічно спостерігається середній рівень – 4,06 бала. Після повторної діагностики середні показники сили психологічних прагнень у контрольній групі залишилися на середньому рівні – 4,14 бала (збільшилися лише на 0,04 бала), а в експериментальній групі підвищилися на 0,39 бала до 4,45 бала, вийшли на високий рівень.

Використання *t*-критерію Стьюдента для порівняння показників загальних рівнів ціннісно-сміслового компонента психологічної культури майбутніх соціальних працівників за силою прагнень до і після формуального експерименту продемонструвало статистичну значущість результатів в експериментальній групі ($t=-2,925$ при $p=0,013$). Своєю чергою в контрольній групі відповідні показники статистично не значущі ($t=-0,523$ при $p=0,604$).

Порівняння середніх величин окремих параметрів сили психологічних прагнень для експериментальної групи до і після

формуального впливу показує статистично значущі відмінності при $p\leq 0,05$ по наступних психологічних цінностях: самовизначення, сенс життя ($t_{0,016}=-2,544$); самоцінність, самоприйняття ($t_{0,023}=-2,328$); самоорганізація ($t_{0,027}=-2,316$); інтелектуальні прагнення ($t_{0,034}=-2,165$) та психічна саморегуляція ($t_{0,020}=-2,439$).

Відповідно, за рівня статистичної значущості $p\leq 0,01$ зросла сила прагнень студентів до таких культурно-психологічних цінностей: любов до людей, толерантність ($t_{0,002}=-3,208$); конструктивне спілкування та взаємодія ($t_{0,007}=-2,855$); спрямованість, цілепокладання ($t_{0,008}=-2,721$) та творчість ($t_{0,006}=-2,924$).

При цьому найефективнішим виявився розвиваючий вплив реалізованої нами програми на силу прагнень студентів-соціальних працівників із експериментальної групи до рефлексії, самопізнання ($t_{0,000}=-4,719$) та гармонізуючого саморозвитку ($t_{0,000}=-3,960$), оскільки саме за цими параметрами спостерігаються найбільш статистично значущі відмінності. Як показано в табл.2, різниця в балах середніх величин цих показників теж найвища – відповідно 0,61 та 0,45 бала. Натомість у контрольній групі ці ж показники становлять лише 0,16 і 0,13 бала відповідно. Це підтверджує висунуту нами гіпотезу щодо ключової ролі механізму рефлексії та мотивації саморозвитку в гармонійному становленні ціннісно-сміслового компонента професійно-психологічної культури.

Своєю чергою в контрольній групі не виявлено статистично значущих розбіжностей між середніми показниками жодного із видів культурно-психологічних прагнень до та після експерименту ($p>0,05$). Більше того по цінності «психічна саморегуляція» $p=1$, оскільки середній показник 4,29 бала залишився сталим після експерименту, а по деяких цінностях навіть спостерігається зниження показників. Так, «любов до людей, толерантність»: знизився показник на 0,12 бала – з 4,15 до 4,03 бала; «конструктивне спілкування та взаємодія»: зниження рівня з високого до середнього на межі показників – з 4,31 до 4,30 бала (на 0,01 бала); мотивація самоорганізації знизилася з високого рівня – 4,32 бала до середнього – 4,13 бала (на 0,19 бала).

Остання тенденція може свідчити про певне розчарування у студентів, розвінчання «міфу всемогутності» соціального працівника в допомозі будь-якому клієнту, що є природним процесом, а тому вимагає впровадження у навчально-виховний процес додаткових мотиваційних заходів у поверненні до контакту з реальністю, що було реалізовано в експериментальній групі.



Слід зазначити, що до експерименту середні показники по деяких видах психологічних цінностей у контрольній групі були дещо вищими, ніж в експериментальній, проте без статистично значущої різниці ($p > 0,05$). Так, під час першої психодіагностики за методикою О.Г. Видри студенти контрольної групи продемонстрували високий рівень ціннісно-смыслового компонента психологічної культури за силою прагнень по таких цінностях: конструктивне спілкування та взаємодія; самоцінність, самоприйняття (по цьому прагненню без формувального впливу підвищення відбулося лише на 0,07 бала – з 4,40 до 4,47 бала) та самоорганізація. При цьому студенти експериментальної групи прийшли у формувальний експеримент лише з середнім рівнем усіх видів культурно-психологічних прагнень.

У результаті реалізації програми розвитку професійно-психологічної культури в експериментальній групі зросла із середнього до високого рівня сила прагнень до майже всіх вищезгаданих цінностей, окрім спрямованості, цілепокладання та інтелектуальних прагнень. Це можна пояснити тим, що вказані показники до експерименту були найнижчими: 3,89 та 3,79 бала відповідно, проте їх зростання після формувального впливу все одно статистично значуще (див. табл. 2).

Отримані результати доводять, що спеціально організована програма роботи зі студентами, спрямована на формування більш глибокого розуміння власних культурно-психологічних прагнень, розширення уявлення про самого себе, свої цінності та якості відповідно до вимог майбутньої професії, приводить до усвідомлення сфер самопізнання та самовизначення, що починає відігравати істотну мотивуючу функцію у процесі становлення професійно-психологічної культури майбутніх соціальних працівників.

Оскільки рівень ступеня реалізації психологічних цінностей вважається пріоритетним порівняно з силою прагнення [7, с. 217], проаналізуємо результати дослідження ціннісно-смыслового компонента психологічної культури студентів експериментальної та контрольної груп за рівнем реалізації прагнень (табл. 3).

Як бачимо, псевдовисокий рівень реалізації культурно-психологічних цінностей проявила лише 1 особа (2,86% від загальногрупової кількості) до та після формувального впливу в експериментальній групі та 1 особа після експерименту – в контрольній (під час першого тестування не виявлено жодної особи).

Після закінчення корекційної програми в експериментальній групі збільшилася кількість досліджуваних, що виявляє досконалий (високий) рівень реалізації психологічних прагнень, на 10 осіб – 28,57% (до експерименту було 20% – 7 студентів, після – 48,57%, 17 студентів). Відповідно меншою стала група досліджуваних із елементарним (низьким) рівнем реалізації психологічних цінностей на 11 осіб – 31,43% (до експерименту 37,14% – 13 студентів, після – 5,71%, тобто 2 студенти); із базовим (середнім) рівнем – зросла на 1 особу – 2,86% (40% – 14 осіб до експерименту проти 42,86% – 15 студентів після).

У контрольній групі суттєвих відмінностей за цим компонентом психологічної культури не виявлено. Зміни у показниках до експерименту і після виглядають таким чином: високий (22,86%, 8 осіб до експерименту та 25,71%, 9 осіб – після) та низький рівень (34,29%, 12 осіб та 37,14%, 13 осіб відповідно) – кількість досліджуваних збільшилася на 1 особу (2,86%); середній рівень (42,86%, 15 осіб до та 34,29%, 12 осіб після експерименту) – зменшилася на 3 особи, це 8,57%.

Зазначимо, що досконала психологічна культура характеризується гармонією між силою культурно-психологічних прагнень та їх реалізацією в плані розвитку і вдосконалення. У табл. 4 подані зміни середніх значень ступеня реалізації культурно-психологічних прагнень майбутніх соціальних працівників після впровадження програми з розвитку їхньої психологічної культури.

Як видно з таблиці 4, перед початком експерименту середній показник реалізації психологічних прагнень загалом в експериментальній групі становив 3,12 бала, що відповідає її середньому рівню; у контрольній групі – 3,15 бала, що теж відповідає середньому рівню. Після закінчення експерименту середні величини показників цього компонента психологічної культури в експериментальній групі підвищилися на 0,58 бала і становили 3,70 бала, що відповідає високому рівню реалізації культурно-психологічних цінностей; у контрольній групі спостерігалися незначні зміни, усього на 0,05 бала і становили 3,20 бала, залишившись на середньому рівні.

Порівнявши вибірки за t -критерієм Стьюдента, нам удалося встановити, що в контрольній групі до і після експерименту зростання середньої величини показників реалізації культурно-психологічних прагнень статистично не значуще ($t = -0,538$ при $p = 0,594$), тоді як в експериментальній групі різниця у рівнях цього компонента професійно-психологічної культури студентів до

Таблица 3

Зміни показників рівнів реалізації психологічних прагнень у майбутніх соціальних працівників (n=70)

Рівні реалізації культурно-психологічних прагнень (цінностей)	Експериментальна група						Контрольна група					
	До експерименту (n=35)		Після експерименту (n=35)		Різниця		До експерименту (n=35)		Після експерименту (n=35)		Різниця	
	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%
Псевдо-високий	1	2,86	1	2,86	0	0	0	0	1	2,86	1	2,86
Досконалий (високий)	7	20,00	17	48,57	10	28,57	8	22,86	9	25,71	1	2,86
Базовий (середній)	14	40,00	15	42,86	1	2,86	15	42,86	12	34,29	-3	8,57
Елементарний (низький)	13	37,14	2	5,71	-11	31,43	12	34,29	13	37,14	1	2,86

Таблица 4

Зміни середніх значень ступеня реалізації культурно-психологічних прагнень майбутніх соціальних працівників після впровадження програми з розвитку їхньої психологічної культури

Види культурно-психологічних прагнень (цінностей)	Експериментальна група							Контрольна група						
	До експерименту		Після експерименту		Різниця			До експерименту		Після експерименту		Різниця		
	Середні величини показників	Рівень	Середні величини показників	Рівень	Бали	t-критерій Стьюдента	Значущість розбіжностей p	Середні величини показників	Рівень	Середні величини показників	Рівень	Бали	t-критерій Стьюдента	Значущість розбіжностей p
1. Самовизначення, сенс життя	3,10	с	3,44	с	0,34	-2,103	0,039	3,11	с	3,23	с	0,12	-0,801	0,428
2. Любов до людей, толерантність	3,24	с	4,04	в	0,80	-5,423	0,000	3,29	с	3,28	с	-0,01	0,035	0,973
3. Рефлексія, самопізнання	2,89	н	3,97	в	1,08	-6,331	0,000	3,09	с	3,29	с	0,20	-1,709	0,097
4. Конструктивне спілкування та взаємодія	3,20	с	3,71	в	0,51	-3,031	0,005	3,26	с	3,31	с	0,05	-0,284	0,778
5. Спрямованість, цілепокладання	3,18	с	3,82	в	0,64	-4,115	0,000	3,17	с	3,05	с	-0,12	0,827	0,414
6. Гармонізуючий саморозвиток	3,20	с	3,66	в	0,46	-2,807	0,008	3,22	с	3,28	с	0,06	-0,478	0,635
7. Самоцінність, самоприйняття	2,99	с	3,54	с	0,55	-3,480	0,001	2,93	с	2,96	с	0,03	-0,212	0,833
8. Самоорганізація	3,18	с	3,59	с	0,41	-2,774	0,009	3,18	с	3,15	с	-0,03	0,169	0,867
9. Інтелектуальні прагнення	3,09	с	3,53	с	0,44	-2,559	0,013	3,10	с	3,29	с	0,19	-1,225	0,229
10. Психічна саморегуляція	2,99	с	3,54	с	0,55	-3,480	0,001	3,06	с	3,00	с	-0,06	0,442	0,661
11. Творчість	3,26	с	3,82	в	0,56	-4,560	0,000	3,23	с	3,35	с	0,12	-0,984	0,332
Реалізація психологічних прагнень у цілому	3,12	с	3,70	в	0,58	-3,697	0,007	3,15	с	3,20	с	0,05	-0,538	0,594

Примітка: середні характеристики реалізації психологічних прагнень (у балах) у майбутніх соціальних працівників (n =70)



і після експерименту статистично значуща ($t = -3,697$ при $p = 0,007$).

Необхідно виділити конкретні види культурно-психологічних прагнень за ступенем їх реалізації, рівень яких зріс після формульованого впливу в експериментальній групі, і значущість відмінностей їх середніх характеристик доведено статистично на рівні $p \leq 0,01$: конструктивне спілкування та взаємодія ($t_{0,005} = -3,031$); спрямованість, цілепокладання ($t_{0,000} = -4,115$); гармонізуючий саморозвиток ($t_{0,008} = -2,807$); самоцінність, самоприйняття ($t_{0,001} = -3,480$); самоорганізація ($t_{0,009} = -2,774$); інтелектуальні прагнення ($t_{0,013} = -2,559$); психічна саморегуляція ($t_{0,001} = -3,480$) та творчість ($t_{0,000} = -4,560$). Відбулося зростання середньогрупової величини реалізації цінності самовизначення, сенсу життя на рівні статистичної значущості $p < 0,05$ ($t_{0,039} = -2,103$).

При цьому найбільша різниця між середніми значеннями реалізації психологічних прагнень до та після формульованого експерименту спостерігається по таких цінностях, як любов до людей, толерантність (зростання відбулося на 0,80 бала з 3,24 до 4,04 бала; $t_{0,000} = -5,423$) та рефлексія, самопізнання (показник зріс на 1,08 бала з 2,89 до 3,97 бала, з низького одразу на високий рівень; $t_{0,000} = -6,331$). Цілком закономірним є найвищий статистично значущий показник зростання такої культурно-психологічної цінності, як «рефлексія, самопізнання» за силою прагнення та ступенем реалізації після впровадження в експериментальній групі нашої тренінгової програми, що, власне, і покладено в її концептуальну основу.

У контрольній групі також підвищилася вираженість реалізації таких цінностей: самовизначення, сенс життя; конструктивне спілкування та взаємодія; гармонізуючий саморозвиток; самоцінність, самоприйняття; інтелектуальні прагнення та творчість. За прагненням рефлексії, самопізнання спостерігається найбільша різниця між показниками першої та повторної діагностики: на 0,20 бала (порівняно з 1,08 бала – в експериментальній групі), проте вона статистично не значуща ($t_{0,097} = -1,709$).

Як показано в табл. 4, амплітуда змін у контрольній групі порівняно з експериментальною значно менша – максимум 0,20 бала (в експериментальній – від 0,34 до 1,08 бала) і зростання середніх показників реалізації вказаних видів культурно-психологічних прагнень до та після експерименту перебуває на рівні $p > 0,05$, що не є статистично значущим.

Більше того за деякими показниками ціннісно-сміслового компонента психоло-

гічної культури у контрольній групі відбулося навіть зниження (хоч статистично і не значуще) середніх величин реалізації: любові до людей, толерантності – на 0,01 бала (з 3,29 до 3,28); спрямованості, цілепокладання – на 0,12 бала (з 3,17 до 3,05); самоорганізації – на 0,03 бала (з 3,18 до 3,15) і психічної саморегуляції – на 0,06 бала (з 3,06 до 3,00).

Вважаємо, що зміни, які відбулися у контрольній групі, не можуть бути задовільними, оскільки вони відбуваються переважно в межах одного рівня, тоді як в експериментальній групі мають здебільшого місце зміни в показниках різних рівнів культурно-психологічних прагнень.

Використання методів математичної статистики для порівняння вибірок дало змогу встановити, що не спостерігається статистично значущих відмінностей як між окремими показниками сили психологічних прагнень та ступенем їх реалізації, так і їх загальним рівнем в експериментальній та контрольній групах до початку формульованого експерименту ($p > 0,05$), що свідчить про достовірність проведених розрахунків.

Загалом виявлені в експериментальній групі значущі розбіжності в показниках рівня ціннісно-сміслового компонента психологічної культури майбутніх соціальних працівників (за силою прагнень та ступенем їх реалізації) до і після формульованого експерименту свідчать про ефективність програми, спрямованої на її розвиток.

Висновки з проведеного дослідження. Проведені розрахунки дали змогу встановити частотне та відсоткове співвідношення виявлених рівнів культурно-психологічних цінностей, визначити середні показники виразності кожного виду культурно-психологічного прагнення та ступеня його реалізації, а також узагальнений середній показник психологічної культури у студентів експериментальної та контрольної груп. Порівняння результатів діагностики до та після формульованого впливу дало змогу простежити кількісні зміни, що відбулися у складному процесі становлення професійно-психологічної культури майбутніх соціальних працівників, а також підтвердити гіпотезу щодо позитивного впливу розробленої та реалізованої нами програми розвитку її основних компонентів.

Для констатації значущості відмінностей, які відбулися в експериментальній і контрольній групах до та після формульованого експерименту, ми скористалися порівнянням вибірок за t -критерієм Стюдента. Найефективнішим виявився розвиваючий вплив реалізованої нами програми на силу прагнень студентів із експеримен-

тальної групи до рефлексії, самопізнання та гармонізуючого саморозвитку. Гіпотеза щодо ключової ролі механізму рефлексії та мотивації саморозвитку в гармонійному становленні ціннісно-смыслового компонента психологічної культури підтвердилася. У контрольній групі не виявлено статистично значущих розбіжностей між середніми показниками жодного із видів культурно-психологічних прагнень і ступеня їх реалізації, а по деяких цінностях навіть спостерігається зниження показників.

Як бачимо, аналіз результатів формульованого експерименту дає підстави констатувати значне зростання показників рівня сили та реалізації культурно-психологічних прагнень у досліджуваних експериментальної групи, що свідчить про ефективність програми, спрямованої на розвиток ціннісно-смыслового компонента професійно-психологічної культури майбутніх соціальних працівників.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гусак В.М. Методичні підходи до вивчення професійно-психологічної культури майбутніх соціальних працівників. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*. / Editor-in-chief Dr. Xénia Vámos. Budapest, IV (42), Issue: 87. 2016. P. 66–69.
2. Євстаф'єва І.Г. Психологічна культура як інтегративна характеристика особистості та запорука розвитку творчого мислення у підлітків. *Bulletin of Postgraduate education: collection of scientific papers. Series «Social and behavioral sciences»*. Vol. 1. № 30. 2016. С. 56–67.
3. Колмогорова Л.С. Диагностика психологічної культури школярів: Практич. посібник для шк. психологів. Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002. 360 с.
4. Коханова О.П. Психологічна культура особистості сучасних студентів. Всеукраїнська науково-практична конференція молодих учених та аспірантів «Дослідження молодих учених у контексті розвитку сучасної науки». К.: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2014. С. 213–222.
5. Кузікова С.Б. Дослідження саморозвитку як системного феномена самозмінювання особистості. *Вісник Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди. Психологія*. 2015. Вип. 51. С. 100–109.
6. Мотков О.И. Методика «Психологическая культура личности». URL: http://www.uceba.com/met_rus/k_psihologiya/k_psiholichnost/m_kyultura_4.htm
7. Розвиток психологічної культури учнівської молоді в системі неперервної професійної освіти: навчально-методичний посібник. / За ред. В.В. Рибалки. К.: ІПППО України, 2005. 298 с.
8. Штепа О.С. Психологічні особливості формування та актуалізації особистісної зрілості. *Практична психологія та соціальна робота*. 2006. 5. С. 24–31.
9. Штепа О.С. Психологічна ресурсність у структурі суб'єктності особистості. *Проблеми сучасної психології*. 2015. Вип. 27. С. 661–675.



УДК 159.923.2–053.6

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО ШЛЮБУ В ЮНАЦЬКОМУ ВІЦІ

Дейниченко Л.М., к. пед. н.,
доцент кафедри психології

Донбаський державний педагогічний університет

Качило А.Е., магістр факультету психології, економіки та управління
Донбаський державний педагогічний університет

У статті представлено результати дослідження особливостей психологічної готовності до шлюбу та сімейного життя в юнацькому віці. Акцент ставився на вивченні особливостей готовності до шлюбу, а саме ціннісних орієнтацій, самоактуалізації та самооцінки. Виявлені зв'язки між показниками готовності юнаків і дівчат вступати до шлюбу та їхніми ціннісними орієнтаціями.

Ключові слова: *готовність до шлюбу, студентська молодь, сімейне життя, уявлення про шлюб, образ майбутнього сім'янина, гедоністичний образ життя, термінальні та інструментальні цінності.*

Дейниченко Л.Н., Качило А.Э. ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ К БРАКУ
В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ

В статье представлены результаты исследования особенностей психологической готовности к браку и семейной жизни в юношеском возрасте. Акцент ставился на изучении особенностей готовности к браку, а именно ценностных ориентаций, самоактуализации и самооценки. Выявлены связи между показателями готовности юношей и девушек вступать в брак и ценностными ориентациями.

Ключевые слова: *готовность к браку, студенты, семейная жизнь, представления о браке, образ будущего семьянина, гедонистический образ жизни, терминальные и инструментальные ценности.*

Deinychenko L.M., Kachylo A.E. PECULIARITIES OF PSYCHOLOGICAL PREPAREDNESS FOR
MARRIAGE IN ADOLESCENCE

The paper presents the results of investigating the peculiarities of preparedness for marriage and family life in adolescence. The emphasis is on studying the peculiarities of preparedness for marriage, namely, of value orientations, self-actualisation and self-esteem. The connections between the indicators of young men and girls' preparedness to marry and to be married and their value orientations are revealed.

Key words: *preparedness for marriage, student youth, family life, idea of marriage, image of future family man, hedonistic lifestyle, terminal and instrumental values.*

Постановка проблеми. У сучасному українському суспільстві відбуваються складні соціально-економічні перетворення, які призводять до зміни культурних і духовних цінностей, уявлень про сім'ю та подружні взаємовідносини. Така ситуація призвела до різноманітних видів сімейних об'єднань, зростання числа розлучень, нестабільності подружніх стосунків, зміни сімейних цінностей та стандартів статевої поведінки. Причини цієї кризи зумовлені певною мірою тим, що багато молодих людей мають незрілі уявлення про важливість сімейного благополуччя. Вступаючи в шлюб, молодь часто виявляється невідповідною до реалізації певних сімейних функцій та обов'язків, до вирішення нових проблем і завдань. У зв'язку з цим наукове вивчення психологічної готовності молоді до шлюбу, виведення на високий рівень розвитку культури шлюбно-сімейних відносин є однією з актуальних проблем психологічної науки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз науково-психологічних джерел

свідчить про те, що окремі проблемні питання, пов'язані з уявленням молоді про майбутню сім'ю, розглядали у своїх дослідженнях Т.А. Демидова, З.Г. Кисарчук, І.С. Кон [1; 2]. Психологічні особливості сучасної сім'ї розкрито у працях Т.В. Андреевої, Г.А. Кошонько, В.П. Кравець [1; 4; 5]. У більшості досліджень знайшли відображення мотиви вступу у шлюб, функції родини, причини сімейних конфліктів і розводів, методи сімейної терапії.

Різні аспекти підготовки молоді до подружнього життя розкриті у роботах вітчизняних науковців. В.Є. Каган, В.М. Колбановський вивчали теоретичні основи статевого виховання; Л.Я. Верб, І.А. Трухін зосередили увагу на моральній підготовці школярів до сімейного життя; Т.Л. Левицька досліджувала розвиток психологічної готовності студентської молоді до створення сім'ї [6].

Сучасні дослідники О.Ю. Фаринич, Т.Д. Щербан [7] виявили чинники, які впливають на формування готовності до шлюбу;

психологічні особливості функціонування студентських родин. Поряд з цим визначається недостатня вивченість у психології розвитку уявлень про майбутні образи сімейних партнерів, перспективи сімейного життя, принципи вибору майбутнього чоловіка та дружини, умови формування ціннісного ставлення у студентській молоді до шлюбу. Підготовка студентської молоді до сімейного життя виключно важлива як для своєчасного створення сім'ї та виховання дітей, так і для зміцнення сімейних стосунків.

Постановка завдання. Метою нашого дослідження виступило теоретичне обґрунтування та емпіричне вивчення особливостей психологічної готовності до створення сім'ї в юнаків та дівчат.

Відповідно до висунутої мети дослідження були поставлені наступні завдання: здійснити теоретичний аналіз проблеми психологічної готовності молоді до подружнього життя; вивчити статеві уявлення про шлюбні стосунки та ціннісні орієнтації у представників юнацького віку; визначити компоненти психологічної готовності до створення сім'ї у дівчат та хлопців залежно від ціннісних орієнтацій.

Аналіз наукової літератури показав, що є досить різні підходи до визначення сутності поняття «психологічна готовність до шлюбу» у психолого-педагогічних дослідженнях. Для глибокого розкриття цього поняття слід виходити із суті подружнього життя, як діяльності, обумовленої функціями сім'ї, і поняття готовності, як стану і якості особистості.

Виклад основного матеріалу дослідження. Психологічна готовність до шлюбу передбачає наявність почуття спільності з партнером, почуття симпатії, здатність ототожнювати себе з іншою людиною й співпереживати їй. Під готовністю молоді до шлюбу Н.В. Малярова розуміє систему соціально-психологічних установок особистості, що визначає емоційно-психологічне ставлення до способу життя, цінностей шлюбу.

Згідно з Є.Г. Сіляєвою, психологічна готовність до шлюбу – це система, яка визначає емоційне і позитивне ставлення до сімейного життя. Здатність змінити свій спосіб життя, здатність до шлюбу, як наявність певних особистісних рис – розуміння, турботи, доброти, співчуття, творчості у відносинах [2, с. 68].

В.А. Сисенко до визначення психологічної готовності до сімейного життя підходить через розуміння соціально-психологічних характеристик шлюбу і сім'ї як мікросоціуму і соціально-психологічних факторів у формуванні та стабільності шлюбу.

Основними факторами у формуванні шлюбу і його стабільності є психологічна змістовність, повнота і гармонія відносин, які складаються між подружжям.

Г.А. Дьоміна зазначає, що психологічна готовність до шлюбу – це певний ступінь особистісної зрілості. Зміст особистісної зрілості щодо подружнього життя – це комплекс загальнотеоретичних і спеціальних знань, сукупність вмій, що спрямовують молоду особистість до подальшої підготовки до шлюбно-сімейного життя та її становлення як майбутнього сім'янина.

Отже, до визначення поняття психологічної готовності до шлюбу у психології є багато підходів, що не суперечать один одному, а розглядають різні сторони цього складного явища. Нами психологічна готовність розглядається як система уявлень студентів про шлюбні стосунки та ціннісні орієнтації, які необхідні для створення та успішного функціонування сім'ї.

Саме в юнацькому віці відбувається становлення особистості, йде активний пошук шляхів самоствердження, це найважливіший період побудови подружнього життя та вибору майбутнього сімейного партнера. Становлення зрілих міжособистісних виборів в юності визначає характер майбутніх взаємодій і є показником успішності динаміки майбутньої родини. Однак, як показують результати різних досліджень, значний відсоток молодих подружніх пар сьогодні не підготовлені до шлюбу. Традиційний інститут сім'ї перебуває у деякому кризовому стані.

Емпіричне дослідження проводилось на базі ДВНЗ «Донбаський державний педагогічний університет» м. Слов'янську, Донецької області. Вибірку склали студенти факультету психології, економіки та управління. З них 34 дівчат та 26 юнаків віком від 19 до 25 років.

У дослідженні використовувалися наступні емпірично-діагностичні методи: анкетування, методики «Дослідження ціннісних орієнтацій особистості» (М. Роккіча); «САМОАЛ» (А.В. Лазукіна, в адаптації Н.Ф. Калиної), «Дослідження самооцінки особистості» (С.А. Будассі).

У ході статистичного опрацювання емпіричних матеріалів було використано такі методи статистичного аналізу: параметричний метод порівняння даних – критерій ϕ -Фішера, метод кореляційного аналізу r -Пірсона.

На першому етапі експериментального дослідження було проведено анкетування з метою з'ясування ставлення студентської молоді до шлюбу. Розроблена нами анкета містить 21 питання, які стосуються уявлень



студентів стосовно майбутнього шлюбу та подружжя взагалі. Кожне питання має 4 варіанти відповідей. Усі питання анкети можна поділити на три категорії: 1) відношення до вибору шлюбного партнера й очікуваних моделей шлюбно-сімейних відносин; 2) бажані психологічні та соціальні риси майбутнього партнера; 3) можливі причини створення та розпаду сімей. За результатами анкетування виділені показники уявлень студентів про шлюбні стосунки у різних по статі групах молоді. Обробка отриманих результатів здійснювалася за допомогою використання параметричного методу порівняння даних критерію ϕ -Фішера.

Аналіз анкетування студентів з метою вивчення їхнього ставлення до шлюбу і подружнього життя показує, що були виявлені статистично значущі відмінності між групами юнаків та дівчат. Більше позитивно ставляться до шлюбу дівчата, ніж юнаки (25%). Тобто дівчата бажають створити власний шлюбний союз, стати берегинею домашнього вогнища і виховувати дітей. Дослідження показало, що юнаки не бажають вступати у шлюб занадто рано, а дівчата (50%) ставляться до нього неоднозначно.

Переважною моделлю сімейних взаємин для більшої частини жіночої вибірки повинні бути відносини традиційної моделі, при якій чоловік є главою родини і від нього залежить прийняття життєво важливих рішень для родини. У групі юнаків велика частина також орієнтована на традиційний тип відносин, хоча третина юнаків віддала перевагу егалітарній моделі відносин, при якій функції і ролі у сім'ї перерозподіляються у залежності від обставин та ситуацій.

На відміну від дівчат, більшість юнаків стверджують, що жінка повинна бути схожа на матір. Це свідчить про те, що завдяки механізму ідентифікації у них формуються еталони «чоловіка» і «дружини» на прикладі батьківської моделі.

Переважає більшість юнаків і дівчат вважають, що партнер по шлюбу повинен мати рівний освітній статус і лише 15% дівчат готові до того, щоб партнер по шлюбу був більш досвідчений, ніж вони самі.

Для студентів значущою є і зовнішня привабливість партнера і власна привабливість. У дівчат це становить (67,2%), тоді як у юнаків – 31,6%. Це свідчить про високу міру орієнтації молодих людей на сучасні зразки зовнішнього вигляду як власного, так і вигляду свого партнера.

Водночас виявлені статистично значущі відмінності між групами юнаків та дівчат за показниками соціальної активності, емоційної та моральної підтримки. Юнаки більшою мірою, ніж дівчата орієнтовані на

соціальну активність. Соціальна активність для хлопців становить 42,4%, а для дівчат лише 28,3%, що свідчить про значущість для партнера поза сімейних інтересів, які є основними цінностями у процесі міжособистісної взаємодії подружжя. Для більшості дівчат пріоритетним є важливість ширих стосунків у сім'ї, емоційній та моральній підтримці подружжям один одного (87,5%), а для юнаків (34,6%) це не є надто важливим у подружньому житті.

Молодь хоче бачити своїм партнером упевнену, незалежну людину, яка здатна взяти на себе відповідальність (14,6%) юнаків і (4,1%) дівчат хотіли, щоб чоловік володів якостями, що характеризують тенденцію поступливості. Що стосується бажаних якостей психологічних і соціальних рис майбутнього партнера, ми можемо сказати, що всі досліджувані хотіли б бачити поряд із собою шанобливого, вдячного, але не слухняного і залежного партнера. Однак у дівчат цей показник більш виражений. Такі тенденції свідчать про самотійність серед молодих людей і помірний індивідуалізм 33,5% чоловіків і 39,7% жінок.

Отже, уявлення студентів про сім'ю характеризуються неповним усвідомленням студентів функцій сім'ї, орієнтованістю на рівноправність у господарсько-економічних відносинах; усвідомлення відносин влади-підкоріння; розбіжностями уявлень у визначенні якостей ідеального чоловіка і дружини, обмеженими уявленнями про організацію сімейного життя, обов'язки подружжя; позитивним ставленням до сімейного життя до народження дітей до партнера; ступенем ідентифікації батьківської родини з образом майбутньої сім'ї.

Теоретичний аналіз психологічних досліджень свідчить, що суттєвим компонентом психологічної готовності до майбутнього шлюбу виступають ціннісні орієнтації молодих людей. Вступаючи у світ різнобічних відносин, студенти засвоюють загальнолюдські цінності, виробляють своє ставлення до них, формують свої погляди та переконання, котрі стають базовими у сімейному житті. Вони визначають: мотиви вступу до шлюбу, вибір майбутнього партнера, які впливають на характер взаємостосунків у сім'ї та надалі визначають стабільність сім'ї.

Основними характеристиками ціннісних орієнтацій є їх зміст та ступінь сформованості ієрархічної структури. У ряді досліджень було встановлено, що шлюбно-сімейні стосунки зазнають значних змін, які мають глобальний характер та пов'язані з трансформацією традиційних цінностей, форм сімейного життя і шлюбу. Відповідно

зазначеному, було виявлено ціннісні орієнтації у студентів.

Аналіз ціннісних орієнтацій юнаків і дівчат показав статеві відмінності: найвагомішою життєвою цінністю для юнаків є активне діяльне життя (5,45). Друге рангове місце серед термінальних цінностей займає продуктивне життя (5,50), а третє – свобода (5,32). Найменше хлопці цінують у житті творчість, щасливе сімейне життя і щастя інших. Поряд з цим, у дівчат ситуація складається дещо інакше: більш значущими термінальними цінностями для них є здоров'я (1,85), на другому місці – любов (3,75), а на третьому – продуктивне життя (5,30). Це можна пояснити тим, що здоров'я як фізичне, так і психічне, а також любов для представниць студентської молоді є пріоритетною цінністю для створення сім'ї та підтримання її стабільності. Найменш значущими термінальними цінностями для дівчат є розваги, творчість і суспільне покликання.

У цілому дівчата і хлопці найбільшою мірою цінують продуктивне життя (відповідно $R_{cp} = 9,5$ і $5,3$); найменшою – творчість (відповідно $R_{cp} = 11,4$ і $13,6$).

Аналіз середніх показників рангів інструментальних цінностей юнаків показує значні відмінності у порівнянні з дівчатами: на першому місці – відповідальність (2,52), на другому – терпимість (2,70), а на третьому ефективність у справах (5,47). Це досить ясно характеризує їхні серйозні наміри щодо сімейного життя. Водночас, найменше значення для хлопців мають такі цінності життя як чуйність, чесність і непримиренність до недоліків у собі та інших.

Дівчата більш значущими цінностями відзначили такі, як: тверда воля (3,82), життєрадісність (5,90), відповідальність (7,23). У цьому вони дещо подібні з чоловічими намірами щодо серйозних життєвих рішень. Без таких якостей як витримка і тверда воля дуже важко перенести всі життєві труднощі. Найменш значущими цінностями були обрані непримиренність до недоліків у собі та інших, високі запити і старанність.

Слід зазначити, що, крім багатозначних відмінностей серед життєвих цінностей у дівчат і юнаків, є подібності. Як для юнаків, так і для дівчат більш значущими є такі цінності як продуктивне життя та відповідальність, а найменш значущими – непримиренність до недоліків у собі та інших та творчість.

Одним із показників психологічної готовності до шлюбу студентської молоді є самоактуалізація особистості, вона пов'язана з однією з центральних потреб у самоствердженні, з прагненням людини знайти своє

місце у житті, створення майбутньої родини, а також усвідомлювати відповідальності за свій вибір. Потреба у самоактуалізації є природною потребою, що надає життю людини яскравої спрямованості та глибокого сенсу, зміцнює віру у себе та допомагає встояти перед життєвими та сімейними негараздами. Тому у дослідженні були виявлені показники самоактуалізації студентів та встановлені статеві відмінності у показниках самоактуалізації за методикою «САМОАЛ» А.В. Лазукіна в адаптації Н.Ф. Калиної.

Виявлені статистично значущі статеві відмінності за шкалами «погляд на природу людини», «контактність», «спонтанність». Дівчата більше ніж юнаки розуміють людську природу, жіночність. Хлопці більш здатні встановлювати тісні контакти і доброзичливі відносини з оточуючими ніж дівчата. Ця різниця пояснюється різними векторами самореалізації особистості. Дівчата більше акцентують увагу на сфері сімейної життєдіяльності, де необхідно вміння встановлювати глибокі емоційні контакти. У той же час юнаки, реалізуючись більшою мірою у професійній діяльності, мають більш широкий діапазон контактів. Дівчата більше ніж юнаки розуміють людську природу, жіночність.

У дівчат суттєво виражена серед показників самоактуалізації шкала «потреба у пізнанні». Дівчата більше жадають інформації, їм подобається аналізувати складні ситуації, вони отримують задоволення від вирішення особливо важких проблем. Шкала «орієнтація у часі» більш характерна для хлопців, вони краще розуміють екзистенціальну цінність життя «тут і тепер», здатні насолоджуватися актуальним моментом.

Особливості психологічної готовності молоді до створення сім'ї визначаються адекватною самооцінкою особистості та оцінкою свого партнера. За допомогою самооцінки відбувається регуляція поведінки особистості у сімейному житті.

Аналіз показників самооцінки у студентів представлений майже однаково на середньому рівні. У дівчат менш виражений низький рівень самооцінки, ніж у юнаків. Дівчата юнацького віку ставлять різні вимоги до майбутнього чоловіка у залежності від рівня самооцінки. Так, зростання рівня самооцінки відповідно призводило до зростання вимог до майбутнього чоловіка. У цілому студентам характерна рішучість, твердість, уміння знаходити і приймати логічні рішення, послідовно їх реалізовувати, вони можуть більш свідомо управляти своєю поведінкою.

З метою встановлення взаємозв'язку між компонентами психологічної готовності студентів ми користувалися методом коре-



ляційного аналізу Пірсона. Встановлений значущий кореляційний зв'язок між показниками самооцінки і цінностями «здоров'я» ($r=0,70$), «любов» ($r=0,62$), «щасливе сімейне життя» ($r=0,70$). Це свідчить, що самооцінка студентів пов'язана з їхньою спрямованістю на сімейні цінності, такі як цінності особистісного життя, абстрактні цінності, а саме любов, розвиток, свобода, пізнання, щастя інших.

Також був виявлений взаємозв'язок між самооцінкою студентів та такими цінностями, як матеріальне забезпечення життя ($r=0,36$), розваги ($r=0,35$). Зворотній кореляційний зв'язок було виявлено між самооцінкою та життєвою мудрістю ($r=-0,37$). Для студентів важливим є цінності матеріального забезпечення життя, суспільне визнання, задоволення. Від того, наскільки студенти адекватно оцінюють себе, залежить їх орієнтація на створення щасливої сім'ї, або на особистісні задоволення, тобто на гедоністичний образ життя.

Значущий кореляційний зв'язок отриманий між самооцінкою студентів та цінностями «тверда воля» ($r\leq 0,68$), «терпимість» ($r\leq 0,52$). Це свідчить про те, що студенти усвідомлюють свої можливості, вміють регулювати свою поведінку та вчинки, тобто мають якості, що характерні для майбутнього сім'янина. Значущий зв'язок виявлено між самооцінкою та цінністю «непримиренність до недоліків молоді» ($r\leq 0,43$). Зворотній кореляційний зв'язок було встановлено між самооцінкою та чуйністю ($r=-0,35$).

Проаналізовані кореляційні зв'язки між показниками ціннісних орієнтацій та показниками самоактуалізації студентської молоді. Отриманий значущий прямий кореляційний зв'язок між показником самоактуалізації «цінності» та ціннісними орієнтаціями «любов» ($r\leq 0,35$) та «сімейне життя» ($r\leq 0,38$). Це свідчить про те, що чим вище рівень самоактуалізації особистості студента, тим більше він спрямований на добрі стосунки і створення благополучної сім'ї. Виявлено зворотний зв'язок між показником «автономність» і цінністю «сімейне життя» ($r\leq -0,38$), що вказує на те, що молодь, яка орієнтована тільки на свою особистість, на свої інтереси і є байдужою до інших, не готова до шлюбно-сімейних стосунків.

Висновки з проведеного дослідження. Результати проведеного дослідження дають нам можливість стверджувати, що сім'я є для молоді важливою життєвою цін-

ністю. Більшість студентів орієнтовані на шлюб, виховання дітей і створення міцної сім'ї. Наявні статеві відмінності в уявленні студентської молоді щодо подружнього життя. Дівчата мають більшу, ніж юнаки виразність психологічної готовності до шлюбу та створення сім'ї, з точки зору традиційного розподілу ролей, влади і відповідальності у родині. Юнаки більшою мірою, ніж дівчата орієнтовані на соціальну активність, матеріальне забезпечення і реалізацію батьківської функції у майбутній сім'ї.

Встановлено, що хлопці та дівчата суттєво розрізнялися за оцінкою цінностей. Юнаки надають перевагу таким цінностям як: активне діяльне життя, продуктивне життя та свобода, терпимість та ефективність у справах, а для дівчат важливими є здоров'я, любов та тверда воля, життєрадісність. Вочевидь, дівчата більш орієнтовані на шлюбно-сімейне життя. Як для дівчат, так і хлопців, більш значущі цінності – продуктивне життя та відповідальність.

Психологічна готовність до шлюбу залежить від ціннісних орієнтацій студентської молоді, вектора самоактуалізації та рівня самооцінки, що помітно відрізняються у представників юнацького віку. Для подальшого вивчення цікавим вважаємо проблему впливу міжособистісних стосунків на уявлення юнаків та дівчат про власну майбутню родину.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Андреева Т.В. Семейная психология: учеб. пособие. СПб: Речь, 2004. 244 с.
2. Бондарчук О.І. Психологія сім'ї: Курс лекцій. К.: МАУП, 2001. 96 с.
3. Кляпець О.Я., Ларіна Т.О. Підготовка молоді до подружнього життя: методичні рекомендації. К.: Міленіум, 2009. 104 с.
4. Кошонько Г.А. Психологічні особливості становлення сімей майбутніх офіцерів: автореф. дис... канд. психол. н.: 19.00.09. Національна академія ДПСУ ім. Б. Хмельницького. Хмельницький, 2005. 20 с.
5. Кравець В.П. Психологія сімейного життя: у 2 т. Тернопіль, 1995. Т. 2. 396 с.
6. Левицька Т.Л. Розвиток психологічної готовності студентської молоді до створення сім'ї: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.09. Національна академія державної прикордонної служби України ім. Богдана Хмельницького. Хмельницький, 2009. 20 с.
7. Фаринич О.Ю., Щербан Т.Д. Психологічні особливості студентських сімей. Проблеми сучасної психології. Збірник наукових праць. КПУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2013, Випуск 2. С. 713-724.

УДК 159.922.7-053,5:364.658

ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ОСОБИСТОСТІ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Кушмирук Є.С., аспірант кафедри психосоматики та психологічної реабілітації

Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

У статті аналізуються сучасні дослідження психологічного благополуччя особистості молодшого школяра. Розглянуто вплив сімейних стосунків на розвиток психологічного здоров'я дитини та цінність взаємодії дітей з учителем.

Ключові слова: психологічне благополуччя, психологічне здоров'я, емоційне благополуччя, молодший шкільний вік, благополуччя.

Кушмирук Е.С. ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ЛИЧНОСТИ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

В статье анализируются современные исследования психологического благополучия личности младшего школьника. Рассмотрено влияние семейных взаимоотношений на психологическое здоровье ребенка и ценность взаимодействия детей с учителем.

Ключевые слова: психологическое благополучие, психологическое здоровье, эмоциональное благополучие, младший школьный возраст, благополучие.

Kushmyruk Ye.S. STUDY OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING PERSONALITY OF YOUNG SCHOOLS

The article analyzes modern researches of psychological well-being of a young person's personality. The influence of family relationships on the development of child psychological health and the value of interaction between children and the teacher is considered.

Key words: psychological well-being, psychological health, emotional well-being, junior school age, well-being.

Постановка проблеми. Вивчення психологічного благополуччя дуже актуально, але чи відбувається дослідження цього конструкту на різних етапах онтогенезу так, як дорослої особистості, мало відомо. Ми вирішили дослідити думку науковців щодо психологічного благополуччя представників молодшого шкільного віку, адже цей вік характеризується складними перебудовами особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У літературі ототожнюються поняття психологічне благополуччя та психологічне здоров'я. Чи можемо ми розглядати ці поняття однаковими за змістовою частиною досліджень авторів? За даними ВООЗ, поняття психологічне благополуччя є частиною визначення поняття здоров'я: «Здоров'я – це не тільки відсутність хвороби та дефектів, але й стан повного фізичного, психічного та соціального благополуччя». «Психічне здоров'я – це стан душевного благополуччя, який характеризується відсутністю хворобливих станів, які забезпечують адекватні умови навколишнього середовища та дійсності регуляції поведінки та діяльності» (Bulletin of the World Health Organization, 2016). Таким чином, психологічне здоров'я розуміється як відсутність патології, відсутність симптомів, які зава-

жають адаптації людини у суспільстві. Психологічне здоров'я пов'язане з наявністю характеристик, які допомагають адаптуватися у соціумі, витримувати з навантаженнями та виконувати власні задачі. Таким чином, психологічне здоров'я включає в себе, окрім духовного, особистісне психологічне благополуччя [3].

Проблему психологічного здоров'я у рамках психології, психіатрії та психопатології досліджували вітчизняні науковці В.О. Ананьев, П.Б. Аннушкін, В.М. Бехтерев, Б.С. Братусь, Н.Є. Водоп'янова, В.П. Войтенко, І.М. Гурвич, П.І. Калью, Б.Д. Карвасарський, С.С. Корсаков, І.Я. Коцан, Г.В. Ложкін, Г.С. Никифоров, М.І. Мушкевич, В.М. Мясіщев, Н.В. Ходирева та ін.

Значну увагу питанню психологічного здоров'я приділялось у працях зарубіжних психологів та психіатрів А. Адлера, С. Грофа, А. Елліса, Е. Еріксона, А. Маслоу, К. Роджерса, В. Франкла, З. Фрейда, Е. Фрома, К. Хорні, К. Юнга та ін. [10, с. 58].

Науковці, досліджуючи зв'язок психологічного благополуччя та індивідуальні відмінності, вважали, що психологічне благополуччя (ПБ) є самостійною особистісною рисою.

І. Бонівел зазначає, що ПБ немає чіткого визначення та розуміється авторами по-різ-



ному [10]. А. Макгрегор і Л. Літл вважають, що феномен психологічного благополуччя включає в себе два компоненти: щастя та осмисленість власного життя. Комптон погоджується з цією думкою та, своєю чергою, виокремлює три фактори – щастя, суб'єктивне благополуччя та особистісне зростання.

М. Селігман виокремлює три шляхи досягнення щастя: жити насиченим життям, отримувати позитивні емоції; жити яскравим життям, занурюватися у цікаві події, властиві відчуттю потоку; жити заради чогось більшого, ніж власне Я [11]. Психологічне благополуччя учня є предиктором сприйняття своїх здібностей та здатності вирішувати складні задачі. В.П. Кутішенко, спираючись на дослідження О.В. Запорожець, Я.З. Неверович, А.Д. Кошелевої та інших авторів, розглядає емоційне благополуччя базовим компонентом психологічного здоров'я, таким чином, загострені емоційні прояви (дитячі страхи, тривожність,) не є показниками психологічного здоров'я особи молодшого шкільного віку [6, с.168].

Е. Еріксон наголошує, що емоційно благополучними можна народитися або йти до цього протягом життя, саме тому автор виділив чотири умови формування емоційного благополуччя, а саме розвинене почуття індивідуальності, комунікативні навички, вміння створювати близькі стосунки та здатність проявляти активність.

Емоційне благополуччя може сприйматися у розумінні значення емоцій у житті особи та функцій, які вони виконують. Емоційне благополуччя людини відображає як емоційний досвід особистості, так і здатність проявляти емоції. Таким чином, науковці стверджують, що емоційне благополуччя є ознакою успішної емоційної регуляції людини. Емоційне благополуччя розглядається складовою частиною психологічного благополуччя особистості загалом. Таким чином, емоційне благополуччя є загальною характеристикою, в якій зосереджені почуття, які характеризуються успішним або неуспішним функціонуванням особистості. Л.В. Тарабакіна вважає, що емоційне благополуччя синонімічне поняттю емоційне здоров'я та є складовою частиною психологічного здоров'я особистості, що впливає на цілісне емоційне ставлення до себе та суспільства, здатність приймати негативні емоції та перетворювати та поширювати позитивні емоції та переживання [8, с. 123].

Мета статті – теоретичне вивчення досліджень психологічного благополуччя особистості молодшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Молодший шкільний вік характеризується ендокринними та фізіологічними змінами (активний ріст тіла, збільшення внутрішніх органів, розвиток органів чуття, формування м'язового апарата та ін.). Провідна діяльність змінюється з гри на навчання, що прискорює розвиток пізнавальних процесів. Відбуваються кількісні та якісні зміни процесів сприймання, пам'яті, уяви, мислення та мовлення. Увага першокласників важко контролюється та є мимовільною. Головними новоутвореннями молодшого шкільного віку є внутрішній план дій, самосвідомість, уміння організувати навчальну діяльність та самооцінка. Звичайно, у молодшому шкільному віці тільки починають розвиватися вище названі явища, але їхня поява говорить про послідовний, нормальний розвиток дитини. Такий швидкий розвиток психічних процесів, зміна оточення та навантаження роблять дітей дуже чутливими. Молодший шкільний вік зумовлюється підвищенням ризиків розвитку психосоматичної патології та нервово-психічних зривів у дітей на відміну від дошкільного віку, але ми можемо це пояснити збільшенням соціального кола ситуацій, які провокують негативні реакції. Необхідно зазначити, що взаємодія з дорослим набуває ще більшого значення, ніж у дошкільному віці, тому існує припущення, що соціальна взаємодія є чинником ПБ та впливає на розвиток емоційної сфери дітей. Відносини з батьками набувають нового якісного значення, тому необхідно приділяти досить уваги цьому процесу, щоб не пропустити появу порушень нервово-психічного розвитку дитини, мінімізувавши сварки та конфлікти [4, с. 170].

Важливим для вивчення детермінант психологічного здоров'я молодшого школяра є аналіз родини дитини, оскільки благополучна сім'я створює всі умови для повноцінного психологічно благополучного розвитку. Звичайно, необхідні якісні характеристики родини для досягнення сімейного благополуччя. Л.Ф. Обухова умовно виокремлює чинники, які негативно впливають на психологічне здоров'я дитини: тривожність, емоційна холодність, відчуження, низький рівень психологічного благополуччя батьків; різні види неадекватного стилю виховання (гіперопіка та інші); конфлікти, сварки, зниження механізмів функціонування сім'ї. Тоді як доброзичливі, душевні, позитивні стосунки, відчуття комфорту та захищеності стимулюють розвиток дитини [5, с. 225]. Аналізуючи родинні стосунки, науковці виділяють критерії психологічного здоров'я сім'ї дитини [7, с. 36],

які включають у себе позитивний психологічний простір – відсутність сварок та домашнього насильства. Родина піклується про мікроклімат сім'ї, панує гармонія та доброзичливість, повага та теплі стосунки; підтримка та адаптація сім'ї до вступу дитини до школи – родина допомагає дитині пристосуватися до нових умов: роблять разом домашнє завдання, збирають рюкзаки, готуються до школи та інше; співпраця родини, викладачів, дитини з однолітками, формування адекватних відносин – ми вважаємо, що цей пункт є особливо важливим для особистості молодшого шкільного віку, оскільки саме взаємодія родини та педагогів є запорукою успішної адаптації дитини у школі та соціумі загалом (див. рис. 1).

Останні десять років наукове товариство займається вивченням «прихованого» соціального сирітства. О.О. Коваленко, І.Р. Крупник, С.О. Макаренко, Н.Г. Сушко та інші пояснюють це явище зміною ставлення батьки до дітей, відчуженням. Ця проблема актуальна у сім'ях, де батьки змушені працювати в інших містах або країнах та тривалий час перебувають далеко від власних дітей [2]. На жаль, подібна відсутність батьків впливає негативно – дитина відчуває себе не потрібною, не цікавою для близьких людей. Погіршує емоційний стан дитини покарання, знехтування думкою, бажаннями, особистістю дитини, байдужість, погані умови для фізичного, емоційного та духовного розвитку особистості дитини. Подібне ставлення вважається формою насильства та викликає замкнутість, руйнування особистості, відсутність відчуття власного значення та може спровокувати розвиток психічних порушень та хвороб.

Таким чином, вирішальний вплив на психологічне здоров'я дитини здійснюють особливості її емоційного зв'язку з батьками. Якщо більш глибоко проаналізувати цю проблему, то благополуччя дитини молодшого шкільного віку зумовлюється особливостями її суб'єктивних переживань, пов'язаних з родинною взаємодією: суб'єктивним сприйняттям того, що дитину

люблять, що вона значуща для батьків. Однією з головних ознак психологічного здоров'я молодшого школяра є ідентифікація з родиною – відчуття причетності, своєї важливості для близьких та відчуття підтримки та прийняття. Цей зв'язок є вирішальним для становлення особистості молодшого школяра.

Т.А. Кулікова та А.С. Співаковська вважають, що справжня любов у подружніх стосунках здатна підвищити загальний тонус сім'ї, забезпечує відчуття щастя та радості, що безперечно впливає на збереження психологічного здоров'я дитини та створює модель формування майбутньої сім'ї. З.К. Давлетбаєва наголошує на важливості негативних переживань, які з'являються між батьками чи спрямовані на дитину. Вони, вважає автор, залишаються у самосвідомості дітей та викликають низку негативних наслідків, таких як: невпевненість у собі, замкнутість, дисгармонійний розвиток дитини, конфліктний характер та ін. Родини з гармонійними стосунками характеризуються високим рівнем психологічного здоров'я дітей, яке проявляється у високій самооцінці, активності, відсутності тривожності та відчуття причетності та власного значення у сім'ї. Тому логічно, що в анормальних сімейних стосунках виявляється низький рівень психологічного здоров'я та, як наслідок, веде до втрати ідентичності дитини з сім'єю та порушення цілісності власного Я [4, с. 171].

Окремо варто зазначити про проекцію батьківських бажань та планів на дитину, яка відчуває неабиякий тиск та відповідальність, не кажучи про страхи не виправдати надії близьких людей та інші прояви, що, своєю чергою, негативно впливає на психологічне здоров'я молодшого школяра [4, с.170,172]. Подібний тиск може бути у цілком функціональних сім'ях та все одно призводити до негативних наслідків.

На основі публікацій та літературних джерел ми узагальнили наявні дослідження та сформувавши загальні критерії сімейних взаємин, які є основою для розвитку пси-

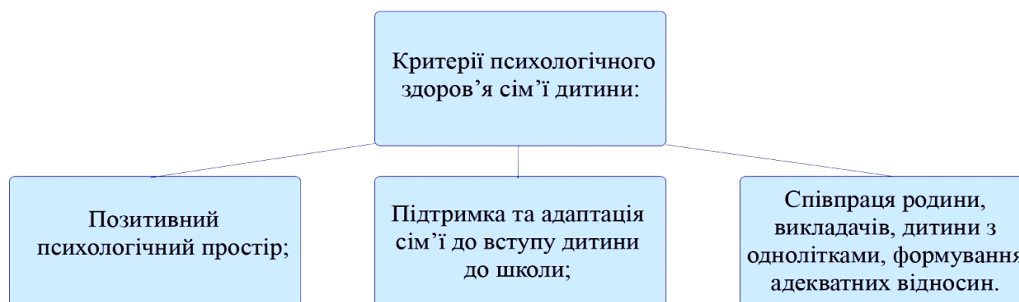


Рис. 1. Критерії психологічного здоров'я сім'ї дитини



хологічно благополучної особистості молодшого шкільного віку (рис. 2).

Молодший шкільний вік зумовлюється зміною взаємин з батьками на шкільну діяльність та нове соціальне оточення. Коли батьки приймають цю зміну, то це неодмінно вплине на статус дитини та власне самовідчуття. Але зробити цей крок іноді батькам дуже важко, тому що школа це не просто нове оточення для дитини, але й формування авторитетів, що сприяє обмеженню впливів батьків на дитину. Т.О. Матіс визначила, що величезний вплив на самопочуття та переживання молодшого школяра у стінах школи відіграє педагог, що збільшує необхідність приділяти увагу не тільки до формування педагогічних навичок та умінь, а й особистісних характеристик вчителя [6, с. 97], його емоційних станів, спрямованості педагогічної діяльності та життєвих орієнтацій [4, с. 172].

О.І. Липкіна у своїх експериментах доводить, що оцінювання дитини вчителем впливає на самооцінку дитини протягом перших років навчання у школі. Саме ця первинна самооцінка формує ставлення дитини до процесу навчання та до школи загалом [4, с. 172]. П.М. Якобсон наголошує, що ставлення педагога впливає на розвиток відчуття впевненості або невпевненості, іншими словами на самооцінку: «Як висока самооцінка і впевненість у собі веде за собою низку переживань, так і низька самооцінка, викликана тривалим неуспіхом і негативним ставленням з боку інших, призводить до стійких переживань невпевненості, бунту, небажання займатися діяльністю. Все це зумовлює появу стійкого емоційного стану того або іншого типу» [4, с. 172].

Б.Г. Ананьєв вважає, що оцінка вчителя грає головну роль у переживаннях молодшого школяра, пов'язаних з навчальною діяльністю. Так, використовуючи фактичний матеріал, автор демонструє, що вплив оцінки педагога на розвиток учнів відбувається у двох основних напрямках: 1) орієнтуючий – впливає на розумову роботу дітей, сприяє усвідомленню актуального рівня набутих знань; 2) стимулюючий – впливає на афективно-вольову сферу учня через відчуття успіху та невдач та формує відчуття бажання займатися обраною діяльністю [4, с. 173]. Ю.Б. Гатанов власними дослідженнями доводить, що стиль спілкування педагога з дітьми, обрана позиція та стиль поведінки є важливим чинником, який зумовлює майбутнє дитини в школі [2, с. 49].

Особистість педагога відіграє ключову роль, оскільки наявність професійних якостей та високої кваліфікації, на жаль, не гарантують доброзичливого, позитивного ставлення до дитини. Створення авторитету за рахунок страху до вчителя та покарання неприпустиме. Особистість молодшого школяра дуже вразлива та для подальшого гармонійного розвитку дитини необхідно застосовувати більш гуманні методи виховання та навчання, ніж залякування. Учень має поважати особистість педагога, а не рахуватися зі статусом. Якщо вчитель зможе поєднати в собі професійність, людяність та повагу до учнів – діти будуть відчувати себе комфортно, захищено та відчувати власну значимість та причетність до класу, школи, суспільства, світу.

Висновки і пропозиції. Неможливо не зазначити, що більшість авторів зазначають важливість доброзичливого ставлення



Рис. 2. Критерії сімейних взаємин як основа психологічного благополуччя особистості молодшого шкільного віку

вчителя до дітей для формування позитивного емоційного середовища. Науковці зазначають, що ці умови є необхідними для формування інтересу до процесу навчання та позитивних емоцій, пов'язаних з цим. Можна вважати, що з огляду на особливості вікового етапу, дослідження психологічного благополуччя відіграє неабияку роль у процесі формування гармонійної особистості. Умови, створені родиною та педагогом, є основою для розвитку особистості молодшого школяра. Все вищезазначене дає змогу зробити висновок, що особливості гармонійної взаємодії педагога з родиною молодшого школяра є важливим фактором збереження психологічного здоров'я дитини. Тому ми вважаємо, що на цьому віковому етапі дуже важливо приділяти увагу психологічному благополуччю дитини, адже саме цей етап характеризується величезним стрибком як фізичного, так й психологічного розвитку особистості.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гатанов Ю.Б. Психологические особенности влияния стиля педагогической деятельности на мотивацию учения учащихся: дис. ... канд. психолог. наук. Л.: ЛГПИ, 1990. 124 с.
2. Крупник І.Р. Проблеми дослідження особливостей уявлень про майбутнє сімейне життя дітей з родин трудових мігрантів. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки: зб. наук. праць. Херсон, 2016. Вип.1. Том 1. С. 146–150.
3. Коваленко В.С. Психологическое благополучие как составляющая психологического здоровья человека: теоретические подходы и эмпирические исследования в зарубежной психологии, 2014. URL: <http://dspace.onu.edu.ua:8080/bitstream/123456789/10178/1/97-102.pdf>
4. Кутішенко В.П. Психическое здоровье младших школьников в контексте их социального взаимодействия со взрослыми. Психолого-педагогичне забезпечення особистісного розвитку майбутнього фахівця з вищою освітою: зб. наук. праць за матеріалами II Всеукраїнської науково-практичної конференції (27 червня 2014 року, м. Кам'янець-Подільський). С. 168–175.
5. Обухова Л.Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. М.: Тривола, 1995. 342 с.
6. Пахальян В.Э. Развитие и психологическое здоровье: Дошкольный и школьный возраст. М.: Питер, 2006. 294 с.
7. Семья XXI века: Современные исследования. Сборник научных статей / Под ред. Хоменко И.А. СПб., 2006. Выпуск 1. 120 с.
8. Тарабакина Л.В. Эмоциональное здоровье школьника: теория и практика психологического сопровождения. дисс... на соискание учёной степени доктора психологических наук. Нижний Новгород, 2000. 324 с.
9. Ярема Н.Ю. Психологічне здоров'я особистості. Юридична психологія. 2015. № 2. С. 106–115. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/urpp_2015_2_11
10. Boniwell I., Osin E., & Martinez C. (2015). Teaching happiness in school: non-randomised controlled mixed-methods feasibility study on the effectiveness of Personal Well-Being Lessons. The Journal of Positive Psychology. Published online 01 April 2015.
11. Seligman M. The Optimistic Child. New York: Houghton Mifflin (2007).



УДК 159.923.38-057.874

ОСОБЛИВОСТІ ТА ДИНАМІКА РОЗВИТКУ ЛІТЕРАТУРНО-ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ШКОЛЯРІВ

Малихіна О.Є., к. психол. н.,
доцент кафедри філософсько-психологічної антропології
Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди

У статті наведено результати експериментального дослідження з вивчення особливостей літературно-творчої діяльності молодших школярів та підлітків. Запропоновано та обґрунтовано критерії для аналізу діяльності учнів зі створення оригінальних текстів. Виокремлено рівні розвитку літературно-творчих здібностей школярів.

Ключові слова: літературно-творчі здібності, літературна творчість, словесна творчість, молодші школярі, підлітки, рівні розвитку здібностей.

Малыкина Е.Е. ОСОБЕННОСТИ И ДИНАМИКА РАЗВИТИЯ ЛИТЕРАТУРНО-ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ШКОЛЬНИКОВ

В статье представлены результаты экспериментального исследования по изучению особенностей литературно-творческой деятельности младших школьников и подростков. Предложены и обоснованы критерии анализа деятельности учащихся по созданию оригинальных текстов. Выделены уровни развития литературно-творческих способностей школьников.

Ключевые слова: литературно-творческие способности, литературное творчество, словесное творчество, младшие школьники, подростки, уровни развития способностей.

Malykhina O.E. FEATURES AND DYNAMICS OF LITERARY AND CREATIVE SKILLS DEVELOPMENT OF STUDENTS

Article represents the results of the experimental research of study of literary and creative activity peculiarities of junior pupils and teenagers. It was proposed and justified criteria for analysis of students' activity on the creation of the original texts. It was determined the levels of literary and creative skills development of students.

Key words: literary and creative skills, literary creativity, verbal creativity, younger schoolchildren, teenagers, levels of skills development.

Постановка проблеми. У сучасному суспільстві, що характеризується стрімкими змінами актуальною залишається проблема розвитку творчої особистості, здатної гнучко використовувати набуті знання в різних життєвих ситуаціях, діяти в нестандартних умовах. Її вирішення потребує вивчення закономірностей розвитку творчих здібностей та організації оптимальних умов у процесі навчання. Аналіз теоретичних і експериментальних досліджень (В.М. Дружинін, Є.П. Ільїн, В.А. Крутецький, С.Л. Рубінштейн, Б.М. Теплов) показує, що здібності існують і розвиваються тільки в діяльності, тільки на підставі її вивчення можуть бути виявлені. Натепер дослідження, спрямовані на вивчення здібностей дітей, здійснюються у конкретних видах творчої діяльності (музичній, художній, сценічній, літературній тощо).

Нашу увагу привернув такий аспект цієї проблеми, як розвиток у дітей здібностей до літературної творчості, яка (у розвинутій формі притаманна дорослим) передбачає накопичення автором вражень під час пізнання дійсності, творчу переробку їх у словесній формі і створення на цій основі

складних творів, наприклад, оповідань. Що стосується літературної творчості дітей, то деякі автори (В.О. Моляко, З.М. Новлянська, А.Е. Шибіцька) вживають поняття «словесна творчість», під яким розуміють процес знаходження слів, словосполучень, що точно відображають образ, а також створення віршів, власних розповідей, казок, словотворчості.

Важливість дитячої словесної, літературної творчості для розвитку дитини відзначають багато психологів і педагогів. Так, Л.С. Виготський її зміст і значення бачив у тому, що воно «дає змогу дитині подолати той крутий перевал у розвитку творчої уяви, що дає новий напрям фантазії, що залишається на все життя» [1, 59], збагачує емоційне життя дитини. П.П. Блонський, В.Я. Ляудіс підкреслюють, що навчання школярів роботі з текстом, а особливо словесній творчості, є шляхом активізації їх і мовного, і мнемічного, й інтелектуального розвитку. Низка педагогів (М.О. Рибнікова, В.О. Сухомлинський, В.О. Левін) відзначають важливу роль і значення літературної творчості у становленні особистості дитини.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Нині літературна творчість розглядається у психології як конкретний вид діяльності, успішність здійснення якої визначається наявністю відповідних здібностей. На думку З.М. Новлянської [3], літературні здібності є сукупністю літературно-творчих, читацьких і здібностей до сприймання літератури. При цьому під літературно-творчими здібностями автором розуміється здатність до самостійного й успішного (стосовно певного віку) створення усних і письмових розповідей, казок, віршів, загадок, а також до самостійного виконання завдань літературно-творчого характеру.

Психологи, які займаються проблемою літературно-творчих здібностей дітей, відзначають не тільки індивідуально-психологічні, але і вікові особливості їхнього прояву. На нашу думку, саме вивчення й аналіз цих проявів на різних етапах дитинства дасть змогу дати відповідь на запитання про сензитивний для формування літературно-творчих здібностей вік і своєрідності процесу їх формування на кожному етапі. При цьому багато авторів вважають, що тільки з підліткового віку можна говорити про літературну творчість у дітей у повному розумінні цього поняття, пояснюючи це тим, що потрібні певний життєвий досвід, вміння аналізувати відносини між людьми, щоб втілювати у слові дещо своє, що відображає по-новому факти життя. Діти більш раннього віку не в змозі цього зробити і тому їх творчість носить умовний характер.

Особливості літературно-творчих здібностей у молодших школярів та підлітків вивчалися Н.Б. Берхіним, Н.Є. Еманською, Є.А. Корсунським, С.І. Луців, С.Ф. Козловим, З.М. Новлянською, О.М. Фенцик, Н.О. Черниковою, В.П. Ягунковою. Так, в експериментальному дослідженні З.М. Новлянської встановлено, що вже в молодшому шкільному віці можна знайти своєрідні прояви всіх основних компонентів, які входять у структуру здібностей до літературної творчості, але прояв цих компонентів специфічний. Так, у частини молодших школярів, які успішно складають тексти самостійно, виявлений досить високий ступінь розвитку творчої уяви, яка додає своєрідної спрямованості їхній розумовій діяльності, активно втручається в процеси сприймання, визначає плин процесу асоціацій. А вразливість виявляється в особливій властивості сприймання – його «оціночності», що тісно пов'язана з емоційною сферою, зі ступенем розвитку вищих почуттів – естетичних і етичних, з тим, якою мірою ці почуття усвідомлюються дітьми. При цьому

оціночність сприймання одних дітей спрямована на вчинки людей, а інших – на світ речей і явищ природи.

Є.А. Корсунський [2] цю специфічність бачив у поетичності сприймання дітьми навколишнього світу, а В.П. Ягункова – у безпосередності, жвавості їхнього сприймання. Ця якість молодших школярів оцінюється дослідниками як сприятлива їхній словесній творчості, а обмеженість життєвого досвіду, недостатнє володіння технікою літературної праці, труднощі в письмовому вираженні своїх думок і почуттів та слабкість аналізу приводять, на їхню думку, учнів до логічних помилок і невміння виразити свої переживання.

Своєрідність творчого процесу в молодших школярів вивчала Н.О. Черникова [3], якою було встановлено, що для них характерні відсутність етапу попереднього обмірковування і безпосередність виконання творчих робіт. Н.Б. Берхін також стверджує, що молодші школярі не здатні до формування художнього образу, що є єдністю загального й індивідуального. Те, що в їхніх творах виступає як образ – опис одиничних і загальних уявлень, автор називає «псевдообразами». Твір створюється цілком, а образи не складаються дітьми з окремих частин, які замінюються і підганяються в процесі співвіднесення їх з кінцевою метою роботи. Складність, з якою зустрічаються і яку не можуть подолати молодші школярі, полягає в тому, що діти, вдало помітивши характерні ознаки предмета, утрудняються об'єднати їх композиційно, підкорити одній думці. Як вказує Н.Б. Берхін, творчістю молодших школярів можна керувати тільки з урахуванням вікових особливостей творчого акту дітей, що носить мимовільний і цілісний характер.

В.П. Ягункова як індикатор вікових розходжень у літературних здібностях визначає рівень використання мови як засобу художнього узагальнення. А оволодіння мовою як засобом художнього узагальнення і здатність до самооцінки, своєю чергою, вона виділяє як характерні особливості становлення літературних здібностей у підлітків. У дослідженні з формування деяких компонентів літературних здібностей в учнів 5–7-х класів нею визначені такі фактори успішності цієї роботи: сприятливі для літературно-творчої діяльності індивідуально-психологічні особливості; повноцінна мотивація творчої діяльності; загальний розумовий розвиток дітей. У дослідженні також з'ясувалося, що чимало підлітків, які володіють цілком сприятливими для літературної творчості індивідуально-психологічними особливостями сприймання,



пам'яті, уяви, через недостатність їхнього загального розумового розвитку не можуть мати високих досягнень у творчості.

Інші особливості творчого процесу підлітків виявив у своїй роботі С.Ф. Козлов: наслідуваність, задум детально не обмірковується і відрізняється невизначеністю; перетворююча діяльність здебільшого йде від конкретного до загального, а шлях від загального до конкретного часто приводить до невдач. Також, за даними автора, підлітки не схильні повертатися до своїх творів і переробляти їх.

Н.Є. Есманська, Є.А. Корсунський [2] саме підлітковий вік вважають сензитивним для формування літературних здібностей, оскільки він має такі переваги: деякий життєвий досвід, високий рівень розвитку мови, диференціація інтересів, збагачення внутрішнього світу і підвищена емоційність. Л.С. Виготський також пов'язував становлення літературних здібностей із підлітковим віком, з виникненням інтересу до свого внутрішнього світу, до душевного життя. Цієї ж точки зору дотримується і дослідниця З.В. Юрченко [5], яка пов'язує активізацію літературно-творчих здібностей підлітків із набуттям ними певного життєвого і читацького досвіду та віковими особистісними новоутвореннями.

Постановка проблеми. Огляд літератури з проблеми показує, що були вивчені особливості прояву літературно-творчих здібностей у різних вікових групах, але питання про динаміку їх розвитку висвітлено недостатньо. Виходячи з цього, ми сформулювали мету дослідження – вивчення динаміки в розвитку літературно-творчих здібностей в учнів початкових та середніх класів в умовах традиційного навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для досягнення мети нами був проведений експеримент, в якому взяли участь учні 3-х (всього 110 осіб) та 5-х класів (53 особи) загальноосвітніх шкіл № 65 і № 68 м. Харкова. Як завдання ми запропонували їм самостійно скласти казку. Цей жанр фольклору для проведення експерименту був обраний нами невипадково, оскільки багато психологів та педагогів вважають, що для дітей найбільш прийнятними для словесної творчості є короткі розповіді егоцентричного змісту, казки, теми яких мають бути доступними і цікавими для них [6]. Завдання виконувалося протягом 45 хвилин на занятті з розвитку мовлення.

Оскільки нині проблема основних критеріїв, що дають змогу визначити успішність виконання творчого завдання, ще не вирішена, нам знадобилася спеціальна, детальна робота з їх обґрунтованого вибору. Під успішністю створення оригінального тексту дослідниками розуміється досягнення певного рівня художності твору, що виявляється за допомогою якісного аналізу або методом експертної оцінки, як це пропонують В.Я. Ляудіс і І.П. Негуре. Для цього нами були вивчені підходи до аналізу усних висловлень Т.О. Ладиженської, письмової мови М.О. Рибнікової, І.М. Соловйова і учнівських творів М.М. Кітаєва, казок В.Я. Проппа, О.Г. Солодухової. А в обґрунтуванні критеріїв ми спиралися на наявне у сучасній психології уявлення про те, що діяльність зі створення оригінальних текстів складається з двох дій (див. рис. 1): дії породження змісту і дії його вираження, тому нас цікавили ті показники, що вказували б і на рівень оригінальності змісту тексту і на рівень його художньої оформленості.

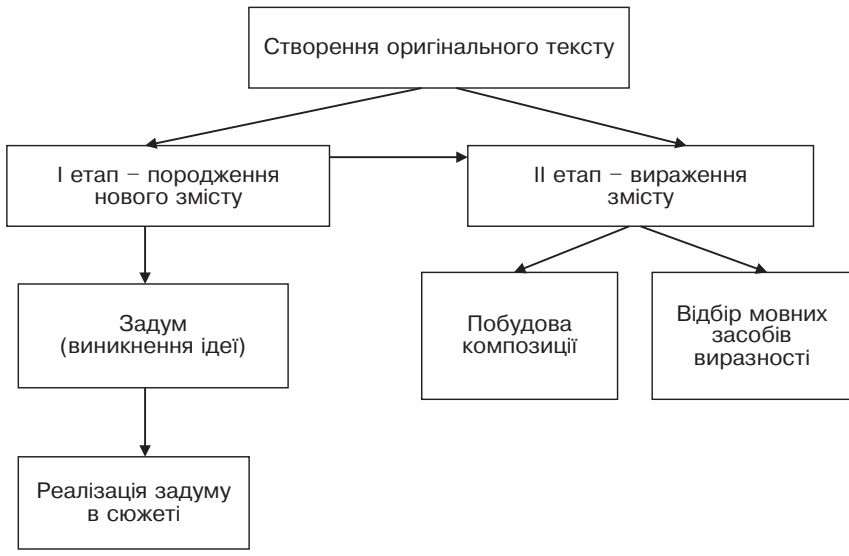


Рис. 1. Етапи створення оригінального тексту

У результаті вивчення та зіставлення цих підходів до аналізу творчих робіт нами були виділені такі критерії:

- наявність задуму і ступінь його реалізації (реалізований, частково реалізований, не реалізований);
- ступінь оригінальності сюжету (самостійний, комбінований, переказ);
- композиційні особливості (цілісність і завершеність твору, пропорційність і узгодженість частин);
- мовні особливості тексту (використання засобів виразності і відповідність жанру);
- обсяг твору (кількість змістовних одиниць);
- зв'язність (відношення адекватно виражених відносин у тексті до числа всіх відносин).

Під час аналізу створених під час дослідження казок ми використали обрані нами показники, насамперед звернули увагу на самостійність задуму та сюжету, у результаті виділили чотири групи текстів.

Перша група текстів (23% третьокласників і 53% п'ятикласників) відрізнялася самостійністю та оригінальністю задуму і сюжету, тому ми позначили її як «оригінальна казка». Шляхи породження учнями обох груп смислового змісту в цих роботах такі: привнесення фантастичної дії в знайому, звичну для дитини ситуацію, а також створення казок повчального характеру, іноді подібно до байки, таких, що містять мораль.

Аналіз оригінальних казок за наявністю задуму і його подальшої реалізації показує, що в більшості творчих робіт задум є, але в 49% текстів третьокласників та 50% творів п'ятикласників він виявився реалізованим частково або взагалі не реалізованим у сюжеті. І лише третина всіх випробуваних змогли створити вдалий сюжет, тобто вибудувати таку систему подій, які б добре розкривали їхній задум.

Також слід зазначити, що далеко не всі роботи першої групи характеризувалися і композиційною цілісністю, а саме 60% оригінальних казок молодших школярів та 21% творів підлітків виявилися незавершеними. Найбільше в обох групах зустрічався такий недолік композиції, як непропорційність частин твору, наприклад, у докладному розгорнутому оповіданні – коротка, лаконічна кінцівка або за великого зачину – згорнуте оповідання та непереконлива кінцівка. На нашу думку, такі композиційні недоліки творів дітей пов'язані із їхньою нездатністю створити вдалий сюжет та відсутністю етапу попереднього обміркування.

Друга група робіт (28% учнів третіх і 26% учнів п'ятих класів) – це казки, створені шляхом часткової зміни знайомого сюжету, тому ми позначили її як «комбінована казка».

Шляхи породження смислового змісту в цих текстах були більш різноманітними, але поверховими та неглибокими: введення нового персонажу або чарівного засобу; зміна причинно-наслідкових зв'язків між подіями; об'єднання сюжетів двох і більше казок; доведення частини знайомої казки до завершення; зміна героя або його характеру; зміна кінцівки знайомої казки. Але такі творчі роботи учнів третіх та п'ятих класів характеризувалися більшою порівняно з першою групою композиційною організованістю, завершеністю, пропорційністю частин тексту, а також великим обсягом і мовною виразністю.

Третя група робіт (37% третьокласників і 8% п'ятикласників), в якій діти обмежилися переказом знайомих казок або фільмів, мультфільмів, замінюючи лише формальні ознаки, наприклад, ім'я головного героя або скорочуючи обсяг тексту, тому ми позначили цю групу текстів як «переказ». Серед усіх переказів лише у 18% робіт учнів третіх класів і 25% творах п'ятикласників зустрічаються недоліки композиції: серед яких найчастіше спостерігаються нерозмірність частин твору та незавершеність тексту.

Четверта група робіт (12% третьокласників і 13% п'ятикласників) представлена дітьми, які не змогли створити зв'язний текст, тому що їхні казки являють собою набір не пов'язаних між собою речень. Також до цієї групи увійшли діти, які написали твори, що не відповідали жанру казки, тому що не мали жодної ознаки казки. Найчастіше це була розповідь егоцентричного характеру про будь-яку реалістичну подію, випадок про життя.

Всі тексти були проаналізовані нами з огляду на використання учнями різноманітних засобів виразності мови, властивих казці (епітети, метафори, порівняння, повтори, інверсії тощо). Результати показують, що в оригінальних роботах і третьокласників, і п'ятикласників мова виявилася біднішою, ніж в інших групах текстів, хоча загалом у підлітків вона була більш різноманітною. На нашу думку, це пояснюється тим, що діяльність зі створення оригінальних текстів складається з двох дій: дії породження нового змісту і дії його вираження, а під час самостійного складання казки завдання ускладнюється ще тим, що план вираження має здійснюватися з урахуванням жанрових особливостей казки. Тому дитина, зосередившись на створенні задуму та сюжету, не змогла їх втілити відповідними мовними засобами.



Аналіз результатів за показниками обсягу та зв'язності свідчить про те, що творчі роботи молодших школярів і підлітків характеризуються приблизно однаковим обсягом (17 і 20 змістовних одиниць відповідно) і досить гарним рівнем зв'язності (72% і 93% відповідно). При цьому найменший обсяг казки спостерігається у самостійних казках, а найбільший у казках комбінованих, написаних за мотивами знайомих творів, середній обсяг (відносно цих даних) можна відзначити у переказах. Також в отриманих даних виявлено помітні розбіжності у зв'язності твору залежно від рівня самостійності казки. Виявилось, що переважно найбільш зв'язними були самостійні казки та казки комбіновані. На нашу думку, такі дані можна пояснити активною розумовою роботою дітей над створенням задуму та сюжету, а в переказах недостатня розумова активність призвела до втрати логічності між одиницями тексту.

Подальший аналіз отриманих даних дав змогу виділити чотири рівні сформованості літературно-творчих здібностей молодших школярів та підлітків, розподіл за якими показаний на рис. 2.

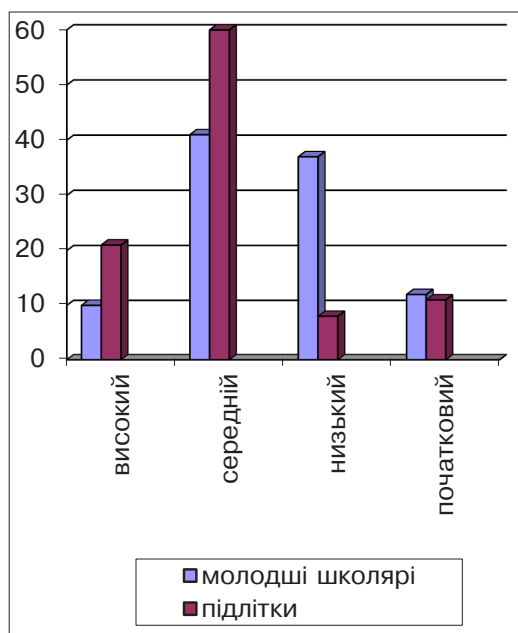


Рис. 2. Рівні сформованості літературно-творчих здібностей школярів (у %) за результатами дослідження

Високий рівень (10% третьокласників і 21% п'ятикласників) сформованості літературно-творчих здібностей характеризується оригінальністю задуму та вдалим сюжетом казки, а також чіткою її композицією, яка передбачає логічність, розмірність частин, завершеність тексту. Для твору характерно використання різноманітних мовних засобів.

Для середнього рівня (41% третьокласників і 60% п'ятикласників) характерним є два варіанти створення тексту: або у разі створення оригінального задуму та сюжету спостерігається недостатня їх оформленість, тобто значні композиційні порушення та невеликий діапазон використаних мовних засобів, або у разі добре створеного тексту відсутній оригінальний, самостійний зміст (спостерігається відносний баланс творчості і наслідування, використання двох або декількох відомих епізодів, органічно поєднаних одним сюжетом).

Низький рівень (37% третьокласників і 8% п'ятикласників) сформованості літературно-творчих здібностей характеризується наслідуванням як на етапі виникнення задуму та сюжету, так і етапі його реалізації, зокрема у використанні мовних засобів виразності.

Початковий рівень (12% третьокласників і 11% п'ятикласників) сформованості літературно-творчих здібностей – у творах дітей відсутній задум та сюжет, хоча спостерігаються спроби побудувати текст. Це можуть бути уривки знайомих казок, оповідань, між якими немає логічного зв'язку. Фактично учні на цьому рівні не здатні самостійно створити текст.

Висновки із проведеного дослідження. Аналіз та порівняння отриманих результатів дає змогу сформулювати такі висновки:

1. У розвитку літературно-творчих здібностей учнів початкових та середніх класів спостерігається як спільне, так і відмінне. Так, спільною рисою є те, що молодші школярі і більшість підлітків у створенні оригінального тексту в змозі повноцінно виконати лише одну дію: або самостійно придумати оригінальний сюжет, або перетворити вже відомий задум та сюжет на власний за допомогою використання певних казкових засобів. Суттєвою відмінністю є співвідношення у групах текстів, отримане у третьокласників і п'ятикласників: близько половини всіх випробуваних учнів початкових класів не змогли створити самостійно саме оригінальний текст за змістом і формою, тоді як значній частині (81%) підлітків це вдалося.

2. Спостерігається позитивна тенденція в динаміці розвитку літературно-творчих здібностей молодших підлітків порівняно із молодшими школярами, що виявляється у зростанні кількості оригінальних задумів та сюжетів, у підвищенні композиційної організованості тексту, більш широкому діапазону мовних засобів виразності та суттєвому зменшенні кількості переказів.

Таким чином, проведене дослідження, з одного боку, виявляє динаміку в розвитку

літературно-творчих здібностей школярів, а з іншого, дає змогу визначити можливі шляхи для подальшого формування цих здібностей.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Выготский Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте. СПб.: Союз, 1997. 96 с.
2. Есманская Н.Е., Корсунский Е.А. Профессиональные поэты и писатели о сущности и развитии литературно-творческой одаренности в их школьные годы. Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2012. Вып. 5 (109). С. 188–190.
3. Малихіна О.Є. Словесна творчість та здібності до неї дітей молодшого шкільного віку як психолого-педагогічна проблема. Актуальні проблеми психології:

Етнічна психологія. Історія психології. Психолінгвістика. 2006. Т.9. Ч. 1. С. 309–316.

4. Фенцик О.М. Формування літературно-творчих здібностей молодших школярів. Актуальные проблемы современной науки: тезисы докладов VI Международной научно-практической конференции (Москва–Астана–Харьков–Вена, 31 марта 2016). URL: <https://www.inter-nauka.com/issues/conf-2016/march1/947/>

5. Юрченко З.В. Самостійна художньо-словесна творчість учнів як засіб розвитку літературних здібностей: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: спец. 19.00.07; Прикарпатський університет імені В. Стефаника. Івано-Франківськ, 2001. 19 с.

6. Kushch O., Malykhina O., Gregor J. Cognitive processes as a factor of the development of literary and creative talents in children. *Littera scripta. Journals of the Institute of Technology and Business in Ceske Budějovise*. 2017. № 1. P. 62–71.

УДК 159.953.5

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ СУБ'ЄКТНОЇ АКТИВНОСТІ В СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖАХ

Мещеряков Д.С., молодший науковий співробітник
лабораторії сучасних інформаційних технологій навчання
*Інститут психології імені Г.С. Костюка
Національної академії педагогічних наук України*

У статті розглянуто психологічні особливості суб'єктної активності в соціальних мережах, а також її основні негативні та позитивні властивості. Надано визначення властивостям суб'єктної активності. Запропоновано визначення властивостей суб'єктної активності та класифікацію її позитивних і негативних властивостей.

Ключові слова: *суб'єкт, суб'єктність, суб'єктна активність, властивості суб'єктної активності, соціальні мережі.*

Мещеряков Д.С. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ СУБЪЕКТНОЙ АКТИВНОСТИ В СОЦИАЛЬНЫХ СЕТЯХ

В статье рассмотрены психологические особенности субъектной активности в социальных сетях, а также ее основные негативные и позитивные свойства. Дано определение свойствам субъектной активности. Предложено определение свойств субъектной активности и классификацию ее позитивных и негативных свойств.

Ключевые слова: *субъект, субъектность, субъектная активность, свойства субъектной активности, социальные сети.*

Mescheryakov D.S. THE PSYCHOLOGICAL FEATURES OF SUBJECTNESS ACTIVITY IN SOCIAL NETWORKS

The article deals with the psychological features of the subjectness activity in social networks, as well as with its main negative and positive properties. The definition of the subjectness activity properties are determined. The classification of the subjectness activity, its positive and negative properties are proposed.

Key words: *subject, subjectness, subjectness activity, features of subjectness activity, social networks.*

Постановка проблеми. Соціальні мережі стають невід'ємною часткою нашого життя. Великі обсяги спілкування, відпочинку, праці здійснюються у віртуальності, і це буде лише посилюватися з часом, розмиваючи межі між реальністю та віртуальністю. Для успішного та ефективно-

го функціонування суспільства необхідно, щоб користувачі Інтернету та соціальних мереж залишалися суб'єктними та розвивали власну суб'єктну активність, знали її психологічні особливості, властивості та тенденції на сучасному етапі. Новітні медіа-технології чинять неоднозначний вплив



на розвиток особистості та суспільства, тож постає питання вивчення проблематики суб'єктності у віртуальному просторі та його впливу на наше життя. Велика кількість наукових досліджень спрямована на дослідження суб'єктності та соціальних мереж, але окремо одне від одного, і лише невелика кількість наукових праць присвячена проблематиці суб'єктності у віртуальності. Ця стаття призначена заповнити цю прогалину та визначити основні особливості проявів суб'єктності та суб'єктної активності саме у соціальних мережах.

Метою статті є огляд психологічних особливостей суб'єктної активності в соціальних мережах, а також її негативних та позитивних властивостей.

Для початку визначимось з поняттями, що використовуються.

Суб'єктна активність – вмотивована діяльність з власних інтересів під дією інтелекту, спрямована на досягнення цілей суб'єкта і розв'язування самостійно поставлених ним задач [2, с. 5–6].

Рівні розвитку суб'єктності – динамічне посилення чи послаблення суб'єктних властивостей під дією власних чинників або зовнішнього впливу для найбільш ефективної діяльності в конкретній ситуації, виходячи з мотивації та цілей, в нашому разі – саморозвитку [2, с. 6].

Властивості суб'єктної активності – властивості суб'єкта, які він набуває під час діяльності, у широкому сенсі слова.

Соціальні мережі виникли вже доволі давно, але популярності набули лише з розширенням функціоналу та полегшенням процесу комунікації між користувачами, переманивши людей з чатів, месенджерів, телефонії та інших засобів спілкування. Саме обмін інформацією, досвідом, спілкування на різні теми у різних форматах, власне, це і є однією з основних психологічних особливостей спрямованості суб'єктної активності користувачів соціальних мереж. Продукування контенту, його поширення та обговорення є її типовими проявами. Це, своєю чергою, призводить до більшої кількості міжособистісних взаємодій – в різноманітних форматах. Особливо сильною особливістю є тенденція до участі в емоційно забарвлених комунікаціях на актуальні або конфліктні суспільні теми – політичні, економічні тощо. Спрощеність спілкування створює можливості швидкого набуття соціального капіталу та налагоджування «горизонтальних» зв'язків. «Горизонтальних» зв'язки починають превалювати, традиції спілкування зміщуються у бік рівності. Цей ефект настільки сильний, що виходить за межі соціальних мереж, що перетворюють

і суспільство поза соціальними мережами. Технологія є соціально відносною, на прикладі Інтернету видно, що відбувається взаємне конструювання суспільства та технології. Як пояснює Е. Фінберг, Інтернет розширює межі комунікаційних властивостей, що представлені технічними кодами, і називає це демократичною раціоналізацією. При цьому зазначається, що боротьба за свободу комунікації створює перспективи подальших демократичних покращень [5, с. 32–34].

У соціальних мережах суб'єктна активність характеризується спрямованістю на створення або приєднання до «матриць» згідно з власними вподобаннями, таких собі «віртуальних бульбашок» навколо себе, що є наслідком більших можливостей пошуку, вибору інформації та комунікацій, і, відповідно, користувач має специфічну суб'єктну активність у межах обраної «матриці», при чому в різних «матрицях» вона може різнитися і репрезентуватися по-різному. Кожна така матриця має свою моду, цінності, теми для «хайпу» (хайп у цьому разі – ажіотаж), користувачі намагаються слідувати поточним трендам, використовувати специфічну суб'єктну активність, «еталонну» в цій матриці. Якщо користувачі мають більший рівень суб'єктності, можуть створювати власні, тим самим змінюючи матрицю або створюючи нову. Матриці можуть бути різними: великими (соціальні мережі), маленькими (приватний чат); включати в себе інші матриці.

Водночас у середньому спостерігається більше реактивних дій, ніж суб'єктних. Так, є тенденція переважання «вподобання» (лайкання) чужих дописів над продукуванням власного контенту. У типовому випадку користувач переглядає контент своєї стрічки у соціальній мережі, ставить «лайки» тим дописам, що сподобалися, іноді «розшарює» (поширює) найбільш відповідні дописи до власної «матриці», рідко пише власні дописи. Інший типовий сценарій використання соціальних мереж – реактивне коментування дописів інших людей.

Іншою психологічною відмінністю прояву суб'єктної активності в соціальних мережах є атомізація суб'єктів спілкування на маленькі групи під час комунікації на вузькі теми – без явно виражених лідерів, а комунікації на загальні теми, навпаки, мають яскравих лідерів суспільної думки, відбувається гуртування навколо них. Наприклад, у разі атомізації створюються чати з невеликою кількістю учасників або здійснюється переписка за допомогою приватних повідомлень між двома учасниками. Таким чином відбувається як приватне спілкуван-

ня, так і в рамках робочого процесу. У разі спілкування на загальні теми – гострі соціальні, політичні тощо, відбувається гуртування навколо так званих лідерів суспільної думки – відомих блогерів, політичних діячів, а також простих людей, які попали зі своїм контентом у поточний тренд обговорень.

Користувачі соціальних мереж зазвичай спрямовані на отримання уваги від інших та підвищення власного статусу. Це включає і пошук позитивної оцінки від інших, що проявляється у продукуванні контенту, який згідно з їхніми очікуваннями отримає велику кількість «лайків». Серед такого контенту переважають емоційні розповіді, короткі розповіді, гумор, фотографії, інші легкі для сприймання матеріали. Часто це реалізується у формі пошуку та використання користувачами соціальних мереж будь-яких приводів для того, щоб бути у центрі уваги заради отримання так званої «хвилини слави» (відомість на декілька днів).

Значною психологічною особливістю суб'єктної активності в соціальних мережах є гедоністична поведінка – спрямованість на розважання та отримання позитивних емоцій. Виражається в пошуку та споживанні переважно розважального контенту, участі в обговореннях, які дарують сильні емоції, і, відповідно, задоволення. Це ж стосується і продукування контенту – орієнтація на виклик сильних емоцій шляхом розміщення розважальних дописів або ж на гострі соціальні теми, часто політичні. Задоволення, зокрема, може отримуватися від: спілкування з іншими або ж тролінгу їх залежно від схильностей особистості; демонстрації власної переваги – розуму, вчинків, знань, краси, статків, подій тощо, що можуть викликати захоплення та відповідну реакцію і дії; відчуття перемоги, наприклад, у суперечках; приниження інших (або себе), інші специфічні шляхи отримання задоволення; викликання в інших певних почуттів та реакцій; «збирання» лайків під власними дописами і коментарями, випередження «конкурентів»; споживання контенту, який подобається, а також новин, які підіймають настрій; продукування контенту, який подобається іншим; переживання єдності, подібності, а також коли користувача розуміють та/або поділяють його погляди; участь у колективній діяльності або іграх за певними правилами: викликах (challenges), флешмобах тощо; участь у діяльності, що надихає або мотивує; прокрасинації, віртуального дауншифтингу; створення власної «матриці», інформаційної «бульбашки», перебування в ній; саморозвитку та самореалізації – в роботі, благодійних проектах, волонтер-

стві, досягненні поставлених цілей, певних результатів тощо.

У користувачів соціальних мереж наявна яскраво виражена спрямованість на створення власного позитивного образу і прикрашання власної дійсності. При цьому висвітлюються переважно позитивні, привабливі, з точки зору уявлень користувача про себе, сторони та події. Водночас уникають представлення на загал власних невігідних, негативних сторін або ситуацій, в яких користувач соціальних мереж може бути представлений з непривабливого боку. Типово це публікація лише «вдалих» фотографій, виражених згідно з власним іміджем коментарів, інших матеріалів. Репрезентація власного іміджу у соціальних мережах може відрізнитися від іміджу в реальному житті, і навіть у різних соціальних мережах – так само, як і в інших «матрицях».

Оскільки користувач має більше можливостей до комунікацій завдяки новітнім технологіям у нього більша впевненість під час комунікації, адже є можливість здійснити спілкування швидко та без необхідності бути безпосередньо присутнім. Впевненості також додають більш рівні умови для учасників і відсутність багатьох чинників психологічного тиску. Водночас наявна така сама тенденція «затягувати», відкладати на потім важливі або неприємні розмови, як і поза віртуальним спілкуванням.

Ті самі чинники призводять і до більшої вираженості проявів суб'єктної активності та певної розкутості в поведінці, тенденції до полярності її проявів. Полярність з'являється через відсутність звичних у реальному житті стримуючих чинників і може призводити до більшої амплітуди її проявів, ніж звичайно. Наприклад, у надмірному активному споживанні чи виробництві контенту або навпаки крайній пасивності. Так само полярність може мінятися місцями залежно від інших факторів – сезонності, психологічного та фізичного стану тощо.

Відсутність багатьох стримуючих чинників також породжує тенденцію до використання явищ флуду, флейму, булінгу, тролінгу тощо у власних комунікаціях, особливо в ситуаціях, коли об'єкт, на які ці явища спрямовані, незнайомий, має низький авторитет для користувача соціальних мереж, або загрози іміджу та репутації. Часто саме вже набута репутація та імідж вимагають діяти саме таким чином для їх підтримки. Логічним продовженням теми психологічного насилля є загальна тенденція зміни загальноприйнятих норм комунікації: розширення меж дозволеного, розмиття етичних та моральних норм [4].



Вищезгадані психологічні особливості суб'єктної активності створюють чудові умови та можливості для формування та підтримання тенденції до егоцентризму: збирання лайків, перебування в центрі уваги тощо переконують користувача у його правоті, навіть якщо це об'єктивно не так.

Ще однією психологічною особливістю є більша вразливість до маніпуляцій, шахрайства тощо, специфічних для соціальних мереж внаслідок відсутності достатнього нарративного досвіду, сформованого суспільством щодо цієї проблеми, відсутності специфічних навичок критичного мислення, а також більшої довіри до інших користувачів соціальних мереж порівняно з реальним життям.

Активна участь у створенні та поширенні нарративного досвіду щодо актуальних подій у конкретній спільноті або більш загально у суспільстві також характерна. Найчастіше це має форму мемів, крилатих висловлень, анекдотів, коротких історій, міфів тощо, які репрезентують суспільну оцінку, правила та традиції. Така суб'єктна активність має дуже важливу функцію суспільного саморегулювання, адаптації суспільства до нового та передачі досвіду. Так, нарративний колективний досвід у разі з шахрайством може допомогти виробити певну обережність та традиції реагування на типові прояви шахрайства, маніпуляцій тощо – у вигляді мемів, традицій та правил поведінки щодо дії в подібних ситуаціях.

З огляду на невелику частку користувачів, які використовують соціальні мережі для роботи або в інтересах установ, досі довіра до інформації від інших користувачів соціальних мереж більша, ніж від традиційних ЗМІ. Але це швидко змінюється внаслідок зростаючої кількості фейків, іншої дезінформації; пропаганди, що ведеться в рамках гібридної війни; кількості реклами, особливо політичної; хвиль популізму [6, с. 144–147]. Нині тенденція така, що рівень довіри до користувачів соціальних мереж через деякий час зрівняється з рівнем довіри до ЗМІ, особиста репутація буде значити ще більше, ніж зараз.

Гострою є ситуація щодо інформаційних впливів і операцій, що здійснюються різними державними та приватними структурами, що виходять з власних інтересів і користуються, зокрема, соціальними мережами для їх досягнення. Найпоширенішими з методів є соціальний тиск, створення хаосу, пропаганда, контрпропаганда, дезінформація, провокації тощо. Широке використання фейків – яскравий наслідок цієї діяльності [3].

Величезна кількість інформації, що оточує особистість у віртуальному та реальному житті, призводить до тенденції використовувати переважно короткочасну пам'ять замість довготривалої, коли набута інформація, що не має особливого значення або стосунку до користувача, швидко забувається (так званий «ефект рибки»). Так само відбувається і щодо мислення: на основі спрощеного сприйняття та запам'ятовування починається використання «кліпового», фрагментарного. Так само і з увагою – тенденція до нестійкої концентрації та швидкого переключення. Подібна реакція можлива після тривалої концентрації уваги на чомусь одному, швидкого переключення між декількома об'єктами чи задачами або сильного емоційного забарвлення самої інформації. Можна сказати, що внаслідок «перевантаження» інформацією або емоціями вмикається така захисна реакція, яка може спрощувати психічні процеси. Результатом, як правило, є зниження ефективності, тону, збільшення реактивності в поведінці, тобто зниження суб'єктної активності. Ефект посилюється в разі логічної несумісності сприйнятої інформації, адже виникає когнітивний дисонанс.

Природно, що виснаження від інформації викликає тенденцію до економії уваги: користувачі бажають отримувати інформацію, яка їх цікавить, у стислому вигляді, часто в графічній формі та коротких відео. Інформація, що їх безпосередньо не стосується чи прогнозовано не знадобиться, ігнорується або швидко забувається.

Наявний і інший процес, викликаний різними причинами у реальному житті, насамперед уникнення відповідальності, різноманітними негараздами, бажаннями відпочити, розважитись тощо, – тенденція до прокрастинації, втечі від проблем реальності у віртуальне, переключення уваги та діяльності на щось менш складне.

Тенденції психологічних особливостей суб'єктної активності конкретних суб'єктів як у реальному житті, так і у віртуальності, зокрема в соціальних мережах, можуть залежати як від загального рівня суб'єктної активності конкретного суб'єкта, так і її рівня у конкретній діяльності [2, с. 5–6].

Якщо говорити про позитивні і негативні психологічні властивості суб'єктної активності, то все залежить від ситуації, в яких вони проявляються. Суб'єктна активність сама по собі не є гарною чи поганою. Все залежить від мети суб'єкта, мотивації, контексту, умов, можливостей тощо. В одному контексті можуть бути корисними для особистості чи суспільства одні властивості, в іншому – зовсім інші.

У загальних типових ситуаціях властивості суб'єктної активності можна розподілити на позитивні та негативні властивості для високого та низького її рівнів. Ми пропонуємо нижче дещо дискусійну класифікацію позитивних і негативних (продуктивних та непродуктивних) властивостей суб'єктної активності взагалі та її проявів у соціальних мережах (див. табл. 1). Можливі, звичайно, ще й інші рубрикації, скажімо, властивості для суб'єкта і властивості для суспільства (так само позитивні та негативні), однак на них ми зараз не зупиняємося. Указану класифікацію ми плануємо експериментально перевірити у подальших дослідженнях. Ця інформація може бути корисна, зокрема, у разі розбудови моделі респондента онлайн-курсів, соціальних мереж або інших віртуальних реальностей [1, с. 172–174].

Висновки. У статті зроблено аналіз основних психологічних особливостей суб'єктної активності в соціальних мережах, а також її негативних та позитивних властивостей на різних її рівнях. Надане визначення властивостям суб'єктної активності. Відзначено тенденції суб'єктної активності у соціальних мережах до спілкування, швидкого набуття соціального капіталу, егоцентризму, створенню власних або приєднання до специфічних віртуальних «матриць», гедонізму, прокрастинації; отриманні уваги та статусу. Проаналізовано шляхи отримання користувачами задоволення у соціальних мережах. З'я-

совано, що налагоджуються здебільшого «горизонтальні» зв'язки та відбувається атомізація суспільства. Наявність більшої довіри, ніж до традиційних ЗМІ, з одного боку, породжують хвилі фейків, а з іншого – пришвидшену розбудову громадянського суспільства. Інформаційне перенавантаження призводить до ефектів кліпового мислення, використання короткотривалої пам'яті, економії уваги, швидкого переключення. Наявна орієнтація на досягнення короточасних цілей замість довготривалих і менша активність щодо реалізації глобальних власних життєвих цілей. Запропоновано визначення властивостей суб'єктної активності та класифікацію її позитивних і негативних властивостей як взагалі, так і у соціальних мережах.

Загалом відбувається зміна загальноприйнятих норм комунікації: розширення меж дозволеного, розмиття суспільних, етичних та моральних норм, поступове зрощення реального та віртуального в єдиний простір.

Перспективи подальших досліджень: кроскультурні відмінності суб'єктної активності у соціальних мережах; професійні психологічні особливості суб'єктної активності; властивості суб'єктної активності під час різних діяльностей; подальше дослідження поєднання суб'єктної активності, її властивостей з новітніми телекомунікаційними та іншими технологіями; продуктивні властивості суб'єктної активності в різних умовах.

Таблиця 1

Основні позитивні та негативні ефекти і властивості суб'єктної активності в типових ситуаціях

	Високий рівень суб'єктної активності	Низький рівень суб'єктної активності
Позитивні властивості	Незалежність; конкурентність; відповідальність, зокрема за себе, оточення та суспільство загалом; асертивність; ініціативність – особиста, економічна, політична тощо; запланованість діяльності; цілеспрямованість; прогностичність; автономність; самостійність; саморозвиток; самопроєктування; самореалізація; саморефлексія; стійкість до маніпуляцій; висока критичність мислення; емоційна стабільність; переважають горизонтальні зв'язки – децентралізація.	Адаптивність; менший рівень стресу; низька егоцентричність; справність (виконливість); слухняність; безконфліктність; слідування соціальним нормам; довірливість; переважають вертикальні зв'язки – централізація.
Негативні властивості	Атомізація суспільства; висока егоцентричність; низька емпатичність; цинізм; самовпевненість; конфліктність; більший рівень стресу; накопичення психологічної втоми; тиск відповідальності; завищений рівень домагань.	Реактивність діяльності; пасивність; схильність до регресу; безініціативність; інфантильність; сугестивність, схильність до маніпулювання та піддавання впливу; низька критичність мислення; байдужість; емоційна нестабільність; імпульсивність; залежність; покірність; запопадливість; пошук схвалення; бентежність (рос. – мнительность).

**ЛІТЕРАТУРА:**

1. Інтелектуальний розвиток дорослих у віртуальному освітньому просторі: монографія / М.Л. Смульсон, Ю.М. Лотоцька, М.М. Назар, П.П. Дітюк, І.Г. Коваленко-Кобилянська та ін.; за ред. М.Л. Смульсон. К.: Педагогічна думка, 2015. 221 с. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/10064>
2. Мещеряков Д.С. Теоретичні підходи до проблем суб'єктності та суб'єктної активності. Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ – Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2017. Том.2: Психологічна герменевтика. Випуск 10. С. 135–154.
3. Почепцов Г. Фейки в операциях влияния: от СССР до сегодняшнего дня. URL: <http://hvylya.net/analytics/society/feyki-v-operatsiyah-vliyaniya-ot-sssr-do-segodnyashnego-dnya.html>
4. Семилет Т.А., Мансков С.А., Лукашевич Е.В., Ершов Ю.М., Горин Д.Г., Фотиева И.В., Пищальникова В.А. Проблемы субъектности в современной массовой коммуникации: профессорский круглый стол. Социодинамика. 2017. №9. С. 58–74. DOI: 10.25136/2409-7144.2017.9.21654. URL: http://e-notabene.ru/pr/article_21654.html
5. Финберг Э. Средство как смысл: рациональность и действие. Эпистемология и философия науки. 2011. № 2. С. 16–36.
6. Nazar M.M., Mescheryakov D.S. Cognitive constructs of ukrainian self- identity in the context of informational confrontation. Збірник статей за редакцією Г.О. Балла та В.Л. Зливкова. К. Педагогічна думка, 2017. С. 144–147.

УДК 159.922-053.6:331.54]:373.3/.5.018.51

ДО ПИТАННЯ САМОМЕНДЖМЕНТУ УЧНІВСЬКОЇ МОЛОДІ

Сергеєнкова О.П., д. психол. н., професор,
завідувач кафедри загальної, вікової та педагогічної психології
Київський університет імені Бориса Грінченка

Канюка І.О., к. психол. н.,
старший викладач кафедри загальної, вікової та педагогічної психології
Київський університет імені Бориса Грінченка

Бондарчук Т.П., магістр
Інститут людини Київського університету імені Бориса Грінченка,
практичний психолог
*Немішаївський НВК «Спеціалізована школа II–III ступенів –
Загальноосвітня школа I–III ступенів»*

У статті розкрито стратегії формування та розвитку самоменеджменту серед учнівської молоді школи селища міського типу з метою підвищення якості підготовки учнів до вступу у вищий навчальний заклад. Досліджено структурні компоненти самоменеджменту та виявлено психологічні чинники розвитку вищезазначеного явища.

Ключові слова: самоменеджмент, ресурс, антиципація, успішність, успіх.

Сергеєнкова О.П., Канюка І.А., Бондарчук Т.П. К ВОПРОСУ САМОМЕНЕДЖМЕНТА УЧАЩЕЙСЯ МОЛОДЕЖИ

В статье раскрыты психологические стратегии самоменеджмента среди учеников школы поселка городского типа с целью повышения качества подготовки учащихся к поступлению в высшее учебное заведение. Исследованы структурные компоненты самоменеджмента и выявлены факторы развития вышеупомянутого явления.

Ключевые слова: самоменеджмент, ресурс, антиципация, успешность, успех.

Serhieienkova O.P., Kaniuka I.O., Bondarchuk T.P. TO THE QUESTION OF THE SELF-MANAGEMENT OF URBAN YOUTH

The article reveals the psychological strategies of self-management among pupils school township of the urban type in order to improve the quality of preparation of students for admission to higher education. Structural components of self-management are investigated and psychological factors of development of the aforementioned phenomenon are revealed.

Key words: self-management, resource, anticipation, success.

Постановка проблеми. За даними дослідження 2016–2018 років, Українським центром оцінювання якості освіти за анкетною, розробленою фахівцями Інституту освітньої аналітики та аналітичним центром CEDOS, виявлено чинники, які впливають на успішне проходження ЗНО, вступ до вищих начальних закладів та подальші навчальні досягнення учнівської молоді. До першого чинника належить тип населеного пункту та тип школи із рівнем кваліфікації вчителів, матеріально-технічною базою, сучасністю методів викладання та навчання. На другому місці знаходяться індивідуальні та мотиваційні чинники, які проявляються за рахунок старанності, усвідомленості, самоактуалізації учнівської молоді в процесі здобуття знань, вибору професії та вступу до відповідного вищого навчального закладу [9].

Рейтингові бали міських абітурієнтів суттєво переважають над результатами успішного вступу учнівської молоді сільських шкіл. Частка випускників міських загальноосвітніх навчальних закладів, які склали ЗНО та отримали середній бал у діапазоні 180–200, становить 12,6%, тоді як у сільській місцевості цей показник – лише 3,5% [2]. За показниками Міністерства освіти України прослідковуються територіальні відмінності в якості середньої освіти між сільськими та міськими школами. Значуща проблема також зростає й на етапі завершення університету, адже кожен третій українець змінив професію одразу після закінчення вишу (дані Міжнародного кадрового порталу hh.ua, 2016) [3]. Незалежно від територіальних та соціально-економічних умов сучасний ринок праці, який відповідає євроінтеграційним освітнім проце-



сам, потребує конкурентоспроможності від фахівця за рахунок психологічної стабільності, усвідомленості професійного «Я», креативної та ініціативної позиції, високої мотивації до діяльності, прояву критичного мислення, комунікативного складника та високого рівня самоменеджменту.

Відповідно до вищезазначеної статистики та опису проблеми в Україні цю статтю присвячено теоретичному та емпіричному аналізу такого феномена, як самоменеджмент учнівської молоді школи селища міського типу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поняття «самоменеджмент» запропоновано Лотаром Зайвертом на початку 90-х років ХХ століття як «послідовне і цілеспрямоване використання випробуваних методів роботи в повсякденній практиці для того, щоб оптимально і зі змістом використовувати свій час», а також як «управління собою й активне формування особистого стилю життя або лідерство». Т. Бенді і К. Мур вважають, що самоменеджмент відноситься до здатності індивіда керувати своїми емоціями та поведінкою таким чином, щоб вони відповідали вимогам суспільства. На думку О. Штепи, українського дослідника, «самоменеджмент – це вміння бути успішним», а за визначенням В. Крижка: це «система самовизначених і самоконтрольованих заходів, спрямованих на підвищення ефективності професійної діяльності й самовдосконалення особистих якостей» [6, с. 226]. У своїй роботі психолог Н. Лукашевич трактує це поняття як послідовне і цілеспрямоване використання ефективних методів, прийомів і технологій самореалізації і саморозвитку свого творчого потенціалу [1].

Відома низка концепцій щодо функцій та структури самоменеджменту, які включають у себе різні ідеї. Наприклад, ідею керування своїм часом (Л. Зайверт); ідею подолання власних обмежень (М. Вудкок і Д. Френсіс); ідею досягнення особистого ділового успіху (Бербель і Х. Швальбе); ідею саморозвитку творчої особистості (В. Андреев); ідею підвищення особистої культури ділового життя (А. Хроленко); ідею контролю емоцій і дій, які базуються на емоціях (Т. Бенді, К. Мур) [7].

Аналітичний огляд концепцій самоменеджменту дав змогу зробити узагальнюючий висновок щодо визначення, а саме схожі в розумінні самоменеджменту як самоорганізації людини шляхом управління власними ресурсами. В іншому підході до цього феномена неоднозначні і суперечливі. Визначено, що самоменеджмент складається з таких компонентів, як само-

контроль, самоорганізація, самомотивація, досягнення цілей, самореалізація в житті, регуляція емоцій, самодисципліна. Прикро, але варто відзначити, що більшість вітчизняних концепцій самоменеджменту орієнтовані на сферу управління персоналом, бізнес-структури, консалтингові фірми, водночас існує прогалина в сфері самоменеджменту учнівської молоді [8; 9].

Мета статті – висвітлення психологічних стратегій формування та розвитку самоменеджменту серед учнів 9-х, 10-х класів Немішаївського НВК «Спеціалізована школа І–ІІІ ступенів – Загальноосвітня школа І–ІІІ ступенів» Київської області Бородяньського району, смт Немішаєве. Відповідно, здійснено аналіз теоретико-методологічних підходів до проблеми самоменеджменту, зокрема учнівської молоді; визначено поняття самоменеджменту учнівської молоді; досліджено і проаналізовано психологічні складники самоменеджменту учнівської молоді.

Виклад основного матеріалу. На основі теорії Л. Зайверта визначено структурні компоненти самоменеджменту учнівської молоді. Це самоорганізація (уміння жити і працювати в системі освіти, уміння самоорганізуватися у навчальному закладі, особистому і професійному житті, вміння швидко адаптуватися до майбутнього навчання в університеті), цілепокладання, планування (уміння співвідносити власні інтереси до майбутньої професії, відстоювати власну думку, вміння правильно формулювати життєві цілі, будувати плани, вміння приймати рішення, незалежність від думки оточуючих), самодисципліна (уміння керувати поведінкою в особистому житті та під час навчання), самоконтроль (уміння постійно контролювати процеси своєї діяльності та її результати), знання технік організації особистої роботи.

Когнітивний, мотиваційний та емоційно-вольовий чинники сприяють формуванню та розвитку самоменеджменту. Когнітивним чинником обґрунтовано роль прогностичності мислення і рефлексії у здійсненні самоменеджменту, розвиток яких забезпечує можливість організувати власну діяльність з мінімальними труднощами. Мотиваційний чинник виступає основою цілеспрямованої діяльності [5, с. 34]. Емоційно-вольовий чинник самоменеджменту є умовою становлення суб'єктної позиції учня [7, с. 57].

З метою дослідження структурних компонентів самоменеджменту учнівської молоді нами була використана авторська анкета «Самоменеджмент у шкільному середовищі» та методики: шкала самооцінки рівня самоменеджменту за О. Штепою;

тест-опитувальник самоорганізації діяльності Е. Мандрикова; методика діагностики рівня розвитку рефлексивності А. Карпова; тест антиципаційної спроможності (ТАС) В. Менделевича; шкала «Оптимізму – активності», адаптований варіант Н. Водоп'янової, М. Штейна; методика «Мотивація успіху і страх невдачі» А. Реана. Для оброблення отриманих даних ми використали рангову кореляцію Спірмена для виявлення взаємозв'язків між компонентами самоменеджменту та психологічними чинниками; t-критерій Стюдента для порівняння показників і визначення ефективності проведеної програми (оброблення виконане за допомогою статистичної програми SPSS). Вибірку склали 44 учні 9–10-х класів Немішайвської загальноосвітньої школи № 2 віком від 14 до 16 років.

У результаті кількісного оброблення даних встановлена така статистика: 10% респондентів характерний високий рівень самоменеджменту, 21% – середній, 69% мають низький рівень самоменеджменту, але 93% з яких бажають підвищити свій рівень самоменеджменту, лише 7% респондентів у цьому не зацікавлені. Стосовно вибору професії та навчального закладу: 46% – не визначились взагалі, 35% – вже обрали професію, 21% – у процесі вибору професії. Було виявлено, що у 86,36% опитаних спостерігається середній рівень загальної самоорганізації діяльності. Це свідчить про те, що більшість учнівської молоді здатна ставити цілі і досягати їх, планувати своє життя. У 9,09% респондентів спостерігається високий рівень. Це свідчить про їхню здатність прив'язувати свою діяльність до жорсткої структури і цілей, чітко планувати свою щоденну активність і докладати волевільних зусиль для завершення розпочатих справ. І у 4,54% респондентів спостерігається низький рівень, що вказує на бажання жити спонтанно, перевагою є гнучкість і швидке переключення. Можна зробити висновок, що учнівська молодь не завжди здатна до самоорганізації як у навчальній діяльності, так і в організації своїх цілей загалом, за наявності здатності до планування їх характеризують необдумані рішення і дії, але, попри всі показники, здатні ставити цілі і досягати їх, планувати своє життя. При цьому їхнє майбутнє залишається досить невизначеним.

Наступним кроком є вивчення стану сформованості психологічних чинників розвитку самоменеджменту. Припускаємо, що когнітивний чинник, який у нашому дослідженні представлений рефлексивністю і антиципаційною спроможністю, впливатиме на рівень самоменеджменту учня.

За результатами методики А. Карпова, на визначення рівня рефлексивності як інтегративного явища, що поєднує особистісну властивість, процес, психічний стан, отримали такі показники: низький рівень рефлексивності характерний для більшості учнів (54%). Особи з таким показником не здатні аналізувати власну поведінку та поведінку оточуючих людей, усвідомлювати причетність до спільної діяльності, прогнозувати майбутній результат, робити аналіз над допущеними помилками. Але володіння низьким рівнем рефлексії має позитивну тенденцію, оскільки все ж таки сприяє перебудові моделі поведінки людини, переосмисленню нею змісту власної свідомості та діяльності. Із середнім рівнем рефлексивності – 43% досліджуваних. На цьому рівні учень починає звертатися до аналізу власної діяльності та вчинків інших людей.

Серед учнівської молоді більшість має середній (65,9%) та низький (34,09%) рівні розвитку прогностичності мислення, що свідчить про їхню спроможність передбачати майбутню ситуацію, але здебільшого респонденти ще не здатні проявляти навички прогнозування. Також це вказує на низьку здатність передбачати поведінку партнера у спілкуванні, низьку здатність орієнтуватися в просторі і погане розуміння часової перспективи.

За результатами методики «Мотивація успіху і боязнь невдачі» А. Реана, ми отримали результати щодо типу мотивації учнів. Отже, серед учнівської молоді більшість має мотивацію на успіх (45%) або мотиваційний полюс, який яскраво не виражений (45%), їх відрізняє потреба в досягненні успіху, бажання отримати позитивні результати у будь-чому, цілеспрямованість і активність, що є важливим фактором для здійснення самоменеджменту.

Шкала «Оптимізму – активності», адаптований варіант Н. Водоп'янової, М. Штейна дає змогу визначити психологічний тип особистості. Таким чином, за результатами шкали «Оптимізму – активності» можна зробити висновок, що більша частина учнівської молоді відноситься до психологічного типу активний оптиміст (54,5%) і реаліст (27,2%). Ці типи за рахунок підвищеної активності, віри в свої сили та успіх, здатності до енергійної та наполегливої праці, адекватної оцінки ситуації, на нашу думку, найкраще сприяють здійсненню самоменеджменту.

Здійснений кореляційний аналіз із використанням коефіцієнта рангової кореляції Р. Спірмена між такими показниками, як самоменеджмент, самоорганізація діяльності, рефлексивність, антиципаційна спро-



можність, мотивація, активність і оптимізм виявив статистично значущі взаємозв'язки:

– Помірний прямий зв'язок рівня самоменеджменту та самоорганізації ($r = 0,433$). Це означає, що за високого рівня самоменеджменту особистість має високу самоорганізацію.

– Помірний прямий зв'язок рівня самоменеджменту та часової антиципаційної спроможності ($r = 0,307$). Це означає, що за високого рівня самоменеджменту особистість володіє здатністю сконцентруватися на цілі, має хорошу здатність прогнозувати перебіг часу і точно розподіляти його.

– Помірний прямий зв'язок складника самоорганізації цілеспрямованості й активності ($r = 0,332$). Це означає, що особистість з високою здатністю концентруватися на цілі, має високий рівень активності: енергійності, життєрадісності, безтурботності і схильності до ризику.

– Помірний прямий зв'язок складника самоорганізації цілеспрямованості й оптимізму ($r = 0,393$). Це означає, що за високого рівня самоменеджменту особистість, що володіє здатністю сконцентруватися на цілі, має схильність вірити в свої сили й успіх, має переважно позитивні очікування від життя.

– Помірний прямий зв'язок самоорганізації (загальний показник) і мотива-

ції досягнення успіху/уникнення невдачі ($r = 0,498$). Це означає, що особистість з високим рівнем самоорганізації має високу мотивацію досягнення успіху.

– Дуже слабкий зворотний зв'язок складника самоорганізації орієнтації на теперішнє і мотивації досягнення успіху / уникнення невдачі ($r = -0,070$). Це означає, що особистість з високою часовою орієнтацією на теперішнє має переважну мотивацію уникнення невдачі, особистість орієнтована на майбутнє, має мотивацію досягнення успіху.

За результатами аналізу можна зробити висновки, що учні з високим рівнем самоменеджменту володіють достатнім загальним рівнем самоорганізації, особливо високою розвинутою планованістю, а також мають високу просторову, часову й особистісно-ситуативну антиципаційну спроможність. Особистості з високим рівнем самоорганізації є оптимістами з мотивацією досягнення успіху і високою антиципаційною спроможністю (загальною, просторовою і часовою). Таким чином, сумуючи всі кореляції, ми можемо сказати, що підвищення рівня антиципаційної спроможності, рівня активності й оптимізму, самоорганізації діяльності, мотивації на досягнення успіху впливає на підвищення рівня самоменеджменту.

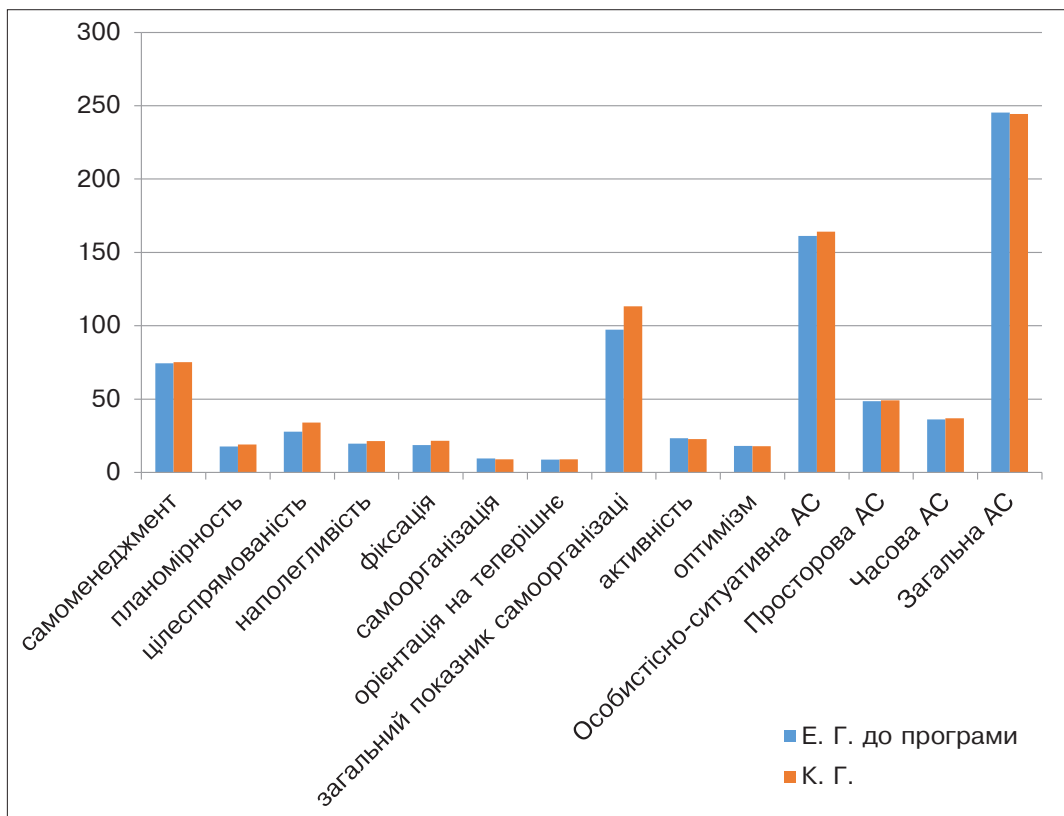


Рис. 1. Середні значення показників Е. Г. та К. Г. до проведення програми

На основі отриманих даних розроблено та впроваджено програму розвитку самоменеджменту «Be in Time». Для перевірки ефективності програми була сформована експериментальна і контрольна групи. Експериментальна група включала 22 особи, які є учнями 9-го класу; контрольна – 22 особи, які є учнями 10-го класу. Результати аналізу показали, що між експериментальною і контрольною групами є статистично значущі відмінності за показниками: цілеспрямованість, фіксація, загальний показник самоорганізації. Це означає, що в контрольній групі вище загальний показник самоорганізації, зокрема, вище здатність концентруватися на цілі і схильність до фіксації на заздалегідь запланованій структурі організації подій у часі. Результати також представлені на рис. 1.

Таким чином, саме в експериментальній групі, показники компонентів самоменеджменту в якій нижчі, буде проведено програму, спрямовану на підвищення рівня самоменеджменту. Результати аналізу показали, що в експериментальній групі після проведення програми змінилися такі показники компонентів самоменеджменту, а саме підвищився рівень самоменеджменту, самоорганізації, антиципаційної спроможності, активності й оптимізму. Результати також представлені на рис. 2.

Висновки та перспективи. До питання самоменеджменту учнівської молоді робимо такі висновки. Розвиток та формування цього феномена можливий серед учнівської молоді відповідно до структурних компонентів та психологічних чинників самоменеджменту. Щоб здійснювати усвідомлений вибір професії та застосовувати набір знань, умінь, навичок задля успішної самоадаптації у вищому навчальному закладі, запропонована нами стратегія має відповідати викликам сьогодення та пріоритетам роботодавців. Самоорганізація, цілепокладання, планування, самодисципліна, самоконтроль, знання технік організації особистої роботи виступають ключовими точками побудови програм, стратегій роботи та взаємодії з учнями.

Дослідження ефективності програми показало, що інформування учнівської молоді сільської школи про технології самоменеджменту, формування уявлення про те, що навички самоменеджменту є важливим елементом підготовки до життя в нових соціально-економічних умовах, здійснення професійного самовизначення учнівською молоддю, розвиток суб'єктної позиції до процесу набуття знань, умінь та навичок з самоменеджменту, самостійне опрацювання технологій самоменеджменту, опрацювання практичних прийомів пізнання себе,

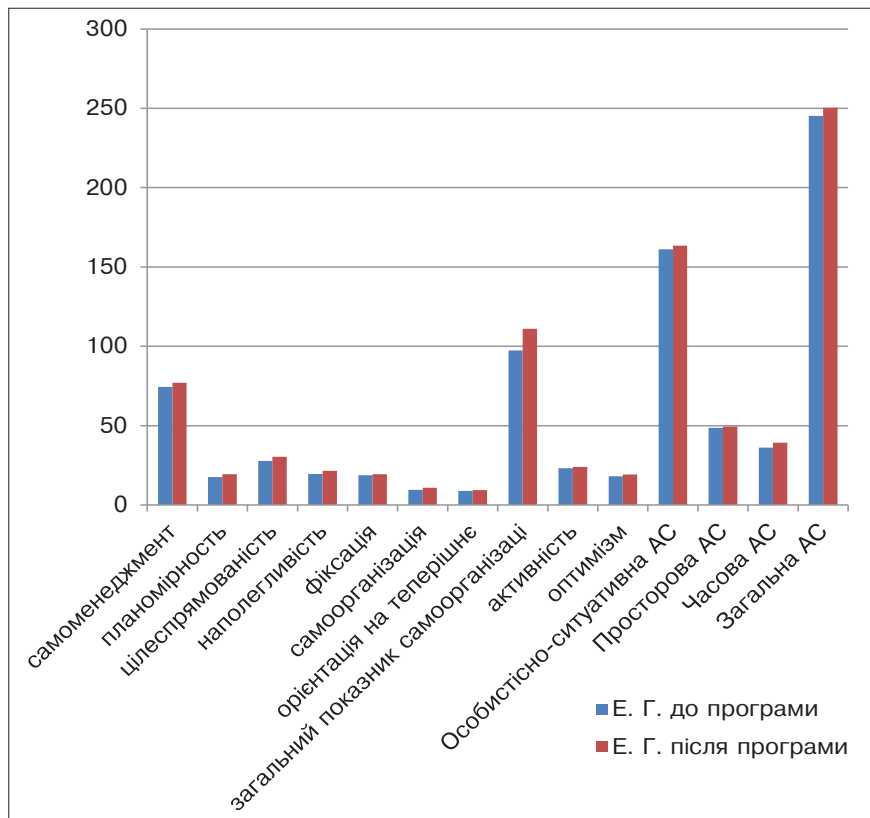


Рис. 2. Середні значення показників в Е. Г. до і після проведення програми



здійснення рефлексії, самоконтролю, розвиток та формування практичних навичок здійснення самоменеджменту і тих психологічних чинників, які впливають на стан самоменеджменту, є ефективним методом розвитку самоменеджменту учнівської молоді. Ефективність психологічної стратегії була підтверджена на статистично значущому рівні. Учень зможе орієнтуватися на тенденції європейської інтеграції і краще розподілити свій час для навчання, відвідування вебінарів, воркшопів, онлайн-конференцій, здійснення онлайн-освіти, у нього сформується готовність до участі у міжнародних проектах, грантових заявках, навчанні та стажуванні за кордоном, створенні спільних проектів з іноземними студентами.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Волотовська Т. Самоменеджмент керівника загальноосвітнього навчального закладу як основа його самоосвітньої діяльності. Теорія та методика управління освітою: електрон. наук. фак. вид. Університету менедж. освіти НАПН України. К.: б. в. 2015. № 2 (16). URL: www.irbis-nbuv.gov.ua (дата звернення 01.05.2017) – Назва з екрана. http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe.
2. Інститут педагогіки Національної академії педагогічних наук України. / Веб-сайт. Електронні дані. Київ, 2000–2017. URL: <http://undip.org.ua/info/5575/> (дата звернення 01.05.2017)
3. Міжнародний кадровий портал Head Hunter. URL: <https://hh.ua/article/28> (дата звернення 01.05.2017)
4. Трейси Б. Тайм-менеджмент. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2015. 144 с.
5. Фенина О.Я. Професійний самоменеджмент особистості. Особистість і суспільство: методологія і практика сучасної психології: матеріали I Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. / за заг. ред. Л.В. Засекіної, А.В. Кульчицької. Луцьк: Вежа-Друк, 2014. С. 68–70.
6. Штепа О.С. Самоменеджмент: процесуальна та диспозиційна характеристика. Соціогуманітарні проблеми людини, 2010. № 4. С. 224–235.
7. Bandy T. Assessing self-regulation: A guide for out-of-school time program practitioners. / T. Bandy, K. Moore. Results-to-Research Brief. 2010. Vol. 23. P. 1–8.
8. Нh.ua: Інтернет-портал. Електронні дані. Київ: Міжнародний кадровий портал Head Hunter, 2000–2017. URL: <https://hh.ua/article/28> (дата звернення 01.05.2017).
9. Когут І., Самохін І. Соціально-економічні фактори у нерівності результатів навчання у середній школі. URL: <https://cedos.org.ua/uk/articles/sotsialno-ekonomichni-factory-u-nerivnosti-rezultativ-navchannia-u-serednii-shkoli>

УДК 159.942-057.87

МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕРЕЖИВАННЯ СТУДЕНТАМИ СИТУАЦІЙ ФРУСТРАЦІЇ

Стеценко А.І., викладач кафедри практичної психології
ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет
імені Григорія Сковороди»

У статті аналізуються методологічні засади дослідження переживання студентами ситуацій фрустрації. Проведено паралелі та визначені основні методики стосовно переживання ситуації фрустрації студентами ВНЗ.

Ключові слова: методика, фрустрація, поведінка, рівні, діагностика, самооцінка, психічний стан, опитувальник, реакція, фрустраційні емоції, фрустраційна поведінка.

Стеценко А.И. МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ПЕРЕЖИВАНИЯ СТУДЕНТАМИ СИТУАЦИЙ ФРУСТРАЦИИ

В статье анализируются методологические основы исследования переживания студентами ситуаций фрустрации. Проведены параллели и представлены основные методики относительно переживания ситуации фрустрации студентами вузов.

Ключевые слова: методика, фрустрация, поведение, диагностика, самооценка, психическое состояние, опросник, реакция, фрустрационные эмоции, фрустрационное поведение.

Stetsenko A.I. METHODOLOGICAL BASES OF RESEARCH OF STUDENTS' EXPERIENCE OF SITUATIONS OF FRUSTRATION

In the article the methodological bases of the study of students' experience of situations of frustration are analyzed. Parallels and the indicated main methods in relation to the situation of frustration by university students are drawn.

Key words: technique, frustration, behavior, level, diagnosis, self-esteem, mental state, questionnaire, reaction, frustration emotions, frustration behavior.

Постановка проблеми. Навчальна діяльність студентів характеризується високими емоційними навантаженнями, регулярною перевтомою, стресовими та фрустраційними ситуаціями. Для виявлення причин дезорганізації навчальної діяльності, зниження рівня працездатності, погіршення результативності необхідно інтегрально дослідити фрустрацію як чинник, що викликає нервово-психічні перевантаження та негативні емоційні реакції студентів.

Теоретичний аналіз проблеми дослідження показав, що наявна низка класифікацій емоційних реакцій на фрустрацію, що розглядаються різними авторами залежно від їхніх теоретичних позицій. Найбільший інтерес для нашого дослідження становлять теоретичні розроблення С. Розенцвейга і Н. Левітова [9; 14], в яких найбільш чітко розкривається феномен досліджуваного явища, описуються варіанти реакцій і психічні стани, що виникають під впливом фрустрації, намічений прогноз прояву певних стереотипів поведінки.

Зв'язок фрустрації з деструктивними змінами в процесах психічного та особистісного розвитку людини доведено цілою низкою дослідників. Зокрема, за позицією Н. Тарабріної та О. Захарова [5; 13], сутність поняття фрустрації наближена за

змістом до дистресу, емоційного розладу, що супроводжується відчуттям невдоволеності собою, невпевненістю у власних силах, вразливістю у складних життєвих ситуаціях. Через це стан фрустрації особливо небезпечний для студентів, які ще не мають достатнього життєвого досвіду для подолання серйозних труднощів. На думку А. Реана, зазначений психічний стан є чинником невротичних розладів молодого особистості, порушень її соціальної адаптації. Експериментальні дані досліджень, проведених О. Кузнецовою, свідчать, що високий рівень тривожності у юнаків «знижує вміння суб'єкта співвідносити тривожність з конкретними особистісними проблемами або соціальними (зокрема, і фрустраційними) ситуаціями і тим самим опосередковує стан дифузної напруги, забезпечуючи можливість для адаптації» [7, с. 117–125].

У ситуації фрустрації людина відчуває найрізноманітніші почуття, такі, наприклад, як вина, тривога, неспокій, напруга, байдужість тощо. Ф. Василюк описав кілька видів фрустраційної поведінки: рухове збудження (безцільні і невпорядковані реакції); апатія; агресія і деструкція (зазвичай за високого рівня фрустрації); стереотип (тенденція до сліпого повторення фіксованої поведінки); регресія. Разом з тим психологи вважають,



що фрустрація може проявлятися у відчутті гнітючого напруження, тривоги, відчаю, гніву. Згідно з фрустраційною теорією агресія – це результат фрустрації. Дж. Доллард виокремлює агресію як результат фрустрацій та розчарування, внаслідок неможливості подолання перешкод, які виникають на шляху цілеспрямованих дій суб'єкта [14].

Є. Ільїн у своїх дослідженнях виокремлює поняття «фрустраційні емоції» (образна, розчарування, гнів, лють, сум, страждання, нудьга, горе) та «фрустраційна поведінка» (безцільні та невпорядковані дії, апатія, агресія та деструкція, регресія, агресивна поведінка) [6, с. 227]. І. Остополець та В. Чернобровкін [10] характеризують фрустрованість як системне утворення особистості та відносять до неї постійне психоемоційне напруження з відповідними фізіологічними реакціями, дезорганізуючими проявами у когнітивній та емоційній сферах, неконструктивними тенденціями в поведінці. Відповідно до результатів досліджень Л. Вассермана [3] висока соціальна фрустрованість особистості (незадоволеність досягненнями в різних сферах соціального життя), яка проявляється як дисфункціональний стереотип реагування у різних життєвих ситуаціях, тісно пов'язана з прихованими емоційними порушеннями.

Є. Кузьміна, розглядаючи феномен фрустрації, виділила поняття свободи і несвободи від фрустрації. Авторка зазначає, що несвобода – фрустраційний стан, що виникає у людини у разі усвідомлення і переживання того, що кордони можливостей, що заважають самореалізації, нездоланні, а також у результаті вчинення нею невольної дії, невольного вибору (зі спотвореною картиною компонентів, процесів, можливостей діяльності) під впливом іншої людини, групи, традицій, стереотипів тощо. На думку Є. Кузьміної, деякі індивідуальні особливості людини та особистісні якості сприяють «звільненню від фрустрації» (наприклад, сила «Я» – емоційна стійкість, нонконформізм, високий рівень відповідальності, висока самооцінка тощо). Інші, своєю чергою, перешкоджають такому звільненню (застрагання, тривожність, емотивність, збудливість, екзальтованість; низький рівень відповідальності; конформізм; емоційно-вольова нестійкість; тенденція до агресивної поведінки; низька самооцінка та ін.) [8].

Аналізуючи результати власних експериментів, Л. Берковіч [1] дійшов висновку, що прямим наслідком фрустрації є не власне агресія, а особливий психічний стан, що включає цілий комплекс негативних емоцій, про які йшлося вище (страх, гнів тощо).

Цілком очевидно, що подібні негативні переживання не тільки підвищують потенційну конфліктність студентів і ймовірність агресивної реакції під впливом провокуючих стимулів, але і самі по собі являють досить серйозну психологічну, а якщо фрустрація набуває масового характеру, то і соціальну проблему.

Розглядаючи фрустрацію як стан переживання нереалізованих намірів та незадоволених потреб, В. Бойко [2] стверджує, що фрустровані індивіди неконструктивно та негнучко реагують на події навколишнього світу, некомунікабельні, схильні зривати злість на оточуючих. Фрустрація викликає неусвідомлювані механізми психологічного захисту, які порушують баланс у стосунках особистості з соціальним оточенням.

Мета цієї статті полягає в аналізі методологічних засад дослідження переживання студентами ситуацій фрустрації.

Виклад основного матеріалу. На основі зазначених наукових досліджень про вплив фрустрації на виникнення та загострення негативних емоційних переживань було побудовано методологічну модель дослідження психологічних особливостей переживань ситуацій фрустрації студентами вищих навчальних закладів.

Методика експрес-діагностики рівня особистісної фрустрації (В. Бойко) [12]. Фрустрація, на думку автора, проявляється зазвичай в переживаннях розчарування, тривоги, дратівливості, розпачу. При цьому спостерігається зниження продуктивності діяльності. Фрустрація може розглядатися як одна з форм психологічного стресу. У зв'язку з фрустрацією розрізняють: 1) фрустратор – причина, що викликає фрустрацію; 2) фрустраційна ситуація; 3) фрустраційна реакція.

Рівень фрустрації залежить: 1) від сили, інтенсивності фрустратора; 2) від функціонального стану людини, що потрапила в ситуацію фрустрації; 3) від сформованих під час становлення особистості стійких форм емоційного реагування на життєві труднощі.

Структура методики передбачає 12 запитань, відповіді на які носять позитивний чи негативний характер. Відповідно, підрахунок балів включає 1 бал за позитивну відповідь та 0 балів за негативну. Інтерпретація результатів здійснюється на основі таких показників: 10–12 балів – дуже високий рівень фрустрації; 5–9 – стійка тенденція до фрустрації; 0–4 – низький рівень. Таким чином, методика дає змогу визначити наявність особистісної фрустрації у студентів.

Методика діагностики рівня соціальної фрустрованості Л. Вассермана [3]. Соці-

альна фрустрованість розглядається як наслідок неможливості реалізації особистістю своїх актуальних соціальних потреб. Значимість цих потреб для кожної особистості індивідуальна, залежить від самосвідомості (самооцінки), системи життєвих цілей і цінностей, індивідуальних здібностей та досвіду вирішення проблемних і кризових ситуацій. Тому соціальна фрустрованість, будучи наслідком реальної соціальної ситуації, носить особистісний характер, визначаючи стресогенність соціальних фрустраторів, таких, наприклад, як незадоволеність відносинами в сім'ї і на роботі, освітою, соціально-економічним статусом, становищем у суспільстві, фізичним і психічним здоров'ям, працездатністю та ін. Оцінка конкретних параметрів дає змогу наповнити конкретним внутрішнім змістом і поняття якості життя з позицій соціального функціонування особистості та її адаптивних можливостей. Іншими словами, соціальну фрустрованість можна розглядати як специфічний комплекс переживань і відносин особистості, що виникає у відповідь на дію фруструючих факторів.

Тривалу дестабілізуючу дію соціально-фруструючих факторів формує напруженість адаптивних механізмів і парціальна дезадаптація, а у разі малоефективного психологічного захисту і відсутності соціальної підтримки – тотальну психічну дезадаптацію, і як наслідок, зниження якості життя. Така схема розвитку психічної дезадаптації може бути застосована до будь-якої форми патології, оскільки йдеться про роль психосоціальних факторів у формуванні внутрішньої картини хвороби та оцінки її прогнозу. Звідси виникає актуальне завдання діагностики саме соціального компонента в багатовимірній системі патогенезу порушень психічної адаптації.

Соціальна фрустрованість як складна за структурою психологічна змінна в методиці діагностики рівня соціальної фрустрованості (УСФ) визначається рівнем «задоволеності-незадоволеності» в 20 сферах відносин особистості, виділених як найбільш значущі для будь-якої дорослої, переважно працездатної людини, життєдіяльність якої проходить у соціумі і культурі.

Тест «Самооцінка психічних станів» Айзенка [11]. Методика призначена для діагностики таких психічних станів, як тривожність, фрустрація, агресивність, ригідність. У цій методиці зазначені стани трактуються таким чином.

Тривожність – переживання емоційного неблагополуччя, пов'язане з передчуттям небезпеки або невдачі. Будь-яка нестабільність, порушення звичного ходу подій

може привести до розвитку тривожності. Фрустрація (лат. frustratio – обман, невдача, марне очікування, розлад) – психічний стан, що виникає в ситуації розчарування, нездійснення якої-небудь значущої для людини мети, потреби. Виявляється в гнітючій напрузі, тривожності, відчутті безвиході і відчаю. Виникає в ситуації, яка сприймається особистістю як невідворотна загроза досягненню значущої для неї мети, реалізації тієї або іншої її потреби. Сила фрустрації залежить як від ступеня значущості дії, що блокується, так і від близькості до наміченої мети. Реакцією на стан фрустрації можуть бути такі основні типи дій: «відхід» від реальної ситуації в сферу фантазій, марень, мрійнь; виникнення внутрішньої тенденції до агресивності, яка або затримується, проступаючи у вигляді дратівливості, або відкрито проривається у вигляді гніву; загальний «регрес» поведінки, тобто перехід до легших і примітивніших способів дії, часта зміна занять та ін. Як наслідок фрустрації нерідко спостерігається залишкова невпевненість у собі, а також фіксація способів дії, що застосовувалися в ситуації фрустрації. Ригідність (від латин. rigidus – жорсткий, твердий) – утрудненість, аж до повної нездатності, в зміні наміченої суб'єктом програми діяльності в умовах, що об'єктивно вимагають її перебудови. Виділяють когнітивну, афектну і мотиваційну ригідність. Когнітивна ригідність виявляється в труднощах перебудови сприйняття і уявлень у ситуації, що змінилася. Афектна ригідність виражається у відсталості афектних (емоційних) відгуків на об'єкти емоцій, що змінюються. Мотиваційна ригідність виявляється в слабкій перебудові системи мотивів в обставинах, що вимагають від суб'єкта гнучкості і зміни характеру поведінки. Рівень ригідності, що проявляється суб'єктом, зумовлюється взаємодією його особистісних особливостей з характером середовища, включаючи ступінь складності завдання, що стоїть перед ним, його привабливості для нього, наявність небезпеки, монотонність стимуляції і так далі. Агресивність (лат. aggressio – нападати) – стійка характеристика суб'єкта, схильність, що відображає його відношення до поведінки, метою якої є спричинення шкоди, що оточує, або подібний афективний стан (гнів, злість). Причинами агресивності можуть виступати різного роду конфлікти, зокрема внутрішні, при цьому такі психологічні процеси, як емпатія, ідентифікація, децентрація стримують агресію, оскільки є ключем до розуміння інших і усвідомлення їх самостійної цінності.



Фрайбурзький особистісний опитувальник (FPI) – це багатофакторний опитувальник, розроблення якого було розпочато в 1963 році Й. Фаранбергом, Х. Зегелом та Р. Гампелом [12]. Натепер методика є стандартизованою та валідизованою та складається з тверджень, які стосуються способів поведінки, орієнтацій, відношення до життєвих труднощів та емоційних станів. До структури методики входять 12 шкал та 114 запитань.

Методика вивчення фрустраційних реакцій С. Розенцвейга (адаптація Н. Тарабріної) [4]. У ситуації фрустрації С. Розенцвейг розглядає три рівні психологічного захисту організму.

1. Клітинний (імунологічний) рівень, психобіологічний захист заснований на дії фагоцитів, антитіл шкіри тощо і містить виключно захист організму проти інфекційних впливів.

2. Автономний рівень, так званий рівень негайної необхідності (за типологією Кеннона). Він містить захист організму загалом проти загальних фізичних агресій. У психологічному плані цей рівень відповідає страху, стражданню, люті, а на фізіологічному – біологічним змінам типу «стресу».

3. Вищий кортикальний рівень (захист «я») містить у собі захист особистості проти психологічної агресії. Це рівень, що включає головним чином теорію фрустрації.

С. Розенцвейг підкреслює, що в широкому сенсі теорія фрустрації покриває всі три рівні і всі вони взаємно проникають один в одного. Наприклад, серія психічних станів: страждання, страх, занепокоєння, відносячись у принципі до трьох рівнів, насправді являють вагання; страждання відноситься одночасно до рівнів 1 і 2, страх – до 2 і 3, тільки занепокоєння – винятково до рівня 3. Типи перешкод, які призводять до фрустрації, С. Розенцвейг класифікує таким чином.

1) Зовнішня пасивна перешкода визначає неможливість задовольнити потребу, але без загрози особистості суб'єкта (наприклад, замкнені двері в кімнату з їжею).

2) Зовнішня активна перешкода визначає неможливість задовольнити потребу в поєднанні з безпекою для цілісності особистості (наприклад, озброєний поліцейський, що перешкоджає проникненню в кімнату з їжею). Така перешкода визначає подвійну фрустрацію:

а) первинну (незадоволеність вітальної потреби);

б) вторинну (незадоволеність потреби в безпеці для цілісної особистості).

3) Внутрішня пасивна перешкода – власна нездатність людини задовольнити ві-

тальну потребу. С. Розенцвейг бачить тут аналогію з «первинною слабкістю» за А. Адлером: фізичний або душевний недолік, який породжує відчуття неповноцінності, і потреба в компенсації.

4) Внутрішня активна перешкода – ситуація внутрішньоособистісного конфлікту, яка вивчалася в класичному психоаналізі З. Фрейда. Як приклад автор наводить сексуальний потяг, пригноблений моральними заборонами, а також інші конфлікти між свідомістю та несвідомим, що слугують джерелами тривоги. У цих випадках внаслідок небезпеки порушення цілісності особистості виникають другорядні потреби. Коли їх сила врівноважується з первинними потягами, виникає «Істинний конфлікт».

С. Розенцвейг також розрізняє два типи фрустрації:

1. Первинна фрустрація, або позбавлення. Вона утворюється у разі, якщо суб'єкт позбавлений можливості задовольнити свою потребу. Приклад: голод, викликаний тривалим голодуванням.

2. Вторинна фрустрація. Вона характеризується наявністю перешкод або протидій на шляху, що веде до задоволення потреби.

За С. Розенцвейгом, реакції фрустрації приймають два основні напрями: імпульсивність і толерантність (стійкість). Організм або втягується в агресивні дії, спрямовані на перешкоду, або пристосовується до ситуації фрустрації, що проявляється в стійкості до дії фрустратора, яка може супроводжуватися компенсацією у формі стримування, придушення, витіснення, фантазії, регресії. Нині фрустраційна толерантність також розуміється як здатність протистояти різного роду життєвим труднощам без втрати своєї психобіологічної адаптації. В основі цієї здатності лежить властивість людини до адекватної оцінки реальної ситуації, з одного боку, а з іншого – можливість передбачення виходу із ситуації.

Стойкість до фруструючих ситуацій, згідно з С. Розенцвейгом, істотно залежить від інтенсивності того мінімального впливу, за якого спостерігається стан фрустрації. Мінімальний рівень порушення взаємодії між індивідумом і середовищем (у результаті чого блокується або утруднюється задоволення актуальної потреби), необхідний для виникнення стану фрустрації, характеризує поріг фрустрації. Поріг фрустрації можна розглядати як міру потенційної стабільності психічної адаптації. Зниження цього порога буде визначати її потенційну нестійкість. В основі цього тесту лежить ідея про те, що кожній людині у фруструючій ситуації влас-

тиві певні способи поведінки і подолання перешкод. На думку С. Розенцвейга, кожну відповідь випробуваного можна оцінити з точки зору двох критеріїв: спрямованості і типу реакцій. За спрямованістю реакції поділяються на такі: а) екстрапунітивні або зовнішньоспрямовані (extrapunitive) – реакція спрямована на оточення, засуджується зовнішня причина фрустрації і підкреслюється її ступінь, іноді вирішення ситуації вимагають від іншої особи; б) інтропунітивні або внутрішньоспрямовані (intropunitive) – реакція спрямована на самого себе з прийняттям провини або ж відповідальності за виправлення ситуації, що виникла, фруструюча ситуація не підлягає осуду; в) імпунітивні (impunitive) або не спрямовані (позбавлені звинувачення, агресії і вимоги) – фруструюча ситуація розглядається як щось незначне або неминуче, що пройде з часом, звинувачення себе чи оточуючих відсутнє.

Крім того, існує розподіл за типом реакції, а саме:

1) з фіксацією на перешкоді (Od – obstacle dominant type) – перешкоди, що викликають фрустрацію, всіляко акцентуються незалежно від того, розцінюються вони як сприятливі, несприятливі або незначні;

2) з фіксацією на самозахисті (Ed – ego defensive type) – активність у формі осуду когось-небудь, заперечення або визнання власної провини, ухилення від докору, спрямовані на захист свого «Я»;

3) з фіксацією на задоволенні потреби (nP – need persistive type) – постійна потреба знайти конструктивний вихід із конфліктної ситуації у формі або вимоги допомоги від інших осіб, або прийняття на себе обов'язків вирішити ситуацію, або впевненості в тому, що час і хід подій призведуть до її вирішення.

Отже, всі методики відповідають валідності, надійності, меті та завданням дослідження.

Висновки. Таким чином, у статті проаналізовано методологічні засади дослідження переживання студентами ситуацій фрустрації. Також проведено паралелі та визначено основні методики стосовно переживання ситуації фрустрації студентами закладів вищої освіти.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Берковіц Л. Агресія: причини, наслідки та контроль. СПб: Прайм-Еврознак, Нева; М.: Олма-Пресс, 2002. 510 с.
2. Бойко В.В. Энергия эмоций в общении: взгляд на себя и на других. М: «Филинь», 1996. 472 с.
3. Вассерман Л.И. Психодиагностическая шкала для оценки уровня социальной фрустрированности. Обзорение психиатрии и мед. психологии. 1995. № 2. С. 73–79
4. Фрустрация: Понятие и диагностика: учеб.-метод. пособие: для студентов специальности 020400 «Психология» / Сост. Л.И. Дементий. Омск: Изд-во ОмГУ, 2004. 68 с.
5. Захаров А.И. Своеобразие психического развития детей. Психология детей с нарушениями и отклонениями психического развития: хрестоматия / Сост.: В.М. Астапов, Ю.В. Микадзе. СПб: Питер, 2001. С. 93–129.
6. Ильин Е.П. Эмоции и чувства. СПб: Питер, 2001. 752 с: ил. (Серия «Мастера психологии»).
7. Кузнецова Л.М. Порівняльний аналіз проявів фрустрації у підлітків з різними акцентуаціями характеру. Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія: Зб. статей. Ялта: РВВ КГУ, 2011. Вип. 34. Ч. 2. С. 117–125.
8. Кузьмина Е.И. Исследование детерминант свободы-несвободы от фрустрации. Вопросы психологии. 1997. № 4 С. 86–94.
9. Левитов Н.Д. Фрустрация как один из видов психических состояний. Вопросы психологии. 1967. № 6. С. 118–128.
10. Остополець І.Ю. Діагностика та психокорекція професійних фрустрацій вчителя: дис. канд. психол. наук: 19.00.07, Східноукраїнський національний ун-т ім. В. Даля, Слов'янський державний педагогічний ун-т. Луганськ, 2003. 230 с.
11. Рейнольдс М. Коучинг: эмоциональная компетентность. / перев. с англ. М.: Центр поддержки корпоративного управления и бизнеса, 2003. 112 с.
12. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: учеб. пособие: В 2 кн. М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. Кн. 1: Система работы психолога с детьми разного возраста. 384 с.
13. Тарабрина В.Н. Экспериментально-психологическая методика изучения фрустрационных реакций. Методические рекомендации. Л., 1984. 46 с.
14. Dollard J., Doob L., Miller N., Mowrew O., Sears B. Frustration and Aggression. New Haven: Jail Universe Press, 1939.
15. Rosenzweig S. Adolescent Form supplement to the basic manual of the Rosenzweig Picture-Frustration (P-F). Study. St. Louis, MO: Rana House, 1981.



УДК 159.9.075

ГАРМОНІЗАЦІЯ СТАНОВЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ФАХІВЦЯ: ПРИКЛАДНИЙ АСПЕКТ

Столярчук О.А., к. психол. н., доцент,
доцент кафедри загальної, вікової та педагогічної психології
Київський університет імені Бориса Грінченка

У статті проаналізовано результати перевірки ефективності програми гармонізації становлення особистості майбутнього фахівця в умовах його професійного навчання. Охарактеризовано динаміку психологічної готовності до професійної діяльності, а також компонентів і загального рівня фахового становлення студентів унаслідок формувального впливу.

Ключові слова: особистість, майбутній фахівець, професійне навчання, особистісно-професійне становлення, психологічна готовність до професійної діяльності.

Столярчук О.А. ГАРМОНИЗАЦИЯ СТАНОВЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ БУДУЩЕГО СПЕЦИАЛИСТА: ПРИКЛАДНОЙ АСПЕКТ

В статье проанализированы результаты проверки эффективности программы гармонизации становления личности будущего специалиста в условиях его профессионального обучения. Охарактеризована динамика психологической готовности к профессиональной деятельности, а также компонентов и общего уровня профессионального становления студентов вследствие формирующего воздействия.

Ключевые слова: личность, будущий специалист, профессиональное обучение, личностно-профессиональное становление, психологическая готовность к профессиональной деятельности.

Stoliarchuk O.A. HARMONIZATION OF A FUTURE SPECIALISTS' PERSONALITY BECOMING: APPLIED ASPECT

The results of the verification of the program of harmonization of the future specialists' personality becoming in conditions of his professional studying were analyzed in the article. The dynamics of psychological readiness for professional activity and general level and components of students' professional becoming as a result of forming influence were characterized.

Key words: personality, future specialist, professional studying, personal and professional becoming, psychological readiness for professional activity.

Постановка проблеми. Професійна підготовка є вагомим етапом професіогенезу особистості та сенситивним періодом становлення її структури як майбутнього фахівця. Однак особистісно-професійне становлення сучасних студентів має ускладнений і суперечливий характер. Під час констатувального дослідження нами зафіксовано низку проблем особистісно-професійного становлення студентів, як-от: зовнішню та внутрішню неузгодженість цільового, ресурсного компонентів особистості та професійної Я-концепції; суперечності змісту мотиваційної і ціннісної сфери майбутніх фахівців; низькі показники сформованості значущих особистісних якостей; неузгодженість компонентів і різновидів професійної самооцінки студентів; незначну кількість випускників з високим рівнем психологічної готовності до фахової діяльності; невелику кількість носіїв оптимального, ціннісного рівня професійного становлення; малий відсоток студентів старших курсів з високим рівнем сформованості професійного універсуму [2, с. 241].

Найбільш впливовим початковим чинником становлення особистості майбутнього

фахівця є зовнішня стимуляція, дія якої згодом посилюється внутрішніми факторами, зокрема мотивацією фахового становлення та рефлексією професійного розвитку. Виходячи з вагомості психолого-педагогічного впливу на становлення особистості майбутнього фахівця, нами було розроблено й апробовано програму гармонізації становлення особистості майбутнього фахівця, яка була реалізована у річищі трьох змістовних векторів з відповідними експериментальними групами.

Метою статті є аналіз результатів перевірки ефективності реалізації програми гармонізації становлення особистості майбутнього фахівця в умовах його професійного навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Цільовими векторами реалізації програми формувального експерименту постали визнання й активізація суб'єктності фахівця, розкриття та збагачення його особистісного потенціалу, проектування перспектив професійного розвитку. Здійснення формувального експерименту відбувалось у трьох змістовних векторах – рефлексивно-проектувальній технології ви-

кладання психології, використанні атласу професіоналізації як засобу психологічного супроводу фахового становлення студентів, а також викладанні спецкурсу «Психологія самопізнання та професійної самореалізації». Експериментальною базою дослідження став Київський університет імені Бориса Грінченка, загальний обсяг вибірки охоплював 185 студентів першого, третього та четвертого курсів спеціальностей «Філологія (англійська)», «Психологія», «Практична психологія», «Право» та ін. Всі представники обраної для експерименту вибірки були поділені на три експериментальні та три контрольні групи. Перша експериментальна група, яка складалась із 32 студентів першого курсу спеціальності «Філологія (англійська)», була залучена до реалізації рефлексивно-проектувальної технології навчання у викладанні курсу «Психологія». Результати впровадження цього напрямку програми порівнювались із діагностичними даними першої контрольної групи, що охоплювала 32 першокурсників тієї ж спеціальності, які опановували психологію у традиційному режимі її викладання.

Другий напрям програми передбачав використання атласу професіоналізації з 33 студентами четвертого курсу, які опановують педагогічний, психологічний і юридичний фах. Ці студенти склали вибірку другої експериментальної групи, діагностичні показники якої порівнювались із даними другої контрольної групи з аналогічною кількістю осіб і спеціальностей.

Представники третьої експериментальної групи у складі 27 студентів третього курсу різних спеціальностей були залучені до опанування спецкурсу «Психологія самопізнання та професійної самореалізації». Їх діагностична картина порівнювалась із показниками третьої контрольної групи, що об'єднувала вибірку 28 третьокурсників, яким вищевказаний спецкурс не викладався. Ці вектори реалізації формульованого експерименту уможлилювали порівняння та визначення ефективності впливу кожного з них на підставі аналізу статистичних даних експериментальних і контрольних груп.

Лейтмотивом розробленої програми формульованого впливу постала теза, запропонована К. Роджерсом у праці «Клієнто-центрована терапія», що кожний індивідум живе в постійно змінюваному світі суб'єктивного досвіду, будучи центром цього досвіду [1]. Відповідно, провідним механізмом реалізації програми постало осмислення, структурування та проектування особистого досвіду студентів як підґрунтя їхнього особистісно-професійного становлення, а методичним підґрунтям –

рефлексивно-проектувальне навчання. Застосування рефлексивно-проектувальних практик під час реалізації формульованого експерименту спрямовувалось на збагачення життєвої компетентності майбутніх фахівців, їхньої здатності до системної самоосвіти та саморозвитку.

Провідними завданнями програми гармонізації становлення особистості майбутнього фахівця позначено визнання й активізацію суб'єктності майбутнього фахівця, розкриття та збагачення його особистісного потенціалу, розвиток особистісних інваріант професіоналізму, прогнозування та проектування перспектив професійного розвитку. Визначення успішності реалізації цих амбітних завдань постало зрештою лакмусом ефективності розробленої нами концепції різновекторного впливу універсуму на становлення особистості фахівця. Адже, як цілком слушно наголошував А. Бандура, цінність теорії можна зрештою визначати за її корисністю, що доводиться результативністю методів впливу на психологічні зміни [3, с. 4].

Розроблена нами модель гармонізації становлення особистості фахівця в умовах професійної підготовки внаслідок впровадження рефлексивно-проектувального навчання передбачає отримання базових психологічних результатів, що відображають успішність процесу гармонізації. Цими результатами позиційовано психологічну готовність до фахової діяльності, компоненти та загальний рівень професійного становлення майбутнього фахівця. Відповідно, перевірка ефективності формульованого впливу базувалась на моніторингу цих психічних надбань в учасників експерименту.

Першочергово у фокусі дослідницької уваги постала психологічна готовність до професійної діяльності. Принагідно зазначимо, що готовність до професійної діяльності ми тлумачимо не лише у контексті того фаху, який здобуває студент у закладі вищої освіти, а як загальну спрямованість на професійну діяльність як вектор життєвої самореалізації. Цілком логічним було те, що загальні показники цього критерію виявились на початку формульованого експерименту в першій експериментальній та першій контрольній груп досить посередніми, що зумовлено їхнім статусом першокурсників і початком здобуття професії. Як і в першій експериментальній, так і в першій контрольній групах кількість носіїв високого рівня готовності до фахової діяльності становила лише 6%, близько половини вибірки нараховували носії середнього рівня (41% і 44% відповідно), а найчисленнішою зафіксовано підгрупу першокурсників



з низьким рівнем (53% і 50% відповідно). Детально результати дослідження цього критерію викладено у таблиці 1.

Внаслідок застосування зі студентами першої експериментальної групи рефлексивно-проектувальної технології викладання психології у них було зафіксовано позитивну динаміку психологічної готовності до професійної діяльності. Так, кількість носіїв низького рівня зменшилась на 21% з відповідним зростанням на 18% вибірки носіїв середнього рівня та на 3% носіїв високого рівня. Не надто вагомими, на перший погляд, зрушення вважаємо абсолютно прийнятними для студентів першого курсу навчання, значні особистісні ресурси яких насамперед використані на адаптацію до умов навчання у закладі вищої освіти. Це підтверджується і результатами повторного діагностичного зрізу щодо студентів першої контрольної групи. Їхні показники майже не змінились: на 3% зменшилась кількість носіїв високого рівня психологічної готовності до професійної діяльності із відповідним поповненням вибірки студентів з середнім рівнем.

Аналіз динаміки готовності студентів до професійної діяльності з використанням Т-критерію Вілкоксона засвідчив достовірність змін цього показника у першій експериментальній групі ($T=3,606^{**}$ при $p=0,000$). У першій контрольній групі статистично значущих змін не виявлено, що підтвердило позитивну динаміку психоло-

гічної готовності до фахової діяльності у студентів першої експериментальної групи саме за рахунок застосування рефлексивно-проектувальної технології вивчення психології.

У другій експериментальній і контрольній групах, учасники яких завершували бакалаврське навчання, показники психологічної готовності на початку формувального експерименту були вищими, ніж у перших групах. Так, кількість носіїв низького рівня становила у другій експериментальній та другій контрольній групах 24% (табл. 1). Вибірка носіїв середнього рівня, що була найбільшою в обох групах, сягала 64% і 67% відповідно. Оптимальний для випускників високий рівень психологічної готовності до фахової діяльності виявлено лише у 12% студентів другої експериментальної групи та 9% другої контрольної групи. Внаслідок системного психологічного супроводу учасників третьої експериментальної групи із застосуванням атласу професіоналізації показники їх готовності до праці значно покращились. Зокрема, зросла на 37% кількість носіїв високого рівня, досягнувши 61% за рахунок зменшення вибірки на 9% носіїв низького рівня та на 29% носіїв середнього рівня.

Позитивна динаміка показників психологічної готовності до фахової діяльності зафіксована й у студентів другої контрольної групи. Виявлено зростання на 12% кількості носіїв високого рівня за супутнього

Таблиця 1

Діапазон змін готовності майбутніх фахівців до професійної діяльності (%)

Дослідницька група	Рівні готовності	Кількість носіїв		Статистика змін
		початок експерименту	кінець експерименту	
Перша експериментальна (n=32)	Високий	6	9	+3
	Середній	41	59	+18
	Низький	53	32	-21
Перша контрольна (n=32)	Високий	6	3	-3
	Середній	44	47	+3
	Низький	50	50	-
Друга експериментальна (n=33)	Високий	24	61	+37
	Середній	64	36	-28
	Низький	12	3	-9
Друга контрольна (n=33)	Високий	24	36	+12
	Середній	67	61	-6
	Низький	9	3	-6
Третя експериментальна (n=27)	Високий	22	78	+56
	Середній	59	22	-37
	Низький	19	-	-19
Третя контрольна (n=28)	Високий	21	36	+ 15
	Середній	61	46	-15
	Низький	18	18	-

зменшення на 6% вибірок носіїв низького і середнього рівнів. Проте обсяг позитивних зрушень за зазначеним показником, зафіксований у другій контрольній групі, втричі менший, ніж у другій експериментальній. Це дає підстави для пояснення детермінації суттєвої позитивної динаміки психологічної готовності до фахової діяльності, зафіксованої у другій експериментальній групі, саме ефективним формувальним впливом. Застосування Т-критерію Вілкоксона підтвердило цю тезу, оскільки виявлено високу достовірність змін у другій експериментальній групі ($T=3,873^{**}$ при $p=0,000$) та помірну – у другій контрольній групі ($T=2,449^*$ при $p=0,014$).

Найбільш значні позитивні зміни внаслідок реалізації третього вектора формуального експерименту виявлено в учасників третьої експериментальної групи, які опанували зміст спецкурсу «Психологія самопізнання та самореалізації». Перший діагностичний зріз зафіксував, що лише близько п'ятої частини третьокурсників мають високий рівень готовності до фахової діяльності (22% у третій експериментальній групі та 21% у третій контрольній групі) (табл. 1). Частина студентів засвідчила низький рівень на початку експерименту (19% та 18% відповідно), а більшість були носіями середнього рівня – 59% студентів третьої експериментальної групи та 61% студентів третьої контрольної групи.

Повторний діагностичний зріз по завершенні формуального експерименту виявив сприятливу динаміку психологічної готовності до фахової діяльності у студентів обох груп, однак обсяги позитивних зрушень є різними. У студентів третьої експериментальної групи анулювалась вибірка носіїв низького рівня, зменшилась на 37% кількість носіїв середнього рівня, досягнувши позначки 22%. Водночас на 56% поповнилась підгрупа учасників, що засвідчили високий рівень психологічної готовності до фахової діяльності, нараховуючи загалом 78%. У третій контрольній групі кількість носіїв низького рівня не змінилась. Зафіксовано зменшення на 15% вибірки носіїв середнього рівня з відповідним поповнен-

ням кількості студентів – носіїв високого рівня готовності. Повторний зріз зафіксував обсяг їх вибірки на позначці 36%. Показники критерію Вілкоксона підтвердили наявність змін в обох групах, однак позитивна динаміка психологічної готовності до фахової діяльності у представників третьої експериментальної групи є більш вагомою та достовірною ($T=4,472^{**}$ при $p=0,000$), ніж у студентів третьої контрольної групи ($T=2,005^*$ при $p=0,046$).

Загалом зазначимо, що професійне навчання сприяє розвитку психологічної готовності студентів до фахової діяльності, однак більш-менш виразні позитивні зміни зафіксовано лише у старшокурсників. Водночас обсяг цих змін далекий від бажаного, оскільки лише близько третини студентів контрольних груп притаманний високий рівень зазначеної характеристики. Така статистика свідчить про супутній характер формування психологічної готовності особистості до фахової діяльності та вказує на необхідність впровадження цілеспрямованих заходів формуального впливу. Ефективним виразником цього впливу постала рефлексивно-проектувальна освітня технологія із застосуванням атласу професіоналізації, що доведено в процесі формуального експерименту.

Наступним результатом гармонізації особистісного становлення майбутнього фахівця є сформовані компоненти та загальний рівень фахового становлення студента. Внаслідок застосування рефлексивно-проектувальної технології викладання психології з учасниками першої експериментальної групи було зафіксовано суттєві позитивні зрушення всіх компонентів їх особистості, що підтверджено даними застосування непараметричного методу та відображено у таблиці 2.

Повторним діагностичним зрізом встановлено, що на тлі зростання загального рівня професійного становлення учасників першої експериментальної групи, суттєві позитивні зміни відбулися й у їх ресурсах і Я-концепції. Статистично значущі зміни встановлено й щодо цільового компонента особистості майбутнього фахівця. Досто-

Таблиця 2

Зміни компонентів і рівня професійного становлення першокурсників

Діагностичний параметр	Перша експериментальна група		Перша контрольна група	
	T-критерій	p	T-критерій	p
Цілі	2,140*	0,032	-2,072*	0,038
Ресурси	2,751**	0,006	-2,546*	0,011
Я-концепція	2,699**	0,007	–	–
Рівень професійного становлення	3,643**	0,000	-3,134**	0,002



вірні зміни виявлені й у студентів першої контрольної групи, хоча ці зміни не торкнулися Я-концепції першокурсників. На тлі зменшення загального рівня професійного становлення студентів першої контрольної групи зафіксовано також зниження показників цільового та ресурсного компонентів їх особистості (табл. 2). Можна пояснити таку низхідну динаміку діагностованих характеристик переживанням першокурсниками нормативної кризи початку фахового навчання – кризи адаптації.

Про впливовість психологічного супроводу особистісно-професійного становлення студентів на їх Я-концепцію свідчать результати застосування Т-критерію Вілкоксона щодо другої експериментальної та другої контрольної груп, що показано у таблиці 3.

У другій експериментальній групі формувальний вплив спровокував зміни як усіх компонентів особистості майбутнього фахівця, так і загального рівня професійного становлення. Цю позитивну динаміку їх зростання відображають статистично достовірні зміни, виражені Т-критерієм Вілкоксона. Водночас зафіксовано достовірні зміни й у студентів другої контрольної групи (табл. 3). Внаслідок традиційної організації фахового навчання та відсутності цілеспрямованого психологічного супроводу професіоналізації, вибірка цих студентів продемонструвала низхідну тенденцію формування цілей, ресурсів та Я-концепції, а також зниження загального рівня фахового становлення. Можна пояснити таку несприятливу динаміку особистісно-професійного становлення студентів другої контрольної групи переживанням норма-

тивної кризи фахової готовності на випускному четвертому курсі. Застосування атласу професіоналізації та психологічне консультування студентів другої експериментальної групи пом'якшило переживання ними цієї кризи та забезпечило її конструктивне вирішення.

Помітно вирізняється на тлі інших експериментальних груп за показниками позитивних змін компонентів особистості майбутнього фахівця третя, учасники якої опрацювали зміст спецкурсу «Психологія самопізнання та професійної самореалізації». Найвищі показники за Т-критерієм Вілкоксона зафіксовано у студентів цієї групи щодо загального рівня професійного становлення (табл. 4). Дані цієї таблиці вказують на статистично значущі сприятливі зміни цілей і Я-концепції студентів третьої експериментальної групи.

Водночас виявлено зниження показників цих особистісних характеристик у студентів третьої контрольної групи, які не опанували змісту спецкурсу. Припускаємо, що низхідна динаміка професійних цілей та Я-концепції студентів зумовлена переживанням ними кризи апробації, яка розгортається на третьому курсі навчання. Достовірних змін щодо ресурсів і загального рівня професійного становлення у студентів третьої контрольної групи не виявлено.

Висновки. Отже, реалізація програми гармонізації становлення особистості майбутнього фахівця відбувалась у річищі трьох експериментальних векторів – застосування рефлексивно-проектувальної технології навчання психології, здійснення психологічного супроводу фахового становлення студентів із застосуванням атласу

Таблиця 3

Зміни компонентів і рівня професійного становлення четвертокурсників

Діагностичний параметр	Друга експериментальна група		Друга контрольна група	
	Т-критерій	р	Т-критерій	р
Цілі	2,955**	0,003	-2,051*	0,040
Ресурси	2,908**	0,004	-2,041*	0,041
Я-концепція	2,943**	0,003	-2,226*	0,026
Рівень професійного становлення	3,929**	0,000	-3,320**	0,001

Таблиця 4

Зміни компонентів і рівня професійного становлення третьокурсників

Діагностичний параметр	Третя експериментальна група		Третя контрольна група	
	Т-критерій	р	Т-критерій	р
Цілі	3,074**	0,002	-2,140*	0,032
Ресурси	2,810**	0,005	–	–
Я-концепція	3,086**	0,002	-2,456*	0,014
Рівень професійного становлення	3,628**	0,000	–	–

професіоналізації та викладання спецкурсу «Психологія самопізнання та професійної самореалізації». На підставі викладених і проаналізованих вище статистичних даних доведено ефективність формульованого впливу у річці гармонізації Я-концепції майбутнього фахівця.

Встановлено, що впливовими векторами програми гармонізації компонентів особистості майбутнього фахівця є рефлексивно-проектувальне навчання та психологічний супровід фахового становлення, дієвість яких посилюється щодо старшокурсників. За результатами співставлення діагностичних зрізів, виконаних на початку та по завершенні формульованого експерименту, виявлено висхідну динаміку формування психологічної готовності студентів експериментальних груп до фахової діяльності, компонентів і загального рівня їх професійного становлення. Діагностичні показники студентів контрольних груп підтверджують

тезу про стихійний характер формування зазначених особистісних характеристик майбутнього фахівця і виразно вказують на доречність цілеспрямованого психологічного супроводу професійного становлення особистості в умовах фахової підготовки.

Перспективи подальших наукових розвідок вбачаємо у розробленні й апробації заходів гармонізації особистісно-професійного становлення студентів, що здобувають освітній рівень магістра.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Роджерс К. Клиент-центрированная терапия. М.: Рефл-бук; К.: Ваклер, 1997. 320 с.
2. Столярчук О.А. Психологія становлення особистості фахівця в умовах різновекторності універсуму: монографія. Кременчук: ПП Щербатих О.В., 2018. 294 с.
3. Bandura A. Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliff, NJ: Prentice-Hall, 1986. 378 p.



УДК 159.922.8:378

ОСОБЛИВОСТІ СТАВЛЕННЯ ДО ЗДОРОВ'Я, ДО НАВЧАННЯ, ДО СЕБЕ СТУДЕНТІВ З АЛКОГОЛЬНОЮ ТА ТЮТЮНОВОЮ ЗАЛЕЖНІСТЮ

Табачник І.Г., к. психол. н.,
старший викладач кафедри теорії та методики дошкільної освіти
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради

У статті аналізуються особливості взаємозв'язку ставлення до здоров'я й навчання в студентів з алкогольною та тютюною залежністю. Визначаються кореляційні зв'язки життєвого стилю, рівня здоров'я, інтернальності у сфері здоров'я та мотивації навчання у вищому навчальному закладі студентів з узалежненою поведінкою. Констатовано, що формування позитивного ставлення до здоров'я та до навчання відіграє важливу роль у період професійного становлення, є одним із найбільш вагомих чинників, що детермінують процес саморегуляції поведінки студентів. Важливо зазначити, що студенти з тютюною й алкогольною залежністю вважають найменш підконтрольною для себе сферу збереження та поліпшення власного здоров'я.

Ключові слова: життєвий стиль, ставлення до здоров'я, задоволеність навчальною діяльністю, мотивація навчання, індивідуальні властивості особистості.

Табачник И.Г. ОСОБЕННОСТИ ОТНОШЕНИЯ К ЗДОРОВЬЮ, К ОБУЧЕНИЮ, К СЕБЕ У СТУДЕНТОВ С АЛКОГОЛЬНОЙ И ТАБАЧНОЙ ЗАВИСИМОСТЬЮ

В статье рассмотрены особенности взаимосвязи отношения к здоровью и обучению у студентов с алкогольной и табачной зависимостью. Определены корреляционные связи жизненного стиля и уровня здоровья, интернальности в области здоровья и мотивации обучения в высшем учебном заведении у студентов с зависимым поведением. Показано, что формирование позитивного отношения к здоровью и обучению играет важную роль в период профессионального становления, выступает одним из наиболее весомых факторов, детерминирующих процесс саморегуляции поведения студентов. Важно отметить, что студенты с табачной и алкогольной зависимостью считают наименее подконтрольной для себя сферу сохранения и улучшения собственного здоровья.

Ключевые слова: жизненный стиль, отношение к здоровью, удовлетворенность учебной деятельностью, мотивация обучения, индивидуальные свойства личности.

Tabachnik I.G. PECULIARITIES OF RELATIONSHIP TO HEALTH, TO TRAINING, TO SELF-STUDENTS WITH ALCOHOL AND TOBACCO DEPENDENCE

The article deals with the peculiarities of the relationship between attitudes toward health and learning in students with alcohol and tobacco dependence. Correlations between the life style and the level of health, internality in the field of health and the motivation for studying at a higher educational institution of students with dependent behavior are determined. The article discusses the features of the relationship of attitudes to health and learning in students with alcohol and tobacco dependence and a control group. Developing positive attitudes to the health and education of a person who plays an important role in the period of professional education, is one of the most important factors in determining the process of self-regulation of behavior. It is important to note that students with tobacco and alcohol addiction are considered the least controlled by themselves.

Key words: life style, health attitudes, satisfaction with learning activities, learning motivation, individual personality traits.

Постановка проблеми. Однією з найгостріших проблем, з якими стикається сучасне суспільство, є зростання кількості людей із різними видами узалежнення, що має негативні наслідки не лише для самої особистості, а й для її оточення та суспільства загалом.

Посилення уваги до проблем здоров'я юнацтва й молоді зумовлене різким погіршенням стану здоров'я молодого покоління та негативними демографічними тенденціями в суспільстві, які спостерігаються впродовж останніх 20–30 років. Позитивне, ціннісне ставлення до здоров'я передбачає

усвідомлення особистістю того, що саме здоров'я є найважливішою цінністю для людини. Студенти із ціннісним ставленням до здоров'я обирають таку стратегію поведінки та такий спосіб життя, які забезпечать збереження й зміцнення здоров'я. Ставлення до здоров'я не може з'явитися саме по собі, воно формується з моменту народження. Незважаючи на значну профілактичну, санітарно-освітню роботу, частина юнацтва не використовує навички здорового способу життя на практиці.

Ставлення до власного здоров'я є одним з основних елементів поведінки са-

мозбереження людини та системою індивідуальних вибіркових зв'язків особистості з різними явищами навколишньої дійсності, які сприяють або, навпаки, загрожують здоров'ю, а також визначають оцінку індивідом свого психічного й фізичного стану. Особливо важливим є ставлення до свого здоров'я молоді в студентський період. Важливою психолого-педагогічною умовою психологічної профілактики адиктивної поведінки здобувачів освіти є здійснення профілактичного моніторингу, тобто відстеження показників можливих умов і факторів тютюногенного й алкогольного ризику, що передбачає створення відповідного наукового підґрунтя. Важливим із цієї позиції є визначення особливостей взаємозв'язку ставлення до здоров'я та інших провідних ставлень особистості студентського віку, одним із яких є ставлення до навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз соціокультурних та освітніх тенденцій свідчить про те, що різні аспекти поведінки людини стосовно свого здоров'я в останнє десятиріччя стали предметом міждисциплінарних досліджень та об'єктом пильної уваги як українських учених, так і фахівців близького зарубіжжя. У гуманістичному підході ставлення до здоров'я особистості пов'язане з її самоактуалізацією. А. Маслоу зазначає, що процес самоактуалізації включає в себе здоровий розвиток здібностей людей, щоб вони могли стати тими, ким можуть стати, жити обмірковано й досконало. К. Роджерс вбачає в тенденції до актуалізації основний мотив поведінки людей, що приводить до розвитку таких особистісних якостей, як самодостатність, зрілість і компетентність. На думку Г. Олпорта, здорова особистість характеризується широкими межами «Я», успішними соціальними відносинами, емоційними гараздами та здатністю до самопізнання [5].

У роботах сучасних дослідників Р. Березовської й Л. Кулікова ставлення до здоров'я є системою індивідуальних вибіркових зв'язків особистості з різноманітними явищами навколишньої дійсності, що сприяють чи загрожують здоров'ю людей, а також включає певну оцінку індивідом власного психічного й фізичного стану. На думку Л. Кулікова, ставлення до здоров'я може розглядатись як особистісна якість. Учений вважає, що в ставленні до здоров'я в багатьох людей можуть проявлятися суттєві суперечності, такі як схильність до його збереження або, навпаки, розтрата [2, с. 69–81].

Мотиваційний компонент показує, яке місце має здоров'я в індивідуальній ієрархії цінностей, якою мірою проявляється ставлення людини до здоров'я в її вчинках,

спрямованих на зміну свого оточення, у впливі на членів сім'ї, знайомих, інших людей, суспільство загалом, у прояві турботи про здоровий спосіб життя [4].

Емоційний компонент ставлення до здоров'я визначає емоційне тло життя, що відображає рівень фізичного стану, соціальної успішності, якість і задоволення життям. Як зазначає Л. Дихан, емоційне тло є основою для ймовірності виникнення та розвитку психосоматичних розладів, причиною яких можуть бути емоційні стресори, що послаблюють загальну опірність організму, перешкоджають нервові й гуморальні механізми, які є регуляторами адаптаційних процесів. У свою чергу від емоційного тла особистості залежить психологічний стан здоров'я, що забезпечує досягнення значущої мети, ставлення до діяльності. У дослідженнях Л. Дихан зазначається, що факторами, які є причиною негативного емоційного тла життя в юнацькому віці, є фінансові проблеми, конфлікти, сімейні негаразди, невдачі в навчанні, розчарування обраною професією. На думку науковця, зневіра в обраній професії в студентські роки може призвести до тривалої нервово-психічної напруги та психосоматичної дезадаптації [3].

Саме цей вік сенситивний для утворення провідних ставлень як стійких якостей особистості, що сприяє становленню світогляду юнаків і дівчат, їх ставлення до свого здоров'я. Водночас зазначається, що залежність від тютюну, алкоголю, наркотиків тощо є складним поведінковим актом, у виникненні та розвитку якого беруть участь не тільки фізіологічні фактори, а й цілий комплекс соціальних і психологічних умов. Про це свідчать дослідження вітчизняних науковців. Значний внесок у вивчення адиктивної поведінки зробили зарубіжні вчені (наприклад, Р. Браун, Х. Мілкман) та російські науковці (А. Лічко, В. Битенський та інші).

Постановка завдання. Серед чинників виникнення узалежненої поведінки різних видів, зокрема алкогольної й тютюнової, виділяють особливості ставлення людини до себе та до інших, проте ставлення до здоров'я практично не вивчалось в цілісній системі ставлень особистості, зокрема ставлень особистості юнацького віку з узалежненою поведінкою.

У сучасних умовах, коли зниження духовного потенціалу й здоров'я молоді, особливо підлітків, стає відчутною реальністю, необхідність орієнтованості на формування духовних потреб, здорових звичок, фізичного загартування, загалом здорового способу життя є одним із пріоритетних напрямів у розробленні концепції виховання молоді в умовах закладу вищої освіти.



На сучасному етапі відсутні дослідження, у яких комплексно вивчалися б проблеми ставлення студентів закладів вищої освіти з узалежненою поведінкою, а саме з тютюнозалежною та алкозалежною.

Актуальність визначеної проблеми, її недостатня розробленість у віковій психології, об'єктивні суспільні потреби в розробленні науково обґрунтованих заходів психологічної профілактики й корекції узалежненої поведінки в юнацькому віці в період навчання в закладах вищої освіти спрямували дослідження в цьому напрямі.

Метою статті є визначення особливостей взаємовпливу ставлення до здоров'я, до навчання, до себе в студентів з алкогольною та тютюновою залежністю.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ставлення до навчання вивчалось з використанням «Методики вивчення мотивації навчання у вузі» Т. Ільїної та «Тесту-опитувальника задоволеності навчальною діяльністю» Л. Міщенко. Дослідження ставлення до здоров'я проводилося з використанням тесту «Індекс ставлення до здоров'я» (С. Дерябо, В. Ясвін), «Опитувальника життєвого стилю і рівня здоров'я» Р. Страуба в адаптації Г. Залевського, методики «Рівень суб'єктивного контролю» Дж. Роттера в модифікації Є. Бажина, О. Голинкіної, О. Еткінда.

У дослідженні брали участь 146 студентів низки закладів вищої освіти міста Харкова, серед яких 50 здобувачів освіти з тютюновою залежністю та 46 здобувачів освіти з алкогольною залежністю. Як контрольна група до дослідження були залучені 50 студентів, у яких на попередньому етапі дослідження не було визначено ознаки тютюнової й алкогольної залежності.

За результатами вивчення взаємозв'язків між складниками ставлення до здоров'я та ставлення до навчання студентів, які не мають тютюнової й алкогольної залежності, було визначено, що такий мотив навчання, як оволодіння професією, позитивно корелює з показниками життєвого стилю «зарядка й фітнес» ($r=0,633$, $p<0,01$), «харчування, контроль ваги» ($r=0,414$, $p<0,05$) та обернено з показником життєвого стилю «алкоголь, тютюн» ($r=-0,59$, $p<0,01$). Таким чином, чим більше навчання студентів умотивоване оволодінням професією, тим більшою мірою вони схильні до занять фізичною культурою, більше уваги приділяють питанням харчування й контролю ваги, проте менш схильні до вживання алкоголю, тютюну та інших хімічних речовин. З мотивом набуття знань позитивно корелюють показники психологічного здоров'я ($r=0,831$, $p<0,01$), духовного здоров'я

($r=0,658$, $p<0,01$), екологічного здоров'я ($r=0,443$, $p<0,01$).

У студентів, залежних від тютюну, виявлено, що показник фізичного здоров'я позитивно корелює з отриманням диплому ($r=0,315$, $p<0,01$).

Порівняно з попередніми дослідженнями кореляційних зв'язків компонентів ставлення до здоров'я та мотивації навчання у закладі вищої освіти студентів, які не мають тютюнової й алкогольної залежності, було виявлено, що емоційний компонент ставлення до здоров'я позитивно корелює з оволодінням професією ($r=0,395$, $p<0,05$), пізнавальний компонент – з набуттям знань ($r=0,765$, $p<0,01$), практичний компонент – з оволодінням професією ($r=0,690$, $p<0,01$), а вчинковий – з набуттям знань та оволодінням професією ($r=0,345$, $p<0,05$; $r=0,409$, $p<0,05$ відповідно). Порівняно зі студентами з тютюновою залежністю виявлено негативний кореляційний зв'язок між пізнавальним компонентом ставлення до здоров'я та оволодінням професією ($r=0,346$, $p<0,05$). Вони здебільшого не проявляють особисту думку, спираються на вказівки з боку педагогів, звинувачують в особистих невдачах оточуючих.

У студентів, які не мають тютюнової й алкогольної залежності, виявлено, що показник фізичного здоров'я позитивно пов'язаний із «задоволеністю побутом, здоров'ям» ($r=0,588$, $p<0,01$); показник «алкоголю, тютюну» негативно пов'язаний із «задоволеністю виховним процесом» ($r=0,413$, $p<0,05$); показник «превентивної практики здоров'я» позитивно корелює із «задоволеністю побутом, здоров'ям» ($r=0,408$, $p<0,05$); показник «харчування й контролю ваги» негативно корелює із «задоволеністю виховним процесом»; показник «духовного здоров'я» негативно пов'язаний із «задоволеністю виховним процесом» ($r=0,366$, $p<0,05$); показник «соціального здоров'я» позитивно корелює із «задоволеністю обраною професією» та взаєминами з однокурсниками ($r=0,518$, $p<0,01$; $r=0,610$, $p<0,01$ відповідно); показник інтернальності у сфері здоров'я позитивно корелює із «задоволеністю навчальним процесом» ($r=0,585$, $p<0,05$). Високий рівень інтернальності здобувачів освіти контрольної групи свідчить про те, що вони в змозі змінювати ситуацію, брати на себе відповідальність за відносини з однокурсниками, друзями, рідними, а також за власне здоров'я.

У студентів із тютюновою залежністю показник фізичного здоров'я негативно пов'язаний із «задоволеністю обраною професією» ($r=0,560$, $p<0,05$); показник «зарядки й фітнесу» негативно пов'язаний із «задоволеністю обраною професією» та

взаєминами з однокурсниками ($r=0,678$, $p<0,01$; $r=0,527$, $p<0,01$ відповідно); показник «алкоголю, тютюну» негативно пов'язаний із «задоволеністю обраною професією» ($r=0,500$, $p<0,05$); показники психологічного, духовного, соціального та екологічного здоров'я негативно пов'язані із «задоволеністю обраною професією» та позитивно корелюють із задоволеністю взаєминами з однокурсниками ($r=0,616$, $p<0,01$; $r=0,529$, $p<0,05$ відповідно; $r=0,539$, $p<0,05$; $r=0,476$, $p<0,05$ відповідно; $r=0,669$, $p<0,01$; $r=0,503$, $p<0,05$ відповідно; $r=0,646$, $p<0,01$; $r=0,469$, $p<0,05$ відповідно); показник інтернальності у сфері здоров'я позитивно корелює із задоволеністю навчальним процесом ($r=0,585$, $p<0,05$).

У студентів із тютюною залежністю виявлено позитивні кореляційні зв'язки пізнавального компоненту ставлення до здоров'я із «задоволеністю побутом, дозвіллям та здоров'ям» ($r=0,518$, $p<0,05$), практичного компоненту – із «задоволеністю взаємодією з викладачами» ($r=0,518$, $p<0,05$), а вчинкового – із «задоволеністю обраною професією» ($r=0,448$, $p<0,05$).

Шкала «фізичного здоров'я», «зарядки й фітнесу», «алкоголю, тютюну» та «харчування й контролю ваги» в здобувачів освіти контрольної групи негативно пов'язана з інтернальністю щодо невдач ($r=0,357$, $p<0,05$; $r=0,562$, $p<0,01$; $r=0,522$, $p<0,01$; $r=0,498$, $p<0,01$ відповідно), а превентивна практика – позитивно з інтернальністю щодо досягнень ($r=0,413$, $p<0,05$).

Кореляційні зв'язки показників життєвого стилю, рівня здоров'я та інтернальності щодо навчальної діяльності в групі студентів із тютюною залежністю демонструють, що показники зарядки й фітнесу позитивно корелюють з інтернальністю у сфері виробничих відносин ($r=0,353$, $p<0,05$), а показник інтернальності у сфері здоров'я позитивно пов'язаний з інтернальністю щодо досягнень ($r=0,349$, $p<0,05$).

Стосовно кореляційних зв'язків компонентів ставлення до здоров'я та інтернальності щодо навчальної діяльності в студентів, які не мають тютюнової й алкогольної залежності, виявлено негативний кореляційний зв'язок між практичним компонентом ставлення до здоров'я та інтернальністю щодо невдач ($r=0,372$, $p<0,05$).

Наступним кроком дослідження було визначення особливостей взаємозв'язку ставлення до здоров'я та до себе в студентів із тютюною, алкогольною залежністю та в студентів, які не мають тютюнової й алкогольної залежності. У цьому напрямі дослідження виявлено, що в студентів без адикції показник «фізичного здоров'я» позитивно корелює з «відображеним ставленням» ($r=0,416$, $p<0,05$); показник «зарядки й фітнесу» позитивно корелює із «самоприв'язаністю» і «самоприв'язаністю» ($r=0,622$, $p<0,01$); показник «алкоголю, тютюну» також позитивно корелює із «самоприв'язаністю» та «самоприв'язаністю» ($r=0,384$, $p<0,05$; $r=0,488$, $p<0,01$ відповідно); показник «додаткових превентивних заходів» позитивно корелює із «самоцінністю» ($r=0,362$, $p<0,05$); показник «харчування та контроль ваги» позитивно корелює із «самоцінністю» й «самоприв'язаністю» ($r=0,375$, $p<0,05$; $r=0,374$, $p<0,05$ відповідно); показник «духовного здоров'я» має позитивний кореляційний зв'язок із «самоприв'язаністю» та «внутрішньою конфліктністю» ($r=0,405$, $p<0,05$; $r=0,335$, $p<0,05$ відповідно).

Згідно з результатами вивчення взаємозв'язків між складниками ставлення до себе в групі студентів із тютюною залежністю всі показники життєвого стилю, рівня здоров'я, інтернальності у сфері здоров'я, окрім показника інтернальності у сфері здоров'я, позитивно корелюють із «самокерівництвом» та «відображеним ставленням до себе»; показники «фізичного здоров'я», «зарядки й фітнесу», «додаткових превентивних заходів», «психологічного здоров'я», «духовного здоров'я», «соціального здоров'я» та «екологічного здоров'я» негативно корелюють із «закритістю»; усі показники життєвого стилю, рівня здоров'я, інтернальності у сфері здоров'я, окрім показника «зарядки й фітнесу», негативно пов'язані зі «самоприв'язаністю»; показники «фізичного здоров'я» та «превентивної практики» мають позитивний кореляційний зв'язок із «самоприв'язаністю»; показники «зарядки й фітнесу», «алкоголю, тютюну», «превентивної практики», «додаткових превентивних заходів», «психологічного здоров'я», «духовного здоров'я», «соціального здоров'я» та «екологічного здоров'я» негативно корелюють із «самоприйняттям»; показник «додаткових превентивних заходів» негативно корелює з «внутрішньою конфліктністю»; показники «духовного» та «соціального здоров'я» негативно корелюють із «самоцінністю».

Серед компонентів ставлення до здоров'я та ставлення до себе студентів без адикції було виявлено такі кореляційні зв'язки: емоційний компонент ставлення до здоров'я має позитивний кореляційний зв'язок із «самоприв'язаністю» та «самовпевненістю», а також негативно корелює із «самокерівництвом»; практичний компонент позитивно корелює із «самоприв'язаністю» та «самоприв'язаністю»; вчинковий компонент позитивно корелює із «самоприв'язаністю» та має негативний кореляційний зв'язок із «закритістю». У здобувачів освіти з тютю-



новою залежністю найбільше кореляційних зв'язків виявлено щодо пізнавального компонента: він корелює із «самокерівництвом» і «відображеним ставленням до себе» та негативно корелює із «самоприйняттям», «внутрішньою конфліктністю» й «самозвинуваченням»; вчинковий компонент негативно пов'язаний із «самокерівництвом» та «відображеним ставленням до себе».

Отже, щодо здоров'я та хвороб отримані результати й кореляційні зв'язки компонентів ставлення до здоров'я в студентів, які не мають алкогольної й тютюнової залежності, є значно вищими, оскільки останні вважають себе відповідальними за власне здоров'я: якщо вони хворі, то звинувачують у цьому самих себе та вважають, що одужання багато в чому залежить від їхніх дій. Студенти, залежні від тютюну та алкоголю, вважають здоров'я й хворобу результатом випадку та сподіваються на те, що одужання настане внаслідок дій інших людей, насамперед лікарів. Отже, як свідчать отримані результати, більшість студентів мають екстернальний рівень суб'єктивного контролю, тобто не вважають себе здатними контролювати події, що відбуваються в їх житті, не відчують відповідальності за своє життя. Вони вважають, що більшість подій, які з ними трапляються, є результатом випадку або дій інших людей.

Отримані дані свідчать про те, що більшість студентів налаштовані на отримання диплома, головним для них є не набуття знань, підвищення інтелектуального рівня, а прагнення отримати диплом за формального засвоєння знань, що зумовлює прагнення до пошуку обхідних шляхів під час складання іспитів і заліків. Позитивним є визначений прогноз, що студенти з узалежненою поведінкою також прагнуть оволодіти обраною професією, опанувати професійні знання та сформувати професійно важливі якості. Спрямованість більшості студентів, які не мають адикцій, і студентів з узалежненою поведінкою на отримання диплома в сучасному суспільстві свідчить про те, що для молодих людей більш значущим є їх матеріальний стан у майбутньому, а не рівень знань і здоров'я в цей момент. За наявності диплома про вищу освіту студенти розраховують на заробітну плату та можливість швидкого кар'єрного зростання. Показники ж більшої вираженості професійних мотивів свідчать про те, що студенти важливим показником професіоналізму фахівця та його цінності на ринку праці вважають рівень професійних знань, який дасть змогу після закінчення закладу вищої освіти без досвіду роботи працевлаштуватися за спеціальністю.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, за результатами дослідження мож-

на зробити висновок, що взаємозв'язки між складниками ставлення до здоров'я та до навчання, до здоров'я й до себе в групі студентів із тютюновою та алкогольною залежністю демонструють перевагу зовнішніх прагматичних мотивів (мотивів отримання диплома) над внутрішніми пізнавальними; їх самоцінність є значно нижчою. І навпаки, досліджувані студенти, які не мають адикцій, більшою мірою орієнтовані на отримання знань та опанування професією, тобто в структурі їхньої навчальної мотивації домінують внутрішні пізнавальні мотиви, вони більш самовпевнені, уникають конфліктів у спілкуванні.

Важливим моментом у ставленні до себе є самовизначення, пов'язане зі спрямованістю в здорове майбутнє. Нове усвідомлення часу позитивно впливає на формування особистості за наявності впевненості в собі, у своїх можливостях і силах. Суттєвим чинником збереження здоров'я в юнацькому віці та високого рівня працездатності в період оволодіння майбутньою професією, на нашу думку, є усвідомлене, ціннісне й відповідальне ставлення молоді особистості до здоров'я. Оскільки ставлення до здоров'я входить як складник до загальної системи ставлень особистості, перспективи подальших досліджень вбачаємо у вивченні структури ставлень студентів з алкогольною й тютюновою залежністю та студентів, які не мають залежностей.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Давигора Ю. Психологічний аналіз феномену здоров'я та ставлення до нього. Проблеми загальної та педагогічної психології: збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка Академії педагогічних наук України / за ред. С. Максименка. К., 2009. Т. 11. Ч. 1. С. 101–110.
2. Дерябо С. Диагностика образовательной среды / под ред. В. Лебедевой, В. Пановой. М.: РАО «Центр комплексного формирования личности», 1997. 222 с.
3. Дыхан Л. Отношение к здоровью у студентов вуза как проблема психологии здоровья (гендерный аспект). Известия Таганрогского государственного радиотехнического университета. Тематический выпуск «Психология и педагогика». Таганрог: Изд-во ТРТУ, 2006. № 13. С. 144–150.
4. Кабаева В. Формирование осознанного отношения к собственному здоровью у подростков: дисс. ... канд. психол. наук: 19.00.07. М., 2002. 280 с.
5. Мищенко Л. К проблеме диагностики отношения студентов к учебной деятельности. Вестник практической психологии образования. 2007. № 3. С. 122–128.
6. Пахальян В. Развитие и психологическое здоровье. Дошкольный и школьный возраст. СПб.: Питер, 2006. 240 с.
7. Психология здоровья (школьный возраст): учеб. пособие / под ред. Г. Никифорова. СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 2008. 680 с.

УДК 159.955.5

ПОНЯТТЯ ІЛЮЗІЇ ЗНАННЯ В КОНТЕКСТІ МЕТАКОГНІТИВНОГО МОНІТОРИНГУ

Ткачук О.В., аспірант кафедри психолого-педагогічних дисциплін
Національний університет «Острозька академія»

У статті здійснено теоретичний аналіз психологічної літератури з метою визначення поняття ілюзії знання як викривлення точності метакогнітивного моніторингу. Проаналізовано поняття «ілюзія знання», «метакогнітивний моніторинг», встановлено їхню роль у процесі засвоєння інформації. Виокремлено, узагальнено та систематизовано основні підходи до пояснення особливостей прояву ілюзії знання. Подано власне розуміння ілюзії знання.

Ключові слова: ілюзія знання, метакогнітивний моніторинг, точність метапам'яттєвих суджень, когнітивний оптимізм, суб'єктивна впевненість.

Ткачук О.В. ПОНЯТИЕ ИЛЛЮЗИИ ЗНАНИЯ В КОНТЕКСТЕ МЕТАКОГНИТИВНОГО МОНИТОРИНГА

В статье осуществлен теоретический анализ психологической литературы с целью определения понятия иллюзии знания как искривления точности метакогнитивного мониторинга. Проанализированы понятия «иллюзия знания», «метакогнитивный мониторинг», установлена их роль в процессе усвоения информации. Выделены, обобщены и систематизированы основные подходы к объяснению особенностей проявления иллюзии знания. Представлено собственное понимание иллюзии знания.

Ключевые слова: иллюзия знания, метакогнитивный мониторинг, точность метакогнитивных суждений, когнитивный оптимизм, субъективная уверенность.

Tkachuk O.V. THE CONCEPT OF ILLUSION OF KNOWLEDGE IN THE CONTEXT OF COGNITION MONITORING

In the article a theoretical analysis of psychological literature was carried out in order to determine the concept of the illusion of knowledge as the distortion of the accuracy of metacognitive monitoring. The concepts of "illusion of knowledge", "metacognitive monitoring" are analyzed; their role in the process of assimilation of information is also established. The main approaches to explaining the peculiarities of manifestation of the illusion of knowledge are generalized and summarized. Self-understanding of the illusion of knowledge is presented.

Key words: illusion of knowledge, metacognitive monitoring, accuracy of metacognitive judgments, cognitive optimism, subjective confidence.

Постановка проблеми. У процесі навчальної діяльності, зокрема під час засвоєння інформації, у студента можуть виникати труднощі, пов'язані з недостатнім розвитком метакогнітивних навичок. Це проявляється у вигляді неправильної оцінки студентом ефективності засвоєння знання, що називається ілюзією знання.

Проблема ілюзії знання постає в контексті когнітивних викривлень у метакогнітивному моніторингу. Аналізуючи сучасні вітчизняні дослідження, ми стикаємося зі значною кількістю підходів до тлумачення ілюзії знання. Проблема полягає в тому, що автори, досліджуючи це явище, використовують різну термінологію. Це ускладнює вивчення ілюзії знання. Тому виникає необхідність аналізу та систематизації підходів до розуміння ілюзії знання.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Сучасними вченими використовуються різні визначення феномена ілюзії знання з огляду на вивчення різних аспектів цього явища. Так, ілюзія знання як помил-

ка метакогнітивного моніторингу вивчається С. Вардом, Г. Кларком, Д. Меткалфом, М. Августюк, В. Волошиною та ін. Близькою до ілюзії знання є суб'єктивна впевненість у точності засвоєння інформації, що запам'яталась, однак насправді є неправильно збереженою (А. Гленберг, А. Вілкінсон, В. Епстайн); впевненість у правильності виконаного завдання (Дж. Данлоскі, Т. Нельсон, Л. Наренс та ін.). Частина дослідників зосереджується на вивченні проявів ілюзії знання у процесі навчальної діяльності, зокрема П. Ліндстром, С. Фомін, А. Савін, І. Скотнікова, А. Одайник.

Мета статті полягає в теоретичному аналізі, узагальненні та систематизації підходів до розуміння ілюзії знання в контексті теорії метакогнітивного моніторингу.

Виклад основного матеріалу. Метакогнітивний моніторинг розглядають як процес, котрий відноситься до знань когнітивних процесів або результатів цих когнітивних процесів. Як зазначають С. Вард та Г. Кларк, метакогнітивний моніторинг має



забезпечити плавне та адекватне згідно з обраною стратегією мислення (серед яких виділяють використання пауз, перечитування, самотестування), спрямоване на виправлення когнітивного викривлення [12]. Метакогнітивний моніторинг забезпечує індивіда знаннями щодо прийняття рішення про необхідну інформацію та визначає необхідність повторного вивчення. Фактично метакогнітивний моніторинг надає необхідну інформацію, яка підвищує рівень її розуміння. Усвідомлення помилки метакогнітивного моніторингу забезпечує основу для виправлення помилок та покращення процесів метапізнання.

Однак не завжди метакогнітивний моніторинг є точним та сприяє кращому засвоєнню інформації. Той факт, що студенти переоцінюють власні знання або ігнорують брак усвідомлення інформації є одним із проявів неефективності метакогнітивного моніторингу.

Однією з проблем вивчення ілюзії знання є відмінності у визначенні цього явища. Ілюзію знання ототожнюють з такими поняттями, як «когнітивний оптимізм» та «надмірна впевненість». Близьким до поняття ілюзії знання є «суб'єктивна впевненість». Д. Меткалф використовує термін «когнітивний оптимізм», розглядаючи його як тенденцію індивіда до переоцінки рівня власних знань [11].

Поняття ілюзії знання використовується для пояснення впевненості в успішності процесів збереження інформації в той час, коли цей процес зазнав невдачі (С. Вард та Г. Кларк) [12]. М. Августюк розглядає ілюзію знання як помилку метакогнітивного моніторингу, яка виникає внаслідок надмірної суб'єктивної впевненості у знанні, що не відповідає об'єктивній успішності виконання завдань [1]. П. Ліндстром визначає ілюзію знання як феномен, який може перешкоджати ефективному навчанню тим студентам, які не можуть виділити правильну інформацію, акцентуючи свою увагу на процесі читання [10]. На думку дослідниці, суть ілюзії знання полягає у відсутності сигналу про помилку, тобто сигналу про те, що інформація є незрозумілою. Такий сигнал, насамперед, передбачає наявність емоційного відгуку, оскільки такий емоційний відгук відрізняється у тих, хто проявляє ілюзію знання та тих, хто схильний точно оцінювати власне знання.

А. Гленберг, А. Вілкінсон та В. Епстайн розглядають поняття невдачі в самооцінці пізнання, яке, на нашу думку, є близьким до розуміння явища ілюзії знання. Дослідники вважають, що ілюзія знання – це помилкове уявлення про те, що розуміння

інформації було досягнуто, коли насправді цього не відбулося [8]. Тобто ілюзія знання має місце тоді, коли читачі не здатні відшукати протиріччя в тексті, високо оцінюючи рівень розуміння цього тексту. Порівнюючи ілюзію знання з ілюзією сприйняття, автори називають її невідповідністю між суб'єктивною оцінкою та об'єктивним результатом.

Спираючись на проведений нами аналіз психологічної літератури, ми виокремлюємо власне визначення ілюзії знання. Так, ми розуміємо її як неадекватну впевненість (надмірну або недостатню) у правильності засвоєної інформації у процесі навчальної діяльності.

У вітчизняних дослідженнях ілюзія знання часто асоціюється з упевненістю. На нашу думку, саме таке трактування ілюзії знання є ключем до її розуміння. Зокрема, А. Одайник підкреслює, що необхідно розрізняти поняття особистісної та ситуативної впевненості. Саме з останньою ми ототожнюємо ілюзію знання. На думку дослідника, така впевненість є метакогнітивною характеристикою, пов'язаною з контролем над здійсненням власних суджень і визначається внутрішніми регулятивними механізмами, а не зовнішньою регуляцією. Автор аналізує ефекти, які виникають у разі неадекватної впевненості: феномен недостатньої впевненості, феномен надмірної впевненості та ефект складності-легкості. Встановлено, що у разі збільшення складності завдання число правильних відповідей зменшується, але рівень впевненості людини у їх правильності збільшується. Разом з тим у разі зменшення складності завдання кількість правильних відповідей зростає, але рівень впевненості зменшується. Загалом люди схильні перебільшувати рівень засвоєння інформації. Зокрема, дослідження І. Скотнікової показали, що під час виконання задач, які вирішити неможливо (показники європейського та американського профілів, малюнки європейських та азійських дітей тощо) частка правильних відповідей наближалась до випадкової (0,5 при виборі з двох альтернатив), при тому, що оцінки впевненості в правильності рішення були більше 0,5 [5].

Ілюзія знання виникає не лише в процесі роботи індивіда з інформацією, але і в процесі співпраці викладача та студента. У цьому контексті ілюзія знання характеризується у різних формах, наприклад:

1. Ілюзія засвоєння основ предмета. Вона полягає в невірних очікуваннях лектора та слухача щодо передачі інформації, ідеями в контексті одного й того самого дискурсу.

2. Ілюзія точності зворотного зв'язку (невиправдані очікування студента про те, що зворотний зв'язок, який дає викладач, є точним).

3. Ілюзія вирівнювання дискурсу (невиправдане очікування педагога щодо розуміння контексту та смислу діалогу).

4. Ілюзія студентських вмінь (полягає у помилковому припущенні щодо рівня засвоєння студентом знань – об'єктивно він, як правило, є нижчим).

5. Ілюзія передачі знання (невиправдане припущення, що слухач розуміє те, що говорить лектор, і, відповідно, інформація передається точно) [7].

Ще одним явищем, яке, на нашу думку, є близьким до поняття ілюзії знання, є поняття помилок впевненості. Так, Д. Мореа і П. Хейліб виокремили три варіанти помилок впевненості:

1. Надмірна впевненість в оцінках власних здібностей (*overrestimation*). Цей тип суджень полягає в абсолютній оцінці ефективності власної діяльності і проявляється в ефекті складності–легкості;

2. Надмірна впевненість у відносних судженнях (власні здібності порівняно зі здібностями інших). Для індивіда характерно переоцінювати себе стосовно інших у знайомих галузях знання і недооцінювати в незнайомих або складних (*overplacement*).

3. Надмірна впевненість у судженнях щодо впевненості у правильності прийняття рішення (*overprecision*).

У вітчизняних дослідженнях розглядається поняття суб'єктивної впевненості, котре є одним із варіантів прояву ілюзії знання. Так, зокрема, розглядаючи суб'єктивну впевненість, А. Одайник виділяє такі закономірності її прояву:

1. Оцінки впевненості у разі правильних відповідей вищі, ніж у разі неправильних. Це може означати, що такі оцінки і є показниками, що відображають ефективність вирішення задач. Відзначається наявність прямого зв'язку між надмірною впевненістю і точністю рішення.

2. За стійкого повтору правильних і неправильних відповідей був виявлений ефект зростання впевненості. Так, повторні правильні і повторні неправильні відповіді вважаються такими, що відзначаються більшою впевненістю, ніж нові відповіді на завдання, які повторюються.

3. У невідповідності складності задач до ефективності її вирішення проявляються ефекти надмірної впевненості та ефект складності–легкості. Так, індивіди, які виконують завдання з високою точністю, оцінюють власну впевненість щодо ступеня ефективності. Однак коли виконання від-

бувається зі значними помилками, впевненість починає різко зростати і перестав відображати точність рішення [3].

Ілюзія знання має місце тоді, коли студенти, які читають текст, надмірно високо оцінюють рівень засвоєння тексту. П. Ліндстром виділяє два механізми виникнення ілюзії знання. Перший з них полягає у відсутності сигналу про помилку, що дає змогу припустити, що розуміння інформації відбулося [10]. Інше пояснення ілюзії знання полягає в тому, що текст неправильно розуміється та не досить інтегрується в узгоджену інтерпретацію.

Розглядаючи неадекватну впевненість індивіда у правильності своїх знань як ілюзію знання, можемо спиратись на роботи Дж. Меткалф, яка виділяє низку евристичних ознак, від яких залежить впевненість суб'єкта в оцінці правильності власних знань, а отже, і виникнення ілюзії знання:

1) швидкість пригадування матеріалу;
2) швидкість пригадування правильної відповіді;
3) відчуття знайомості щодо поставленого запитання [11].

На основі проаналізованого матеріалу ми можемо виділити два види прояву ілюзії знання в начальному процесі:

1. Внутрішня ілюзія знання (студент переоцінює власне знання). Основа такої ілюзії знання – внутрішні та зовнішні чинники, а саме особистісні, когнітивні, метакогнітивні. Вона виникає на основі очікування студента щодо ефективності засвоєння інформації та його оцінки успішності її засвоєння. Ілюзія знання з'являється в процесі: студент – інформація – результат.

2. Зовнішня ілюзія знання, якою є ілюзорні очікування викладача щодо розуміння студентами інформації, яку він передає. Така ілюзія знання базується на таких компонентах: очікування викладача щодо засвоєння інформації студентом та оцінка викладача щодо засвоєння інформації. Тобто ілюзія знання виникає в рамках схеми: викладач – інформація – студент – результат.

Проаналізовані нами підходи до розуміння ілюзії знання систематизовано та представлено в табл. 1.

Аналіз поняття ілюзії знання не буде достатнім без розгляду суджень, в яких вона може проявлятися. Так, Дж. Флейвелл описує три види метакогнітивних суджень про знання:

– усвідомлення розуміння або нерозуміння знання (напр., «Я знаю, що я розумію, що рослини потребують сонячного світла, але я не знаю чому»);

– поінформованість мислення – розуміння пізнавальних завдань і того, що вима-



гається для їх виконання (напр., «Я знаю, що читання цієї газетної статті буде простішим, ніж читання підручника»);

– поінформованість мислення – розуміння стратегії і підходів до планування навчання (напр., «У мене виникають труднощі під час читання цієї статті. Я маю підсумувати те, що я щойно прочитав») [6].

Власне, у всіх видах суджень про знання можлива поява ілюзії про знання.

У психологічній літературі, крім виокремлення причин появи ілюзії знання, тлумачення цього поняття та визначення її ролі у метакогнітивному моніторингу, непоодинокі автори зосереджують увагу на виокремленні можливих шляхів подолання ілюзії знання. Так, А. Гленбергом виділяються три важливі моменти, що стосуються зменшення впливу ілюзії знання [8]. По-перше, до уваги беруться умови, за яких відбувається виконання завдання. Встановлено, що ілюзія знання часто

виникає саме в лабораторних умовах. По-друге, доведено, що ілюзія знання частіше виникає на пізніших етапах засвоєння інформації (зокрема, в експерименті А. Гленберга, А. Вілкінсона та В. Епстайна встановлено, що самооцінка рівня засвоєння інформації є більш точною під час вивчення перших параграфів книги, тоді як у подальшому процесі вивчення наступних її точність знижується) [9]. По-третє, встановлено, що частота прояву ілюзії знання змінюється залежно від особливостей текстової інформації, що вивчається.

Висновок. Отже, нами проаналізовано роль метакогнітивного моніторингу та ілюзії знання у процесі навчальної діяльності. Неефективний метакогнітивний моніторинг проявляється у переоцінці власних знань або ігноруванні неусвідомлення інформації, що викликає ілюзію знання.

Нами здійснено теоретичний аналіз, узагальнення та систематизацію підходів

Таблиця 1

Підходи до розуміння ілюзії знання

Автори дослідження	Внесок у дослідження феномена ілюзії знання
С. Вард, Г. Кларк	Ілюзія знання як стійке переконання в успішності збереження інформації в той час, коли цей процес зазнав невдачі.
Д. Меткалф	Аналіз ілюзії знання крізь призму ознак інформації, які впливають на її виникнення.
А. Гленберг, А. Вілкінсон та В. Епстайн	Ілюзія знання як помилка самооцінки пізнання інформації та її розуміння.
А. Гленберг	Аналіз ілюзії знання в контексті факторів її виникнення.
П. Ліндстром	Ілюзія знання як феномен, що може перешкоджати ефективному навчанню тим студентам, які не можуть виділити правильну інформацію, акцентуючи свою увагу на процесі читання. Визначає механізми виникнення ілюзії знання.
А. Одайник	Ілюзія знання як ситуативна впевненість, пов'язана з контролем над власними судженнями і визначається внутрішніми регулятивними механізмами, а не зовнішньою регуляцією.
І. Скотнікова	Ілюзія знання як схильність до перебільшення рівня знання.
Д. Мореа і П. Хейліб	Ілюзія знання як помилка впевненості. Визначають три види помилок впевненості: надмірна впевненість в оцінках власних здібностей; надмірна впевненість у судженнях про власні здібності стосовно здібностей інших; надмірна впевненість у правильності прийняття рішень.
Дж. Флейвелл	Ілюзія знання як неправильні метакогнітивні судження про власні знання.
Н. Розумовська	Ототожнення ілюзії знання з неточним метакогнітивним моніторингом.
А. Фомін, Е. Савін	Ілюзія знання як надмірна або недостатня впевненість у правильності вирішення задач.
Т. Доцевич	Вивчення ілюзії знання в контексті проблеми діагностики метакогнітивної компетентності. Ілюзія знання як феномен, що ускладнює оцінку метакогнітивних суджень.
Л. Фазіо, Е. Марш	Ілюзія знання як процес виникнення помилкових епізодів у пам'яті та помилкового збереження інформації. Залежність виникнення ілюзії знання від швидкості представлення інформації.
М. Августюк	Ілюзія знання як помилка метакогнітивного моніторингу, яка виникає внаслідок надмірної суб'єктивної впевненості у знанні, що не відповідає об'єктивній успішності виконання завдання.

до розуміння ілюзії знання. На основі цього аналізу запропоновано класифікацію проявів ілюзії знання в навчальній діяльності – внутрішню ілюзію знання, яка виникає в процесі роботи студента з інформацією та зовнішню, яка проявляється в процесі взаємодії викладача та студента. На основі проведеного аналізу психологічної літератури нами виокремлено власне визначення ілюзії знання. Так, ми розуміємо ілюзію знання як неадекватну впевненість (надмірну або недостатню) у правильності засвоєної інформації у процесі навчальної діяльності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Августюк М.М. Ілюзія знання в метакогнітивному моніторингу навчальної діяльності студентів ВНЗ: дис. канд. психол. наук: 19.00.07. Острог, 2016. 321 с.
2. Доцевич Т.І. Шляхи та засоби діагностики метакогнітивної компетентності викладачів. Вісник Харківського національного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди. Психологія: наукове видання. Харків, 2013. Вип. 46, Ч. 2. С. 62–75.
3. Одайник А.С. Уверенность как результат независимой проверки гипотез. Психология. Журнал Высшей школы экономики, 2013. Т. 10, № 3. С. 3–28.
4. Разумовская Н.Н. Влияние обратной связи различного типа на метакогнитивный мониторинг решения тестов знаний. European social science journal. 2015. № 2. С. 175–182.
5. Скотникова И.Г. Исследование уверенности в решении когнитивных задач с неопределенностью (пороговое различение). Пятая международная конференция по когнитивной науке: Тезисы докладов. Калининград, 18–24 июня 2012 г. Калининград, 2012. С. 839–841.
6. Flavell J. H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry. American Psychologist, 1979. Vol. 34, No. 10. P. 906–911.
7. Graesser A. Frequent Illusions during the Tutoring Process / A. Graesser, S. D’Mello, N. Person. Handbook of Metacognition in Education. New York: Routledge, 2009. С. 366–377.
8. Glenberg A.M. Calibration of Comprehension / A.M. Glenberg, W. Epstein. Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition. 1985. Vol. 11. p. 702–718.
9. Glenberg A.M. The illusion of knowing: Failure in the selfassessment of comprehension. / A.M. Glenberg, A.C. Wilkinson, W. Epstein. Memory and Cognition, 1982. Vol. 10, No. 6. p. 597–602.
10. Lindström P. Illusion of knowing – Same or Different Emotional Responses Compared to Knowing? Lund University Cognitive Science, 2007. P. 1806.
11. Metcalfe J. Novelty monitoring, metacognition, and control in a composite holographic associative recall model: Implications for Korsakoff amnesia. Psychological Review, 1993. Vol. 100, No. 1. P. 3–22.
12. Ward S.B. The effect of feedback on the illusion of knowing and comprehension monitoring of college students. / S.B. Ward, H.T. Clark, III. Paper presented at the Annual Meeting of the Eastern Educational Research Association, 1989. 18 p.



УДК 159.9:37.015

СОЦІАЛЬНІ ЧИННИКИ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ СТАРШОКЛАСНИКІВ СІЛЬСЬКИХ ШКІЛ

Федоренко Л.П., аспірант кафедри загальної
і соціальної психології та психотерапії

Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова

У статті висвітлено наукові підходи до проблеми чинників професійного самовизначення старшокласників. Здійснено аналіз результатів дослідження соціальних чинників професійного самовизначення старшокласників сільських шкіл.

Ключові слова: професійне самовизначення, соціальні чинники професійного самовизначення, професійна перспектива, мотиви вибору професії.

Федоренко Л.П. СОЦИАЛЬНЫЕ ФАКТОРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ СТАРШЕКЛАССНИКОВ СЕЛЬСКИХ ШКОЛ

В статье представлены научные подходы к проблеме факторов профессионального самоопределения старшекласников. Осуществлен анализ результатов исследования социальных факторов профессионального самоопределения старшекласников сельских школ.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, социальные факторы профессионального самоопределения, профессиональная перспектива, мотивы выбора профессии.

Fedorenko L.P. SOCIAL FACTORS OF PROFESSIONAL SELF-DEFINITION OF SENIOR PUPILS IN VILLAGE SCHOOLS

The article deals with the scientific approaches to the problem of factors of professional self-determination of senior pupils. The analysis of research results was performed regarding social factors of professional self-determination of senior pupils in village schools.

Key words: professional self-determination, social factors of professional self-determination, professional perspective, motives for choosing a profession.

Постановка проблеми. Соціально-економічні зміни, що відбуваються впродовж останніх років у суспільстві, зумовили потребу перегляду підходів до вирішення багатьох психолого-педагогічних проблем загальноосвітньої школи, зокрема підготовки старшокласників до професійного самовизначення. Особливої уваги потребує ця підготовка у сільських школах. Очевидно, що чинники, які зумовлюють професійне самовизначення сільського школяра, будуть мати свою специфіку через соціальні й економічні особливості сільського життя. З'ясування особливостей сільського освітнього середовища, його впливу на професійне самовизначення старшокласників дасть змогу виявити основні труднощі цього процесу та намітити шляхи їх усунення. Актуальність дослідження визначається також необхідністю наукових розробок, присвячених проблемі професійного самовизначення старшокласників сільських шкіл в умовах розвитку сучасної української школи.

Аналіз досліджень та публікацій за обраною проблемою. Професійне самовизначення старшокласників є полімотивованим феноменом, який зумовлюється низкою чинників. Приступимо до аналізу робіт, присвячених основним чинникам вибору старшокласниками професії, які характери-

зують ситуацію їхнього професійного самовизначення та якість професійних планів.

О.І. Зеліченко і О.Г. Шмельов виділили систему зовнішніх і внутрішніх мотиваційних чинників професійного вибору. До зовнішніх чинників вони віднесли: 1. Тиск: рекомендація, поради, вказівки з боку інших людей, а також приклади героїв кіно, літературних персонажів і ін.; вимоги об'єктивного характеру (служба в армії, матеріальне становище сім'ї тощо); індивідуальні об'єктивні обставини (стан здоров'я, здібності тощо). 2. Тяжіння – відштовхування: приклади, що подаються безпосереднім оточенням людини, іншими людьми; звичайні еталони соціального успіху (мода, престиж, забобони). 3. Інерція: стереотипи наявних соціальних ролей (сімейні, членство в неформальних групах); звичні заняття (що виникли під впливом шкільних предметів, захоплень).

До *внутрішніх* мотиваційних чинників належать: 1. Власні мотиваційні чинники професії: предмет праці; процес праці (привабливий–непривабливий, естетичні аспекти, різноманітність–одноманітність діяльності, детермінованість–випадковість успіху, трудомісткість роботи, індивідуальна–колективна праця, можливість розвитку людини в цій праці); результати праці. 2. Умови праці: фізичні (кліматичні, дина-

мічні характеристики роботи); територіально-географічні (близькість розташування, необхідність роз'їздів); організаційні умови (самостійність–підпорядкованість, об'єктивність–суб'єктивність в оцінці праці); соціальні умови (трудність–легкість отримання професійної освіти, можливість подальшого працевлаштування; надійність положення працівника; вільний– обмежений режим; соціальний мікроклімат. 3. Можливості для реалізації позапрофесійних цілей: можливості для громадянської роботи; для досягнення бажаного соціального стану; для створення матеріального благополуччя; для відпочинку і розваг; для збереження і зміцнення здоров'я; для психічного самозбереження і розвитку; для спілкування [8].

Найбільш відомою є модель чинників вибору професії Є.О. Клімова, який вказував на те, що, обираючи професію, старшокласник має враховувати, що він хоче (свої бажання), що він може (свої здібності) і що потрібно (у нашому розумінні – потреби ринку). Автор пропонує таку модель основних чинників, які враховує школяр, обираючи професію: 1) врахування своїх схильностей; 2) врахування здібностей, зовнішніх і внутрішніх можливостей; 3) врахування престижності обраної професії; 4) врахування інформованості про неї; 5) врахування позиції батьків; 6) врахування позиції однокурсників, друзів і однолітків; 7) врахування потреб виробництва («ринку»); 8) наявність певної програми дій щодо вибору та досягнення професійних цілей – з особистою професійною перспективою [3].

С.В. Фролова у своїх дослідженнях конкретизує та розводить поняття чинники і умови, які впливають на процес професійного самовизначення старшокласників. Вона виокремлює такі чинники (престиж професії, рівень оплати праці спеціаліста в цій сфері, положення професії на ринку праці і затребуваність цієї професії в сучасних умовах, можливість отримання допомоги в навчанні, зокрема і матеріальної, розташування обраного навчального закладу, предмет і умови праці, думки оточуючих значущих людей, засоби масової інформації, соціально-економічні умови) і умови (особистісна зрілість, адекватність самооцінки здібностей та інтересів для оволодіння майбутньою професією, ступінь повноти уявлень про зміст майбутньої професійної діяльності, психолого-педагогічний супровід формування професійного самовизначення старшокласника). Досліджуючи проблему детермінації професійного самовизначення старшокласників, авторка дійшла висновку, що у більш молодшому віці

школярі під час вибору свого професійного шляху більше прислухаються до думки оточуючих їх однолітків і вчителів, але менше – до думки батьків. З віком вплив оточуючих людей на учнів під час вибору професії зменшується, і 16–17-річні виявляють ще більшу самостійність і усвідомленість у цьому питанні, ніж 14–15-річні. Вибір професії зумовлений ще й гендерними особливостями, що проявляються в тому, що дівчата проявляють більшу активність, ніж юнаки. Загалом дівчата більш гнучкі у професійному самовизначенні, більше пристосовані до оточуючих їх соціально-економічних умов, ніж юнаки [7].

На думку Є.В. Ніз'євої, на особливості процесу професійного самовизначення сучасних старшокласників безпосередньо впливають дві основні групи чинників. Перша група – особистісні характеристики, суб'єктивні уявлення про світ професій, про «образ фахівця» і про себе. Друга (соціальні чинники) – мода, престиж, школа (вплив вчителів та оціночної системи), референтна група (друзі, однолітки), сім'я, а також ЗМІ, Інтернет [5].

Теоретичний аналіз чинників детермінації професійного самовизначення особистості дав змогу Р.В. Мотрук представити ґрунтовну та деталізовану систему, у якій всі чинники поділено на дві групи. До перших (суб'єктивних) відносяться такі чинники: а) психофізіологічні: генетичні задатки, статеві, вікові особливості організму, тілесна конституція; б) ціннісно-мотиваційні: інтереси, бажання, нахили, життєві цілі, перспективи, плани, соціальні установки, ціннісні орієнтації, потреба в самоактуалізації тощо; в) рефлексивно-феноменологічні: еґо-ідентичність, самоприйняття, самоповага, самооцінка, образ Я, рівень домагань; г) ортобіотичні: стресостійкість, фрустраційна толерантність, внутрішня картина здоров'я; ґ) психодинамічні: психологічний захист, копінг-поведінка, особливості морально-вольової саморегуляції тощо. До інших (об'єктивних) чинників належать: а) економічні та соціально-політичні: ситуація в суспільстві, стан ринку та попит на професії, рівень заробітної плати; б) соціально-педагогічні: інститути соціалізації (сім'я, дитячий садок, школа, ВНЗ тощо); в) соціо- (зокрема, етно-) культурні: звичаї, традиції, менталітет, фольклор тощо; г) екологічні: стан природного середовища, умови і режим праці; ґ) інтерактивно-символічні: престиж, імідж, соціальний статус, мода, реклама. Р.В. Мотрук вдалося встановити, що кореляція етнопсихологічних та етнокультурних чинників традиційної ментальності спільноти опосередковано



впливає і на професійне самовизначення особистості [4].

Для нашого дослідження надзвичайно важливі наукові роботи, які вказують на особливості професійного самовизначення старшокласників сільських шкіл (О.М. Букреева, Г.В. Люлька, Л.В. Повалій), хоча цих робіт мало. Цікавим нам видається дослідження Л.В. Повалій, у якому констатується, що найважливішим соціальним інститутом, який здійснює суттєвий вплив на формування професійного самовизначення дитини, є сім'я. Своєю чергою цей вплив залежить від конкретних соціально-демографічних умов. Специфічний вплив здійснюється саме у сільських родинах, оскільки сучасна сільська родина внаслідок несприятливих для неї соціально-економічних реалій опинилася в нетиповому становищі стосовно виховання дітей і не може самостійно спрямувати дитину на правильний професійний вибір. Однією з причин цього є те, що економічна ситуація відкинула більшість сімей за межу малозабезпеченості. Через неможливість знайти роботу в сільській місцевості, що забезпечувала б гідне проживання родини, багато батьків втрачають впевненість у собі та в завтрашньому дні. Внаслідок цього вплив на формування професійного самовизначення дитини буде досить специфічним [6].

Специфічними характеристиками сільського середовища є: наявність розгалуженої мережі родинної і сусідської взаємодопомоги, дружньої підтримки та традицій безкорисливої допомоги рідним і близьким, особливо у сфері освіти дітей; низький рівень правової свідомості (професійну орієнтацію зумовлюють переважно сімейні цінності); наявність дефіциту відповідальності у дитини за власне благополуччя; пасивність у досягненні поставлених цілей, що породжує безперспективність, сприйняття дискомфорту (матеріального і психолого-педагогічного) як норми життя, безініціативність, споживацькі тенденції у взаєминах дітей з батьками; відсутність культурно-освітніх центрів (вузів, театрів, музеїв тощо); регулярне виконання учнями сільськогосподарських робіт впродовж всього періоду навчання в школі, що формує звичку працювати, бути турботливим господарем землі. У сільських школярів більше об'єктивних реальних умов для засвоєння професійної сімейної традиції, виховання спадкоємців трудових династій, продовжувачів справи своїх батьків.

Метою статті є висвітлення результатів дослідження особливостей впливу соціальних чинників на професійне самовизначення старшокласників сільських шкіл.

Виклад основного матеріалу. Наше дослідження проводилося на базі сільських шкіл Хмельницької та Івано-Франківської областей. Дослідженням було охоплено 125 учнів 9-х, 10-х та 11-х класів.

Приступимо до аналізу результатів дослідження, отриманих за допомогою авторської анкети, яка була спрямована на з'ясування особливостей соціальних чинників професійного самовизначення старшокласників сільських шкіл. За результатами проведеного нами опитування, 36% старшокласників стверджують, що, обираючи професію, вони зверталися за допомогою до батьків, однак лише 10% дев'ятикласників, 12,9% десятикласників і 17% одинадцятикласників заявляють, що вони справді оберуть свою професію за наполяганнями своїх батьків (див. табл. 1).

Незначний відсоток старшокласників вказує на те, що професія, яку вони обирають, буде продовженням їхньої династії, сімейної справи, зокрема, 8% дев'ятикласників, 5% десятикласників і так само 5% одинадцятикласників заявляють, що вони мають продовжити сімейну традицію. Серед професій, які є традиційними у цій місцевості, старшокласники найчастіше називають такі: повар, учитель, лікар, землероб.

Аналіз результатів дослідження, представлених у таблиці 1, вказує на те, що серед соціальних чинників, які визначають особливості професійного самовизначення старшокласників, вплив батьків має надзвичайно важливе значення для сільських школярів. Окрім того, від 9-х до 11-х класів роль цього чинника (який об'єднує задоволення бажання батьків та підтримку сімейної традиції) зростає і вже в 10-х та 11-х класах за значущістю посідає перше рангове місце.

Учні 9-х класів вказують на те, що значний вплив на вибір професії здійснюють друзі, однокласники. Однак роль однолітків у професійному самовизначенні школярів до 11-х класів зменшується (учні 9-х класів – 18%; учні 10-х класів – 17,3%, учні 11-х класів – 16,2%), хоча у цих класах цей чинник все ж таки посідає друге рангове місце.

На додаткове запитання: «Чи є у вас друзі, які мають намір вибрати ту ж професію, що і ви?» 36% старшокласників відповіли ствердно.

Значний вплив на вибір професії старшокласниками здійснюють вчителі (у всіх класах третє рангове місце), однак до 11-х класів вплив вчителів на професійне самовизначення школярів зменшується (учні 9-х класів – 13,6%; учні 10-х класів – 12,5%, учні 11-х класів – 12,4%).

Ще один важливий чинник – вплив фахівців. Так, зважають на рекомендацію фахівців (психологів та інших спеціалістів) у 9-х класах – 10% школярів, у 10-х класах – 10,6%, учні 11-х класів – 10%.

Однак більш детальне вивчення думки школярів вказує на розходження і внутрішню неузгодженість між тим, що хоче школяр і що йому рекомендують психологи, вчителі-предметники. Так, 6% дев'ятикласників, 22% десятикласників і 21% одинадцятикласників вказують на те, що фахівці радять їм обрати професію, яка власне їм не подобається. Отримані результати примушують задуматися, наскільки школярі знають себе і спроможні співвіднести свої бажання з можливостями.

Цікавою тут є деталізація відповідей школярів, які прислухалися до порад фахівців, вчителів і батьків та все-таки змінили під їхнім впливом підхід до вибору професії. Так, певна кількість дітей вважають, що вони мали свій вибір, але їх переконали обрати професію, про яку вони раніше навіть не думали. Зокрема, показовим є перелік професій, від яких частіше відмовляють батьки та спеціалісти. Це такі професії: пілот, татуїровник, флорист, поет (обґрунтування такі: «...ризиковані професії», «...це взагалі не професії», «... вони не дають матеріальних статків»). Окрім цього, батьки часто відмовляли і від сільськогосподарських та робітничих професій, таких як: кухар, слюсар, механік, що вказує на небажання батьків, щоб їхні діти обирали традиційні професії сім'ї, бо, як вони вважають, «... це важка фізична праця», «...бажають своїм дітям кращої долі».

Опитування виявило старшокласників, які усвідомлюють, що з різних причин (здоров'я, статі, певних особливостей) вони не можуть обрати омріяні професії (вчитель фізкультури, військовий, поліцейський, пілот, стюардеса, моряк, акторка), але не хочуть зраджувати своїй мрії і будуть працювати ким завгодно, тільки б у цій сфері. У 9-му класі таких школярів аж 22%, але до 11-го класу кількість їх зменшується (лише 11%).

Вибір професії пов'язують власне з процесом навчання і успіхами з певних предметів у 9-х класах 11% школярів, у 10-х класах – 7%, у 11-х класах – 10% старшокласників.

Позашкільна робота визначила вибір професії лише 8,1% дев'ятикласників (8,7% десятикласників та 8,6% одинадцятикласників).

Додаткове опитування показало, що лише 35,3% школярів вважають, що навчання в школі впливає на розвиток інтересу до професії, 33% стверджують, що воно ніяк не впливає, 25% школярів важко відповісти на це запитання, а 6,7% вказують на те, що саме навчання формує негативне ставлення до професії. Вочевидь, дається взнаки реальний стан викладання у сільських школах, зокрема, домінування традиційних підходів до навчання дітей, хоча сьогодення вимагає перегляду вчителями методів викладання.

Нами виявлено певну особливість школярів сільських шкіл, яка вказує на таку проблему професійного самовизначення старшокласників, як нездатність певної кількості старшокласників співвіднести свої

Таблиця 1

Соціальні чинники професійного самовизначення школярів сільських шкіл

Чинники / учні класів	учні 9-х класів (%)	учні 10-х класів (%)	учні 11-х класів (%)
Бажання батьків	10	12,9	17
Сімейна традиція	8	5	5
Товариші, однолітки	18	17,3	16
Вплив вчителя	13,6	12,5	12,4
Рекомендації фахівців	10	10,6	10
Успішне засвоєння шкільних предметів	11	7	10
Позашкільна робота	8,1	8,7	8,6
Герої кінофільмів	6	6	3,6
Художня література	3	3	4
Представники професій	3	4	3,7
Засоби масової інформації	4	3,5	3,7
Випадкові соціальні чинники (лікарем, бо хворіють близькі)	1,3	2	2
Випадкові соціальні чинники (юристом, щоб помститися)	1	2,5	2
Випадкові соціальні чинники (щоб бути захищеним, щоб мене поважали і боялися)	3	5	2



бажання і можливості. Так, 47,6% старшокласників вважають, що їм важко даються шкільні дисципліни, які важливі для здобуття обраної ними майбутньої професії. Разом з тим додатково займаються в гуртках, секціях, працюють з репетиторами лише 34,2% школярів у зв'язку з відсутністю таких у школі, або, як вважають діти, у зв'язку з відсутністю такої потреби.

Книги та художня література здійснюють незначний вплив на вибір школярами професії. Зокрема, лише 3% дев'ятикласників і майже стільки учнів у 10-х та 11-х класах (див. табл. 1) вважають, що їхній вибір професії зумовлений саме засобами художньої літератури. Це такі професії, як: поліцейський, слідчий, журналіст, учитель, лікар, медсестра, музикант, юрист, космонавт і психолог. Вплив на вибір професії цих школярів здійснювали переважно такі жанри: детективи, пригодницька література, фантастика, історичні твори, класичні твори зарубіжної літератури.

Є старшокласники, на професійний вибір яких впливають герої кінофільмів, особливо серіалів, таких як «Рекс», «Бібліотекар», «Руйнівники міфів», «Фізрук», «Центральна лікарня», «Кухня». Вплив фільмів на вибір професії сучасними школярами порівняно з впливом художньої літератури значно більший, хоча до 11-х класів зменшується (учні 9-х класів – 6%, учні 10-х класів – 6%, учні 11-х класів – 3,6%).

Певний вплив на вибір професії здійснюють і засоби масової інформації, зокрема, телебачення. Так, хочуть мати професії тих, кого показують по телебаченню, 4% дев'ятикласників та 3,7% одинадцятикласників. Це такі професії, як політики, депутати, журналісти, фотомоделі.

Є незначна кількість старшокласників, на професійний вибір яких впливають інші соціальні причини, пов'язані з конкретними ситуаціями, які пережили школярі (хочу стати лікарем, тому що мої близькі хворіють (учні

9-х класів – 1,3%, учні 10-х та 11-х класів – 2%); хочу обрати професію юриста (слідчого, судді, прокурора), щоб помститися за загибель моїх близьких (учні 9-х класів – 1%, учні 10-х класів – 2,5%, учні 11-х класів – 2%); хочу стати поліцейським, юристом, щоб відчувати себе захищеним, щоб мене поважали і боялися (дев'ятикласники – 3%, десятикласники – 5 %, учні 11-х класів – 2%).

Представники професій визначають вибір лише для 3% учнів 9-х класів, 4% – учнів 10-х класів і 3,7% – для учнів 11-х класів. Однак на додаткове запитання: «Чи є у вас знайомі або родичі, які працюють за обра-

ною вами професією» 36% дев'ятикласників, 47% десятикласників та 34% одинадцятикласників відповіли «так», що скоріше за все вказує на відсутність тісного контакту з ними.

Висновок. Проведене дослідження дає змогу зробити такі висновки. Серед соціальних чинників найбільший вплив на професійне самовизначення школярів сільських шкіл здійснюють батьки, що може призвести до низького рівня відповідальності старшокласників за власне майбутнє, зокрема, за здійснення ними професійного вибору.

Вчитель залишається авторитетом для старшокласників у процесі здійснення їхнього професійного вибору на всіх етапах навчання, однак для багатьох школярів сам процес навчання ніяк не впливає на формування інтересу до професії, а інколи формує негативне ставлення, що є свідченням реального стану викладання у сільських школах, зокрема домінування традиційних підходів до навчання дітей, хоча сьогодення вимагає зміни методів викладання. Тризовим є факт нездатності значної кількості старшокласників сільських шкіл співвіднести свої бажання з можливостями.

Спостерігається значний вплив однокласників, друзів на професійне самовизначення старшокласників сільських шкіл, що є, на наш погляд, загальною віковою закономірністю.

Перспективи дослідження вбачаємо у розробленні психологічної програми щодо активізації професійного самовизначення старшокласників сільських шкіл та подолання дефіциту відповідальності за власне благополуччя.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Букреева Е.Н. Педагогическое взаимодействие школы и сельских семей в контексте перспектив их развития. Вестник Ставропольского государственного университета (Педагогические науки). 2010. № 6. С. 9–14.
2. Гуцан Л. Сучасні проблеми професійного самовизначення учнівської молоді. Актуальні проблеми професійної орієнтації та професійного навчання населення: матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції (24 листопада 2011 р., м. Київ): у 2 ч. Ч. 1. / уклад.: Л.М. Капченко, С.О. Тарасюк та ін. К.: ІПК ДСЗУ, 2011. С. 40–48.
3. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. 512 с.
4. Мотрук Р.В. Етнокультурні чинники професійного самовизначення особистості: автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. психол. наук 19.00.07. Івано-Франківськ., 2013. 21 с.
5. Низьева Е.В. Профессиональное самоопределение старшеклассников. Сборник научных трудов

СевКавГТУ, 2008. № 6. Профильное и профессиональное самоопределение старшеклассников: теория и практика: материалы Всероссийской научно-практической конференции, 17–18 декабря 2008 года / сост. Е.Л. Руднева, О.Г. Красношлыкова. Кемерово: КРИПКиПРО, 2008. Ч. 1. 2008. 277 с.

6. Повалій Л.В. Особливості професійного самовизначення сільських дівчат-старшокласниць. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2013. № 7 (33) С. 84–92.

7. Фролова С.В. Психологические особенности профессионального самоопределения старшеклассников: дисс. ... канд. психол. наук. М: Московский психолого-социальный институт, 2009. 204 с.

8. Шмелев А.Г., Зеличенко А.И. К вопросу о классификации мотивационных факторов трудовой деятельности и профессионального выбора. URL: https://studbooks.net/720248/.../vliyanie_motivatsionnyh_faktorov_vybor_professii

УДК 159.942.2

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ПРОФЕСІЙНОМУ СТАНОВЛЕННІ СТУДЕНТА

Фурман В.В., старший викладач кафедри загальної,
вікової та педагогічної психології
Київський університет імені Бориса Грінченка

У статті розглядається теоретичне обґрунтування та емпіричне вивчення особливостей розвитку емоційного інтелекту в професійному становленні студента. Розглянуто технології розвитку емоційного інтелекту. Наведено дані впровадження технологій розвитку емоційного інтелекту в професійне становлення студента.

Ключові слова: емоційний інтелект, професіоналізація особистості, технології розвитку емоційного інтелекту.

Фурман В.В. РАЗВИТИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ СТАНОВЛЕНИИ СТУДЕНТА

В статье рассматривается теоретическое обоснование и эмпирическое изучение особенностей развития эмоционального интеллекта в профессиональном становлении студента. Рассмотрены технологии развития эмоционального интеллекта. Приведены данные внедрения технологий развития эмоционального интеллекта в профессиональное становление студента.

Ключевые слова: эмоциональный интеллект, профессионализация личности, технологии развития эмоционального интеллекта.

Furman V.V. DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLECTUAL PROFESSIONAL STUDENT STUDY

The article deals with theoretical substantiation and empirical study of the peculiarities of the development of emotional intelligence in the professional development of the student. Technologies of development of emotional intelligence are considered. The data of introduction of technologies of development of emotional intelligence in the professional formation of the student is given.

Key words: emotional intelligence, professionalization of personality, technology of development EI.

Постановка проблеми. У сучасних умовах професійного розвитку роботодавці все більше вимагають від фахівців високого рівня розвитку емоційного інтелекту (EI). Фахівці з високим рівнем емоційного інтелекту добре розуміють свої емоції, почуття інших людей, можуть ефективно керувати своєю емоційною сферою, і тому в суспільстві їхня поведінка більш адаптивна і вони легше досягають своїх цілей у взаємодії з оточуючими, в професійній та міжособистісній сферах. Саме під час навчання в університеті студент може вплинути на розвиток власної емоційної сфери, беручи

активну участь у різноманітних тренінгових програмах, обираючи дисципліни (курси за вільним вибором студента), які будуть спрямовані на розвиток EI, що у майбутньому позитивно проявиться на високому рівні професійної відповідальності, інтенсивними міжособистісними відносинами, стресостійкістю, що вимагає ефективної емоційно-вольової регуляції [7; 8]. Необхідність розвитку EI студентів зумовлена тим, що він сприяє результативності та ефективності міжособистісної взаємодії у професійній діяльності, профілактиці емоційного здоров'я майбутнього фахівця.



Аналіз останніх досліджень та публікацій. Розвинена емоційна культура, фундаментом якої є емоційний інтелект, є запорукою стійкості студентів до стресогенних умов періоду професійного становлення. Розвиток емоційного інтелекту особистості впливає також на здібності до соціально-психологічної адаптації у студентському середовищі, оскільки емоційний інтелект є її чинником.

У вітчизняній психологічній науці поняття EI вивчали Е. Носенко, Н. Килимига, О. Власова, Г. Юсупова, М. Манойлова, Т. Березовська, А. Лобанов, А. Петровська, І. Андрєєва та ін. [1; 8; 9; 16].

Науковці С. Дерев'яно, Т. Шиян, В. Зарицька, І. Мещерякова, Т. Гудкова, Т. Кондратьєва, Г. Кошонько [5; 7; 10] наголошують на необхідності формування емоційного інтелекту саме в роки студентства, оскільки освіта у вищому навчальному закладі має на меті формування компетентного фахівця, який володіє не лише суто професійними навичками, але й має розвинене творче мислення, навички ефективної комунікації, здатність адаптуватися до змін та вимог у соціумі, а також у поточній діяльності.

На думку В. Зарицької, професійне становлення особистості відбувається у процесі навчання у вищому навчальному закладі. Цей процес можна охарактеризувати через визначення поняття *професіоналізації*. Отже, *професіоналізація особистості* – це цілісний безперервний процес становлення особистості фахівця, який починається з моменту вибору майбутньої професії та завершується, коли особистість припиняє активну трудову діяльність [7].

Зазначимо, що аналіз наукових джерел з проблеми дослідження показав, що у психологічній науці використовується низка термінів, пов'язаних з емоційним інтелектом, зокрема такі: «емоційна розумність» (Е. Носенко), «емоційне самоусвідомлення» (О. Власова), «емоційна компетентність» (К. Саарні), «емоційне мислення» (О. Тихомиров), «емоційна грамотність» (К. Стайнер), «емоційна обдарованість» та ін. Така розгалуженість визначення вказує на полікомпонентність, інтегративність емоційного інтелекту та кутів, під якими його вивчають сучасні науковці [13].

Г. Гарскова, обґрунтовуючи визначення цього поняття, його відмінність від загального інтелекту та значення для діяльності людини, стверджує: «Емоційний інтелект – це здатність розуміти ставлення особистості, репрезентовані в емоціях, та керувати емоційною сферою на основі інтелектуального аналізу і синтезу». Багато авторів, зокрема І. Андрєєва, Дж. Майєр, П. Селовей,

розглядають емоційний інтелект як «сукупність ментальних здібностей» [1; 12; 19].

На нашу думку, *емоційний інтелект* – це інтегративна особистісна властивість, яка зумовлюється динамічною єдністю афекту та інтелекту через взаємодію емоційних, когнітивних, конативних і мотиваційних особливостей і спрямована на розуміння власних емоцій та емоційних переживань інших, забезпечує управління емоційним станом, підпорядкування емоцій розуму, сприяє самопізнанню і самореалізації через збагачення емоційного і соціального досвіду.

Згідно з концепцією Г. Гарднера, у структурі емоційного інтелекту необхідно розглядати два змістовні компоненти EI [18; 19; 20]:

– внутрішньоособистісний – спрямований на власні емоції та характеризується такими складниками, як самосвідомість, рефлексія, самооцінка, самоконтроль, мотивація досягнень;

– міжособистісний – спрямований на емоції інших людей та включає емпатію, толерантність, комунікабельність, конгруентність, діалогічність.

Слід зазначити, що теоретичні підходи до розуміння структури емоційного інтелекту також значно різняться серед науковців.

Метою статті є розкриття сутності і цінності емоційного інтелекту в професійному становленні студента, розгляд технологій розвитку емоційного інтелекту.

Виклад основного матеріалу дослідження. Витоки дослідження емоційного інтелекту можна простежити в роботі Ч. Дарвіна, який зазначав важливість емоційного вираження для виживання, а також для адаптації. У 1900-х роках, хоча традиційні визначення інтелекту робили наголос на таких когнітивних аспектах, як пам'ять і вирішення проблем, низка впливових дослідників у галузі дослідження інтелекту почали визнавати важливість некогнітивних аспектів.

Таким чином, у 1920 році Е.Л. Торндайк для опису навичок розуміння та управління іншими людьми ввів у свою роботу термін «соціальний інтелект». Д. Векслер у 1940 році описав вплив нерозумових факторів на інтелектуальну поведінку. На його думку, «моделі інтелекту, які розглядаються наукою, не будуть повними, поки ми не зможемо адекватно описати вищезгадані фактори» [20].

У 1983 році Г. Гарднер у роботі «Рамки розуму: теорія множинного інтелекту» (Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences) ввів ідею про множинні інтелекти, окремо розглядаючи міжособистісний інтелект, який він характеризує як здатність розуміти наміри, мотиви і бажан-

ня інших людей і внутрішньоособистісний інтелект, який він розглядає як здатність зрозуміти себе, оцінити свої почуття, страхи і мотиви. На думку Гарднера, традиційні показники інтелекту, такі як IQ, не в змозі повністю пояснити когнітивні здібності та особливості людини [18; 19; 20].

Концепція емоційного інтелекту (EI) як такого з'явилася в психологічній науці наприкінці XX століття. Її засновниками стали американські психологи Д. Карузо, П. Селовей і Дж. Майер, які розглядали емоційний інтелект як сукупність ментальних здібностей до розуміння власних емоцій і емоцій інших людей [12; 19].

З теоретичного аналізу бачимо, що емоційний інтелект (EI) розглядається науковцями як не вузько направлене поняття, він, на їхню думку, виконує певні широкоформатні функції, а саме:

- інтерпретативну функцію, яка дає змогу людині продуктивно здійснювати розшифрування емоційної інформації (емоційні вирази обличчя, інтонації голосу тощо), що сприяє накопиченню та систематизації знань, формуванню власного емоційного досвіду;

- регулятивну функцію, яка сприяє стану емоційної комфортності та забезпечує адекватність зовнішнього вираження емоцій людини;

- адаптивну та стресозахисну функцію, що полягають в актуалізації та стимулюванні психічних резервів людини в ускладнених життєвих ситуаціях;

- активізуючу функцію, яка забезпечує гнучку спроможність до конгруентності у спілкуванні [15].

Завдяки можливості кількісно виміряти емоційний інтелект вчені можуть оцінювати ступінь його впливу на досягнення людини.

На думку М. Журавльової, у вітчизняній психології необхідність появи терміна «емоційний інтелект» була зумовлена розвитком досліджень у сфері емоцій і інтелекту, вивченням зв'язку ментального й афективного в структурі психічної діяльності, а також дослідженням емоційних здібностей. Так, у сучасній психологічній теорії та практиці широко вивчені такі особливості емоційної сфери особистості, як емпатія, вразливість, емоційність і емоційна стійкість [6, с. 168].

Отже, проблема емоційного інтелекту нині ґрунтується на наукових дослідженнях вітчизняних та зарубіжних фахівців: Д. Гоулмана, Н. Холла, Дж. Мейера, П. Селовей, Д. Карузо, Р. Бар-Она, К. Кордяліса, Є. Ейдінтайте, С. Дерев'янка, С. Колот, В. Зарицької, Ю. Бреус, В. Фурман та ін. [2; 4; 5; 7; 9; 12; 15; 19; 17].

Емоційний інтелект часто підноситься як абсолютний ключ до успіху у всіх сферах

життя: у школі, на роботі, у взаєминах. Однак, на думку Дж. Мейера, EI, можливо, є причиною всього лише 1–10% (згідно з іншими даними – 2–25%) найважливіших життєвих патернів і результатів. Єдина позиція, щодо якої популярна і наукова концепції емоційного інтелекту дійшли згоди, полягає в тому, що емоційний інтелект розширює уявлення про те, що означає бути розумним [12]. Можемо констатувати, що емоційний інтелект є необхідним чинником мотивації розумової активності, оскільки визнання своїх почуттів і керування ними в конструктивний спосіб збільшує інтелектуальні сили особистості.

Окрім психологічних передумов розвитку EI, можемо виокремити біологічні передумови, які також можуть впливати на рівень розвитку EI:

- рівень EI батьків – чим вищий рівень емоційного інтелекту в батьків і сімейний дохід, тим вищі показники емоційного інтелекту в їхніх дітей. Відповідно до теорії Д. Гоулмана, кар'єрні й матеріальні успіхи є, як правило, наслідком високого емоційного інтелекту;

- правопівкульний тип мислення – як відомо, права півкуля відповідає за творчість, уяву, за цілісне сприйняття (сприйняття образів) й інтуїцію (на протигагу функціям і компетенціям лівої півкулі). Було доведено, що люди з розвиненою правою півкулею краще розпізнають емоції оточуючих за мовною інтонацією, оскільки правопівкульний тип мислення пов'язаний з невербальним інтелектом. Таким чином, домінування в особистості правої півкулі над лівою виступає як певна передумова підвищеної емоційної сприйнятливості, що характеризує успішність адаптації емоційного стану індивідуума до зовнішніх умов;

- властивості темпераменту – розумова активність екстравертів більше спрямована на зовнішній світ, ніж на самих себе, а це означає, що вони найбільш здатні до формування адекватної емоційної відповіді на дії й почуття інших людей [3; 11; 18].

З огляду на наші теоретичні наукові розвідки, було побудовано пілотне дослідження рівня розвитку емоційного інтелекту в професійному становленні студентства. Отже, в емпіричній частині нашого дослідження взяли участь 49 студентів Київського університету імені Бориса Грінченка, II–VI курсів.

Студентам було запропоновано діагностичну методику «Діагностика емоційного інтелекту» Н. Холла. На нашу думку, цей опитувальник найкраще відобразить рівень розвитку EI студентів в їхньому професійному становленні, а саме виявить здатність розуміти ставлення особистості, що представлені в емоціях, та



управляти емоційною сферою на основі прийняття рішень. Ця діагностична методика побудована на загальнотеоретичних уявленнях про емоційний інтелект як про особистісні характеристики, що дають змогу розпізнавати свої емоції, управляти ними, розпізнавати почуття в кожній конкретній ситуації.

Ця методика дає нам можливість діагностувати одразу п'ять компонентів емоційного інтелекту:

- емоційна обізнаність або теоретичні знання про емоційну сферу та її регуляцію;
- стресостійкість або емоційна гнучкість;
- самомотивація або довільне управління своїми емоціями;
- емпатія або здатність співчувати іншим людям;
- розпізнання емоцій інших людей або здатність впливати на емоційний настрій інших людей.

У результаті дослідження нами було отримано такі результати, що представлені графічно на рис. 1:

На графіку можна простежити, що у студентів домінує середній рівень за шкалою «Емоційна обізнаність», проявляється низький рівень за шкалою «Стресостійкість». «Самомотивація» показує низький рівень, «емпатія» та «розпізнавання емоцій інших» проявлені також на середньому рівні.

Отже, можемо підсумувати, що у більшості членів групи діагностується залежно від шкали середній та низький рівень емоційного інтелекту (EI), що графічно представлено на рис. 2:

За методикою загальний показник рівня розвитку емоційного інтелекту (EI) студентів дорівнює низькому, це 85% студентів. На основі отриманих даних можемо передбачити, що студентам важко бути ефективними в умовах стресу, зберігати спокій в умовах тиску, а також швидко відключатись від негативних емоцій.

Таким чином, навіть у пілотному зрізі ми бачимо потребу у впливі на розвиток емоційного інтелекту студента у професійному становленні.

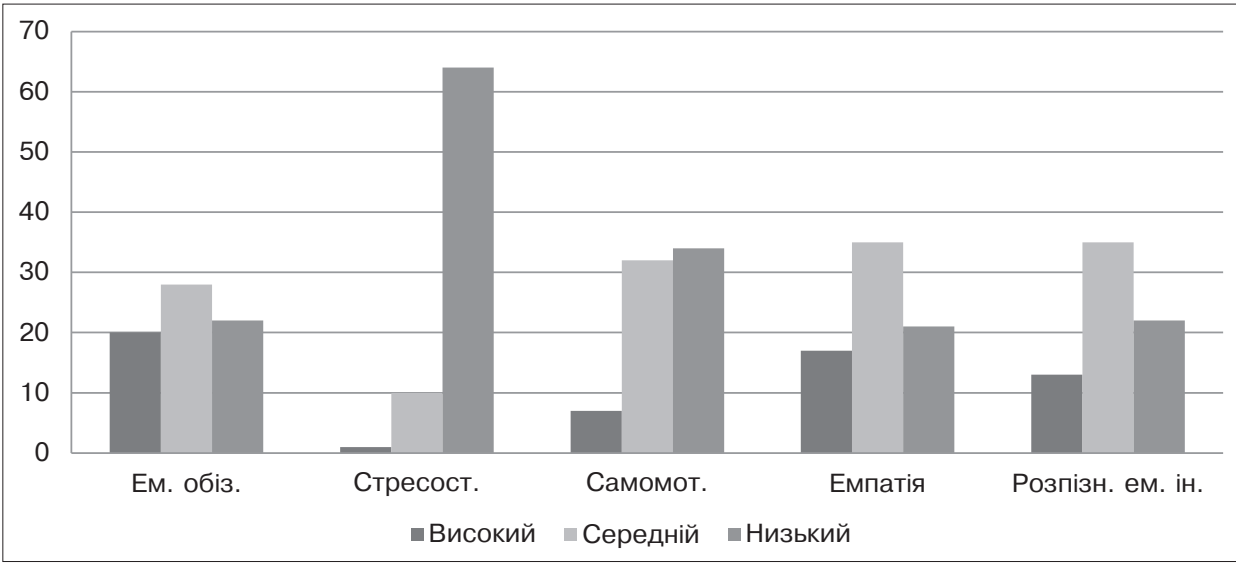


Рис. 1. Рівень розвитку емоційного інтелекту у студентів за методикою Н. Холла

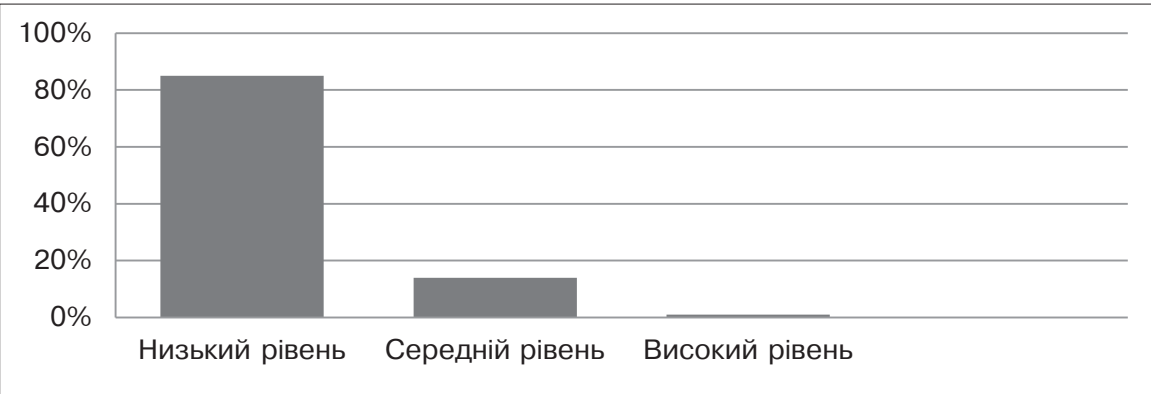


Рис. 2. Рівень розвитку емоційного інтелекту за методикою Н. Холла за рівнями

Є велика кількість технологій розвитку емоційного інтелекту (EI), це і активна участь у тренінгових програмах, навчальні програми тощо.

Наприклад, у разі розвитку розуміння й контролю власних емоцій І. Оришкевич [14, с. 24] пропонує таку технологію:

- не зациклюватись на негативних емоціях, а спробувати «перемкнути» свої думки на інші справи;

- якщо людина дуже знервована або відчуває якусь провину, сором чи щось інше, треба спробувати знайти причину цього стану і розібратися в ній;

- якщо поганий настрій, то можна звернутися до друзів, знайомих по допомогу, а не тримати негативні почуття в собі;

- якщо все ж переповнюють негативні емоції й людина не знає, як їх позбутися, то треба спробувати пожартувати над собою, сказати собі, що це не варто здоров'я.

Нашій групі респондентів було запропоновано навчальну програму «Психологія емоційного інтелекту», яка включає не тільки теоретичний, а й практико-орієнтований матеріал для ознайомлення та впровадження:

- Змістовий модуль I. «Емоційний інтелект – історико-філософські витоки»;

- Змістовий модуль II. «Наукові підходи до розуміння емоційного інтелекту»;

- Змістовий модуль III. «Емоційний інтелект як інтегративна властивість особистості»;

- Змістовий модуль IV. «Розвиток емоційного інтелекту».

У практичній частині у студентів була можливість ознайомитись та апробувати різні технології, обрати за рахунок індивідуального та особистісного підходу саме ті, що підійдуть окремо кожному. Також студенти створювали та впроваджували індивідуальні та групові проекти розвитку емоційного інтелекту (EI).

У результаті проведення пілотного зрізу емпіричних даних та впровадження у навчальний процес дисципліни «Психологія емоційного інтелекту» можна говорити про її ефективність. У повторній діагностиці студенти показали динаміку розвитку емоційного інтелекту (EI) у групі, підвищили рівень загального показника, покращили результати за шкалою «Самотивація» – високий рівень, «Емоційна обізнаність» – високий рівень, «Стресостійкість» підняли до середнього рівня, інші показники залишилися на середньому рівні.

Є багато технологій для активації, розвитку емоційно-інтелектуального ресурсу

студента в професійному становленні. Всі технології засновані на продуктивній інтелектуальній діяльності. Перерахуємо основні відомі технології, які можна впровадити у навчальний процес, що сприятиме розвитку емоційного інтелекту (EI) студента у професійному становленні:

- соціальна технологія;

- технологія особистісно орієнтованого розвивального навчання;

- технологія ситуативного моделювання;

- проектні технології;

- технологія критичного мислення;

- технології розвитку емоційного інтелекту засобами арт-методів;

- технологія вітагенного навчання.

Доцільним є використання цих технологій, тому що опрацювання навчального матеріалу вимагає ґрунтовних досліджень студента. Працюючи над проектами, студенти проходять усі стадії технології виконання завдань, забезпечуючи управління емоційним станом, підпорядковуючи емоції розуму, сприяючи самопізнанню і самореалізації через збагачення емоційного і соціального досвіду. Для розв'язання суперечностей між життєвим досвідом студента і новою інформацією варто використовувати прийоми критичного мислення тощо.

Перспективи наших майбутніх наукових розвідок передбачають і надалі досліджувати тематику розвитку емоційного інтелекту (EI) у професійному становленні студента, плануємо доопрацювання та впровадження навчального матеріалу, тренінгових курсів та подальших ґрунтовних емпіричних досліджень.

Висновки з проведеного дослідження. Метою оптимізації розвитку емоційного інтелекту у студентів виступає процес професіоналізації. У контексті нашого дослідження розглядаємо професіоналізацію як вибірккову спрямованість на діяльність, яка виникає на ґрунті позитивного ставлення до всіх видів занять, що будуть викладати в навчальному закладі, тому що вони скеровані відповідними потребами та вимогами до професії.

Емоційний інтелект як інтегральне утворення сприяє результативності та ефективності міжособистісної взаємодії у професійній діяльності, профілактиці емоційного здоров'я майбутнього фахівця.

Проте проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми та потребує розширення наукових досліджень, вдосконалення практики ВНЗ щодо розвитку EI у студентів на етапі їхнього професійного становлення.



ЛІТЕРАТУРА:

1. Андреева И. Эмоциональный интеллект: исследование феномена. Вопросы психологии. 2006. № 3. С. 78–86.
2. Бреус Ю. Эмоциональный интеллект как личностный ресурс профессионального становления представителей социомических профессий. Society, integration, education. Proceedings of the International Scientific Conference. Rezekne. 2014. V. I. P. 65-74.
3. Гоулмен Д., Ричард Б., Макки Э. Эмоциональное лидерство. Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта. М.: Альпина Паблишер. 2016. 304 с.
4. Гоулмен Д. Эмоциональный интеллект. М.: АСТ: АСТ МОСКВА. 2009. 478 с.
5. Дерев'яно С. Актуалізація емоційного інтелекту в емоціогенних умовах. Соціальна психологія. К.: 2008. № 1 (27). С. 96–104.
6. Журавлева М.О. Вивчення емоційного інтелекту практичних психологів. Методологія досліджень та сучасні соціальні, економічні і психологічні проблеми розвитку суспільства: Зб. наук. пр. Д.: 2011. С. 168–174.
7. Зарицька В.В. Необхідність розвитку емоційного інтелекту особистості в процесі її підготовки до професійної діяльності. Вісник Одеського національного університету. № 16. 2010. С.13–24.
8. Кокурн О.М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця: монографія. К.: ДП «Інформ.-аналіт. агентство». 2012. 200 с.
9. Кордялис К.К. Взаимосвязь между показателями психосоциального здоровья и мотивации к учебе. Вопросы психологии. 2006. № 2. С. 24–30.
10. Кошонько Г.А. Развитие эмоционального интеллекта студентов-психологов. Психологические науки. № 4. 2013. С. 341–350.
11. Люсин Д.В. Современные представления об эмоциональном интеллекте. М. 2004. С. 29–36.
12. Меер Дж. Психология эмоционального мышления. Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления. М.: Изд-во МГУ. 1981. С. 123–129.
13. Носенко Е.Л. Емоційний інтелект: концептуалізація феномена, основні функції. К.: Вища школа. 2003. 126 с.
14. Оришкевич В.М. Вміння контролювати свої емоції. Психолог. 2008. № 2 (290). С. 23–25.
15. Фурман В.В. Емоційний інтелект як метакомпетенція особистості. Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка. Вип. № 27. К.: Київський університет імені Бориса Грінченка. С. 82–85.
16. Шабанов С., Алешина А. Эмоциональный интеллект. Российская практика. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2014. 448 с.
17. Bar-On R. Emotional Intelligence Inventory (EQ-i): Technical Manual. Toronto. Canada Multi-Health Systems. 1997.
18. Robert K. Cooper, Ayman Sawaf. EQ inteligencia emocionalna w organizaciii zarzadzaniu. Warszawa, 2000. 423 s.
19. Salovey P., Mayer J.D. Emotional intelligence. Imagination, Cognition, and Personality, 1990. Vol. 9. P. 185–211.
20. Thorndike R.K. Intelligence and its uses. Harper's magazine, 1920. С. 227–335.

УДК 159.943.8

ЦІННІСНІ ОРІЄНТАЦІЇ В КОНТЕКСТІ ФОРМУВАННЯ МОТИВАЦІЇ ДО ПРАВОСВІДОМОСТІ МОЛОДІ

Хлонь О.М., доцент кафедри психології
Київський торгово-економічний університет

Метою дослідження є характеристика ціннісних орієнтирів молоді в контексті формування мотивації до правосвідомості. Дослідженням встановлено, що цінність може розумітися як широка категорія, яка включає в себе утворення людської свідомості, виходячи із психологічного уявлення людини про цінність речей або інших об'єктів матеріального чи нематеріального світу, водночас ціннісні орієнтації – це більш вузька категорія, що виражає певну спрямованість на здобуття цінностей, що набули певних конкретних форм та виражені у чітких об'єктах матеріального чи нематеріального світу. Ціннісні орієнтації – це засноване на цінностях мотиваційне спрямування осіб, які в подальшому зумовлюють здобуття та накопичення цінностей, їх збереження та недоторканість.

Ключові слова: правосвідомість, мотивація, ціннісні орієнтації, цінності, поведінка.

Хлонь А.М. ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ В КОНТЕКСТЕ ФОРМИРОВАНИЯ МОТИВАЦИИ К ПРАВОСОЗНАНИЮ МОЛОДЕЖИ

Целью исследования является характеристика ценностных ориентаций молодежи в контексте формирования мотивации к правосознанию. Установлено, что ценность может пониматься как широкая категория, включающая в себя объекты, которые приобретают форму ценностей, исходя из психологического представления человека о ценности вещей или других объектов материального или нематериального мира, в то время как ценностные ориентации – это более узкая категория, выражающая определенную направленность на получение ценностей, имеющих конкретные формы и выраженных в объектах материального или нематериального мира. Ценностные ориентации – это основанное на ценностях мотивационное направление лиц, которые в дальнейшем обуславливают получение и накопление ценностей, их сохранение и неприкосновенность.

Ключевые слова: правосознание, мотивация, ценностные ориентации, ценности, поведение.

Khlon O.M. VALUABLE ORIENTATIONS IN THE CONTEXT OF THE FORMATION OF YOUTH MOTIVATION TO JUSTICE CONSCIOUSNESS

The purpose of the research is to provide characteristics of youth value orientations in the context of the formation of motivation to justice consciousness. Value is a neat category, which includes the formation of human consciousness, objects of expression, which acquire appropriate forms based on the psychological presentation of a person about the value of things or other objects of the material or immaterial world. Valuable orientations are a narrower category that expresses a certain orientation on the acquisition of values that have acquired certain concrete forms and are expressed in clear objects of the material or immaterial world. Valuable orientations are based on the values of the motivational direction of individuals, who in future determine the acquisition and accumulation of values, their preservation and integrity.

Key words: legal awareness, motivation, value orientation, values, behavior.

Постановка проблеми. Сучасна молода людина стоїть на порозі значних випробувань. Натепер саме правильні ціннісні орієнтації стають тим сигнальним вогником, який дає змогу молодій людині не збитися з напряму правильної соціалізації. Далеко не завжди молодь знає, яким шляхом вона має йти, щоб стати добропорядним громадянином, успішною людиною, користуватися повагою у суспільстві, набути всебічних можливостей для реалізації потреб, сформувати про себе враження як правосвідомого громадянина, що дотримується загально визнаних норм і не порушує їх. Своєю чергою така правосвідомість спирається на певний базис ціннісних орієнтацій і саме від них буде залежати, яким чином і коли молода людина буде готова повноцінно увійти у суспільство та користу-

ватися всіма благами повноцінного члена суспільної формації. Оскільки її входження у суспільний процес невідворотне, навіть, якщо вона стане маргіналом чи відлюдником, все одно вона буде тим чи іншим чином мати відношення до суспільства; навіть, якщо буде це заперечувати, а отже, йдеться про шлях не лише формування правосвідомого громадянина, але і загалом про успішність його самореалізації та повноцінного розвитку.

Формування правосвідомої людини це досить складний процес, особливо, якщо це стосується молоді. Кожен елемент тут має значення і потребує врахування. Ціннісні орієнтації на цьому шляху є одними із найбільш пріоритетних чинників, що визначають стійкі мотиваційні прагнення та напрями поведінки особи, що таких орієн-



тацій дотримується. І оскільки правосвідомість взаємозалежна із поведінкою, немає нічого дивного у тому, що одним із найважливіших елементів мотивації до правосвідомості виступають саме ціннісні орієнтації. Зважаючи на це, виникає необхідність всебічно розглянути проблематику використання ціннісних орієнтацій у контексті формування мотивації до правосвідомості та визначити, яким же чином ця категорія на неї впливає.

Сучасне суспільство, як ніколи, потребує уважного ставлення до правових норм. Правосвідомість є невід'ємною частиною людського існування у соціумі. Зважаючи на це, ми можемо говорити про важливість розуміння феномена правосвідомого суспільства на стадії становлення молодшої людини. Саме для неї пріоритетним є свідоме обрання шляху адекватного входження у соціум. І в цьому питанні важливим є вивчення ролі основоположних ціннісних орієнтацій молодшої людини, які спонукають робити вибір на користь правових методів задоволення власних потреб.

Розуміння природи ціннісних орієнтацій не лише зумовить загальне уявлення про цю категорію, але і дасть змогу попереджувати неправомірні вчинки, розуміючи психологію людей, які нехтують важливими цінностями на противагу цінностям тимчасовим. На жаль, далеко не всі слідує шляху дотримання прав у своїй поведінці. Суспільство дуже сильно потерпає від кримінальних елементів, які захоплюють та руйнують матеріальні та нематеріальні цінності суспільства. Саме тому важливим є встановлення з молодих літ у людей правильних ціннісних орієнтирів та цілеспрямоване формування мотиваційної поведінки на задоволення таких цінностей, які б схвалювалися суспільством. Однак для того щоб здійснювати це ефективно, потрібно розуміти, що являють собою ціннісні орієнтації та встановити їх роль у процесі формування мотивації до правосвідомості молоді.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематику дослідження ціннісних орієнтацій у правосвідомій поведінці людини і насамперед у молодшої людини вивчала значна кількість учених із різних позицій. В. Ольшанський, О. Титаренко розглядали це питання з позиції ототожнення ціннісних орієнтацій із цілями, прагненнями, бажаннями, життєвими ідеалами, системою певних норм, А. Здравомислов, В. Ядов із установами на ті чи інші цінності матеріальної або духовної культури суспільства, В. Злотніков визначав їх як вияв потреб, В. Водзинська як ставлення до навколиш-

нього середовища, Ю. Жуков як детермінанти прийняття рішень, І. Попова, А. Ручка як складні узагальнені системи ціннісних уявлень, В. Алексеєва як основний канал перетворення культурних цінностей на стимули і мотиви практичної поведінки людини, Е. Шпрангер як типи пізнавальних реакцій людини, Ю. Сошина вивчала ціннісні орієнтири у контексті визначення системи значимих ціннісних орієнтирів підлітків [1, с. 537].

Питання розуміння ціннісних орієнтацій розглядали у своїх роботах такі корифеї наукової думки, як Л. Виготський, О. Леонтьєв, М. Пірен, С. Рубінштейн. Значну увагу природі ціннісних орієнтацій приділили науковці В. Андрущенко, Л. Божович, М. Головатий, Г. Дубчак, В. Козаков, М. Савчин, В. Ядов та інші. Вплив ціннісних орієнтацій на становлення особистості розкрито в працях Є. Барбіної, В. Вербець, В. Гриньової, І. Зязюна, Л. Хомич, Є. Шиянова. Проблематику взаємозв'язку ціннісних орієнтацій та установок вивчав Д. Узнадзе, цінностей та ціннісних орієнтацій молоді розкрив у своїх роботах І. Кон. Важливими у питаннях дослідження ціннісних орієнтацій були наукові напрацювання І. Бежа, Р. Дарендорфа, Т. Парсонса, М. Рокича, А. Ребер тощо. Як бачимо, спектр питань, які досліджуються, досить великий [2]. Однак деякі аспекти цієї проблематики все ще залишаються не досить розглянутими. Зважаючи на це, виникає потреба вивчити проблематику надання всебічних характеристик ціннісних орієнтацій у контексті формування мотивації до правосвідомості молоді більш детально.

Мета статті – дослідити характеристики ціннісних орієнтирів молоді в контексті формування мотивації до правосвідомості та встановити, яким чином ціннісні орієнтації молодшої особи допомагають стати правосвідомим членом суспільства.

Завдання: вивчення основоположних уявлень про категоріальну сутність ціннісних орієнтацій, сучасних тенденцій у розумінні природи ціннісних орієнтацій, визначення спільних і відмінних елементів у питаннях вивчення цінностей та ціннісних орієнтацій молоді.

Виклад основного матеріалу. Проблематика вивчення основоположних характеристик ціннісних орієнтацій молодшої людини – досить складна та важлива тема. Однак повністю розкрити її можна лише за умови розуміння природи ціннісних орієнтацій та визначення концепцій та підходів до вивчення цієї категорії. Саме тому, на нашу думку, дослідження уявлень про ціннісні орієнтації в контексті формування мо-

тивації до правосвідомості молоді варто почати саме з цієї позиції.

Цінності молоді людини, як правило, зумовлюють певну її спрямованість. Втім цінності та ціннісні орієнтації можуть зумовлювати мотиваційні прагнення як однієї особи, так і певної суспільної формації, якою може бути мала соціальна група, велика соціальна формація, як-то нація чи народ, суспільство загалом або певна група за якимось критерієм, наприклад, молодь, якщо ми говоримо про віковий критерій. Спрямованість і, насамперед, спрямованість особистості може визначати і дію, і лише наміри слідувати певним чином. З огляду на це, навіть такі наміри, якщо вони мають відношення до здобуття або збереження певних цінностей, наприклад, збереження норм права, вже можуть бути ціннісними для певної особи. Як вказує О.Б. Климентович, спрямованість є однією з найістотніших характеристик особистості і становить визначальну соціальну та моральну цінність особистості. За змістом спрямованість відображає домінуючі, соціально зумовлені ставлення особистості до навколишнього середовища [3, с. 26].

Такий синтез цінностей та спрямованості утворює ціннісні орієнтації. При цьому ми на відміну від О. Шестаковського, який вважає, що цінність являє собою психологічну орієнтацію («ціннісну орієнтацію»), а не зовнішній об'єкт чи сферу діяльності, не вважаємо за доцільне ототожнювати ці поняття [4]. На нашу думку, доцільно їх розмежувати, зважаючи на те, що цінність може бути як метою, так і оціночною категорією, водночас ціннісна орієнтація тісно пов'язана саме із мотиваційною сферою.

Розкриваючи уявлення інших учених на природу розуміння ціннісних орієнтацій, відзначимо, що, наприклад, С. Матяж ціннісні орієнтації визначає як певну сукупність ієрархічно пов'язаних між собою цінностей, яка надає людині спрямованість її життєдіяльності. Особистісні цінності відображаються у формі соціальних, ціннісних орієнтацій, які образно називають «віссю свідомості», що забезпечує стійкість особистості [2, с. 28].

«Ціннісні орієнтації – найважливіші елементи внутрішньої структури особистості, закріплені життєвим досвідом індивіда, всією сукупністю його переживань і відділяють значуще для цієї людини від незначущого, несуттєвого» [5; 2, с. 29].

Л. Долинська вказує, що ціннісні орієнтації – це складне утворення, що вбирає в себе рівні форми взаємодії суспільного та індивідуального в особистості, специфічні форми усвідомлення особистістю навко-

лишнього світу, свого минулого, теперішнього і майбутнього, а також сутності власного «Я». Наявність сформованої системи ціннісних орієнтацій забезпечує гармонію внутрішнього світу особистості, сприяє систематизації її знань, норм, стереотипів поведінки та самоствердженню особистості, реалізації соціальних очікувань [6].

Ціннісні орієнтації визначають: 1) загальну спрямованість інтересів і прагнень особистості; 2) ієрархію індивідуальних вподобань і зразків; 3) цільові і мотиваційні програми; 4) рівень вподобань; 5) уявлення про дійсне і механізми селекції за критеріями значущості; 6) міру готовності й рішучості до реалізації власного «проекту життя» [7; 2, с. 30].

Ми погоджуємося із думкою О. Климентович щодо того, що ціннісні орієнтації за своєю суттю є складним соціально-психологічним феноменом, що визначають загальний підхід людини до світу, до себе, що додає сенс і напрям особистісним позиціям, поведінці, вчинкам [3, с. 216]. Ціннісні орієнтації знаходять своє реальне вираження в активній діяльності молоді людини саме через спрямованість, тобто вони стають стійкими мотивами діяльності та перетворюються на переконання [8, с. 108; 3, с. 216].

На думку Е. Шпрангера, ціннісна орієнтація молоді людини має здійснюватися шляхом включення суб'єкта у пізнання світу. Психічний розвиток молоді людини розуміється психологом як «структура духовних цінностей, що якісно змінюється» [9, с. 81; 10].

Ціннісні орієнтації формуються під час соціалізації особистості, внаслідок проникнення суспільної інформації в її індивідуально-психологічний світ, а також у процесі засвоєння людиною певного соціального досвіду і проявляються в її цілях, переконаннях, інтересах, тобто в процесі соціалізації [2]. Спочатку молода людина набуває досвіду попередніх поколінь, отримуючи соціально схвалені стереотипи поведінки, орієнтовані на соціокультурні цінності. А вже потім набуває власного досвіду, який допомагає індивідові адаптуватися в мікросередовищі. Науковець В. Сластьонін вказує на фактори, що впливають на формування ціннісних орієнтацій: ідеологічні установки, якості особистості, життєві цілі, релігійні переконання, матеріальне забезпечення тощо [11].

Ціннісні орієнтації виконують низку функцій: долучають індивіда до норм суспільства, сприяють самовизначенню особистості, реалізації здібностей та забезпечують гармонію її внутрішнього світу. У структурі



ціннісних орієнтацій є два компоненти – когнітивний та емоційний. Перший охоплює сам процес прийняття цінностей суспільства, а другий – саме переживання індивіда щодо ставлення до цінностей [2, с. 29].

У такому разі ми можемо спостерігати відмінності між цінностями та ціннісними орієнтаціями, зважаючи на те, що цінності – це досить широке поняття, яке, власне, може охоплювати і ціннісні орієнтації. В цьому разі йдеться не лише про те, що цінність – це оціночна категорія, але і про те, що цінність це може бути фактичною даністю на відміну від ціннісної орієнтації, яка є спрямованістю на здобуття певних важливих цінностей.

Розкриваючи ширше тезу щодо розмежування категорій цінність та ціннісних орієнтацій, зазначимо, що цінність може розумітися як широка категорія, яка включає в себе утворення людської свідомості, об'єкти вираження яких набувають форм цінностей, виходячи із психологічного уявлення людини про цінність речей або інших об'єктів матеріального чи нематеріального світу, в той час як ціннісні орієнтації це більш вузька категорія, що виражає певну спрямованість на здобуття цінностей, що набули певних конкретних форм та виражені у чітких об'єктах матеріального чи нематеріального світу.

Так, наприклад, цінності окремо взятої соціальної формації або групи (наприклад, молоді) – це погоджені цією спільністю або групою ціннісні формування, які в результаті гласного чи не гласного суспільного підтвердження піднімаються на вершину ціннісної ієрархічної структури соціальної формації, групи або всього соціуму, що, відповідно, підтримує прагнення до таких цінностей, забезпечує збереження таких цінностей та подальшу їх передачу новому поколінню у вигляді неоціненого досвіду. Своєю чергою ціннісні орієнтації – це засноване на таких цінностях мотиваційне спрямування членів такої формації, групи, соціуму, які в подальшому зумовлюють здобуття та накопичення цих цінностей, їх збереження та недоторканість.

Кожна суспільна формація, яка має на меті збереження своєї ідентичності, має відповідально ставитися до своїх цінностей. Це ж саме стосується і людини, насамперед молоді. Якщо ставлення до цінностей безвідповідальне, така формація приречена на зникнення тим чи іншим чином. Так, наприклад, цінності у вигляді певних норм і правил поведінки зумовлюють здобуття та збереження цінностей певної суспільної групи. Сукупність таких цінностей передається із покоління в покоління,

насамперед молодому. Соціальна група, накопичуючи такі цінності, стає більш повноцінною та конкурентоспроможною стосовно інших. Наявність сукупності визначених цінностей впливає на формування ціннісних орієнтацій, що, своєю чергою, мають на меті створення вищевказаних цінностей, більше того ціннісні орієнтації виступають різновидом гарантій подальшого збереження та акумуляції відповідних цінностей. Якщо ж за якихось форс-мажорних обставин зв'язок між поколіннями втрачається, відповідно, зникають і цінності, відбувається деградація соціуму і все починається заново. Ціннісні орієнтації, які, як правило, найбільш ефективно засвоюються саме у молодому віці, а також паттерни поведінки, які спрямовані на дотримання таких ціннісних орієнтацій, виробляють алгоритми поведінки, і якщо вони пов'язані із цінностями, які схвалюються суспільством і не суперечать суспільним нормам, то саме вони формують правову поведінку молодого покоління. Правильно побудовані цінності та ціннісні орієнтації є важливою передумовою формування не лише правосвідомого громадянина, яким поступово стає молода людина, але і суспільства загалом як комплексної структури, яка включає в себе всіх членів суспільства, незважаючи на їх розбіжності.

З огляду на це, можемо із впевненістю сказати, що цінності та ціннісні орієнтації є важливим елементом розвитку людини та суспільства, а також одним із головних мотиваторів до поведінки молодої людини, яка у разі схвалення її суспільством поступово переростає у правову культуру та стає надійним фундаментом формування правосвідомості молодої людини.

Особливо важливе значення на цьому етапі для молоді та юнацтва відіграє формування, розуміння та усвідомлення духовних ціннісних орієнтацій. Як вказує О. Шкіренко, формування духовних цінностей особистості молодої людини – це вдосконалення процесу навчання, що створює умови для того, щоб кожен фахівець мав активну життєву позицію, відданість обов'язку, сміливість, рішучість, відповідальність, порядність і чесність у стосунках між людьми, найвище розуміння соціальної значущості своєї діяльності у будь-яких ситуаціях [10].

Треба відзначити, що правосвідомість – це перш за все орієнтир на певні правові цінності, саме тому людина, яка вважає правосвідомі цінності своїми і відповідно до цього формуватиме власні ціннісні орієнтації, буде зацікавлена не лише особисто дотримуватися правосвідомої поведінки, але і спонукати до цього інших. Безумов-

но, якщо для людини егоїстичні інтереси переважатимуть суспільні цінності, то про правосвідомість тут не може йтися. Саме у молодому віці особа обирає для себе принциповий шлях, чи взаємодіяти в суспільстві і стати його повноцінним членом, чи обмежити коло свого спілкування або обрати шлях маргіналізації та нехтування суспільними цінностями та ідеалами. Виховна робота, яка проводиться серед молодого покоління в різноманітних закладах освіти, має чітке спрямування на вироблення стійких ціннісних орієнтирів, які були б співвідносні з суспільними духовними та моральними цінностями. На жаль, це далеко не єдина форма виховання. Засоби масової інформації у вигляді реклами, сенсаційних повідомлень, фільмів низькопробної якості та змістового наповнення досить часто нівелюють таку роботу. Молода людина на власні очі бачить абсолютно нові, може, навіть спершу неприйнятні для неї цінності, однак у подальшому біологічні та індивідуалістичні потреби нагадують їй про себе і вона із захопленням нехтує суспільними цінностями на противагу спокусам тимчасового емоційного сплеску. У подальшому позитивне закріплення, яке виробляє у неї така поведінка, може зумовити формування ціннісних орієнтацій чітко вираженого індивідуалістичного спрямування.

Втім правова поведінка, яка побудована не на цінностях та ціннісних орієнтаціях, а виключно на страху за можливе покарання, не є тією панaceaю, яка рятує від численних злочинів та правопорушень. Вони фактично стають певними алгоритмами поведінки, спрямованими на задоволення потреб біологічного та індивідуалістичного спрямування, що мають антисуспільний характер. У цьому разі відбувається яскраво виражений дисонанс між суспільними цінностями та цінностями, нав'язаними з боку засобів масової інформації, які покликані збуджувати несвідомі інстинкти, засновані на актуальних біологічних потребах, що водночас можуть контролюватися людиною далеко не завжди. Проблема співвідношення ціннісних орієнтацій досить часто викликає низку ускладнень, пов'язаних із внутрішньоособистісними конфліктами.

Молода людина є невід'ємним елементом того суспільства, в якому вона росте та розвивається. Саме тому лише правильно сформульовані та представлені молодому поколінню цінності та ціннісні орієнтири допоможуть їй чітко визначити пріоритети в житті, які відповідають суспільним інтересам. З часом молода людина перестав вірити на слово повідомленням старших. Життєвий досвід, який поступово починає у

неї з'являтися, повідомляє їй досить переконливо, що найкращим способом здобуття успіху є спостереження за поведінкою найбільш успішних представників певного суспільства. І якщо сумлінні громадяни не будуть досягати соціального визнання та успіху, доцільність дотримання правової поведінки молоді людина може поставити під сумнів. Безумовно, поведінка молоді людини зумовлена не лише специфічним онтогенезом, такі важливі чинники, як характер, генетичні передумови, умови виховання тощо, тут відіграють також важливу роль. Однак ми говоримо про комплексне розуміння мотиваційних передумов до правосвідомої поведінки. І у контексті цього питання варто зазначити, що, зосереджуючи на соціальних інструментах впливу на поведінку окремо взятого індивідуума, ми хоч і не виводимо її у абсолют, однак визначаємо один із важливих та дієвих чинників, які позитивно вплинуть на формування правосвідомості загалом. Саме тому з метою формування стійких суспільно визнаних ціннісних орієнтацій доцільно всебічно підтримувати прагнення найбільш свідомих громадян як на державному, так і на загальносуспільному рівні. У цьому важливою є підтримка молодих людей з боку різноманітних рухів, молодіжних організацій тощо. Активна робота у цьому напрямі може проводитися з популяризації молодіжних клубів по інтересах, спрямованих на акумуляцію суспільно важливих цінностей, товариств, гуртків. Загальна тенденція, відповідно, залежна від політики, проведеної у цьому напрямі. Якщо успіху та суспільного визнання будуть досягати найбільш авторитетні члени суспільства, чий мотиваційні спонукання, насамперед, спрямовані на досягнення суспільних ідеалів, молоді науковці, лікарі та інші громадяни, що ставлять суспільні ідеали у пріоритет, то, очевидно, така загальна тенденція з великою долею вірогідності зумовить стійку спрямованість на формування правової культури та правосвідомості.

Висновок. Аналізуючи роль ціннісних орієнтацій у процесі побудови правосвідомості молодого покоління, варто зазначити, що формування відповідної поведінки можливе за належної уваги до виховання у молоді у форматі суспільно бажаних ціннісних орієнтирів. Коли у суспільстві панує культ всюдозволеності та безконтрольного надходження у засоби масової інформації контенту, що акумулює виключно егоїстичні ідеали та ціннісні орієнтири, годі сподіватися на всебічне формування правосвідомості. Ціннісні орієнтації виражають спрямованість молоді людини, яка може визначатися як



дією, так і намірами. Правильні ціннісні орієнтації виражають не лише стратегічну лінію, спрямовану на акумулювання та збереження цінностей, але і на шляхи, принципи та методи за допомогою яких такі завдання будуть досягнуті. Водночас досягнення цінностей, сформованих у молодій людині, здійснюється через виховання та спостереження за поведінкою найбільш успішних членів такого суспільства. Зважаючи на це, суспільство у вигляді уповноважених осіб, які будуть здійснювати комунікацію від імені такого суспільства із молодим поколінням, має повідомляти не лише уявлення про сутність, структуру, характеристику цінностей, які є найбільш бажаними для такого суспільства, але і найбільш схвалювані шляхи, спрямовані на досягнення таких цінностей. Такий комплекс уявлень якраз і буде тим невід'ємним елементом, що стане фундаментом майбутньої правосвідомості молодого покоління.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Сошина Ю.М. Цінності та ціннісні орієнтації в системі ціннісно-сислової сфери підлітка. Проблеми сучасної психології. 2013. Вип. 22. С. 530–539.
2. Матяж С.В., Березянська А.О. Класифікація цінностей та ціннісних орієнтацій особистості. Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія». Сер.: Соціологія. 2013. Т. 225, Вип. 213. С. 27–30.
3. Климентович О.Б. Гендерна диференціація індивідуальних цінностей сучасної молоді. Проблеми сучасної психології. 2013. Вип. 21. С. 214–224.
4. Шестаковський О.П., Цінності й переконання у крос-національних дослідженнях. Економіка і прогнозування. 2013. № 1. С. 123–149.
5. Головатий Н.Ф. Социология молодежи: курс лекцій. К. : МАУП, 1999. 224 с.
6. Долинська Л.В. Психологія ціннісних орієнтацій майбутнього вчителя: навч. посіб. / Л.В. Долинська, Н.П. Максимчук. Кам'янець-Подільський. ФОП Сисин О.В., 2008. 124 с. 3, 12–14.
7. Целякова О.М. Духовність і ціннісні орієнтації студентської молоді України в трансформаційному суспільстві. Гуманітарний вісник ЗДІА. 2009. Вип. 38. с. 227.
8. Маслоу А. Мотивация и личность. Психология личности в трудах зарубежных психологов. СПб.: Питер, 2003. 579 с.
9. Зейгарник Б.В. Теории личности в зарубежной психологии. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. 128 с.
10. Шкіренко О.В. Формування духовних цінностей студента на основі моделі високодуховної особистості майбутнього правознавця. Вісник Академії адвокатури України. 2007. Число 3. С. 166–171.
11. Савченко Л. Вивчення ціннісних орієнтацій сучасної студентської молоді. Рідна школа. 2005. № 8. С. 39–41, 6.

СЕКЦІЯ 3. СОЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ;
ПСИХОЛОГІЯ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

УДК 371.214:364-051

**КРЕАТИВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЯК ПОКАЗНИК
ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ ФАХІВЦІВ
ІЗ СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ**

Балахтар В.В., к. пед. н.,
доцент кафедри педагогіки та соціальної роботи
Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича

У статті висвітлено проблему креативного потенціалу, його сутність та складові. Наведено результати емпіричного дослідження рівня креативного потенціалу. Проаналізовано його показники, до яких віднесено, зокрема: допитливість, креативні можливості, віра у себе, стійкість та переконливість, вміння мислити абстрактно тощо. За результатами дисперсійного аналізу встановлено статистично значущі відмінності щодо показника креативного потенціалу фахівців із соціальної роботи залежно від статі і стадій професійного становлення.

Ключові слова: фахівець із соціальної роботи, креативність, креативний потенціал, показники креативного потенціалу, стадії професійного становлення.

**Балахтар В.В. КРЕАТИВНИЙ ПОТЕНЦІАЛ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО
СТАНОВЛЕНИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ ПО СОЦИАЛЬНОЙ РАБОТЕ**

В статье освещена проблема креативного потенциала, его сущность и составляющие. Показаны результаты эмпирического исследования уровня креативного потенциала. Проанализированы его показатели: любознательность, креативные возможности, вера в себя, устойчивость и убедительность, умение мыслить абстрактно и тому подобное. По результатам дисперсионного анализа установлены статистически значимые различия по показателю креативного потенциала специалистов по социальной работе в зависимости от пола и стадий профессионального становления.

Ключевые слова: специалист по социальной работе, креативность, креативный потенциал, показатели креативного потенциала, стадии профессионального становления.

**Balakhtar V. V. CREATIVE POTENTIAL AS AN INDICATOR OF PROFESSIONAL STATUS OF
PROFESSIONALS FROM SOCIAL WORK**

The article covers the problem of creative potential, its essence and its components. The results of the empirical research on the level of creative potential are presented. The indicators of creative potential are analyzed, among which curiosity, creative possibilities, belief in themselves have received the greatest development: stability, persuasiveness, ability to think abstractly, etc. showed less results. The variability of the indicator of creative at different stages of personality-professional formation has been revealed. According to the results of the dispersion analysis, statistically significant differences with regard to the indicator of creative potential of specialists in social work are determined depending on the gender and stages of professional development.

Key words: specialist in social work, creativity, creative potential, indicators of creative potential, stages of professional development.

Постановка проблеми. В умовах реформаційних змін в усіх напрямках життєдіяльності суспільства найважливішим ресурсом професійного становлення фахівця у сфері соціальної роботи стає потенціал особистості як суб'єкта, розвинутого фізично, інтелектуально та духовно, здатного стати необхідною рушійною силою змін у суспільстві, якісно і творчо реалізувати функції соціальної роботи з оптимальними психологічними витратами, володіти засобами самотворення й саморозвитку, самоорганізації і саморегуляції, пробудження індивідуальної активності, зумовленої змі-

ною норм, установок, поведінкових стереотипів на рівні окремої особистості, протидії професійним деформаціям і професійному «вигоранню» особистості тощо.

Особливого значення у процесі професійного становлення особистості фахівця загалом і у сфері соціальної роботи зокрема набуває проблема розвитку креативного потенціалу, оскільки «узагальнені і обґрунтовані критерії професіоналізму та особистісно професійного зростання характеризують професіонала як особистість, що досягла високого рівня кваліфікації, свідомо змінює і розвиває себе у ході професій-



ної діяльності, вкладаючи індивідуальний творчий внесок у професію, розуміє індивідуальне призначення у ній і орієнтована на високі досягнення» [5]. Саме тому одним з головних питань сьогодення є розвиток творчої активності фахівців у сфері соціальної роботи, здатних продукувати нові ідеї, знаходити нетрадиційні способи вирішення проблем різних категорій населення, вміти творчо й нестандартно мислити, бути готовими до інноваційних змін, набути «здібностей, мотивів, знань і вмінь, завдяки яким створюється продукт, який відрізняється новизною, оригінальністю, унікальністю» [8]. Тому важливим є дослідження креативного потенціалу у процесі професійного становлення особистості фахівця, створенні професійного потенціалу у сфері соціальної роботи. Це у свою чергу зумовлює необхідність емпіричного дослідження креативного потенціалу як показника професійного становлення фахівців із соціальної роботи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженню феномену креативного потенціалу особистості, механізмів креативного мислення присвячено праці О. Антонової [1], Н. Вишнякова [2], Дж. Гілфорда [21], Л. Лескова [6], Ч. Лэндри [7], В. Моляко [4, 10], С. Сисоевої [16], О. Попович [13], С. Шандрук [19] та інших науковців. Вагомий доробок у вивчення впливу креативного потенціалу на процес становлення особистості фахівця та формування індивідуальних особистісних якостей зробили Л. Лескова [6, с. 76-78], І. Тодорова [17, с. 259-267], О. Чуль [18, с. 77-83] та ін. Водночас, проблема дослідження креативного потенціалу як показника професійного становлення фахівців у сфері соціальної роботи, попри її актуальність, не виступала предметом спеціального розгляду.

Постановка завдання. Метою статті є дослідження креативного потенціалу як показника професійного становлення фахівців у сфері соціальної роботи.

Методика та організація дослідження. У дослідженні брали участь 625 фахівців із соціальної роботи з різних регіонів України на різних стадіях професійного становлення:

- 1) самовизначення як майбутнього фахівця – студенти віком до 23 років (31,0%);
- 2) самопроекування (життєконструювання) майбутнього професійного шляху – молоді фахівці віком до 30 років (15,0%);
- 3) саморегуляція у професійній діяльності – фахівці віком від 30 до 40 років (16,3%);
- 4) самоствердження та самовдосконалення у професійній діяльності – фахівці віком від 40 до 50 років (11,2%);

5) самореалізація фахівця як професіонала, досягнення «акме» – фахівці віком від 50 до 60 років (14,7%);

6) рефлексія професійного досвіду і самотворення смислу подальшого життєвого шляху – фахівці віком від 60 років і більше (11,7%).

З них було виокремлено групи:

- 1) за статтю: жінки (76,2%) і чоловіки (23,8%);
- 2) за місцем проживання: місто (75,7%) і село (24,3%).

Під час дослідження використовувались такі методи: аналіз, узагальнення і систематизація соціально-психологічної, педагогічної та науково-методичної літератури у галузі освіти та соціальної роботи, експертне анкетне опитування. Статистична обробка даних і графічна презентація результатів здійснювалася за допомогою пакета статистичних програм SPSS (версія 23.0).

Виклад основного матеріалу дослідження. Важливими складовими формування і розвитку креативного потенціалу фахівця з соціальної роботи є творчі здібності, які передбачають процесуальний і потенційний аспекти. Процесуальний полягає у формуванні здатності особистості до виконання певних дій, наявності певної сукупності необхідних навичок і вмінь, що сприятимуть досягненню творчих результатів у творчій діяльності. Потенційний аспект передбачає формування професійно мотиваційних та індивідуально особистісних якостей, емоційної саморегуляції.

Поняття «креативний потенціал» походить від терміну «креативність», який з'явився у 60 роки ХХ ст. для позначення особистості створювати нові поняття, формувати нові навички. Нині наявні різні підходи до поняття креативності. Серед найбільш поширених вважають такі: поєднання сприйняття, що здійснюються будь-яким способом; перетворення знань та ідей у нову форму, яка є відповіддю на поставлену проблему; здатність вносити щось нове у досвід; здатність знаходити нові зв'язки; форма мислення, що перевершує звичайне логічне мислення; готовність до вирішення нових проблем та перетворення дійсності [3]. Креативність передбачає активізацію творчого потенціалу особистості фахівця з соціальної роботи, його здатність творчо підходити до генерування оригінальних ідей, знаходити рішення у нестандартних ситуаціях. Це властивість фахівця, яку можна реалізувати лише за сприятливих умов середовища на високому рівні у різних галузях людської діяльності протягом свого життя загалом та у сфері соціальної роботи зокрема. Креативність є джерелом нових

технологій, методів і методик соціальної роботи і продуктивних шляхів їхнього застосування, оскільки нині суспільство потребує особистостей, здатних практично вирішувати різноманітні життєві і професійні проблеми, спроможні до самореалізації [12, с. 106-108].

Саме тому на першому етапі нашого дослідження основним показником креативного потенціалу обрано рівень креативності, творчого потенціалу фахівців із соціальної роботи (табл. 1) та його показники: а) допитливість і креативні можливості; б) віра у себе; в) стійкість та переконливість; г) амбіційність; д) «слухова» і зорова пам'ять; е) прагнення бути незалежною особистістю; є) вміння мислити абстрактно; ж) зосередженість на справах (табл. 2).

Як видно з таблиці 1, більш ніж половина фахівців із соціальної роботи властивий середній рівень креативного потенціалу (73,7%), що свідчить про наявність розвинутих необхідних якостей, які допомагають їм творити, шукати нові ідеї та рішення у вирішенні проблем різного характеру клієнтів соціальних служб, але у певних ситуаціях у них можуть виникати й деякі труднощі. Високий рівень креативного потенціалу виявлено лише у десятої частини досліджуваних фахівців (9,4%), які володіють високим творчим потенціалом, що забезпечує реалізацію їхніх особистісних і професійних можливостей та здібностей у різних формах творчої професійної діяльності у сфері соціальної роботи.

Щодо низького рівня, то він свідчить про обмежений потенціал, який характеризує майже 16,9% досліджуваних. Це може бути зумовлено ще й тим, що фахівці недооцінюють себе, свої можливості, нездатні творити, бо не вірять у власні сили. Тому, на нашу думку, з метою більш ефективного вирішення проблем у процесі реалізації соціальної роботи фахівцям варто розвива-

ти креативний потенціал, оскільки професіонал має володіти не лише низкою знань та вмінь, а й здатністю генерувати їх упродовж професійної життєдіяльності, постійно оновлювати, бути здатними відмовитись від застарілих та неефективних способів організації власної професійної діяльності.

Як впливає з даних таблиці 2, серед показників креативного потенціалу найбільш розвинута у фахівців допитливість (у середньому 9,97) та віра у себе, свої сили (у середньому 7,69), які свідчать про здатність дивуватись, відкритість до всього нового, мотивування, а творчі здібності проявляються у нестандартності, нешаблонності конструктивного мислення і поведінки, вирішення поставлених завдань. Значно менші показники отримані щодо розвитку стійкості та переконливості фахівців (у середньому 4,29), вміння мислити абстрактно (у середньому 4,0), а також стосовно «слухової пам'яті» (у середньому 3,88). Це показує не дуже розвинуті уміння здійснювати мисленнєву діяльність й генерувати творчі ідеї, виходити за межі заданої ситуації. Як свідчать показники розвитку амбіційності, зорової пам'яті, прагнення бути незалежною особистістю, зосередженості на справах у середньому, які становлять 2,51, 2,43, 2,18 і 2,16 відповідно, у фахівців слабо розвинуті честолюбство, здатність навчатись, уміння і навички самостійної творчої діяльності, цілеспрямованість, працьовитість, бажання зростати тощо.

Таблиця 1
Розподіл досліджуваних фахівців із соціальної роботи за рівнями креативного потенціалу

Рівні креативного потенціалу	Кількість досліджуваних у %
низький	16,9
середній	73,7
високий	9,4

Таблиця 2
Показники креативного потенціалу фахівців з соціальної роботи

Показники креативного потенціалу	Середнє значення	Стандартне відхилення
допитливість	9,97	1,541
віра у себе	7,69	1,358
стійкість та переконливість	4,29	1,103
вміння мислити абстрактно	4,00	1,119
«слухова пам'ять»	3,88	1,150
амбіційність	2,51	0,809
зорова пам'ять	2,43	0,773
прагнення бути незалежною особистістю	2,18	0,830
зосередженість на справах	2,16	0,962
Загальний показник	39,15	4,068



Спираючись на дослідження науковців В. Павленко [11], Н. Вишнякової [1], Л. Лескової [6], О. Панчук [12], О. Повпович [13] W. Magadley та інших науковців, які зазначають, що креативний потенціал впливає на процес становлення особистості фахівця у цілому і формування індивідуальних особистісних якостей зокрема, на другому етапі емпіричного дослідження встановлено статистично значущі відмінності щодо показника креативного потенціалу фахівців із соціальної роботи залежно від статі і стадій професійного становлення (рис. 1).

Як видно з рис. 1, показник креативного потенціалу зазнає постійних змін на різних стадіях особистісно-професійного становлення і залежить від статі особистості. Зокрема, за результатами дисперсійного аналізу рівень вираженості показника креативного потенціалу найбільш низький на стадії самовизначення як фахівця у представників чоловічої і жіночої статі та складає у середньому 36,92 і 37,64 балів відповідно ($p \leq 0,01$). На інших стадіях у жінок зростає на стадії самопроєктування майбутнього професійного шляху (у середньому 39,45) і досягає максимуму на стадії саморегуляції у професійній діяльності (у середньому 42,05), а на стадіях самороз-

витку, самоствердження та самовдосконалення (у середньому 40,2) та самореалізації (у середньому 39,0) у професійній діяльності знижується і у незначній мірі зростає на стадії рефлексії професійного досвіду (у середньому 40,0) ($p \leq 0,01$). У чоловіків у процесі становлення спостерігається позитивна тенденція зростання. Зокрема, починаючи зі стадії самопроєктування (у середньому 36,0) показник креативного потенціалу зростає і на стадії саморегуляції становить у середньому 38,33, потім дещо знижується на стадії самоствердження та самовдосконалення у професійній діяльності (у середньому 37,67), а далі зазнає постійного зростання на стадіях самореалізації (у середньому 40,5) і рефлексії професійного досвіду (у середньому 41,36), досягаючи максимуму ($p \leq 0,01$). У цілому, це, на нашу думку, зумовлено особистісними особливостями розвитку чоловіків і жінок на різних стадіях особистісно-професійного становлення, їхньою здатністю бути соціально активними працівниками, знаходити рішення у нестандартних ситуаціях тощо.

Висновки з проведеного дослідження. Установлено, що більшість фахівців із соціальної роботи характеризується середнім рівнем креативного потенціалу.

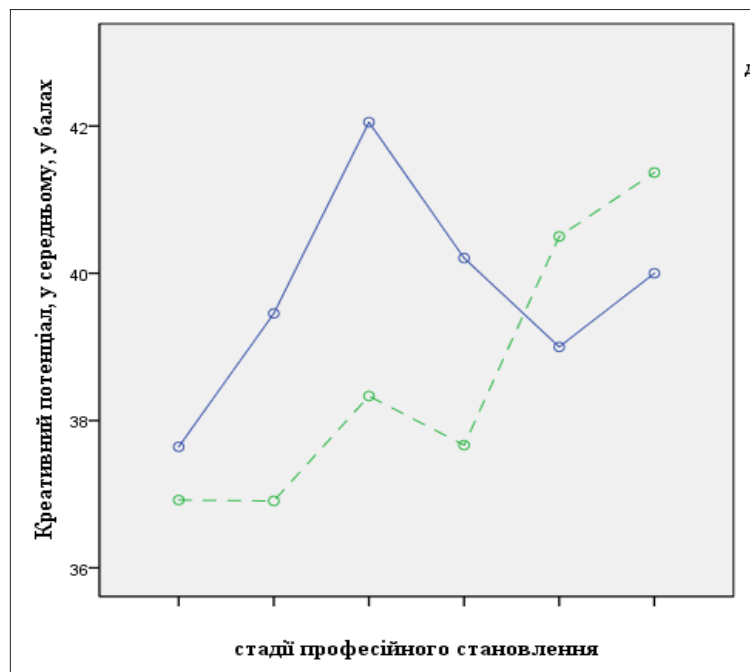


Рис. 1. Особливості креативного потенціалу фахівців соціальної роботи залежно від статі та професійного становлення, де:

1 – стадія самовизначення як фахівця; 2 – стадія самопроєктування (життєконструювання) професійного шляху; 3 – саморегуляція у професійній діяльності; 4 – саморозвиток, самоствердження та самовдосконалення у професійній діяльності; 5 – самореалізація фахівця як професіонала, досягнення «акме»; 6 – рефлексія професійного досвіду і самотворення смислу подальшого життєвого шляху.

Виявлено, що серед показників креативного потенціалу найбільш розвинуті допитливість і креативні можливості та віра у себе, свої сили; значно менші показники отримані щодо розвитку стійкості та переконливості фахівців, вміння мислити абстрактно та мати «слухову пам'ять»; найменші показники стосуються амбіційності, зорової пам'яті, прагнення бути незалежною особистістю, зосередженості на справах. Встановлено статистично значущі відмінності ($p < 0,01$) щодо показника креативного потенціалу фахівців залежно від статі і стадій професійного становлення. Отже, актуальним є сприяння підвищенню креативного потенціалу фахівців, розвиток якого сприятиме успішній самореалізації особистості фахівця. Це можливо лише за умови, що працівник свідомо спрямовує власну діяльність на саморозвиток упродовж життя, удосконалення власних здібностей, інтелекту, пам'яті, мислення, навичок щодо вивчення й аналізу проблем різного характеру, розвиваючи й збагачуючи власний креативний потенціал.

Перспективні напрями подальших досліджень. Розробити та апробувати психологічну програму забезпечення особистісно-професійного становлення особистості фахівця у сфері соціальної роботи з урахуванням соціально-психологічної специфіки роботи у соціальній сфері. Дослідити психологічні чинники професійного становлення фахівців з соціальної роботи.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Антонова О. Є. Сутність поняття креативності: проблеми та пошуки. Теоретичні і прикладні аспекти розвитку креативної освіти у вищій школі: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ім. І. Франка, 2012. С. 14–41.
2. Вишнякова Н. Ф. Психологические основы развития креативности в профессиональной акмеологии: автореф. дис. ... д-ра психол. наук. М., 1996. 24 с.
3. Дружинин В. Н. Психология общих способностей. СПб: Питер, 2008. 358 с.
4. Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень / за ред. В. О. Моляко, О. Л. Музики. Житомир: Вид-во Рута, 2006. 320 с.
5. Корольчук М. С., Крайнюк В. М. Теорія і практика професійного психологічного відбору: навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів. К.: Ніка Центр, 2006. 536 с.
6. Лескова Л. Ф. Феномен креативності в професійній діяльності менеджера соціальної роботи. Актуальні проблеми філософії та соціології. 2016. С. 76–78.
7. Лэндри Ч. Креативный город. М.: Классика-XXI, 2011. 399 с.
8. Лукичева Л. И. Управление персоналом: учебное пособие. М.: Омега-Л, 2004. 264 с.
9. Маркова А. К. Психология профессионализма. М.: Международный гуманитарный фонд Знание, 1996. 312 с.
10. Моляко В. О. Психология творчества – новая парадигма исследования конструктивной деятельности личности. Практична психологія та соціальна робота. К., 2004. № 8. С. 1–4.
11. Павленко В. В. Креативність: сутнісна характеристика поняття. Креативна педагогіка: наук.-метод. журнал. Академія міжнародного співробітництва з креативної педагогіки «Полісся». Житомир, 2016. Вип. 11. 154 с. С. 120–130.
12. Панчук О. П. Розвиток творчих здібностей майбутнього фахівця фізико-технологічного профілю як складової професійної компетентності. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Серія: Педагогічна. 2016. Вип. 22. С. 106–108. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkr_ped_2016_22_35
13. Попович О. В. Філософські виміри креативного потенціалу особистості. Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка. 2013. Вип. 6. С. 36–41. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VZhDU_2013_6_8
14. Психологічна енциклопедія / автор-упорядник О. М. Степанов. К.: Академвидав, 2006. 424 с.
15. Психологічні дослідження творчого потенціалу особистості: монографія / авт. кол., наук. керівник В. О. Моляко. К.: Педагогічна думка, 2008. 208 с.
16. Сисоева С. О. Підготовка вчителя до формування творчої особистості учня: монографія. Київ: Поліграфкнига, 1996. 406 с.
17. Тодорова І. С., Бульченко Д. В. Розвиток креативно-інноваційного потенціалу майбутніх менеджерів. Психологія і особистість. 2017. № 1(11). С. 259–267.
18. Чуль О. М. Креативний потенціал як конвергентний чинник регіонального розвитку. Економічний форум. 2017. № 1. С. 77–83. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ecfor_2017_1_13
19. Шандрюк С. К. Психологічні засади розвитку професійних творчих здібностей майбутніх практичних психологів: 19.00.07 : дис. ... д-ра психол. наук. Тернопільський нац. ун-т. Тернопіль, 2016. 458 с.
20. Amabile T. M. How to Kill Creativity. Harvard Business Review. 76, № 5 (September-October 1998). P. 76–87. URL: <https://hbr.org/1998/09/how-to-kill-creativity>
21. Guilford J. P. The nature of humane intelligence. N. Y., 1967. 132 p.
22. Magadley W., Birdi Kamal Two sides of the innovation coin? An empirical investigation of the relative correlates of idea generation and idea implementation. International Journal of Innovation Management. February 2012. Vol. 16. № 01.



УДК 378.016:159.9

ПРОФЕСІЙНА ІДЕНТИЧНІСТЬ ТА ЇЇ ПРОЯВИ У СТУДЕНТІВ-ПСИХОЛОГІВ

Бохонкова Ю.О., д. психол. н., професор,
завідувач кафедри психології та соціології
Східноукраїнський національний університет
імені Володимира Даля

Макарова Н.М., старший викладач
кафедри психології та соціології
Східноукраїнський національний університет
імені Володимира Даля

Пелешенко О.В., старший викладач
кафедри психології та соціології
Східноукраїнський національний університет
імені Володимира Даля

Стаття присвячена питанню формування професійної ідентичності та її проявам у студентів-психологів. Визначено, що професійне навчання є однією з умов розвитку професійної ідентичності. Презентовано результати експерименту, спрямованого на визначення особливостей формування професійної ідентичності у студентів – майбутніх психологів. З'ясовано, що професійна ідентичність тісно пов'язана зі становленням в особистості здатності до розпізнавання у професійній діяльності власних властивостей, професійної незалежності, що є необхідними для розвитку професійного «Я» образу.

Ключові слова: професійна ідентичність, студентство, самосвідомість, особистісний розвиток, професійне середовище, майбутня професійна діяльність, Я-концепція.

Бохонкова Ю.А., Макарова Н.Н., Пелешенко Е.В. ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ И ЕЕ ПРОЯВЛЕНИЯ У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ

Статья посвящена вопросу формирования профессиональной идентичности и ее проявлениям у студентов-психологов. Определено, что профессиональное обучение является одним из условий развития профессиональной идентичности. Презентованы результаты эксперимента, направленного на определение особенностей формирования профессиональной идентичности у студентов – будущих психологов. Выяснено, что профессиональная идентичность тесно связана со становлением у личности способности к распознаванию в профессиональной деятельности собственных качеств, профессиональной независимости, что является необходимым условием для развития профессионального Я-образа.

Ключевые слова: профессиональная идентичность, студенчество, самосознание, личностное развитие, профессиональная среда, будущая профессиональная деятельность, Я-концепция.

Bokhonkova Yu.O., Makarova N.M., Peleshenko O.V. PROFESSIONAL IDENTITY AND ITS MANIFESTATION IN STUDENTS OF PSYCHOLOGY

The article is devoted to the question of the formation of professional identity and its manifestations among students-psychologists. It is determined that professional training is one of the conditions for the development of professional identity. The results of an experiment aimed at determining the features of the formation of professional identity in students – future psychologists – are presented. It is found out that professional identity is closely connected with the development in a person of the ability to recognize in the professional activity of one's own qualities, professional independence, which is a necessary condition for the development of a professional self-image.

Key words: professional identity, students, self-awareness, personal development, professional environment, professional vocational activity, I-concept.

Постановка проблеми. У даній час перед сучасною вищою школою однією з актуальних задач є формування професіонала, готового відповідати постійно зростаючим вимогам ринку праці, та ефективно діяти у відповідних ситуаціях, розв'язуючи нетривіальні й складні професійні завдання. Проблема ідентичності все частіше стає

предметом дослідження у психології професійної діяльності. Поряд з іншими психологічними явищами і фактами, проблема професійної ідентичності, її розвиток структура, активно обговорюють у даній галузі. В обраному напрямку діяльності прагнення стати фахівцем передбачає не тільки оволодіння у період навчання у виші знання-

ми, вміннями й навичками, а й становлення професійної ідентичності студента. Успішне формування професіоналізму особистості та діяльності майбутніх фахівців базується на професійних знаннях і уміннях фахівців, їх готовності до праці. Провідною складовою готовності до професійної діяльності є особистісна готовність, яка розуміється вченими як комплексне психологічне утворення, як сплав функціональних, операціональних та особистісних компонентів. Професійне навчання є однією з умов розвитку професійної ідентичності. Якісний стрибок у професійному розвитку студента відбувається у ході навчання у ВНЗ. Основні ідентифікаційні характеристики, що виражають приналежність людини до певної професії, починають формуватися саме у студентському віці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наукові розвідки свідчать, що професійна ідентичність – рефлексивна і раціональна за своєю природою, вона тісно пов'язана зі становленням в особистості здатності до розпізнавання у професійній діяльності власних властивостей, професійної незалежності, що є необхідними для розвитку професійного «Я» образу [2]. Якщо особистість майбутнього психолога є показником його входження у професійне середовище, то розвиток у здобувачів вищої освіти ідентичності є показником їхньої адаптації до професійного середовища та міжособистісних взаємин з майбутніми колегами-психологами [3].

Поняття ідентичності розглядається поряд з Я-концепцією, самосвідомістю, «образом Я», як конструкт, який забезпечує нерозривність, єдність власної особистості, та визначається як «самість» і досліджується в аспекті нормативно певних характеристик її розвитку у безпосередньому зв'язку з цінностями особистості та екзистенційними основами її діяльності [7].

У. Джемс трактував глобальне особистісне Я як двозначне утворення, в якому поєднані Я-що усвідомлюється та Я-як об'єкт. Це два напрямки однієї цілісності, що поєднуються одночасно та цілісно. На думку У. Джемса, Я-як об'єкт – це все те, що утворює зміст конкретного людського життя, що є важливим та актуальним. У цій області автор виділяє чотири складові: духовне Я, матеріальне Я, соціальне Я та фізичне Я. Я-що усвідомлюється пізнає всі ці аспекти, оцінює їхній зміст та задає динаміку розвитку [5].

Засновник аналітичної психології К. Юнг унікальність кожної особистості підкреслював неповторністю її внутрішнього світу, прагнень та переживань. На думку психо-

лога, «самість», самореалізація – це серцевина особистості, її центральна конструкція, яка об'єднує інші навколо себе і є найважливішою метою людини. Якщо людина самореалізується у житті, є корисною для суспільства, яке її оточує, у той же час знаходиться у гармонії як із собою, так і з суспільством, це і є набуття «самості», що відбивається у гармонійній інтеграції великої кількості протидіючих внутрішньо особистісних тенденцій і сил [3].

Дж. Марсія під ідентичністю представляє духовний, динамічний союз інтересів, які створюються, здібностями і переконаннями особистості. Певним досягненням концепції Дж. Марсія виявляється уявлення про різноманітні статуси ідентичності [4].

А. Маслоу об'єднує ідентичність з максимальними, рекордними емоціями людини. Не йде мова про ідентичність у звичайні періоди життя. Максимальні хвилювання притаманні здебільшого «буттєвому» способу життя, при якому індивід не адаптується до обставин, не задовольняє особисті та суспільні потреби, рухаючись по лінії життя, а збільшує напруження, рухаючись «проти потоку» [1].

Постановка завдання. На основі представленого матеріалу сформульовано основне завдання дослідження – емпірично дослідити особливості професійної ідентичності та її проявів у студентів-психологів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Професійна ідентичність є однією з головних і необхідних умов повноцінного розвитку індивіда, його творчої продуктивності, а так само спрямованості у всіх сферах самореалізації [5]. Професійна ідентичність є маркером здатності особистості до набуття власної самототожності як у розрізі індивідуального буття, так і у площині професійної самореалізації. Придбання ідентичності як своєрідної ментальної самототожності є актуальною і соціогенетичною домінантою, і може виявлятися у людей різного віку, статі, соціального статусу, професійного та екзистенційного досвіду [2; 3]. Особливу значущість має окреслений спектр в юнацькому віці та студентські роки, коли професійно орієнтоване навчання, як провідний вид діяльності, мимоволі потребує ідентифікаційно-професійних зусиль. Невирішеність цього питання, тобто ненабуття конструктів професійної самосвідомості та ідентичності або нехтування ними, проявляється в індивідуальних і соціальних вимірах, насамперед у розладах ідентифікації, аморфності самовизначення і конфлікті багатьох інших параметрів особистісної психоструктури [6]. У таких випадках



перед особистістю постає проблематика кризи ідентичності, коли відбуваються (або не відбуваються) дуже важливі процеси професіоналізації, соціальної адаптації, індивідуальної самореалізації тощо. У зв'язку з цим, побудова студентом своєї моделі професійного самоздійснення є найбільш реальною до здійснення лише на базі сформованості у нього головних, базових структурів професійної ідентичності [7].

В юнацькому віці у період становлення нового рівня самосвідомості відбувається формування з питань стійкого уявлення про себе, виникає особливе особистісне новоутворення – «самовизначення». Особливого значення набувають вміння здобувача вищої освіти адекватно сприймати різні ситуації, правильно оцінювати себе і свої вчинки, конструювати образи свого «Я» (особистісний, професійний, соціальний), планувати своє життя [2; 6]. Студентство об'єднує людей, які цілеспрямовано і систематично набувають знання і професійні вміння. Як соціальна група, вони класифікуються професійною спрямованістю і відношенням до майбутньої професії [6]. Студентство – це час придбання професійних ролей, початок самостійного життя. Особливу актуальність для індивідуума у цей період набувають питання сенсу життя, його призначення, визначення власного «Я», самопізнання і саморозвитку [3]. Професійне самовизначення – ключове поняття в юнацькому та студентському віці.

Професійна ідентичність входить до складу понять, в яких демонструється концептуальне розуміння індивіда про своє становище у професійному колективі або спільноті. До того ж, це розуміння пов'язане з поставленими ціннісними і мотиваційними орієнтирами, а також особистим визнанням (схваленням чи ні) своєї професійної приналежності [6]. Беручи до уваги все це, професійна ідентичність стає як комплексне уявлення, в якому пояснюється взаємозв'язок індивідуальних характеристик, що забезпечують орієнтацію у сфері професій, сприяють насамперед повноті реалізації особистісного потенціалу у професійній діяльності, а також прогнозуванню професійного вибору.

У дослідженнях професійної ідентичності психолог Л. Б. Шнейдер позначає, що її сутність і динаміка перетворюється у просторі самовизначення, самоорганізації і персоналізації [3]. Психологічна природа ідентичності відображається у поняттях «Професія» (праворуч), «Особистість» (образ Я), «Інші» (професійне співтовариство). Ця сукупність породжує цілісну, стійку і тожну структуру, іменовану ідентичністю.

У проведеному дослідженні, за методикою комунікативного контролю М. Шнайдера виявлено, що усього 10% здобувачів вищої освіти гуманітарних спеціальностей мають низький комунікативний рівень контролю, тобто не дивлячись на те, що вони безпосередні і відкриті, часто сприймаються оточуючими як зайво нав'язливі і прямолінійні. 13,3% здобувачів вищої освіти мають середній комунікативний рівень контролю, вони безпосередні і щирі у спілкуванні з оточуючими, в емоційних проявах стримані, співвідносять свої реакції з поведінкою оточуючих людей. Високий комунікативний рівень контролю у 76,7% здобувачів вищої освіти, вони контролюють свої емоції і постійно стежать за собою.

За результатами проведення методики самооцінки психічних станів (за Г. Айзенком) виявлено:

- тривожність відсутня (23,3%), ці здобувачі вищої освіти товариські і ініціативні, але їм властива слабка емоційна залученість у різних життєвих ситуаціях;

- тривожність середня, допустимого рівня (67,7%), це більш-менш спокійні особистості, досить активні і товариські, хоча зустрічаються випадки, коли з'являється занепокоєння, необґрунтоване обставинами, що склалася;

- висока тривожність (10% майбутніх психологів), це свідчить про недостатню емоційну пристосованість до тих чи інших соціальних ситуацій. У респондентів з даним рівнем проявляється ставлення до себе як до слабкого. Тривожність забарвлює у похмурі тони ставлення до себе, інших людей і дійсності. Невпевнені, тривожні люди завжди недовірливі, а недовірливість породжує недовіру до інших. Вони побоюються інших, чекають нападу, глузування, образи, сприяють утворенню реакції психологічного захисту у вигляді агресії, спрямованої на інших.

Зазвичай тривожні особистості – це дуже невпевнені у собі люди, з нестійкою самооцінкою. Постійно випробовуване ними почуття страху перед невідомим призводить до того, що вони вкрай рідко проявляють ініціативу. Уважають за краще не звертати на себе увагу оточуючих, намагаються точно виконувати вимогу – не порушують дисципліну. Вони скромні, сором'язливі.

Фрустрація у навчальній діяльності – це складний, емоційно-мотиваційний стан, що виявляється у дезорганізації поведінки та діяльності того, хто навчається, внаслідок зіткнення з непереборними для нього перешкодами, що утрудняють досягнення навчальних цілей.

Результати дослідження самооцінки у ситуації фрустрації виявились наступними: мають високу самооцінку, стійкі до невдач, не бояться труднощів – 16,7% респондентів; середній рівень самооцінки, фрустрація має місце – у 73,3% респондентів; низька самооцінка, уникають труднощів, бояться невдач – 10% респондентів.

Результати дослідження рівню агресивності: спокійні, витримані – 20% респондентів (надмірно миролюбні, що зумовлено недостатньою впевненістю у власних силах і можливостях); середній рівень агресивності – 73,3 % респондентів (ці здобувачі вищої освіти помірно агресивні, але цілком успішно йдуть по життю, оскільки мають досить здорове честолюбство і самовпевненість); агресивні, не витримані, є труднощі при спілкуванні і роботі з людьми – 6,7% респондентів.

Рівень ригідності, що проявляється суб'єктом, обумовлений взаємодією його особистісних особливостей з характером середовища, включаючи ступінь складності завдання, що стоїть, його привабливості, наявність небезпеки тощо. За результатами дослідження, у 77,7% респондентів ригідності немає; середній її рівень – у 10% респондентів; сильно виражена ригідність, незмінність поведінки, переконань, поглядів, навіть якщо вони розходяться, – у 13,3% респондентів.

Результати проведення методики «Хто Я» М. Куна і Т. Мак-Партланда, виявились наступними:

– здобувачі вищої освіти з підвищеним рівнем самооцінки схильні переоцінювати власний реальний потенціал, думають, що оточуючі люди їх без підстав недооцінюють, внаслідок цього вони ставляться до оточуючих їх осіб абсолютно недружелюбно, нерідко зарозуміло і гордовито, а іноді й зовсім агресивно. Вони постійно намагаються довести оточуючим, що є найкращими, а інші гірше них. Упевнені, що у всьому перевершують інших і вимагають визнання власної переваги, внаслідок чого навколишні прагнуть уникнути спілкування з ними (див. рис.1).

Здобувачі вищої освіти з низьким ступенем самооцінки характеризується зайвою невпевненістю у собі, боязкістю, надмірною сором'язливістю, нерішучістю висловлювати власні судження, нерідко відчувають безпідставне почуття провини. Досить легко піддаються впливу, завжди слідує думці інших суб'єктів, бояться критики, несхвалення, засудження, осуду з боку оточуючих колег, товаришів та інших суб'єктів.

Адекватна самооцінка виражається у тому, що здобувач вищої освіти ставить перед собою реально досяжні і відповідні власним можливостям мети і завдання, здатний брати на себе відповідальність за свої невдачі і успіхи, впевнені у собі, здатні до життєвої самореалізації. Впевненість у собі дозволяє регулювати рівень домагань і правильно оцінювати власні можливості стосовно до різних життєвих ситуацій. Взагалі, людина з адекватною самооцін-

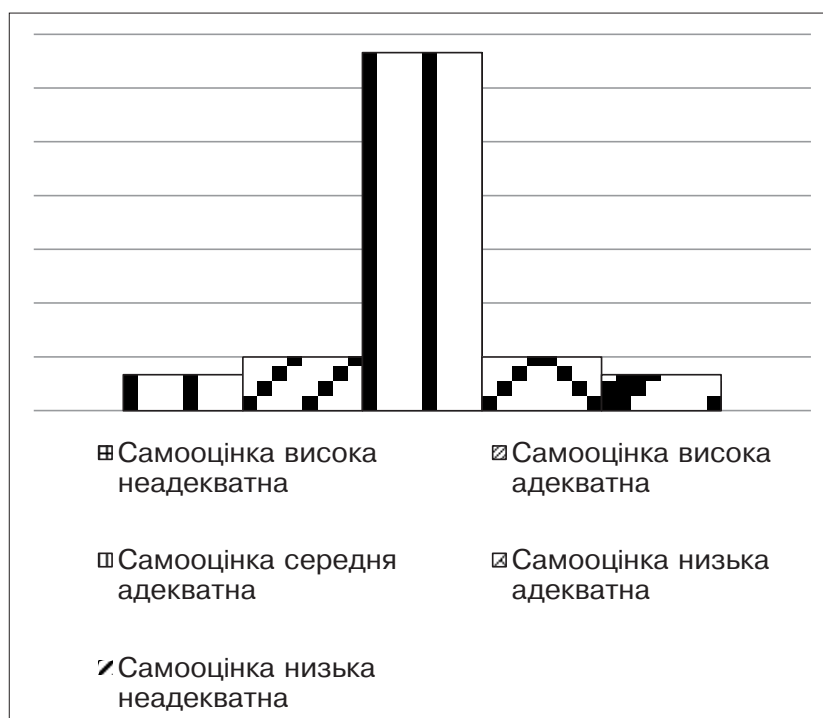


Рис. 1. Гістограма фактору самооцінки у % по методиці «Хто Я»

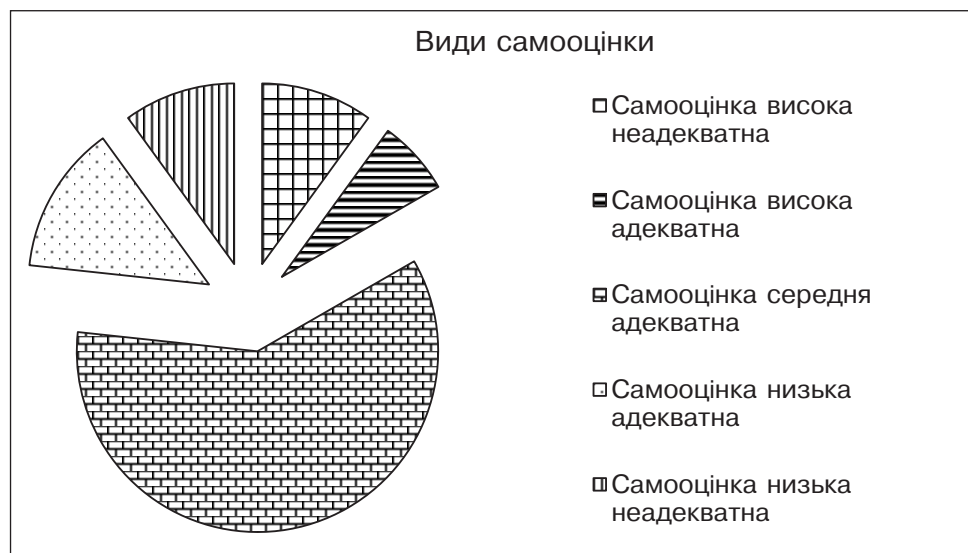


Рис. 2. Сегментограма видів самооцінки по методиці Будассі

кою вільно і невимушено поводить серед людей, вміє будувати відносини з іншими, задоволена собою і оточуючими.

Самооцінка і ставлення людини до себе тісно пов'язані з рівнем домагань, мотивацією та емоційними особливостями особистості. Від самооцінки залежить інтерпретація набутого досвіду та очікування людини щодо самої себе і інших людей. За методикою Будассі, яку було проведено, дослідження самооцінки і її адекватності визначаються як відношення між Я ідеальним і Я реальним. Уявлення людини про саму себе, як правило, здаються їй переконливими незалежно від того, чи базуються вони на об'єктивному знанні або на суб'єктивній думці, чи є вони істинними або помилковими (див. рис 2).

Адекватність самооцінки виражає ступінь відповідності уявлень людини про себе об'єктивним підставам цих уявлень. Рівень самооцінки виражає ступінь реальних і ідеальних, або бажаних, уявлень про себе.

Висновки з проведеного дослідження. Протягом навчання у закладі вищої освіти змінюється уявлення здобувачів вищої освіти про професійно значущі якості психолога, а також змінюється уявлення про себе, яке відповідає образу професіонала. Значну роль у цьому процесі відіграє рефлексивний компонент свідомості, у результаті розвитку якого майбутній фахівець вчиться давати оцінку собі і всьому тому, що пов'язано зі своєю майбутньою професією. Правильно оцінюючи власні сили, співвідносячи свої якості з вимогами, які пред'являє професія до особистості фахівця, здобувач вищої освіти набуває можливість розвиватися як в особистісно-

му, так і у професійному плані, спостерігається внутрішня конфліктність уявлень про себе. Разом з тим, роль самооцінки підвищується, надається велике значення таким якостям, як: самоцінність, самоприйняття, тобто з'являється повага до себе, до свого внутрішнього світу, знижується бажання змінити себе згідно з ідеальними уявленнями. Усе це сприяє більшій відкритості та розвитку комунікативних здібностей.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бодров В. А., Ложкин Г. В., Плющ А. Н. Нелинейная модель мотивационной среды личности. СПб: Питер, 2004. 474 с.
2. Борисюк А. С. До проблеми професійної ідентичності майбутнього фахівця. Практична психологія та соціальна робота. 2007. № 9. С. 63–68.
3. Бойченко І. С. Теоретико-методологічні основи професійної самоідентичності майбутніх психологів. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки: зб. наук. праць. Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. Вип. 6 (51). С. 213–222.
4. Журавлев А. Л. Психология совместной деятельности. М.: ИП РАН, 2005. 274 с.
5. Остапенко І. В. Аналіз особливостей професійної ідентифікації як типу особистісної активності. Проблеми сучасної психології: у 3-х т. К.: ДОК-К, 1996. Т. II. С. 294–299.
6. Поварёнков Ю. П. Психологическая характеристика профессиональной идентичности. Кризис идентичности и проблемы становления гражданского общества. Сборник научных трудов. Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2003. С. 154–163.
7. Становлення ідентичності фахівця: монографія / Г. О. Балл, В. Л. Зливков, С. О. Копилов та ін.; за ред. В. Л. Зливкова. Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2014. 260 с.

УДК 159.923.2

ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ПРОСТОРОВОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ СУЧАСНОЇ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Дроздов О.Ю., д. психол. н.,
завідувач кафедри загальної, вікової
та соціальної психології імені М.А. Скока
Національний університет «Чернігівський колегіум»
імені Т.Г. Шевченка

Дроздова М.А., к. психол. н.,
доцент кафедри загальної, вікової
та соціальної психології імені М.А. Скока
Національний університет «Чернігівський колегіум»
імені Т.Г. Шевченка

Примак Ю.В., к. психол. н.,
доцент кафедри загальної, вікової
та соціальної психології імені М.А. Скока
Національний університет «Чернігівський колегіум»
імені Т.Г. Шевченка

У статті аналізується проблема просторової ідентичності сучасної молоді. Наведено результати емпіричного дослідження психологічних особливостей просторової ідентичності та прив'язаності студентської молоді Чернігівщини. Виявилось, що у структурі просторової ідентичності чернігівських студентів домінують такі форми, як глобальна, загальнодержавна та локальна. Європейська ідентичність, як і пострадянська, суттєво поступається вищезгаданім варіантам. Найбільш вираженою формою просторової прив'язаності студентів є емоційний зв'язок із «Малою Батьківщиною». Значущих статевих відмінностей у проявах просторової ідентичності та прив'язаності не виявилось. Зазначені феномени майже не корелюють із факторами «Великої П'ятірки», мають місце лише поодинокі зв'язки. Показано, що, будучи пов'язаними, просторові ідентичність та прив'язаність не є тотожними феноменами.

Ключові слова: просторова (територіальна) ідентичність, просторова прив'язаність, студенти, «Велика П'ятірка».

Дроздов А.Ю., Дроздова М.А., Примак Ю.В. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ПРОСТРАНСТВЕННОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ СОВРЕМЕННОЙ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

В статье анализируется проблема пространственной идентичности современной молодежи. Приведены результаты эмпирического исследования психологических особенностей пространственной идентичности и привязанности студенческой молодежи Черниговщины. Было выявлено, что в структуре пространственной идентичности черниговских студентов доминируют такие формы, как глобальная, общегосударственная и локальная. Европейская идентичность, как и постсоветская, существенно уступают вышеупомянутым вариантам. Наиболее выраженной формой пространственной привязанности студентов является эмоциональная связь с «Малой Родиной». Значимых половых отличий в проявлениях пространственной идентичности и привязанности не было выявлено. Указанные феномены практически не коррелируют с факторами «Большой Пятёрки», имеют место лишь единичные связи. Показано, что, будучи связанными, пространственные идентичность и привязанность не являются тождественными феноменами.

Ключевые слова: пространственная (территориальная) идентичность, пространственная привязанность, студенты, «Большая Пятёрка».

Drozdov O. Yu., Drozdova M. A., Prymak Yu. V. PSYCHOLOGICAL PECULIARITIES OF THE SPATIAL IDENTITY OF MODERN STUDENT YOUTH

The problem of the spatial identity of modern youth is analyzed in the article. The results of empirical research of psychological peculiarities of spatial identity and place attachment of Chernihiv student youth are presented. It turned out that the Chernihiv students' spatial identity structure is dominated by such forms as global, national and local. The European identity, as well as the post-Soviet, is significantly inferior to the above-mentioned variants. The most expressed form of the students' place attachment is the emotional connection with the "Little Motherland". There were no significant gender differences in the manifestations of spatial identity and place attachment. These phenomena almost do not correlate with the factors of the "Big Five", there are only isolated links. It is shown that, being connected, spatial identity and place attachment are not identical phenomena.

Key words: spatial (territorial) identity, place attachment, students, "Big Five".



Постановка проблеми. На тлі поширення соціальної нестабільності та глобалізаційних процесів проблеми формування та трансформації ідентичності набули наукової та соціальної значущості. Відомо, що соціальна ідентичність пов'язана не лише з іншими суб'єктивними, але й об'єктивними чинниками. Саме тому доцільно згадати трагічні події останніх років в Україні, які, поміж іншого, мають виражену територіальну забарвленість (анексія Криму, поява самопроголошених «ДНР/ЛНР» та значної кількості біженців зі Сходу країни тощо). З іншого боку, одне з провідних місць в офіційному політичному дискурсі посіла ідея євроінтеграції, а здобуття можливості безвізового пересування до країн ЄС викликало відомий ажіотаж серед громадян. Отже, логічно припустити, що, відбиваючись у масовій політичній (геополітичній) свідомості різних груп населення, все це може зумовлювати певні зміни в ідентичності щодо певних географічних та соціальних просторів.

Особливо значущим вивчення просторової ідентичності постає стосовно молоді. По-перше, ця вікова група уособлює майбутнє будь-якого суспільства, тому особливості її ідентичності викликає не лише суто науковий інтерес. По-друге, через свої вікові особливості молоді люди часто ще не мають усталеного світогляду (а отже, і образу світу), а тому у певних ситуаціях їхня свідомість та ідентичність можуть зазнавати значних змін. До того ж слід враховувати, що саме молоді значною мірою знаходяться під впливом технологій (політична агітація, Інтернет тощо), здатних «розвивати» традиційні просторові ідентифікації, формувати нові соціально-просторові ідеї та цінності. Особливо цікавим видається вивчення просторової ідентичності молоді у транскордонних регіонах України, зокрема сусідніх з Росією – державою, з якою вже кілька років триває військово-політичний конфлікт.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасному науковому дискурсі зустрічаються різні терміни, якими позначають прояви ідентичності, пов'язаної з певними видами простору. Зокрема, науковці згадують ідентичність «територіальну» (*territorial identity*) [1; 4], «просторову» (*spatial identity*) [2], «місцеву (ідентичність з місцем)» (*place identity*) [10; 11] тощо. Зважаючи на міждисциплінарний характер цього феномена, у науці відсутнє його загальноприйняте визначення (хоча багато наявних визначень відносно схожі за змістом). Так, Г. Прошанські, який у 1970-х рр. увів поняття «ідентичність з місцем» до

наукового обігу, розумів її як частину особистісної ідентичності, що містить набір («попури») спогадів, інтерпретацій, ідей і почуттів стосовно певного фізичного простору [11]. Натомість, значна частина сучасних дослідників визначає просторову (територіальну) ідентичність як один з основних видів соціальної ідентичності, що відображає зв'язок (належність) індивіда не лише з фізичним, але й соціальним простором, тобто територіальною спільнотою [2; 6]. Як результат у сучасному науковому дискурсі з'явилися поняття на зразок «міська ідентичність» (*city/urban identity*), «ідентичність з місцем проживання» (*settlement identity*), «регіональна ідентичність» тощо.

З просторовою ідентичністю пов'язаний ще один феномен – «прив'язаність до місця» (*place attachment*), котрий визначається як емоційне ставлення (афективний зв'язок) індивіда до певної території. Одні фахівці вважають, що територіальні ідентичність та прив'язаність є пов'язаними, але дещо різними феноменами [10], натомість інші [6] – розглядають їх у співвідношенні загального та часткового. У гуманітарній географії відомим є термін «топофілія», яким позначають широкий спектр позитивних емоцій людини (симпатія, прив'язаність, гордість тощо) до певного місця. Як антипод топофілії деякі дослідники згадують «топофобію» – суб'єктивне відторгнення певного простору, вороже ставлення до нього [1; 3].

Зазначимо, що у західній науці накопичений значний досвід систематичних емпіричних досліджень просторової ідентичності населення. У вітчизняній науці (передусім, соціології та гуманітарній географії) також поступово формується відповідна традиція. Так, дані соціопитувань 1990-2000-х рр. вказували, що серед усіх інших територіально-просторових ідентифікацій громадян України (у т.ч. студентської молоді) домінувала саме «вузька» (локальна) ідентичність з місцем проживання [7]. Але вже у 2015 р. окремі дослідники фіксували домінування серед студентів загальнодержавної ідентичності [9]. Є дані про існування регіональної специфіки просторової ідентичності українців. Зокрема, порівнюючи ідентичності мешканців Донбасу та Галичини у 2014 р., І. Кононов виявив статистично вірогідні відмінності за такими формами, як регіональна, планетарна, мешканець СНД (були більш значущими у першому регіоні), а також загальнодержавна та європейська ідентичність (у другому) [4]. Натомість, у вітчизняній науці поки бракує досліджень саме психологічних аспектів та чинників просторової ідентичності.

Постановка завдання. Метою нашого дослідження стало виявлення психологічних особливостей просторової ідентичності та прив'язаності сучасної студентської молоді Чернігівського регіону. Відповідно до мети, було висунуто два основні завдання: 1) визначити кількісні показники просторової ідентичності та прив'язаності студентів стосовно різних мікро- та макропросторів; 2) виявити ступінь зв'язку цих феноменів між собою та з базовими індивідуально-психологічними рисами особистості.

Для реалізації поставленої мети ми використали дві методики. Перша – авторська анкета, котра містила два завдання. У першому – опитаних просили оцінити, наскільки вони вважають (відчувають) себе мешканцями різних просторів – від локального мікрорівня (певний район свого населеного пункту) до планетарного масштабу (загалом 8 варіантів). У другому завданні опитані оцінювали міру своєї прив'язаності (симпатії) до просторів, починаючи з місця, де вони народилися та/або зростали у дитинстві, і закінчуючи Україною у цілому (всього 5 варіантів; позицій за межами загальнодержавного рівня тут не було, адже просторова прив'язаність, зазвичай, стосується місць, де індивід народився та проживає). В обох випадках оцінювання відбувалося за 7-бальною шкалою, що дозволяло отримати більш точні та диференційовані оцінки (на відміну від більшості соціологічних досліджень, де відповіді респондентів обмежені дихотомічною системою «так-ні»).

Другою методикою був «П'ятифакторний опитувальник особистості» 5PFQ, який дозволяв вимірювати базові риси особистості (так звану «Велику п'ятірку»). Методика була розроблена японським психологом Х. Тсуйї, а російськомовна адаптація та стандартизація її виконані наприкінці 1990-х рр. дослідниками Курганського університету під керівництвом А. Хромова. Опитувальник містить 75 біполярних твер-

джень, які оцінюються за 5-бальною шкалою та розподіляються за 5 базовими шкалами: «екстраверсія-інтроверсія», «прив'язаність-відокремленість», «контрольованість-природність», «емоційність-емоційна стриманість» та «грайливість-практичність» [8]. Вибір цієї методики був зумовлений припущенням, що ряд аспектів просторової ідентичності та/або прив'язаності опитаних можуть бути прямо чи побічно пов'язані із певними індивідуально-психологічними рисами (зокрема, з екстравертованістю та емоційністю).

Вибірку склали 112 студентів психолого-педагогічного та технологічного факультетів Національного університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г. Шевченка (39 чоловічої та 73 жіночої статі, віком 17–22 роки). Дослідження проводилося у лютому 2018 р. в анонімній формі. До отриманих даних застосовувалися процедури первинного та вторинного статистичного аналізу за допомогою комп'ютеризованої програми SPSS v23.0.

Виклад основного матеріалу дослідження. Загальні особливості просторової ідентичності та прив'язаності чернігівських студентів відображено у таблицях 1-2. Як бачимо (табл. 1), найбільшою мірою опитана молодь відчуває себе мешканцями планети Земля, своєї країни та свого населеного пункту (стосовно України при цьому має місце найнижчий показник дисперсії, що свідчить про відносно незначний розкид оцінок).

Отже, з одного боку, зберігаються тенденції, виявлені дослідниками раніше – значущість локальної та загальнодержавної ідентичності (остання, вірогідно, підсилася на фоні масового поширення патріотичного дискурсу та подій АТО). На перший погляд, цікавою видається вираженість в опитаних планетарної (глобальної, загальнолюдської) ідентичності. Ймовірно, поширення цього феномена серед молоді є побічним наслідком масового поширення

Таблиця 1

Особливості просторової ідентичності студентської молоді (середні значення)

	Відчуваю себе ...	Загалом	Чоловіки	Жінки
1	мешканцем певного району свого населеного пункту (міста)	5,6 ± 1,6	5,9 ± 1,4	5,5 ± 1,7
2	мешканцем свого населеного пункту (міста)	5,9 ± 1,5	6,1 ± 1,3	5,8 ± 1,6
3	мешканцем свого краю (області, регіону)	5,7 ± 1,4	5,7 ± 1,5	5,6 ± 1,4
4	людиною, що живе в Україні	6,0 ± 1,4	5,8 ± 1,6	6,2 ± 1,3
5	людиною, що живе у СНД, на пострадянському просторі	3,7 ± 2,1	3,6 ± 2,2	3,7 ± 2,0
6	людиною, що живе у Східній Європі	3,7 ± 2,0	4,0 ± 2,1	3,5 ± 1,8
7	людиною, що живе в Європі	3,8 ± 2,0	3,8 ± 2,3	3,8 ± 1,9
8	мешканцем планети Земля	6,1 ± 1,6	5,9 ± 1,8	6,3 ± 1,5



інформаційно-комунікативних технологій, передусім Інтернету (адже саме молодь – один з найактивніших його користувачів). Загалом вираженість глобальної ідентичності, з одного боку, можна оцінити позитивно, адже це може свідчити про відсутність у масовій свідомості чернігівської молоді «вузьких», «обмежено-містечкових» тенденцій, вказує на відкритість значної частини опитаних зовнішньому світові, усвідомлення пов'язаності «свого» простору із глобальним (тобто наявність цілісної картини світу). Поряд із тим, на нашу думку, поширеність загальнолюдської ідентичності може бути наслідком фрустрованості молоді вітчизняними реаліями, спробою знайти нехай не реальну (актуальну), то хоча б бажану (ідеальну) альтернативу «своєму» («домашньому») просторові, сповненому відомими політичними та економічними проблемами. Деякі інші фахівці також припускають, що у ряді випадків глобальна ідентифікація може виконувати функцію компенсаторного механізму, котрий захищає позитивну ідентичність особистості за негативної оцінки власного минулого та невіри у можливість вплинути на події у власній країні [5].

Логічним та очікуваним є відносно низький рівень ідентичності студентів із пострадянським простором СНД та Східною Європою (адже ці два простори часто асоціюються із політичним домінуванням Росії та/або СРСР, прибічників яких серед молоді дуже мало). А ось низький рівень європейської ідентичності можна пояснити розчаруванням значної частини молоді темпами та перспективами реальної євроінтеграції України, усвідомленням величезного розриву між офіційними євро-деклараціями та наявним у країні невтішним соціально-політичним і соціально-економічним становищем. Зазначимо, що саме стосовно трьох вищезазначених просторів має місце найвищий рівень дисперсії оцінок досліджуваних, що свідчить про значну поляризованість оцінок.

Що стосується феномена просторової прив'язаності (табл. 2), то цілком очікуваним виявилися найвищі показники «атрак-

ції» до місця народження та/або зростання, відомого як «мала Батьківщина». Цікавим, але до певної міри логічним виявився відносно низький рівень емоційного зв'язку зі столичним Києвом. Напевно, останній у масовій геополітичній свідомості молоді асоціюється не лише із «серцем» України, але й з місцем локалізації причин багатьох соціально-політичних та соціально-економічних проблем (розташування корумпованих та байдужих можновладців, концентрація «брудної політики» тощо). Все це підтверджується високим показником дисперсії студентських відповідей стосовно Києва, який вказує на досить поляризоване ставлення до столичного мегаполіса.

Оскільки деякі фахівці вказують на існування статевої специфіки територіальної ідентичності [6], ми звернули увагу на показники юнаків та дівчат. На рівні невеликої тенденції можна помітити, що юнаки дещо більше від дівчат співвідносять себе із певним районом свого населеного пункту та Східноєвропейським макрорегіоном; натомість дівчата дещо більше вважають себе мешканцями України та планети Земля, а також декларують власну прив'язаність до столиці. Але проведена процедура U-критерію Манна-Уїтні засвідчила відсутність статистично вірогідних відмінностей за усіма завданнями просторової ідентичності та прив'язаності між статевими підгрупами. Мабуть, в юнацькому віці статевої відмінності відносно згаданих феноменів ще не мають суттєвого значення.

Для виявлення зв'язку між показниками просторової ідентичності й прив'язаності з одного боку та особистісними параметрами «Великої П'ятірки» з іншого було використано процедуру кореляційного аналізу (вираховувався коефіцієнт рангової кореляції за Спірменом). У результаті ми виявили лише кілька поодиноких статистично вірогідних кореляцій. Зокрема, фактор «екстраверсія-інтроверсія» корелює з показниками схильності відчувати себе мешканцем певного району свого населеного пункту ($r=0,198$ при $p \leq 0,05$) та свого насе-

Таблиця 2

Особливості просторової прив'язаності студентської молоді (середні значення)

	Відчуваю прив'язаність (симпатію) до...	Загалом	Чоловіки	Жінки
1	місця (населений пункт, його частина), де я народився(-лася) та/або зростав(-ла) у дитинстві	5,7 ± 1,5	5,7 ± 1,4	5,7 ± 1,5
2	міста, де я зараз живу (навчаюся)	5,4 ± 1,5	5,6 ± 1,3	5,3 ± 1,7
3	краю (регіону, області), де я зараз живу (навчаюся)	5,3 ± 1,4	5,5 ± 1,4	5,2 ± 1,4
4	столиці нашої держави – Києва	3,8 ± 2,0	3,6 ± 2,2	4,0 ± 1,9
5	нашої держави – України	5,3 ± 1,7	5,1 ± 1,9	5,4 ± 1,5

леного пункту ($r=0,196$ при $p \leq 0,05$). Цілком логічним видається той факт, що екстраверти більшою мірою ідентифікують себе зі згаданими видами мікропростору (але при цьому, що цікаво, ця тенденція не зачіпає інші види просторів). Певною мірою закономірною можна вважати кореляцію фактора «прив'язаність-відокремленість» зі схильністю відчувати себе мешканцем певного району свого населеного пункту ($r=0,203$ при $p \leq 0,05$), адже особи з вираженою «прив'язаністю» мають виражену потребу у соціальних контактах, налагодженні та підтриманні емоційно-позитивних стосунків. А от виявлена кореляція фактора «контрольованість-природність» із мірою прив'язаності (симпатії) до місця народження/дитячого проживання опитаних ($r=0,213$ при $p \leq 0,05$) виглядає дещо дивною. Можливо, в основі цього зв'язку лежить така риса «високонтрольованих» індивідів, як розвиненість моральних принципів (адже пам'ять та шанування «малої Батьківщини» у нашій культурі вважається соціальною нормою). Разом із тим статистично значущих кореляцій із факторами «емоційність-емоційна стриманість» та «грайливість-практичність» виявлено не було (хоча суто теоретично можна було б очікувати зв'язок емоційності опитаних з їхньою прив'язаністю до певних територій). Відносно невелика кількість виявлених кореляцій, вірогідно, пояснюється тим, що досліджувані нами феномени більшою мірою пов'язані з чинниками ціннісно-сміслового (світоглядного) плану.

Для виявлення зв'язку між усіма вищезгаданими формами просторової ідентичності та прив'язаності було використано метод факторного аналізу (за процедурою Varimax-обертання). У загальній вибірці виділилися 3 фактори із загальним внеском до сумарної дисперсії 58%. Перший фактор (24% загальної дисперсії) був утворений такими складовими: прив'язаність до краю (0,844) та міста (0,810), де опитані проживають або навчаються, ідентифікація зі своїм населеним пунктом (0,683) та певним його районом (0,581), ідентифікація зі своїм краєм (0,577) та прив'язаність до місця народження або проживання у дитинстві (0,472). Така структура фактору, по-перше, підтверджує тісний зв'язок феноменів просторової ідентичності та прив'язаності у свідомості студентської молоді; по-друге, вказує на значущість локальної просторової ідентичності й прив'язаності серед чернігівських студентів.

Другий фактор (18% загальної дисперсії) включав складові, пов'язані лише з проявами ідентичності з такими просторами: СНД та пострадянський простір (0,708), Україна (0,586), Східна Європа (0,584), рід-

ний край (0,577) та планета Земля (0,523). Враховуючи попередньо описані результати первинної статистичної обробки, можна припустити, що сутність цього фактора полягає у запереченні зв'язку із пострадянським та російським цивілізаційним простором, підкресленні своєї «іншості» (яка може мати різні форми – «українськість», космополітичність тощо).

Нарешті, основу третього фактора (16% дисперсії) складала такі компоненти: міра прив'язаності до Києва (0,828) та України загалом (0,693), а також ступінь ідентифікації з Європою (0,655) та Східною Європою (0,562). Таке досить цікаве поєднання різних форм «державної» прив'язаності та макрорегіональної ідентичності фактично підтверджує точку зору ряду фахівців, що просторові ідентичність та прив'язаність є пов'язаними, але не тотожними феноменами (адже у протилежному випадку територіальні межі обох явищ збігалися).

Висновки з проведеного дослідження. Просторова ідентичність є однією з форм соціальної ідентичності, яка відображає зв'язок індивіда з певним фізичним та/або соціальним простором. Особливостями просторової ідентичності сучасної чернігівської студентської молоді є вираженість таких її форм, як глобальна, загальнодержавна та локальна. Європейська ідентичність, як і пострадянська, суттєво поступається вищезгаданим варіантам. Сутнісно близьким, але не тотожним просторовій ідентичності феноменом виступає просторова прив'язаність, що відображає міру емоційного зв'язку індивіда з тим чи іншим простором (фактично міру своєрідної «атракції» останнього). Найбільш вираженою формою просторової прив'язаності сучасної молоді є емоційний зв'язок із «Малою Батьківщиною» (місцем народження та/або дитячого проживання). Найменша вираженість просторової прив'язаності спостерігається стосовно столиці України – Києва. Серед студентської молоді відсутні значущі статеві відмінності у проявах просторової ідентичності та прив'язаності. Також ці феномени майже не пов'язані з базовими (інтегральними) рисами «Великої П'ятірки», мають місце лише поодинокі зв'язки. Перспективи подальших досліджень ми вбачаємо у детальнішому дослідженні індивідуально- та соціально-психологічних чинників просторової ідентичності молоді, виявленні механізмів та закономірностей її трансформації. Перспективним видається й більш глибокий аналіз глобальної ідентичності – відносно нового типу соціальної ідентичності, поширенню якого сприяють сучасні соціально-політичні та технологічні чинники.

**ЛІТЕРАТУРА:**

1. Гнатюк О. Компонентна структура територіальної ідентичності населення. Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Розділ «Географія». 2013. Вип. 1. С. 59-61.
2. Гукалова І.В. Просторова ідентичність населення в руслі нових напрямів дослідження у суспільній географії. Українській географічний журнал. 2015. № 4. С. 24-30.
3. Дроздов О.Ю. Прояви топофілії та топофобії у масовій геополітичній свідомості сучасних студентів. Психологія свідомості: теорія і практика наукових досліджень: тези II міжнар. наук.-практ. конференції (м. Переяслав-Хмельницький, 21 березня 2018 р.) / відп. ред. О.В. Дробот. К., 2018. С. 52-55.
4. Кононов І.Ф. Світоглядні орієнтири та ідентичності мешканців Донбасу і Галичини. Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. 2015. № 5. С. 153-189.
5. Нестик Т.А. Глобальная идентичность как социально-психологический феномен: теоретико-эмпирическое исследование. Социальная и экономическая психология. 2017. Т.2, № 4. С. 145-185.
6. Самошкина И.С. Территориальная идентичность как социально-психологический феномен: автореф. дис. ... канд. психол. наук: спец. 19.00.05 «Социальная психология». М.: МГУ, 2008. 27 с.
7. Українське студентство у пошуках ідентичності: монографія / За ред. В.Л. Арбеніної, Л.Г. Сокурянської. Х.: ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2012. 520 с.
8. Хромов А.Б. Пятифакторный опросник личности: учебно-методическое пособие. Курган: Изд-во КГУ, 2000. 23 с.
9. Щербата В.Г. Ієрархія територіальних ідентичностей сучасної молоді. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. 2015. Вип. 128. С. 298-301.
10. Lewicka M. Place attachment, place identity, and place memory: Restoring the forgotten city past. *Journal of Environmental Psychology*. 2008. Vol. 28. P. 209-231.
11. Proshansky H.M., Fabian A.K., Kaminoff R. Place identity: Physical world socialization of the self. *Journal of Environmental Psychology*. 1983. № 3. P. 57-83.

УДК 316.6

ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДУ ЗНАХОДЖЕННЯ КОНСЕНСУСУ В ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Іванченко С.М., старший науковий співробітник
Інститут соціальної та політичної психології
Національної академії педагогічних наук України

Узагальнено результати емпіричної перевірки використання методу знаходження консенсусу з метою формування позитивного ставлення педагогів до освітніх інновацій. Метод знаходження консенсусу, адаптований для освітнього середовища, було застосовано під час групових дискусій у 14 групах. Учасниками дискусій були вчителі, директори шкіл, соціальні педагоги, психологи. Результати свідчать про досягнення консенсусу у більшості груп, позитивну динаміку при обговоренні окремих пунктів порядку денного. Проаналізовано умови успішного використання методу педагогами у своїй практиці та психологічні чинники, які цьому перешкоджають.

Ключові слова: громадська думка, групова дискусія, метод знаходження консенсусу, освітні інновації.

Иванченко С.Н. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ МЕТОДА НАХОЖДЕНИЯ КОНСЕНСУСА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Обобщены результаты эмпирической проверки использования метода достижения консенсуса с целью формирования позитивного отношения педагогов к инновациям в образовании. Метод достижения консенсуса, адаптированный для образовательной среды, использовался при проведении групповых дискуссий в 14 группах, куда входили учителя, директора школ, социальные педагоги и психологи. Результаты свидетельствуют о достижении консенсуса в большинстве групп, позитивную динамику при обсуждении отдельных пунктов повестки дня. Проанализированы условия успешного применения метода педагогами в своей практике и психологические факторы, которые этому препятствуют.

Ключевые слова: общественное мнение, групповая дискуссия, метод достижения консенсуса, инновации в образовании.

Ivanchenko S.M. APPLICATION OF THE CONSENSUS METHOD IN EDUCATIONAL ENVIRONMENT

Data generalization for application of the consensus method in educational settings, and the empirical study outcomes are presented. Consensus method was applied in the process of group discussion among 14 groups of educators. Participants were school teachers, headmasters, and psychologists. Findings show the consensus achievement in majority of the groups; positive dynamics in each point of agenda. Conditions for successful application of the method on practice, and some psychological barriers are discussed.

Key words: consensus method, educational innovations, group discussion, school teachers, public opinion.

Постановка проблеми. Успішне впровадження освітньої реформи можливо за умови здійснення ефективної комунікації з громадськістю з урахуванням інтересів як окремих груп населення, так і широкого загалу. З метою формування консолідованої громадської думки щодо освітніх інновацій на рівні окремих навчальних закладів, протягом 2017-2018 рр. проводилось емпіричне дослідження, одним з завдань якого була апробація методу знаходження консенсусу в освітньому середовищі. Знаходження консенсусу – метод прийняття такого рішення, яке схвалюють усі учасники дискусії, без утворення меншості та більшості. Консенсусний підхід гарантує врахування усіх думок, ідей та потреб зацікавлених сторін. Метод консенсусу може використовуватися у малій групі, місцевій громаді, професійному колективі, а також на рівні держави. Процес може відрізнятися залежно від розміру групи, але прин-

ципи залишаються незмінні: спільна мета, кооперація, довіра, достатня кількість часу тощо [1].

У соціальній психології цей метод відомий як метод прийняття групового рішення. Ми виходили з гіпотези, що прихід до консенсусу моделює формування консолідованої громадської думки на рівні окремої групи. Тут присутні ті ж самі процеси: організація діалогу між зацікавленими сторонами, обмін думками, дискусія, знаходження спільного рішення. Консенсус висвітлює процес досягнення згоди, а не лише результат. У процесі обговорення підвищується поінформованість, формується більш усвідомлене ставлення до питання, а також зближуються судження окремих індивідів. Процес досягнення консенсусу можливо використовувати для переконання людей у тому, що їхні інтереси беруться до уваги. Залучення до обговорення соціально значущих питань підвищує вмотивованість



учасників і дає їм відчуття причетності до важливих справ.

Постановка завдання. З метою перевірки цього припущення було розроблено програму групової дискусії за методом консенсусу для педагогів загальноосвітніх навчальних закладів і проведено дослідження з формування позитивного ставлення педагогів до освітніх інновацій. У даній статті нашим завданням буде узагальнити результати емпіричної перевірки використання методу знаходження консенсусу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Консенсусний підхід та приклади його застосування описано у вітчизняній та зарубіжній літературі [1-4]. Метод знаходження консенсусу використовується частіше на практиці для розв'язання конфліктів у бізнесі, політиці, роботі громадських організацій. Досліджень з використанням цього методу в освіті, крім нашого власного дослідження, ми не знайшли. Раніше ми апробували цей метод у дослідженні якості освіти серед студентів вищого навчального закладу. Результати показали, що метод знаходження консенсусу має потенціал як для формування громадської думки, так і для прийняття групового рішення [5].

Виклад основного матеріалу дослідження. Емпіричне дослідження проводилося у 2017-2018 рр. на базі загальноосвітніх навчальних закладів у межах всеукраїнського експерименту, який проводить лабораторія соціально-психологічних технологій Інституту соціальної та політичної психології НАПН України. Завданням, яке ми ставили перед собою, було навчити педагогів використовувати групову дискусію та метод консенсусу у своїй діяльності та сформуванню консолідовану думку щодо впровадження освітніх інновацій.

Процедура. На початку проводилося знайомство з методом консенсусу: визначалися правила ведення дискусії, регламент, ролі. Регламентом визначався вид консенсусу: «одноголосно», «одноголосно мінус один/два», а також умови блокування рішення. Далі проводилося групове обговорення запропонованого порядку денного, який складався з трьох питань: 1) запровадження у загальноосвітніх школах 12-річного терміну навчання, 2) підвищення якості середньої освіти; 3) необхідність інтеграції вітчизняної освіти до європейського освітнього простору. Кожне питання обговорювалося по колу, спочатку з'ясовувалися аргументи «за» та «проти», потім висловлювалися застереження та заперечення. За кожним пунктом проводилося коротке обговорення, у результаті якого шляхом голосування приймалося формулювання об-

говорюваного питання, прийнятне для всіх. Якщо під час обговорення виникали протилежні думки, проводилося проміжне голосування, щоб побачити, яким є розподіл думок. Після цього учасники вирішували, яка думка є більш прийнятною, і голосували вдруге.

На другому етапі учасники вчилися самостійно проводити дискусію за методом консенсусу. Вони формулювали порядок денний, пропонуючи різні питання; обирали з них одне і далі за процедурою проводили обговорення. Після завершення дискусії учасники заповнювали підсумкову форму. Стандартна дискусія триває дві – три години.

У дослідженні взяли участь педагоги Хмельницької, Херсонської, Чернігівської, Київської, Львівської обл., міст Запоріжжя та Києва. Серед учасників були директори та заступники шкіл, соціальні педагоги, вчителі, загалом 195 осіб. Було проведено дискусії у 14 групах, які склалися зі слухачів інститутів післядипломної освіти, учасників науково-практичних семінарів, конференцій (змішані групи) та членів колективу однієї школи: це вчителі, диктор та заступники, психологи (однорідні групи). Однорідні групи були представлені різними типами загальноосвітніх навчальних закладів I-III ступеня: це столичні, обласні, районні та сільські школи (у тому числі спеціалізовані школи, гімназії та ліцеї). Кількість учасників у групі варіювала від 5 до 30 осіб.

Отримані результати розглядалися з двох позицій: 1) з'ясовувалося, чи вдалося групі дійти консенсусу; 2) аналізувалися індивідуальні відповіді на питання підсумкової анкети.

Досягнення консенсусу. Більшості груп вдавалося досягти консенсусу або суттєво наблизитися до нього. Процес обговорення був типовим, незалежно від складу групи. Можна лише зазначити, що групи, які склалися з представників різних навчальних закладів, тяжіли до більш незалежних відповідей, тоді як представники одного навчального закладу були більш згуртованими або одноставними у своїх відповідях.

Під час обговорення першого питання найбільш типовими аргументами «проти» запровадження 12-річного терміну навчання були такі: «тримати дитину у школі до 18 років складно, додатковий рік нічого не дасть». Наголошувалося на відсутності достатньої матеріально-технічної бази, відсутності Інтернету, особливо у сільських школах. Також часто згадувалися: відсутність мотивації до навчання в учнів; підручники не були розвантажені; держава поширює закордонний досвід, який не є

конструктивний; бракує врахування вікових особливостей дітей; відірвано від реформи в інших ланках освіти.

Найбільше зауважень учасники висловлювали щодо матеріального забезпечення, підвищення кваліфікації педагогів, узгодження програми середньої школи з іншими ланками освіти – вищою, професійно-технічною освітою; розвантаження навчальних програм. Особливо постало питання змін у початковій школі: учасники наголошували, що діти у шість років ще не готові до школи фізично, отже, потрібно створювати умови, які це враховують. До переформулювання обговорюваного питання додавалися такі пропозиції: «щоб там могли навчатися діти, які фізично не готові до класно-урочної системи»; «додати помічника вчителю, логопеда, психолога».

Відповідно пропозиції щодо умов, за яких учасники могли б підтримати запровадження 12-річного терміну навчання, стосувалися перепідготовки вчителів, зміни та розвантаження навчальних програм, запровадження профільного навчання, належної нормативно-правової бази, відповідних змін в інших ланках освіти (початкової, вищої тощо).

Після висловлення зауважень групи переформулювали питання, і тоді рівень його підтримки значно зростає. Перше питання «Як Ви ставитеся до запровадження у загальноосвітніх школах 12-річного терміну навчання?» переформулювалося на «Позитивно ставлюся до запровадження 12-річного терміну навчання за умови належної матеріально-технічної бази, кадрового та нормативного забезпечення тощо». Аналогічно переформулювалися інші питання. Отже, дискусія йшла навколо умов, за яких дана інновація може бути успішно впроваджена.

Досягнення консенсусу дуже сильно залежить від питання, яке обговорюється. Серед трьох питань порядку денного на початку ставлення до першого було переважно негативне, до другого – невизначене, а третє сприймалося цілком позитивно. Це відбилося на кінцевих результатах. Аналіз процесу обговорення за окремими питаннями показав наступне.

1. Щодо запровадження 12-річної освіти у більшості груп на початку було негативне ставлення. Деякі групи починали з «від'ємного» консенсусу (100% проти). У процесі обговорення групи або досягали консенсусу, або рухалися у цьому напрямку і могли дійти консенсусу після другого чи третього кола обговорень. Загалом консенсусу досягли лише 4 групи, решта суттєво наблизилися до нього.

2. Під час обговорення другого питання думки учасників сильно варіювали, оскільки уявлення педагогів про якість освіти дуже відмінні. Хоча зв'язок запровадження 12-річного терміну навчання з якістю освіти не був очевидним, групи доходили висновку, що світова конкуренція вимагає змін в організації навчання й за певних умов (які перераховувалися) якість освіти має підвищуватися. Загалом консенсусу щодо підвищення якості освіти досягли учасники 7 груп (50%).

3. Усвідомлення необхідності інтеграції в європейський освітній простір, реформування усіх ланок освіти згідно з європейськими стандартами. Останній пункт не викликав сумнівів, більшість учасників з самого початку була впевнена у необхідності євроінтеграції, консенсусу досягали швидко вже на першому колі обговорення. Отже, найбільшу підтримку має питання євроінтеграції освіти: усі 14 груп тут досягли консенсусу.

Аналіз індивідуальних відповідей. У підсумковій анкеті з'ясувалося, наскільки позитивно учасники оцінюють процес обговорення і результати дискусії.

За питанням чи вдалося групі дійти консенсусу, розбіжності у відповідях учасників були максимальні: від 0% до 100%. Більшість груп продемонструвала результат від 54% до 100%. Часто учасники не міняли свою особисту думку, але підтримували групову позицію. Також переважна більшість опитаних вважає, що подібне обговорення сприяє створенню спільної думки: від 66% до 100% опитаних.

У таблиці 1 наведено дані щодо збігу результатів колективного обговорення з індивідуальними думками. Більшість опитаних визнає, що результат обговорень збігається або частково збігається з їхньою особистою думкою. Не поміняли свою думку до 10% учасників у 6 групах з 14. Отже, у 8 групах усі учасники зазначили, що їхня особиста думка повністю або частково збігається з результатом колективного обговорення.

У другій частині дискусії групи самостійно формулювали порядок денний і проводили обговорення за стандартною схемою. Серед питань, які хвилюють педагогів, були такі: «Створення опорної школи внаслідок закриття основних шкіл громади»; «Як покращити матеріально-технічну базу школи?»; «Як педагогу пенсійного віку осучаснити мислення, модернізуватися?»; «Як подолати негативне мислення й створити позитивний імідж країни?»; «Впровадження інклюзивної освіти».

Підсумовуючи результати, можна виділити наступні умови успішного викори-



стання методу знаходження консенсусу на практиці. По-перше, потрібен достатній час на дискусію: якщо часу недостатньо, дискусія просто не розгорнеться. З іншого боку, якщо процес обговорення затягується, дискусія може стати непродуктивною. Право блокування може використовуватися для того, щоб унеможливити прихід до консенсусу. Крім того, група може дійти такого рішення, якого не хоче ніхто: відкидання усіх пропозицій призводить до появи такого рішення, проти якого ніхто не виступає, але яке не є ні ефективним, ні бажаним.

По-друге, результативність залежить від бажання учасників знайти спільне рішення, вмотивованість і зацікавленість. Також важлива майстерність ведучого, який може вивести дискусію у конструктивне русло навіть за наявності протистоянь між учасниками.

Аналіз отриманих результатів дозволив також виявити деякі психологічні особливості освітянської аудиторії, які утруднюють проведення таких дискусій.

Монологічність мислення. Особливості професійної діяльності педагогів сприяють домінуванню у них монологічного мислення, коли важливим є одна – правильна – відповідь, і не важливими є думки окремих людей. Тому педагоги не завжди розуміли завдання, яке стояло на першому етапі дискусії: зібрати усі відмінні думки учасників. Яскравим прикладом, який наочно ілюструє це явище, є вислів однієї з учасниць,

яка пробувала себе у ролі ведучого дискусії. Коли їй зауважили, що треба не висловлювати свою позицію, а зібрати думки інших, вона щиро здивувалася: «Навіщо? Я знаю правильну відповідь».

Стереотипність мислення. Під час обговорення порядку денного, коли пропонувалося визначити умови успішності впровадження інновацій, дуже часто висловлювалися судження: «Нічого не вийде, бо у нас нема матеріальної бази»; «Все одно міністерство зробить так, як хоче»; «Нам цього не дозволять». Тобто, замість того, щоб шукати варіанти розв'язання питання, деякі учасники відповідали за шаблоном або просто відмовлялися від пошуку.

Невміння слухати інших. Також поширеним серед освітян є брак дотримання правил ведення дискусії: коли обговорення ставало досить жвавим, усі починали говорити одночасно, не слухаючи інших. Деякі учасники просто не могли зупинитися, навіть коли їм робили зауваження про порушення регламенту.

Низький рівень суб'єктності педагогів. Суб'єктність педагога проявляється у ставленні до себе як до суб'єкта власної діяльності. На практиці педагоги часто не вважають себе суб'єктами прийняття рішень, не вірять, що можуть щось змінити у системі освіти, пасивно чекають рішень «з гори».

Враховуючи вищесказане, рекомендуємо запровадити для педагогів додаткові психологічні заходи, спрямовані на фор-

Таблиця 1

«Чи збігаються результати колективного обговорення з вашими індивідуальними відповідями?» (%)

№	Склад учасників	NN	Так	Частково	Ні
1	Соціальні педагоги, слухачі Хмельницького ОІППО	15	20	73	7
2	Вчителі, методисти, директори, соціальні педагоги, психологи. Чернігівська обл.	11	82	18	0
3	Заступники директорів шкіл з НВР, слухачі Херсонської Академії неперервної освіти	27	56	41	3
4	Вчителі, методисти, директори, соціальні педагоги, психологи. Ніжинський обл. пед. ліцей	20	60	40	0
5	Студенти, викладачі (профтехосвіта, вища освіта). Університет менеджменту освіти, м. Київ	10	20	80	0
6	Вчителі, методисти, директори, психологи, батьки. Mini-Edcamp м. Київ	11	72	28	0
7	Вчителі, директори шкіл. Київ, виставка освіти	5	80	20	0
8	Навчально-виховний комплекс м. Херсон	14	93	0	7
9	Загальноосвітня школа (Львівська обл.)	10	10	80	10
10	Спеціалізована загальноосвітня школа м. Київ	10	40	50	10
11	Спеціалізована загальноосвітня школа м. Хмельницький	30	40	50	10
12	Гімназія (Київська обл.)	13	38	62	0
13	Загальноосвітня школа (Київська обл.)	10	80	20	0
14	Навчально-виховний комплекс м. Запоріжжя	9	89	11	0

мування або підвищення рівня володіння наступними компетенціями: активне слухання; діалогічне мислення; комунікативна компетентність; рефлексивна позиція; толерантність до невизначеності.

Висновки з проведеного дослідження. Дослідження показало, що метод знаходження консенсусу є перспективним для налагодження взаємодії учасників навчально-виховного процесу, оскільки дозволяє підвищити рівень обізнаності громадян щодо освітніх реформ; сформувати проактивну позицію щодо їх впровадження; покращити діалог щодо проблем школи у контексті освітніх нововведень; сформувати готовність до впровадження освітніх інновацій.

Процес досягнення консенсусу не відрізняється у різних групах: у змішаних і однорідних групах, у міських і сільських школах, у різних типах навчальних закладів. Загальна тенденція, яка спостерігалася в усіх без винятку групах – рух у процесі дискусії у напрямку консенсусу. Навіть якщо група починала з від'ємного консенсусу (у деяких випадках на початку 100% учасників виступали проти 12-річки), завершувала вона з більшістю тих, хто вже був «за».

Результати дискусії залежать від достатньої кількості часу на обговорення, складу групи і від характеру питання. Консенсус можливо досягти у будь-якому випадку, але ті питання, до яких громадськість ставиться упереджено, потребують більше часу.

Крім запровадження у діяльність педагогічного колективу методу знаходження консенсусу, важливо провести додаткове

психологічне навчання (активне слухання, діалогічне мислення, комунікативні навички тощо), яке дозволить педагогам більш ефективно комунікувати та спільно розв'язувати питання.

Перспективи використання методу знаходження консенсусу в освітньому середовищі. Можна виокремити наступні зацікавлені групи, які мають різні інтереси і ставлення до освітніх інновацій: це педагоги, адміністратори освіти, батьки та учні. Ми працювали переважно з педагогами, і метод знаходження консенсусу позитивно зарекомендував себе. Наступним кроком буде залучення до участі батьків учнів та адміністраторів освіти (представники управління освіти, МОН). У своїй практичній діяльності педагоги можуть використовувати цей метод у різних форматах: як у роботі педагогічного колективу, так і у роботі педагогів з учнями та батьками.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Consensus Decision Making. URL: <https://www.seedsforchange.org.uk/consensus>
2. Базові основи консенсусу. URL: https://pidruchniki.com/78515/psihologiya/bazovi_osnovi_konsensusu
3. Настольная книга по консенсусу. М.: Радикальная Теория и Практика, 2014. 248 с.
4. Підручник з ненасильницького спротиву. URL: <http://texty.org.ua/pg/chapter/Valera/read/40504/41093>
5. Іванченко С.М. Методи формування консолідованої громадської думки. Наукові студії з соціальної та політичної психології. Нац. акад. пед. наук України, Інститут соц. та політ. психології. К., 2015. С. 281–291.



УДК 159.922

ВІКОВІ ВІДМІННОСТІ ПРОЯВУ INTERNET-ЗАЛЕЖНОСТІ (ЗА РЕЗУЛЬТАТАМИ ДОСЛІДЖЕННЯ 2014 ТА 2018 РОКІВ)

Кириченко В.В., к. психол. н., доцент,
доцент кафедри теоретичної та практичної психології
Житомирський державний університет імені Івана Франка

У статті представлені результати емпіричних досліджень Internet-залежності у підлітків, юнаків та осіб ранньої та середньої дорослості, які проводилися у 2014 та 2018 роках. За результатами дослідження було встановлено, що в умовах інформаційного суспільства, у пересічних осіб спостерігається тенденція до формування Internet-залежності. В осіб дорослого віку спостерігається розвиток внутрішнього самоконтролю під час користування мережею. Найбільша схильність до розвитку адикції користування цифровою мережею простежується в осіб підліткового віку. За результатами дослідження вікових відмінностей Internet-залежності ми дійшли висновку, що в умовах інформаційного суспільства та необхідності постійно споживати інформацію, цей вид залежності може розглядатися як норма за умови формування внутрішніх механізмів самоконтролю під час користування сервісами мережі Internet.

Ключові слова: інформаційне суспільство, інформація, залежність, Internet-адикція.

Кириченко В.В. ВОЗРАСТНЫЕ РАЗЛИЧИЯ ПРОЯВЛЕНИЯ INTERNET-ЗАВИСИМОСТИ (ПО РЕЗУЛЬТАТАМ ИССЛЕДОВАНИЯ 2014 И 2018 ГОДОВ)

В статье представлены результаты эмпирических исследований Internet-зависимости у подростков, юношей и взрослых, которые проводились в 2014 и 2018 годах. По результатам исследования было установлено, что в условиях информационного общества, у типичных представителей общества наблюдается тенденция к формированию Internet-зависимости. У лиц взрослого возраста наблюдается развитие внутреннего самоконтроля во время пользования сетью. Наибольшая склонность к развитию аддикции в процессе использования цифровой сети прослеживается у лиц подросткового возраста. По результатам исследования возрастных различий Internet-зависимости мы пришли к выводу, что в условиях информационного общества и необходимости постоянно потреблять информацию этот вид зависимости может рассматриваться как норма при условии формирования внутренних механизмов самоконтроля в процессе использования сервисов сети Internet.

Ключевые слова: информационное общество, информация, зависимость, Internet-аддикция.

Kyrychenko V.V. AGE DISTINCTIONS OF INTERNET-ADDICTION (BASED ON RESEARCH 2014 AND 2018 YEARS)

The article presents the results of empirical studies of Internet addiction in adolescents, youths and adults persons, which were conducted in 2014 and 2018 years. According to the results of the study, typical representatives of the society tend to form Internet-addiction. In adults internal self-monitoring mechanisms develops during the use of the network. The greatest propensity to develop addiction in the process of using the digital network is traced in persons of adolescence. According to the results of the study of age-related differences in Internet addiction, we came to the conclusion that in the context of the information society and the need to constantly consume information, this type of addiction can be considered as a norm if the internal personal self-monitoring mechanisms are developed in the process of using Internet services.

Key words: information society, information, addiction, Internet-addiction.

Постановка проблеми. Взаємне співіснування спільноти неможливе без обміну думками, ідеями, суб'єктивними враженнями, фактами та гіпотезами, саме тому ключовою ознакою соціалізації особистості є формування потреб брати та віддавати інформацію, що забезпечуються на психологічному рівні процесами спілкування, мислення, відчуття (перцепції). Потреба в інформаційній взаємодії з іншими членами соціального утворення іноді перевершує нагальні, об'єктивні потреби людини. У таких випадках зміст інформації нівелюється, а на перший план виступає сам процес споживання чи передачі інформації. Поя-

ву інформаційного суспільства ініціювало стрімке збільшення та оновлення інформації, разом з цим науково-технічний прогрес дозволив розширити побутові можливості пересічної особистості у знаннях. Утворення потужної Internet-мережі не лише покращило якість життя пересічної особистості, воно призвело до формування ряду деструктивних соціальних феноменів, які порушують нормальний психосоціальний розвиток особистості. Сьогодні приватна практика психологів наповнюється випадками «соціальної віртуалізації особистості» та проявами інтернет-адиктивного розладу (Internet Addiction Disorder (IAD)): залеж-

ність від online-ігор, безцільовий серфінг Інтернету, залежність від соціальних мереж тощо. Найчастіше, ці проблеми проявляються у представників так званого покоління «Z», які найбільш повно оцінили технологічні переваги інформаційного суспільства та є активними користувачами віртуально-цифрового світу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема Internet-залежності щороку набирає популярності у розрізі досліджень соціогуманітарного спрямування. Культура інформаційного суспільства вимагає постійного орієнтування в актуальній інформації, яка щоденно оновлюється. Проблема формування Internet-адикції починається у роботах клінічних психологів А. Голдберга, К. Янг та М. Гріфітса [10;15;11]. Вони ставили залежність від віртуальної мережі на один щабель з алкогольною та наркотичною, вважаючи, що такий вид деструктивної поведінки порушує нормальне функціонування особистості у соціумі, дезорганізує її та посилює фрустрацію від не реалізованих потреб реального життя. Подальші дослідження українських та зарубіжних науковців розкривають особливості формування Internet-залежності, розвиток соціальної депривації на фоні втечі у віртуальну реальність, розкривають особливості залежності від соціальних мереж та комп'ютерних ігор (П.Д. Біленчук, А.Є. Жичкіна, В.І. Ігнат'єв, Ц.П. Короленко, А.Б. Кочарян, А.А. Церковний, Л.М. Юр'єва) [4; 5; 6; 2; 8; 9].

За визначенням К. Янг, Internet-залежність – це хворобливе бажання особистості постійно перебувати у цифровому віртуальному середовищі, прагнення мати доступ до мережі та відчуття психоемоційного дискомфорту в умовах його відсутності. Вона розробила систему трирівневого вивчення віртуальної залежності особистості ACE (Accessibility, Control, Excitement) [16]. Кожен з цих компонентів розкриває ряд переваг мережі Internet, які змушують пересічну особистість екстраполювати процеси соціальної та індивідуальної активності у віртуальний вимір.

1) Accessibility (доступність) віртуальної мережі та її відкритість. Вона працює у зручний час, має «полегшену» форму доступу. Користувачу не потрібно чекати, поки хтось відреагує на його запит, або вступить з ним у контакт. Користувач має право користуватися сервісами мережі у режимі 24/7.

2) Control (контроль) – користувач постійно контролює свої дії, може скасувати їх або змінити. У користувача завжди присутнє відчуття підконтрольності та прогнозованості усього.

3) Excitement (хвилювання, захоплення) – користування Internet-мережею приносить сильне емоційне перезбудження (особливо online-ігри), це може викликати залежність від яскравих, насичених емоцій.

А.Є. Войкунський виокремлює наступні різновиди мережевої залежності, які здійснюють негативний вплив на особистість та її функціонування в інтернет середовищі:

– залежність від пристроїв, які дозволяють користуватися мережею або «гаджетоманія» (ПК, планшети, телефони). Схильність до їх колекціонування; прагнення постійно ними користуватися (або тримати їх у полі доступу);

– «інформаційне перевантаження» або постійне сприйняття інформації у мережі, «безцільовий серфінг в Інтернеті»;

– мережевий шопоголізм та ігроманія;

– залежність від «кібер-відносин», постійне перебування у соціальних мережах, яке витісняє звичайне життя у фізичній площині.

До цього переліку А.Н. Бегоян та А.Р. Торосян додають також кібер-сексуальну залежність, яка спричиняє порушення статевого розвитку особистості, призводить до сексуальної невдоволеності та проблем сексуальної ідентифікації [1]. Соціальні мережі також руйнують звичне коло спілкування людини, збільшують контактну кількість осіб, які формують уявлення людини про світ. Невідповідність «Я»-віртуального та «Я»-реального, яка є результатом надмірної віртуалізації власної персони у цифровій площині, посилюють прагнення особистості зануритися у цифровий світ. У мережі Internet особистість створює себе за власним образом, орієнтуючись на внутрішні ідеали, переконання та очікування середовища.

Ряд дослідників виокремлюють як симптоми прояву IAD фрустрацію особистого життєвого простору, життєвих планів, прояви депресії та емоційних розладів. Internet-залежним людям важко провести межу між віртуальною та фізичною реальністю, що за визначенням Е. Хувера, є однією з ознак покоління, яке народилося в інформаційну епоху [12]. Цифрова інформаційна мережа є одним з основних каналів отримання життєво важливої інформації про світ, або ресурсом для конструювання альтернативного світу. За результатами репрезентативного дослідження «Українське покоління Z: цінності та орієнтири» (Фонд ім. Фрідріха Еберта в Україні) (2017), Internet ще не займає серед молоді домінуючих позицій як основного джерела інформації (окрім великих мегаполісів), але тенденції свідчать про те, що роль інших



популярних у ХХ ст. засобів інформації втрачається [7]. Збільшується загальний рівень інформаційної залежності суспільства, пов'язаний водночас як з надмірною перенасиченістю контентом, так і з удосконаленням інформаційно-комунікаційних засобів та їх доступністю пересічному користувачу. Internet-залежність нині є різновидом інформаційної залежності, яка для пересічних учасників інформаційного суспільства, перетворюється з патологічного адиктивного розладу у певну норму життя у цивілізованому світі, якщо ми говоримо про осіб підліткового та юнацького віку, які соціалізуються у цифровому інформаційному середовищі настільки ж продуктивно, як і реальному світі. Оскільки багато соціальних процесів в умовах інформаційного суспільства «віртуалізувалися», пересічні громадяни змушені для ефективного орієнтування у зовнішньому середовищі та для налагодження ефективної комунікації з іншими членами соціуму витрачати частину свого часу на перебування у мережі Internet (М. Шоттон, К. Грегорі) [13; 10]. Інформаційна, як і Internet, залежність є природною необхідністю сучасного інформаційного суспільства, яка проявляється у неспроможності особистості нормально орієнтуватися у соціальному середовищі без засобів масової інформації, та полягає у безперервному або надміру частому споживанні інформації з будь-яких доступних джерел (у сучасному інформаційному просторі, яким виступає мережа Internet). Потребу в інформації, на сучасному етапі розвитку суспільних відносин, можна прирівнювати до вітальних потреб, тобто знання стають основою життєдіяльності особистості у сучасному цифровому просторі, без них неможливо адекватно взаємодіяти з навколишнім середовищем – віртуальним та реальним (фізичним).

Постановка завдання. У дослідженні відбувається порівняльний аналіз динаміки розвитку Internet-адикції в осіб підліткового, юнацького та дорослого віку. Проводиться аналіз тих факторів, які вплинули на

підвищення рівня Internet-залежності, зокрема підвищення рівня доступності мережесервісів та технологічно-комунікаційного обладнання для пересічних громадян.

Виклад основного матеріалу дослідження. У межах нашого дослідження, яке проводилося на базі Житомирської гуманітарної гімназії № 24 та Житомирського державного університету імені Івана Франка у період 2014 та 2018 року, ми встановили відмінності прояву Internet-залежності в осіб підліткового, юнацького та дорослого віку (період середньої дорослості). Вибірка складала 180 осіб (школярі/студенти та їх батьки). Методом збору емпіричного матеріалу став «Тест-опитувальник вивчення Internet-залежності» (1994) («Internet Addiction Test») К. Янг (адаптація В.А. Бурової) та Шкалу Internet-залежності А. Жичкіної. Діагностичні можливості цих методів дозволяють визначити характер користування Internet-мережею, особливості вольової регуляції користувачів мережі, час реального перебування у віртуальному світі.

Шкала Internet-залежності Анастасії Жичкіної складається з серії питань, які діагностують інтенсивність використання мережі для задоволення базових соціальних потреб: спілкування, ідентифікації та соціальної приналежності, пошуку та обміну інформацією. Досліджувані юнацького та підліткового віку, за результатами дослідження 2014 року, мають порівняно однаковий рівень Internet-залежності (46% та 42%), також значна частина досліджуваних має схильність до Internet-залежності (47% та 40%). Не схильних до розвитку залежності від цифрової мережі серед досліджуваних юнацького віку виявилось більше, ніж серед вибірки підліткового віку (табл. 1). Досліджувані віку ранньої та середньої дорослості мали високий показник відсутності залежності від мережі Internet (41%) та відносно у не великої кількості осіб, які брали участь у дослідженні, було діагностовано схильність до залежності (35%) та явно виражену залежність (24%).

Таблиця 1

Порівняльний аналіз проявів Internet-залежності за шкалою А. Жичкіної (2014 та 2018 рік)

	Підлітковий вік (N=60)		Юнацький вік (N=60)		Вік ранньої та середньої дорослості (N=60)	
	2014	2018	2014	2018	2014	2018
Internet-залежні	46%	54%	42%	49%	24%	27%
Схильні до Internet-залежності	47%	34%	40%	37%	35%	49%
Не мають Internet-залежності	7%	12%	18%	14%	41%	24%

За результатами дослідження 2018 року за шкалою А. Жичкіної було виявлено, що загальна кількість осіб, які мають Internet-залежність та схильні до неї по трьох групах вибірки збільшилася. Серед досліджуваних підліткового віку ми спостерігали найбільше відсоткове зростання кількості осіб, що мають Internet-залежність. Серед досліджуваних віку ранньої та середньої дорослості збільшилася кількість осіб, які схильні до Internet-залежності (з 35% до 49%); зменшилася кількість осіб, що не мають залежності від мережі. За результатами двох зрізів ми встановили, що загальний рівень залежності від мережі Internet зріс серед досліджуваних двох вікових категорій, особливо це стосується осіб підліткового віку, які мають найбільшу кількість інтенсивних користувачів мережі.

Серед найпопулярніших пристроїв, які використовують досліджувані для доступу до мережі є: стаціонарні ПК, ноутбуки, планшетні ПК та смартфони. У 2014 році користувачі надавали перевагу стаціонарним ПК та ноутбукам, які були доступні для використання більшості досліджуваних підліткового, юнацького та раннього дорослого віку (рис. 1).

У 2018 році досліджувані надають перевагу використанню мобільних пристроїв для користування мережею, які порівняно зі стаціонарними ПК, які знаходяться у певному місці (наприклад, кімнаті/офісі), завжди перебувають у зоні доступу, їх можна носити з собою та вони легко підключаються до мережі. Досліджувані починають надавати перевагу більш дешевим та мобільним пристроям входу до мережі. Ринкове здешевлення електронно-комунікаційних засобів користування мережею Internet, на нашу думку, спричинило збільшення кількості осіб, які мають адикції від користування нею.

За результатами дослідження за методикою К. Янг «Тест Інтернет адикції» (Internet Addiction Test, 1994) (адаптований В.А. Сабуровою), було виявлено наскільки досліджувані трьох вікових категорій можуть контролювати себе під час користування мережею. В основу методики покладено здатність особистості здійснювати особистісний самоконтроль у процесі взаємодії з мережею: контроль часу перебування, контроль емоцій та вчинків. Internet-адикція проявляється у тому, що користувачі не можуть відмовитися від використання мережею у тих ситуаціях, де можливі альтернативні способи здійснення соціальної активності. До основних ознак наявності цього розладу у людини відносяться: 1) Збільшення кількості часу перебування у мережі; 2) Віртуалізація процесів життєдіяльності, їх трансформація у цифровому середовищі; 3) Емоційний дискомфорт, роздратування, емоційне пригнічення, депресія, які розвиваються у результаті неможливості користування мережею [15].

За результатами дослідження було виявлено, що найбільша кількість осіб, яким важко здійснювати особистісний самоконтроль під час користування мережею Internet виявлено серед вибірки юнацького віку. Найменша кількість таких досліджуваних серед досліджуваних віку ранньої та середньої дорослості. На основі зрізів 2018 та 2014 року ми визначили, що загальна здатність контролювати свою поведінку під час користування мережею зростає (табл. 2).

Це свідчить про підвищення цифрової культури населення та адаптивних властивостей у віртуальному просторі (розвиток критичності мислення, навички тайм-менеджменту, самообмеження використання інформаційного контенту). В умовах урба-

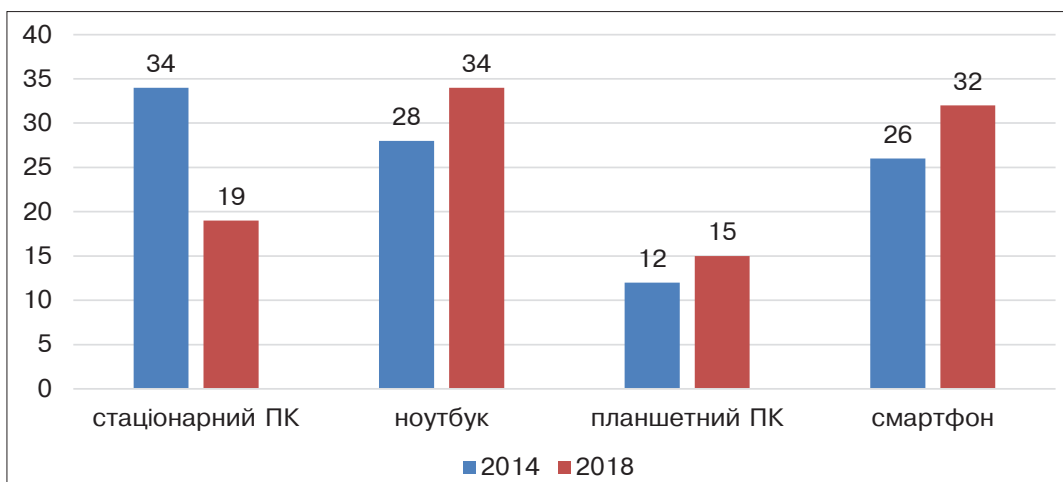


Рис. 1. Використання електронно-технологічних засобів для користування мережею Internet у 2014 та 2018 році



Таблиця 2

**Результати дослідження Internet-адикції за методикою К. Янг
«Тест інтернет адикції» 2014 та 2018 року**

	Підлітковий вік (N=60)		Юнацький вік (N=60)		Вік ранньої та середньої дорослості (N=60)	
	2014	2018	2014	2018	2014	2018
Досліджувані, в яких розвинені навички самоконтролю у мережі	16%	21%	26%	32%	70%	61%
Досліджувані, які мають надмірні захоплення від мережі	72%	70%	58%	54%	28%	33%
Досліджувані, яким важко здійснювати контроль діяльності у мережі	12%	9%	16%	14%	2%	6%

ністичного розвитку пересічна особистість стає заручником віртуальних інформаційних процесів. Більшість актів соціальної активності екстраполюються у віртуальний вимір, що формує високий рівень залежності від мережі Internet та тих сервісів, які її наповнюють (соціальні мережі, медіа-контент, інтерактивні сервіси тощо). Цьому посприяла купівельна доступність засобів доступу до мережі та їх простота і комфортність у використанні. У досліджуваних підліткового та юнацького віку розвинений високий рівень залежності від мережі та найбільша кількість осіб, які мають Internet-адикцію. Проте результати зрізів досліджень 2014 та 2018 року свідчать про те, що загальна кількість осіб, які потребують кваліфікованої допомоги у подоланні залежності від цифрової мережі, зменшується серед осіб підліткового, юнацького та дорослого віку. У пересічних громадян, які використовують мережу Internet, формуються внутрішні особистісні механізми самоконтролю, що проявляються у здатності контролювати час перебування у мережі, обмежувати свої дії та знаходити альтернативні способи здійснення соціальної активності у фізичній площині і виражати адекватні емоції.

Висновки з проведеного дослідження. За результатами нашого дослідження ми можемо зробити висновок, що більшість пересічних громадян мають певний рівень залежності від мережі Internet, що може розглядатися як норма життєдіяльності в інформаційному суспільстві. З розвитком технологічних можливостей доступу до мережі більшість пересічних осіб в умовах урбанізованого існування віртуалізували акти соціальної активності та реалізують базові соціальні потреби у віртуальному співтоваристві.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бегоян А.Н., Торосян А.Р. Киберсексуальна залежність – семья в опасности. Научно-методический журнал «Евразия». 2009. № 1-2 (2-3). С. 19–24.

2. Біленчук П.Д., Романюк Б.В., Цимбалюк В.С. та ін. Комп'ютерна злочинність: навчальний посібник. К.: Атіка, 2002. 240 с.

3. Войскунский А.Е. Феномен зависимости от Интернета. Гуманитарные исследования в Интернете. М., 2000. С. 100–131.

4. Жичкина А.Е. О возможностях психологических исследований в сети Интернет. Психологический журнал. 2000. Т. 21. № 2. С. 75–78.

5. Игнатьев В.И., Степанова А.Н. Виртуальное социальное действие и трансформация повседневных практик. Вестник Московского университета. Сер. 18, Социология и политология: научный журнал. 2010. № 3. С. 91–104.

6. Короленко Ц.П. Аддиктивное поведение, общая характеристика и закономерности развития. Обзор психиатрии и медицинской психологии. 1991. № 3. С. 8–15.

7. Українське покоління Z: цінності та орієнтири. Результати загальнонаціонального опитування (Фонд ім. Фрідріха Еберта, 2017). URL: <http://library.fes.de/pdf-files/bueoros/ukraine/13874.pdf>

8. Церковний А.А. Аспекти формування Інтернет-залежності. Соціальна психологія. 2004. № 5 (7). С. 149–154.

9. Юрьева Л.Н., Больбот Т.Ю. Комп'ютерна залежність: формування, діагностика, корекція і профілактика: монографія. Днепропетровск: Пороги, 2006. 196 с.

10. Gregory C. Internet Addictive Disorder. URL: <http://www.psycom.net/iadcriteria.html>

11. Griffiths M. Psychology of computer use: some comments on «addictive use of the internet» by Young. Psychological reports, 1997. Vol. 80. P. 181–182.

12. Hoover E. The Millennial Muddle: How stereotyping students became a thriving industry and a bundle of contradictions. The Chronicle of Higher Education. 2009. URL: <https://www.chronicle.com/article/The-Millennial-Muddle-How/48772>

13. Shotton M.A. Computer Addiction? A study of computer dependency. Affective Disorders. 1998. № 5. P. 56–59.

14. Young K.S. What makes the Internet Addictive: potential explanations for pathological Internet use. CyberPsychology and Behavior. 1999. № 1. P. 57–60.

15. Young K.S., Rodgers R.C. The relationship between depression and Internet addiction. CyberPsychology & Behavior. 1998. Vol. 1. № 1. P. 56–60.

16. Young K.S. Caught in the Net. How to Recognize the signs of Internet Addiction – And a Winning strategy for Recovery. New York: John Wiley and Sons, Inc., 1998. 55 p.

УДК 159.942-058.836

ОСОБЛИВОСТІ ОЦІНКИ ЖІНКАМИ ВЛАСНОГО РОЗЛУЧЕННЯ ТА ДОСВІДУ ВИРІШЕННЯ ЙОГО НЕГАТИВНИХ НАСЛІДКІВ

Кутішенко В.П., к. психол. н.,
доцент кафедри загальної, вікової та педагогічної психології
Київський університет імені Бориса Грінченка

Брацкова Л.В., магістрант кафедри загальної,
вікової та педагогічної психології
Інститут людини
Київського університету імені Бориса Грінченка

У статті висвітлено результати дослідження особливостей оцінки жінками (періоду ранньої дорослості) власного розлучення. Проаналізовано досвід вирішення жінками негативних наслідків розлучення та представлено основні напрями психологічного супроводу жінок після розлучення.

Ключові слова: процес розлучення, розлучені жінки, психологічний супровід після розлучення, негативні переживання.

Кутішенко В.П., Брацкова Л.В. ОСОБЕННОСТИ ОЦЕНКИ ЖЕНЩИНАМИ СОБСТВЕННОГО РАЗВОДА И ОПЫТА РЕШЕНИЯ ЕГО НЕГАТИВНЫХ ПОСЛЕДСТВИЙ

В статье отражены результаты исследования особенностей оценки женщинами (периода ранней взрослости) собственного развода. Проанализирован опыт решения женщинами негативных последствий развода, представлены основные направления психологического сопровождения женщин после развода.

Ключевые слова: бракоразводный процесс, разведенные женщины, психологическое сопровождение после развода, негативные переживания.

Kutishenko V.P., Bratskova L.V. THE ASPECTS OF WOMEN'S ASSESSMENT OF THEIR OWN DIVORCE AND EXPERIENCE IN ADDRESSING ITS NEGATIVE CONSEQUENCES

The article highlights the results of the study of peculiarities of women's assessment (early adulthood) of their own divorce. It was analyzed the experience of solving women's negative consequences of divorce and main psychological support directions for women after divorce.

Key words: divorce process, divorced women, psychological support after divorce, negative experiences.

Постановка проблеми. Актуальність дослідження визначається зростанням кількості розлучень, неповних сімей, трансформацією традиційних моделей сімейних взаємин чоловіка і жінки. Така ситуація в нашій країні вимагає додаткового вивчення особливостей оцінки жінками власного розлучення та досвіду вирішення його негативних наслідків. Адже саме жінка найболючіше переживає розлучення. Вона часто визнає факт власного розлучення як невдале сімейне партнерство, а себе – нежиттєздатною та соціально дезадаптованою. Вагомою причиною дослідницького інтересу до заявленої нами проблеми є те, що у стан глибоких негативних переживань часто потрапляють жінки саме раннього дорослого віку, які складають найбільш активну і працездатну частину суспільства та демонструють зразки соціальної поведінки для власних дітей. Практична значущість дослідження полягає в можливості використання його результатів у роботі соціально-психологічних кризових центрів та

здійснення психологічного супроводу жінок після розлучення.

Аналіз досліджень і публікацій. Для нас важливим є здійснення теоретичного аналізу наукових розробок, які допоможуть проникнути у внутрішній світ розлученої жінки, подивитися на проблему зсередини, її очима й усвідомити гаму переживань, які вона пов'язує з розпадом шлюбу.

Оцінка жінкою розлучення, його причин та наслідків кардинально відрізняється від чоловічого бачення власного досвіду розлучення. Адже до цих пір, за дослідженнями сучасних науковців, українці вважають материнство та заміжжя найбільш важливим критерієм життєвого успіху жінки, у той час як критерієм життєвого успіху чоловіка визначають його здатність бути господарем своєї долі [5]. О. Донець стверджує, що відповідно до таких суспільних установок розлучення часто призводить до зниження соціального статусу жінок, негативно впливає на їхнє самосприйняття, оскільки свідчить не лише про особисту драму, а й



про невідповідне виконання «нормативного плану» жіночого буття [1].

С. Пономарьова підтримує думку, що основний удар під час розлучення в багатьох культурах традиційного патріархального поділу праці припадає саме на жінок, на їхнє психічне та фізичне здоров'я і благополуччя. Кризовий характер цієї події зумовлений тривалістю і хворобливістю переживань членів родини та їх дестабілізуючим впливом на всю сімейну систему. Розлучення, як правило, не є одномоментною подією, воно має свою динаміку проживання. Здебільшого негативні переживання після розлучення розтягуються на місяці, іноді – на роки, однак, на різних етапах розлучення вони матимуть свою специфіку [4].

Представник гуманістичного напрямку А. Маслоу розглядає розлучення як складний процес перебудови колишніх сімейних відносин і пропонує діалектичну модель процесу розлучення, яка включає в себе сім стадій, на кожній з яких учасники цього процесу будуть мати специфічні переживання. Це такі стадії: 1) емоційне розлучення (крах ілюзій у подружньому житті, незадоволеність шлюбом, зростання відчуження, страх і відчай, втрата відчуття любові); 2) час роздумів і відчаю перед розлученням (шок, біль, страх перед майбутнім, відчуття порожнечі і хаосу, спроби повернути партнера і колишні відносини любові); 3) юридичне розлучення (депресія, спроби суїциду, загрози, прагнення до переговорів); 4) економічне розлучення; 5) встановлення балансу між батьківськими обов'язками і правом на опіку; 6) самодослідження і встановлення нового внутрішньо-особистісного, міжособистісного і соціального балансу (самотність і пошук нових друзів, печаль і оптимізм, суперечливість почуттів, формування нового стилю життя, визначення нового кола обов'язків для членів сім'ї); 7) психологічне розлучення (відновлення впевненості в собі, самоцінності і особистісної автономії, пошук нових об'єктів любові і готовність до тривалих стосунків). Очевидно, кожна стадія розлучення потребує своїх методів психологічної допомоги його учасникам [3].

Нині з'явилися нові наукові дослідження, які проливають світло на переживання розлучених жінок. Так, цій проблемі присвячена дисертаційна робота О. Яворської, в якій вона пропонує свою динамічну модель переживання розлучення жінками, яку пов'язує з різними орієнтаціями на нові взаємини із чоловіками. Перший етап характеризується збереженням психологічного зв'язку із чоловіком, низьким рівнем соціально-психологічної адаптації, наявністю

альтернативних орієнтацій на стосунки із чоловіками: або створення нової сім'ї, або ж відмова від нових взаємин із чоловіками. Другий етап – перехідний, на якому відбувається освоєння нової соціальної ролі та психологічне дистанціювання від чоловіка, є різні види орієнтацій: на створення нової сім'ї, на побудову нових стосунків без створення сім'ї та на відмову від нових взаємин із чоловіками. Третій етап – успішна адаптація та розрив психологічного зв'язку із колишнім чоловіком, готовність вибудувати нові стосунки [7].

Звернемо увагу на те, що розлучення у цих запропонованих моделях несе в собі не лише низку негативних переживань, воно може стати поштовхом до пошуку людиною своєї автентичності, розвитку індивідуальності та нових більш досконалих шляхів взаємодії з партнером. Цінними у цьому контексті є висновки К. Роджерса щодо зростання кількості розлучень. Визнаючи шлюб неблагополучною сферою, науковець наголошував на необхідності усвідомити той факт, що це щасливий, аж ніяк не сумний аспект нашого культурного життя. Адже він вказує на те, що люди потребують перемін у сфері сімейних і партнерських стосунків так само, як це відбулося в усіх інших галузях життя. Наприкінці минулого століття К. Роджерс говорив про масштабні експерименти молодих людей у пошуках нових шляхів у взаєминах, нових типів партнерства [6].

О. Яцина вважає, що розлучення як психологічне явище характеризується парадоксальністю, оскільки виявляється, що розірвання шлюбу є ресурсним у пошуку нових моделей шлюбно-сімейних стосунків, за основу яких береться індивідуальний критерій, зокрема, конгруентність з внутрішнім світом особистості, який визначає унікальність її взаємодії з соціальним середовищем [8].

Здійснивши певні узагальнення досліджень з проблем розлучених жінок, Д. Зубцов робить висновок, що криза розлучення для жінки пов'язана з переосмисленням її ролі, що, своєю чергою, активізує сферу її особистої відповідальності, альтруїзму, психічної витривалості, доброти та емпатії. Саме наявність цих рис допомагає жінці у складному життєвому періоді зберігати психічну рівновагу [2]. Однак не завжди жінки можуть конструктивно вийти з ситуації розлучення, зростати і самоактуалізуватися. Часто вони потребують психологічного супроводу.

Теоретичний аналіз досліджень із зазначеної проблеми вказує на те, що нині у нашій країні немає цілісного підходу до

здійснення психологічного супроводу жінок після розлучень, та й не до всіх методів допомоги, розроблених ще в ХХ столітті, сучасні жінки ставляться з довірою. Окрім того, сьогодні диктує жінкам нові правила поведінки, а, відповідно, внутрішній світ сучасної жінки, її переживання, пов'язані з розлученням, теж зазнають трансформацій. Саме тому аналіз досвіду сучасних розлучених жінок, оцінок ними своїх переживань та шляхів подолання стресових станів є надзвичайно актуальною проблемою сьогодні, вирішення якої допоможе впровадженню новітніх конструктивних методів роботи в практику здійснення психологічного супроводу розлучених жінок.

Метою нашої статті є висвітлення результатів дослідження особливостей оцінки жінками (періоду ранньої дорослості) власного розлучення та досвіду конструктивного вирішення його негативних наслідків, а також представлення основних аспектів психологічного супроводу жінок після розлучення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для вирішення завдань нашого емпіричного дослідження розроблено авторську анкету та проведено інтернет-опитування через е-мейл. Запитання були сформовані та опубліковані у вигляді онлайн-анкети. Посилання на анкету було особисто надіслано респондентам зі сформованої бази електронною поштою. Анкета опитування складалась із 14 відкритих запитань, на які респонденту потрібно було вписати відповідь самостійно.

Запитання анкети спрямовані на з'ясування таких особливостей: ініціатора та причини розлучення, переживань жінки та змін в її житті після розлучення, ставлення до колишнього партнера і чоловіків загалом, шляхи подолання негативних переживань, бажання (небажання) створити нову сім'ю.

До цільової аудиторії опитування увійшли 140 розлучених жінок. У формуванні вибірки ми дотримувалися таких умов: у жінок це був перший шлюб, відсутність дітей до шлюбу, на момент опитування вік жінки – до 35 років.

Аналіз результатів дослідження дає змогу стверджувати, що частіше жінок від рішучого кроку розірвання шлюбу утримують: небажання наносити травму дітям, які однаково люблять обох батьків; негативне ставлення до ситуації розлучення оточуючих (зокрема, їхніх батьків); стереотипне сприйняття того, що «бути самотньою жінкою – це соромно»; фінансова або побутова незабезпеченість; кохання (зупиняли від рішучого кроку: дитина; мій вік; відсут-

ність власного житла; втрата фінансової підтримки з боку чоловіка; страх, що доведеться змінювати школу дитині; няня жила поруч; боялась, що залишусь сама).

Однак, незважаючи на всі труднощі, що чекають на жінку після розлучення (матеріальна незабезпеченість, житлові проблеми, відсутність допомоги, страх самотності, переживання за дітей тощо), здебільшого ініціаторами розлучення стають саме жінки (принаймні 88% опитуваних так стверджують).

Серед найбільш поширених причин розлучення жінки називають такі: пияцтво, наркотики, певні відхилення від норми в поведінці, інші залежності (19,9%); зрада з боку чоловіка (19,9%); емоційне охолодження у стосунках та сексуальна незадоволеність (чоловік став нецікавим; зникли ніжні почуття до чоловіка; стали чужі один одному; після народження дитини шлюб перестав бути теплим; відсутність інтимності, поганий секс) (18,6%); насилля в сім'ї (постійні приниження; занижував мою самооцінку; авторитарність у поведінці; відчувала нервові напруження; не дозволяв ходити на роботу) (17, 2%); матеріальні та побутові проблеми (сидів у мене на шиї; перестав заробляти; постійно байдикував (11,4%); поява почуттів до іншого чоловіка (8,8%); неможливість мати дітей (4,2%).

Щодо переживань після розлучення, то 15% всіх опитаних жінок відзначили, що негативних переживань не було взагалі, а деякі жінки вказували на те, що після розлучення стало емоційно комфортніше (відчула полегшення і насолоду від свободи; розправились крила; стала кращою, очі загорілись, почала подобатись чоловікам; зникли конфлікти з дитиною; діти не чують скандалів і почуваються більш комфортно; записалась на йогу і стала слідувати за собою; насолоджувалася моментом незалежності; сприймала як звільнення від чогось зайвого і непотрібного, немов старі речі в шафі перебрала, непотрібне викинула і купила нове плаття; все стало на своїй місці, можливо, тому що це було взаємне бажання і взаємне рішення). Такі жінки стверджують, що після розлучення вони відновили нервову систему, стали більше працювати і частіше бачитися з рідними, стосунки з оточуючими покращились, але це відбулося не одразу, а після адаптаційного періоду.

Коло спілкування у такої категорії жінок теж особливо не змінилося, оскільки діти залишилися з ними і у них збереглися міцні стосунки з подругами (я завжди спілкувалася зі своїми друзями, а з його тільки бачились; ми жили кожен сам по собі вже давно; мої друзі мене не покинули; дитина



залишилась зі мною, самотності не переживаю). Такі відповіді підкреслюють те, наскільки важливо для жінок мати подруг ще до одруження, вони ж допомагають після розлучення справитися з негативними переживаннями.

Однак більшість жінок, не зважаючи на те, що вони були ініціаторами розлучення, вказують на глибокі негативні переживання після розлучення (переживала образу; самотність; недовіру до чоловіків; почуття пригніченості, непотрібності, все в чорних фарбах; біль; розчарування не через колишнього, а через сам факт розлучення; було стабільне життя, а зміни – це завжди переживання; ми добре жили і для мене світ перевернувся; ледь вижила, такого ворогу не побажаєш; зрада, особливо від коханої людини – це дуже боляче; відчувала фізичний біль, я сильно переживала і на цьому тлі заробила діабет; переживала фінансові та побутові труднощі).

Ті жінки, для яких розлучення стало несподіванкою, вказують на великі зміни у спілкуванні (коло друзів змінилося; на жаль, з багатьма вже не спілкуюсь; друзі розділились, пішли його друзі). Важливим є також той факт, що такі жінки починають спілкуватися переважно з самотніми жінками, оскільки одружені ... почали рідше заходити.

Здебільшого конфлікт між подружжям не закінчується навіть після розлучення. Почуття несправедливості, прагнення до помсти, суперечки, поділ спільно нажитого майна, розподіл батьківських обов'язків – все це шкодить побудові якісно нових стосунків між колишніми чоловіком та дружиною. Часто розлучені погано розуміють те, що після розірвання шлюбу вони все одно залишаються батьками. Негативні емоції переносяться навіть з колишнього шлюбного партнера на дитину, дитина стає предметом маніпуляції.

Щодо подолання негативних переживань більшість жінок зауважили, що найкраще лікує час (від одного року до п'яти знадобилося опитуваним для звільнення від страждань). Однак 7,2% розлучених жінок вважають, що їм нічого так і не допомогло, страждають і досі.

Розлучені жінки вказують на різні прийоми, до яких вони вдавалися після розлучення, щоб подолати негативні переживання. Ієрархія їх така: допомогли нові стосунки – 23,2% (напевно, все-таки другий шлюб допоміг, але це відбулося через кілька років, час і правда лікують; другий чоловік відчував, що я до першого приросла і довго мене не попускає, залишалося йому тільки чекати; після розлучення близько року

я свідомо уникала нових стосунків, продовжувала займатися саморозвитком, тільки через рік відчула, що готова до чогось нового; нарешті пізнала щасливу свободу, а потім і кохання справжнє); робота – 17,4% (якби у мене не було улюбленої роботи і успішної кар'єри, я б не пережила; врятувала робота, я тоді писала дисертацію); діти, друзі, рідні – 14,4%; хобі, відпочинок, спорт – 13% (відпустка біля моря; танці; піші прогулянки; алкоголь; розваги; спортивні секції, йога); інтернет (чати, література) – (8,7%) (допомогли лекції сімейних психологів і книги; намагалася розібратися, чому так сталося; вимітала зайве з голови і працювала над своєю самооцінкою; шукала відповідь в Інтернеті, довелося фільтрувати багато зайвого); догляд за тваринами – 5,9% (собака; дві кішки); психолог – 4,2%; кіно та музика – 4,2%.

Тривожним є той факт, що із 140 опитаних лише три особи за допомогою зверталися до психолога. Однак багатьом жінкам допомогли психологічна література та сторінки психологів у соціальних мережах, а також форуми в мережі Інтернет.

Найбільше дошкуляють жінкам у нинішньому статусі «розлученої» питання близьких з приводу розлучення, переживання, що діти ростуть без батька, хвилювання з приводу матеріального забезпечення дітей, незрозуміння з боку оточуючих.

Низка жінок, які легко перенесли розлучення, стверджують, що у них збереглося позитивне ставлення до чоловіків, образ майбутнього чоловіка теж не змінився, однак прийшло усвідомлення, що не кожен чоловік відповідає придуманому образу, або потрібно приймати його таким як є, або шукати іншого, переробити неможливо. Разом з тим прийшло розуміння себе (власних недоліків) та усвідомлення власної гідності.

З усіх опитаних більшість зацікавлена у створенні нової сім'ї, але вже з урахуванням тих помилок, що були раніше. За результатами анкетування, 67% жінок після розлучення намагались розпочати нові стосунки якомога швидше, а 33% тривалий час були не здатні подивитись на чоловіків як на партнерів у сімейних стосунках, вони заявляли, що розлучення змінило їхнє ставлення до чоловіків (почала не довіряти чоловікам; стала більш прискіпливою до чоловіків; сім'ю не на часі створювати, мені є про кого турбуватися; я вже більше десяти років сама, всі питають чому не виходжу вдруге заміж, а у мене, напевно, психологічна травма, виникла моторошна відраза до чоловіків; всі чоловіки у мене тільки огиду викликають, вони чужі... чоловік був рідний...).

Ті, у кого збереглося позитивне ставлення до чоловіків, стверджують, що ще хочуть одружитися, бо ... *потрібно, щоб було плече, друг, коханець, який обніме, вислухає, буде поруч*. Таким жінкам не вистачає спільних з чоловіком вихідних, поїздок, у них є потреба турбуватися не тільки про дитину.

Висновки. Узагальнення самоаналізу жінками власного розлучення дало змогу виділити основні труднощі та переживання жінок після розлучення та окреслити шляхи їх конструктивного вирішення. Зокрема, під час психологічного супроводу розлучених жінок необхідно зосередитися на таких аспектах:

– формувати впевненість жінок у своїх силах, надію на можливість зустріти нове кохання та зав'язати нові сімейні стосунки, працювати над усуненням ілюзій єдиної любові;

– спрямовувати розлучених жінок на розвиток відкритості і здатності до інтимного спілкування, вміння дружити і формування ставлення до друзів як до однієї з найбільших цінностей у житті, адже легше переживають життєві негаразди ті люди, які мають надійних друзів;

– розвивати нові життєві цілі, хобі, які відповідатимуть індивідуальним особливостям жінки, допоможуть їй краще зрозуміти себе, бути самостійною і незалежною, спроможною робити усвідомлені життєві вибори;

– особливої уваги потребують жінки, які мають дітей, турбота про яких допомагає подолати переживання розлучення з чоловіком, але вдало маскує їхню самотність;

– дозволити собі розкіш тимчасової самотності, яка включає такі етапи: переживання, покаяння, прощення – і лише тоді перейти на новий рівень стосунків з колишнім чоловіком та новим партнером.

Перспективу нашого дослідження вбачаємо у розробленні комплексної програми психологічного супроводу жінок (періоду ранньої дорослості) після розлучення. З огляду на те, що сучасні жінки більше довіряють інтернет-виданням важливо розробити сайт, спрямований на допомогу розлученим жінкам, де вони могли б ознайомитися з цікавою психологічною літературою, обмінятися досвідом, вийти на контакт з психологами.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Донець О.І. Особливості самоприйняття жінок після розлучення. Молодий вчений. № 2 (17). 2015. С. 380–383.
2. Зубцов Д.Е. Особливості психологічних проблем розлучених жінок. Психологія і особистість. № 2 (10). Ч. 2. 2016. С. 88–95.
3. Пономарева И.М. Специфика и этапы психологического консультирования лиц, переживающих кризисную ситуацию развода. Ученые записки СПб-ГИПСР, 2014. Выпуск 1. Том 21. С. 45–52.
4. Пономарева С.Ю. Психологическая помощь женщине в период после развода. URL: <http://union-pkp.ru/index.php/ru/stati/21-psikhologicheskaya-pomoshch-zhenshchine-v-period-posle-razvoda>
5. Реалізація гендерної політики в управлінні освітою / за заг. ред. Н.Г. Протасової. Запоріжжя: Друкарський світ, 2011. 176 с.
6. Роджерс К.Р. Брак и его альтернативы. Позитивная психология семейных отношений. М.: Этерна, 2006. 106 с.
7. Яворська О.В. Міжособистісні стосунки та їх вплив на особливості переживання розлучення жінками: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01. Харків, 2013. 222 с.
8. Яцина О.Ф. Розірвання шлюбу як ресурс у пошуку нових моделей шлюбно-сімейних стосунків. Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г. Шевченка. Чернігів: ЧНПУ ім. Т.Г. Шевченка, 2011. № 94. Том 2. С. 274–280.



УДК 316.6:159.922.62

СИСТЕМНІ ЗАХОДИ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ СОЦІАЛЬНОЇ РЕАДАПТАЦІЇ НЕПОВНОЛІТНІХ ІЗ ПРОБЛЕМАМИ СІМЕЙНОЇ ДЕПРИВАЦІЇ

Мартинюк В.О., здобувач кафедри практичної психології
та соціальної роботи

Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля

Близнюкова О.М., здобувач кафедри практичної психології
та соціальної роботи

Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля

У статті проаналізовано системні заходи психологічного супроводу соціальної реадaptaції неповнолітніх з проблемами сімейної депривації. Показано, що психологічний супровід соціальної реадaptaції неповнолітніх з проблемами сімейної депривації має бути побудованим з урахуванням дефектів загальної та правової соціалізації, психічної саморегуляції та рівнів депривованості неповнолітніх із застосуванням заходів індивідуальної, групової психокорекції, соціальної та сімейної терапії, методів конгруентної комунікації тощо. Встановлено, що впровадження системних заходів психологічного супроводу соціальної реадaptaції неповнолітніх з проблемами сімейної депривації сприяло зниженню показників їхньої конфліктності, агресивності, ворожості, формуванню механізму соціально-позитивного цілепокладання та самоствавлення, здатності самостійно приймати зважені життєво важливі рішення, виробленню стійких стереотипів соціально прийнятної поведінки, підвищенню психологічної стійкості до впливу негативних чинників середовища та розвитку конструктивних соціальних навичок.

Ключові слова: *неповнолітні, сімейна депривація, система соціальної реадaptaції, психологічний супровід.*

Мартынюк В.А., Близнюкова Е.Н. СИСТЕМНЫЕ МЕРЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СОЦИАЛЬНОЙ РЕАДАПТАЦИИ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ С ПРОБЛЕМАМИ СЕМЕЙНОЙ ДЕПРИВАЦИИ

В статье проанализированы системные методы психологического сопровождения социальной реадaptaции несовершеннолетних с проблемами семейной депривации. Показано, что психологическое сопровождение социальной реадaptaции несовершеннолетних с проблемами семейной депривации должно быть построено с учетом дефектов общей и правовой социализации, психической саморегуляции и уровней депривированности несовершеннолетних с использованием методов индивидуальной, групповой психокоррекции, социальной и семейной терапии, методов конгруэнтной коммуникации и др. Установлено, что внедрение системных методов психологического сопровождения социальной реадaptaции несовершеннолетних с проблемами семейной депривации способствовало снижению показателей их конфликтности, агрессивности, враждебности, формированию механизма социально-позитивного целеполагания и самоотношения, способности самостоятельно принимать обдуманые жизненно важные решения, выработке устойчивых стереотипов социально приемлемого поведения, повышению психологической устойчивости к воздействию негативных факторов среды и развитию конструктивных социальных навыков.

Ключевые слова: *несовершеннолетние, семейная депривация, система социальной реадaptaции, психологическое сопровождение.*

Martinyuk V.O., Bliznukova E.N. SYSTEMIC ACTION OF THE PSYCHOLOGICAL SUPPLY OF SOCIAL READAPTATION OF MINORS WITH PROBLEMS OF FAMILY DEPRIVATION

The article analyzes systemic methods of psychological support for social reintegration of minors with problems of family deprivation. It is shown that the psychological support of social rehabilitation of minors with problems of family deprivation should be built taking into account the defects of general and legal socialization, mental self-regulation and levels of social maladjustment of minors using individual, group psychocorrection, social and family therapy, methods of congruent communication, that the introduction of systematic methods of psychological support for social reintegration of minors with the problems of family deprivation, contributed to a decrease in the indicators of their conflict, aggressiveness, hostility, the formation of a mechanism for socially-positive goal-setting and self-relationship, the ability to take self-consciously vital decisions, develop stable stereotypes of socially accepted behavior, increase psychological resistance to negative environmental factors and development constructive social skills.

Key words: *minors, family deprivation, system of social readadaptation, psychological support.*

Постановка проблеми. Процес суспільного розвитку і радикальних перетворень пов'язаний з кризою багатьох сфер життєдіяльності, що позначилося на найбільш незахищених членах суспільства – неповнолітніх. Негативні наслідки трансформаційних змін ускладнюють процес їхньої соціальної адаптації, особливо в умовах сімейної депривації.

Проблеми соціальної реадаптації неповнолітніх з проблемами сімейної депривації привертають увагу фахівців із різних галузей знань і зумовлюють необхідність її вирішення для превентивної практики. Науковці наголошують на особистісному підході до вивчення процесу соціальної реадаптації неповнолітніх з проблемами сімейної депривації, який орієнтує на розгляд її як результат відхилення у розвитку особистості внаслідок негативного впливу різних факторів (соціально-психологічних, індивідуально-типологічних тощо). Обґрунтовано, що особистісна деформація проковує соціальну дезадаптацію, а процес соціальної реадаптації неповнолітніх з проблемами сімейної депривації має спиратися на показники особистісних дисфункцій. При цьому соціальну реадаптацію визначають як кінцевий результат процесу соціальної реабілітації особистості та процес повторного її включення в суспільний контекст і формування в неї компенсаторних соціальних навичок (після психотравм, після примусової зміни способу життя, через які були порушені соціальні контакти тощо). Однак заходи соціальної реадаптації найчастіше пов'язують лише з оптимізацією психофізіологічних станів чи соціального складника цього процесу [1; 8; 10; 11].

Серед сучасних підходів до соціальної реадаптації неповнолітніх з проблемами сімейної депривації на чільне місце висувається спектр досліджень і проблем, присвячених психології депривованих осіб, які, переживаючи різноманітні форми й режими обмежень, відчувають своєрідну елімінованість із соціуму і мають нагальну потребу в отриманні соціально-психологічної допомоги. Проте поза увагою дослідників залишається системний підхід до процесу соціальної реадаптації неповнолітніх з проблемами сімейної депривації, відсутність якого може зробити неефективними заходи корекційного впливу [2; 4]. Тому наукова проблема дослідження соціально-психологічних засад системи соціальної реадаптації неповнолітніх з проблемами сімейної депривації є актуальною як із соціальної, так і з наукової точок зору.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Аналіз підходів до проблем соціальної реадаптації неповнолітніх з проблемами сімей-

ної депривації підкреслює неоднозначність, багатофакторність та багатомірність цих процесів. Встановлено, що серед різноманітності адаптаційних процесів велика увага приділяється соціально-психологічній адаптації, у процесі якої відбувається пристосування неповнолітніх з проблемами сімейної депривації в умовах існування, які змінилися, з наступним включенням різних психологічних механізмів, спрямованих на стабілізацію особистості і збереження позитивного Я-образу. Це насамперед стосується неповнолітніх із девіантними проявами поведінки в умовах сімейної депривації. Теоретичний аналіз цієї наукової проблеми стосовно психологічних адаптаційних механізмів особистості виявив надзвичайну їх різноманітність: від активних, гнучких і конструктивних до пасивних, ригідних і дезадаптивних [3; 7; 9; 10].

Визначено, що дія дезадаптивних механізмів в умовах сімейної депривації може проявитися особливо виразно і виділити загальну для вирішення кризи проблему ломки стереотипів і зміну системи цінностей. Встановлено, що саме процес соціальної реадаптації неповнолітніх з проблемами сімейної депривації стосується цінностей, цілей, норм особистості та їх потребнісно-мотиваційної сфери, які перебудовуються на протилежні за змістом способи реалізації. Констатовано, що процес соціальної реадаптації неповнолітніх з проблемами сімейної депривації пов'язаний або з корінною перебудовою функціональних систем у екстраординарних обставинах або з переходом зі стану адаптації у звичних умовах у стан адаптації в нових умовах, що відрізняються від попередніх умов життя й діяльності [5; 6; 7; 8]. Крім того, в умовах соціального середовища, яке трансформується, ступінь соціальної адаптації неповнолітніх з проблемами сімейної депривації досить низький, набули значного поширення дезадаптаційні, деструктивні процеси, відзначається зростання проявів девіантної поведінки.

Дослідники зазначають, що рівень депривованості неповнолітніх значною мірою залежить від їхніх вікових і психофізіологічних особливостей, робиться акцент на саморегуляції, яку розглядають як активне ставлення особистості до загальноприйнятих норм. Науковці вказують на те, що психологічним підґрунтям депривованих неповнолітніх виступають потреби особистості – від антисуспільних до суспільно прийнятних [3; 5; 10].

З'ясовано, що дезадаптованість неповнолітніх в умовах сімейної депривації є результатом порушення взаємодії особистості з соціальним середовищем. Розкриваються зовнішні чинники формування дезадаптованості депривованих неповнолітніх та за-



значається, що різні форми поведінки, які відхиляються від норми, є наслідком недостатнього засвоєння індивідом позитивного соціального досвіду. Аналіз цих досліджень дав змогу зробити висновок, що порушення взаємин дитини з оточуючими в умовах сімейної депривації – наслідок певних умов соціального середовища; саме порушення цих взаємин впливає на формування депривованості та дезадаптованості і потребує системного вивчення [1; 4; 9; 11].

Оснoву системного підходу в дослідженні становили визнання активності особистості у взаємодії з навколишньою реальністю. Це положення дає змогу визначити найбільш суттєву психологічну ознаку депривованої особистості, яка адаптується, – здатність до соціальної реадaptaції. Системний підхід застосований також у дослідженні питань багаторівневості соціальної реадaptaції, місця її особистісного рівня в розглянутий період вікового розвитку, особистості як системної соціальної якості людини і як системоутворюючої ланки в процесі її соціальної реадaptaції.

Недостатня ефективність заходів, спрямованих на процес психологічного супроводу соціальної реадaptaції неповнолітніх з проблемами сімейної депривації, пояснюється як відсутністю системного підходу, так і невизначеністю соціально-психологічних особливостей процесу соціальної реадaptaції депривованих неповнолітніх, що потребує емпіричного вивчення.

Мета статті – розкрити системні заходи психологічного супроводу соціальної реадaptaції неповнолітніх з проблемами сімейної депривації.

Виклад основного матеріалу дослідження і результатів дослідження. Системні заходи психологічного супроводу соціальної реадaptaції неповнолітніх з проблемами сімейної депривації мають містити етапи формування готовності до взаємодії у реадaptaційному середовищі, здійснювані за допомогою встановлення психологічного контакту та подолання неконструктивних видів психологічного захисту неповнолітніх; формування їхньої готовності до самозміни і переструктурування Я-образу; цілеспрямоване проведення бесід, занять і психологічних тренінгів із метою корекції наявної у них депривації. З'ясовано, що різні рівні прояву депривації та індивідуально-психологічні особливості неповнолітніх вимагають диференційованого підходу до складання комплексу психокорекційних засобів у системі їхньої соціальної реадaptaції та їх видозмін відповідно до успішності цього процесу. Психологічні засоби корекції, використані у дослідженні, є комплексом взаємодіючих мо-

делей, що складається з діяльнісної моделі, яка дала змогу реалізувати системний підхід до створення єдиного реадaptaційного простору; превентивної моделі, заснованої на гіпотезі про фактори ризику виникнення депривації; діагностичної моделі, що передбачає організацію комплексного обстеження депривованих неповнолітніх переходом її у психокорекційну роботу; функціональної моделі, яка вимагає особистісного підходу на основі встановлення особистісних ресурсів неповнолітніх.

Для перевірки ефективності системних заходів психологічного супроводу соціальної реадaptaції неповнолітніх з проблемами сімейної депривації було створено експериментальну та контрольну групи. У створенні експериментальної групи 132 неповнолітнім, які пройшли дослідження на етапі констатувального експерименту і виявили різний рівень депривованості, необхідне було впровадження заходів психокорекційного впливу. З цих досліджуваних 72 неповнолітні склали контрольну групу. Решта неповнолітніх у кількості 60 досліджуваних склали експериментальну групу. Члени цих груп мали приблизно однакові соціально-психологічні характеристики, представленість за статтю та віком, приблизно однаковою була і кількість досліджуваних у групах.

У контрольній групі процедура психокорекції відбувалася без урахування рівня депривованості та адаптованості досліджуваних. Пропонувалися традиційні вправи на зняття емоційної напруги, підвищення стресостійкості, когнітивне переструктурування (тренінг адекватної поведінки). Заняття не передбачали психосоціальної роботи з безпосереднім оточенням неповнолітніх та створення реадaptaційного соціального середовища.

Системні заходи соціальної реадaptaції депривованих неповнолітніх проводилися з періодичністю один-два рази на тиждень протягом перших шести місяців та один раз на тиждень протягом наступних шести місяців. За цей час із кожною підгрупою експериментальної групи було проведено 11–15 занять (1–2 заняття на ознайомчому, 2–3 заняття на мотиваційному, 6–7 занять – на відновлювальному та 2–3 заняття на заключному етапі системи соціальної реадaptaції).

Констатовано, що врахування рівня депривованості неповнолітніх сприяло використанню психокорекційних заходів, максимальна ефективність яких є специфічною до визначених груп якостей особистості. Завданнями відновлювального етапу системи соціальної реадaptaції було виявлення порушень у структурі сімейної взаємодії; усвідомлення такої структури та побудова мотивації учасників для зміни взаємодії; внесення

змін, спрямованих на нормалізацію структури сім'ї з метою запобігання сімейній депривації. Створення реадaptaційного соціального середовища передбачало комплексність психологічних дій як на депривованих неповнолітніх, так і на осіб, що оточують їх і взаємодіють з ними, насамперед на їхнє сімейне оточення. У процесі сімейної терапії медіаторами виконувалась функція посередника з метою сприяння досягненню взаєморозуміння щодо організації життя сім'ї як у період соціальної реадaptaції депривованих неповнолітніх, так і надалі. Необхідним вбачалося також і застосування біхевіоральної терапії – чіткої системи заохочень і покарань за дотримання (або порушення) депривованими досліджуваними та членами їхніх родин встановленого режиму взаємодії в сім'ї. З огляду на специфіку контингенту досліджуваних обґрунтовано можливість встановлення соціальних зв'язків через процедуру інтервенції, за якої підготовлені медіатори сприяли тому, що реадaptaційна функція переважно виконувалась однією або декількома особами з найближчого оточення. У межах медіаторного підходу це були члени родини, близькі довірені люди, сусіди. Вирішальне значення такої інтервенції у заданому соціальному оточенні полягало у зміні соціальної ситуації депривованих неповнолітніх. Застосування медіаторної моделі вимагало, щоб особи з соціального оточення спочатку пройшли навчання та змінили своє ставлення до неповнолітнього. Якщо це вдавалося зробити, то соціальні зв'язки у мікросоціальному оточенні були сприятливою передумовою для стабілізації психокорекційних змін. У разі неможливості встановлення соціальних зв'язків у такий спосіб відбувалася організація позитивної взаємодії з навколишнім середовищем шляхом соціотерапії. Соціотерапія включала систему взаємодії досліджуваних і їх оточення, спільне дозвілля, зайнятість досліджуваних відповідно до їхніх інтересів.

Аналіз результатів впровадження системних заходів психологічного супроводу соціальної реадaptaції неповнолітніх з проблемами сімейної депривації показав позитивну динаміку за результатами початкового та кінцевого діагностичних зрізів, яка підтверджується ϕ -критерієм Фішера. Встановлено, що в експериментальній групі відбулися позитивні зміни за параметром самооцінки. Так, зросла кількість осіб із адекватною самооцінкою ($\phi=1,69$; $p\leq 0,05$), виявилось значно менше депривованих неповнолітніх із заниженою самооцінкою та знизилася кількість респондентів із нестійкою та неадекватно завищеною самооцінкою ($\phi=2,16$; $p\leq 0,01$). Щодо контрольної групи, то за результатами початкового та

кінцевого діагностичних зрізів зафіксовані лише незначні зміни, які загалом істотно не змінили самооцінку досліджуваних. Адекватну самооцінку на початковому та кінцевому діагностичних зрізах виявили 16,1% і 17,3% досліджуваних, неадекватну і нестійку – 83,9% і 82,7% неповнолітніх відповідно. Не відбулося статистично значущих змін і за параметром ступеня самосприйняття досліджуваних.

Знизилися показники за параметрами особистісної та ситуативної тривожності ($\phi=2,19$; $p\leq 0,01$) та за шкалами депресії ($\phi=2,63$; $p\leq 0,01$) й ворожості ($\phi=1,67$; $p\leq 0,05$), а за параметром емоційної стійкості вони значно зросли ($\phi=2,61$; $p\leq 0,01$). Встановлено статистично достовірну різницю в показниках за параметром конфліктності ($\phi=1,83$; $p\leq 0,02$). У контрольній групі статистично значущих відмінностей за цими параметрами не виявлено.

Вплив розроблених системних заходів психологічного супроводу соціальної реадaptaції неповнолітніх з проблемами сімейної депривації сприяв зниженню коефіцієнта дезадаптованості досліджуваних експериментальної групи ($\phi=1,76$; $p\leq 0,05$), а у 13,2% осіб він наблизився до нормативних даних і склав $12\pm 1,1$ бала. Однак, не зважаючи на те, що в системних заходах психологічного супроводу соціальної реадaptaції депривованих неповнолітніх був значний блок рольових ігор та вправ, спрямованих на адекватну поведінку в ситуації фрустрації, корекційний вплив виявився більш значущим для досліджуваних із частковими проявами депривованості. Стосовно неповнолітніх із високим рівнем депривованості значущі зміни за параметрами агресивності, конфліктності, ворожості відбулися меншою мірою. Ці підлітки потребували спеціальної додаткової психокорекції. Що стосується контрольної групи, то такої динаміки не спостерігалось. Коефіцієнт дезадаптованості за результатами початкового та кінцевого діагностичних зрізів залишився майже без змін ($\phi=1,61$; $p\leq 0,05$).

Визначено, що відбулося зниження показників агресивності за всіма підгрупами досліджуваних експериментальної групи ($\phi=1,69$; $p\leq 0,05$), що вказує на підвищення контролю агресивних тенденцій та стриманості у поведінці. У досліджуваних контрольної групи з високим рівнем депривованості покращення не досягає ступеня статистичної значущості, що свідчить про перевагу агресивних тенденцій у їхній поведінці.

В експериментальній групі в результаті формувального впливу зафіксовано статистично значущі відмінності ($\phi=1,61$; $p\leq 0,05$) в підвищенні рівня адаптованості деприво-



ваних неповнолітніх між результатами початкового та кінцевого діагностичних зрізів. Відзначається зниження кількості осіб із високим рівнем проявів депривованості. Крім того, якщо до початку психокорекційної роботи соціально адаптованих досліджуваних в експериментальній групі не визначалося, то після формульованого впливу таких досліджуваних стало 28,9%. Знизилась і кількість депривованих неповнолітніх із високим рівнем прояву депривованості.

Загалом системні заходи психологічного супроводу соціальної реадaptaції неповнолітніх з проблемами сімейної депривації сприяли зниженню показників агресивності, ворожості, конфліктності, групового тиску; зросла здатність приймати просоціальні рішення, самооцінка, рефлексивність, відкритість, комунікабельність.

Висновки. Психологічний супровід соціальної реадaptaції неповнолітніх з проблемами сімейної депривації має бути побудованим з урахуванням дефектів загальної та правової соціалізації, психічної саморегуляції та рівнів депривованості неповнолітніх із застосуванням заходів індивідуальної, групової психокорекції, соціальної та сімейної терапії, методів конгруентної комунікації тощо. Впровадження системних заходів психологічного супроводу соціальної реадaptaції неповнолітніх з проблемами сімейної депривації сприяло зниженню показників їхньої конфліктності, агресивності, ворожості, формуванню механізму соціально-позитивного цілепокладання та самоставлення, здатності самостійно приймати зважені життєво важливі рішення, виробленню стійких стереотипів соціально прийнятної поведінки, підвищенню психологічної стійкості до впливу негативних чинників середовища та розвитку конструктивних соціальних навичок. Основними складниками ефективної реалізації системних заходів психологічного супроводу соціальної реадaptaції неповнолітніх з проблемами сімейної депривації є використання психотехнологій, максимальна ефективність яких є специфічною до рівня їх депривованості; надання інформації про соціально схвалювані форми поведінки в різних соціальних ситуаціях; залучення депривованих неповнолітніх до спільної діяльності з моделювання соціально бажаної поведінки в системі міжособистісних відносин; формування їх здатності до саморегуляції в ситуації фрустрації; надання можливості апробації соціально схвалюваної поведінки в умовах групового психокорекційного процесу.

Перспективи подальшого дослідження полягають у вивченні чинників та психологічних механізмів, які визначають динаміку і спрямованість процесу соціальної реадaptaції депривованих неповнолітніх відповід-

но до вікового та ґендерного аспекту. Важливим напрямом подальших досліджень є вивчення особливостей умов і шляхів соціальної реадaptaції депривованих неповнолітніх з особливими потребами.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Боярин Л.В. Особливості соціалізації підлітка у дистантній сім'ї. Матеріали ІХ Міжнарод. наук.-практ. конф. «Спецпроект: аналіз наукових досліджень», 30–31 трав. 2014 р. Дн.: Біла К.О., 2014. С. 30–32.
2. Візнюк Ю.М. Генетично-психологічний тренінговий підхід щодо оптимізації набуття ідентичності дітьми з тривалою сімейною депривацією. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». Вип. 3. Т. 2. Херсон: Гельветика, 2017. С. 15–19.
3. Гошовський Я.О. Ресоціалізація депривованої особистості: монографія. Дрогобич: Коло, 2008. 480 с.
4. Гошовський Я.О. Трансформації депривованої самосвідомості дитини. Творчий потенціал як умова та засіб реалізації особистості в трансформаційному суспільстві: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф., 21–22 жовт. 2010 р. / редкол.: Л.М. Артюшкін, Л.М. Коробка, О.А. Кривошишина. М-во освіти і науки України та ін. Суми, 2010. Ч. 1. С. 55–57.
5. Дмитріюк Н.С. Особистісний розвиток дитини в умовах психічної депривації. Актуальні проблеми психології: Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія: зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / За ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. К.: Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, 2015. Вип. 42. С. 128–133.
6. Красницька О.В. Депривація як соціально-психологічна проблема. Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Психолого-педагогічні науки. 2013. № 1. С. 24–28.
7. Крупник І. Р. Наявність впливу батьківської депривації в сім'ї трудових мігрантів. Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка. К., 2014. Т. 11. Вип. 11. Ч. 1. С. 450–456.
8. Лангмейер И. Психическая депривация в детском возрасте / И. Лангмейер, З. Матейчек; пер. Г.А. Овсянникова. Прага: Авиценум. Медицинское издательство, 1984. 334 с.
9. Завацька Н.Є. Визначальна роль соціально-психологічних критеріїв в оцінці ефективності адаптації як системного процесу / Н.Є. Завацька, Т.Ф. Просяннікова. Матеріали І Міжнарод. науково-практичної конференції «Сучасні проблеми гуманітарної науки і практики: філософський, психологічний та соціальний виміри», 3 квіт. 2012 р. / За заг. ред. д. психол. н., проф. Н.Є. Завацької. 2012. С. 166–169.
10. Завацька Н.Є. Соціально-психологічні чинники адаптації молоді / Н.Є. Завацька, Т.Ф. Просяннікова. Матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції «Інституціональні перетворення в суспільстві: світовий досвід і українська реальність», 13–14 верес. 2013 р., м. Мелітополь / за заг. ред. А.А. Ткач, М.М. Радевої. Мелітополь: МІДМУ «КПУ», 2013. С. 146–148.
11. Полянчик А.О. Подолання соціальної депривації дітей-сиріт в умовах загальноосвітньої школи-інтернату: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05. Суми, 2011. 264 с.

УДК 159.922.73:004

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ У ПОДРОСТКОВ С ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

Мустафаев С.М., научный корреспондент
Институт психологии имени Г.С. Костюка
Национальной академии педагогических наук Украины

В статье приводится теоретическое обоснование и результаты эмпирического исследования особенностей коммуникативной компетентности подростков с интернет-зависимым поведением. Выявлены некоторые особенности невербальной коммуникации, социально-перцептивных способностей и экспрессивного поведения.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, невербальная коммуникация, интернет-зависимое поведение, социально-перцептивные способности, экспрессивное поведение.

Мустафаев С.М. ОСОБЛИВОСТІ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ПІДЛІТКІВ З ІНТЕРНЕТ-ЗАЛЕЖНОЮ ПОВЕДІНКОЮ

У статті представлено теоретичне обґрунтування та результати емпіричного дослідження особливостей комунікативної компетентності підлітків з інтернет-залежною поведінкою. Виявлено особливості невербальної комунікації, соціально-перцептивних здібностей та експресивної поведінки.

Ключові слова: комунікативна компетентність, невербальна комунікація, інтернет-залежна поведінка, соціально-перцептивні здібності, експресивна поведінка.

Mustafaiev S.M. PECULIARITIES OF COMMUNICATIVE COMPETENCE IN ADOLESCENTS WITH INTERNET-DEPENDENT BEHAVIOR

The article presents theoretical substantiation and the results of empirical research of the features of communicative competence of adolescents with Internet-dependent behavior. Some features of non-verbal communication, social-perceptual abilities and expressive behavior are revealed.

Key words: communicative competence, non-verbal communication, Internet-dependent behavior, social-perceptual abilities, expressive behavior.

Постановка проблемы. В настоящее время многофункциональные возможности ресурсов сети Интернет становятся благоприятным средством реализации разных видов деятельности, а развернутое социокультурное пространство – местом интенсивной социализации личности. При этом растущая вовлеченность человечества в процессы киберсоциализации способствует порождению ряда позитивных и негативных феноменов психического, психологического и социально-психологического плана, изучение которых является первоочередной задачей психологической науки с целью разработки программ оптимизации жизни и деятельности современного человека.

Одной из актуальных проблем последних десятилетий является широкое распространение среди населения цивилизованных стран феномена интернет-зависимости. Наиболее остро данная проблема стоит в молодежной среде: согласно научным исследованиям особо подвержены формированию зависимого от Интернета поведения представители подросткового и юношеского возраста [2; 8]. При этом подавляющее большинство подростков используют социальные сети и

динамично обновляющиеся информационные ресурсы для реализации актуальной для них деятельности – интимно-личностного общения [3]. В условиях сензитивного периода для развития всех сторон коммуникативной компетентности ограниченная в использовании невербальных средств коммуникации дефицитарная модель общения может вести к затруднению развития невербально-коммуникативной компетентности, социальных способностей в целом, а значит, являться фактором, затрудняющим гармоничное развитие личности подростков с интернет-зависимым поведением, способствовать усугублению их социальной дезадаптации.

Постановка задания. Целью работы является рассмотрение особенностей невербально-коммуникативной компетентности подростков с интернет-зависимым поведением.

Анализ последних исследований и публикаций. Впервые термин «интернет-зависимость» использовал американский исследователь А. Голдберг в 1996 г. Интернет-зависимость он трактует как «расстройство поведения в результате использования Интернета и компьютера, оказывающее пагубное влияние на быто-



вую, учебную, социальную, рабочую, семейную, финансовую или психологическую сферы деятельности человека» [4].

Т.М. Вакулич рассматривает интернет-зависимость как навязчивую потребность в использовании Интернета, сопровождающуюся социальной дезадаптацией; как личностную характеристику, совокупность когнитивных, эмоциональных и физиологических нарушений, которые проявляются в поведении, указывая на то, что у индивида отсутствует контроль над применением Интернета [2]. В.Л. Малыгин трактует интернет-зависимое поведение как невозможность субъективного контроля над использованием Интернета, сопровождающееся отрицательным влиянием этого использования на жизнь (отношения, здоровье, работу, учёбу, эмоциональное и психологическое состояние) и контрпродуктивным характером деятельности в Интернете [10].

На основе анализа научной литературы можно выделить такие симптомы интернет-зависимости:

- сложность контроля времени, проводимого в интернете;
- лабильность настроения при его использовании;
- пренебрежение деятельностью вне сети (М.И. Дрепа) [4];
- симптомы толерантности, отмены;
- сверхценность объекта зависимости;
- дезадаптивность, наличие депрессивных состояний;
- обсессивно-компульсивные поведенческие проявления, враждебность, межличностная сензитивность (В.Л. Малыгин) [10];
- наличие измененных состояний сознания (А.Ю. Егоров) [5];
- навязчивое желание проверить e-mail, постоянное ожидание следующего выхода в интернет, жалобы окружающих на то, что человек проводит слишком много времени в интернете, тратит на него значительное количество средств (К.С. Янг) [14].

Большая часть склонных к интернет-зависимости подростков пользуется сервисами Интернет, связанными с общением [8; 12]. Однако данное общение в сети лишено одного из наиболее важных компонентов межличностного общения – непосредственной невербальной коммуникации, экспрессивного поведения, включающих в себя такие существенные элементы:

а) способность к адекватному восприятию и оценке элементов и целостного невербального поведения отдельного человека, группы людей, включенных в коммуникативный процесс;

б) способность к установлению связей между невербальным поведением и качествами личности, способность к оценке качества, специфики отношений и взаимоотношений партнеров общения;

в) способность к идентификации психологических характеристик человека на основе невербального поведения и способность адекватно использовать его как средство регуляции отношений в общении [9].

Можно предположить, что недостаток практики межличностного общения и невербального экспрессивного поведения, общения, коммуникации может способствовать затруднению формирования коммуникативной компетентности у этой категории подростков.

В современной научной литературе имеется большое количество определенных понятия «коммуникативная компетентность», предложен ряд моделей коммуникативной компетентности, представлены исследования развития и оптимизации процесса формирования коммуникативной компетентности [1; 6; 7; 9; 11]. Ю.М. Жуков, Л.А. Петровская, П.В. Растянников обозначают коммуникативную компетентность как синоним понятия «компетентность в общении». Л.А. Петровская считает, что компетентность в общении – это сложное сочетание перцептивных, коммуникативных, интерактивных элементов общения [7]. Учитывая эти данные применительно к подросткам с интернет-зависимым поведением, можно предположить, что именно невербальные компоненты коммуникативной компетентности находятся в условиях, ограничивающих их развитие, адекватное возрасту.

М.А. Жукова и Р.Ф. Теперик указывают на то, что основные дисфункции личности с интернет-зависимостью сконцентрированы именно в сфере общения. Степень развития коммуникативных способностей влияет на гармоничность всей системы межличностных отношений человека, а значит, и на общее благополучие личности. При интернет-зависимости страдает в первую очередь перцептивная сторона общения, функция которой состоит в формировании образа другого путем прочтения его психологических свойств и состояний для выбора адекватных способов общения [12].

Изложение основного материала исследования. В контексте исследования коммуникативных особенностей подростков с интернет-зависимым поведением особого внимания заслуживает рассмотрение тех сторон коммуникативной компетентности, которые могут быть обусловлены специфическими условиями социальной ситу-

ации развития личности, наблюдаемой у таких подростков. Можно выделить такие основные ее характеристики: недостаток сенсорного, социально-перцептивного и экспрессивного опыта в ежедневной практике непосредственного общения, ограниченность интернет-пространства в возможности для использования невербальных каналов коммуникации, низкая субъективная значимость непосредственного межличностного общения, чрезмерная вовлеченность в мир Интернета и сужение спектра социальной активности и круга смыслообразующих интересов.

В силу обозначенных особенностей социальной ситуации развития подростков с интернет-зависимым поведением, а также того факта, что развитие их коммуникативной сферы находится в сензитивном периоде, можно предположить наличие низкого уровня развития всех сторон коммуникативной компетентности, особенно невербально-коммуникативной её составляющей. В связи с выдвинутым предположением нами было проведено эмпирическое исследование.

На *первом этапе* по результатам проведения комплекса методик («Способ скрининговой диагностики компьютерной зависимости» (Л.Н. Юрьева, Т.Ю. Больбот), «Шкала интернет-зависимости Чена» (в адаптации К.А. Феклисова), «Тест на детскую Интернет-зависимость» (С.А. Кулаков) в форме экспертной оценки родителей) мы выявили подростков, склонных к проявлению интернет-зависимого поведения, – 50 человек (группа 1). Также была выделена группа подростков, не имеющих признаков интернет-зависимого поведения и не входящих в группу риска, – 50 человек (группа 2).

На *втором этапе* было проведено диагностическое исследование различных параметров невербально-коммуникативной компетентности и сопоставление количественных и качественных показателей по данным параметрам у подростков выделенных групп. Для этого были использованы следующие диагностические методики: «Экспертная оценка невербальной коммуникации» А.М. Кузнецова [13], «Диагностика уровня развития способности к адекватной интерпретации невербального поведения» В.А. Лабунской [11], «Определение уровня перцептивно-невербальной компетентности» Г.Я. Розена, «Перцептивная самооценка парциальной и интегральной эмоциональной экспрессивности» Л.Е. Бачина и А.Е. Ольшанникова [13].

Методика «Экспертной оценки невербальной коммуникации» А.М. Кузнецова

дает возможность диагностировать три параметра невербального общения:

– общую оценку невербального репертуара человека с точки зрения его разнообразия, гармоничности, дифференцированности;

– чувствительность, сензитивность человека к невербальному поведению другого (эксперта-наблюдателя), способность к адекватной идентификации;

– способность к управлению своим невербальным репертуаром адекватно цели и ситуации общения.

На рисунке 1 приведены усредненные показатели экспертных оценок на предмет развития у подростков первой группы (подростки с интернет-зависимым поведением) и второй группы (нормативная группа) трех параметров способностей, включенных в реализацию невербального общения, коммуникации и поведения. По всем трем параметрам («общая оценка невербального репертуара», «чувствительность» и «способность к управлению») у подростков из первой группы (подростки с интернет-зависимым поведением) наблюдаются статистически достоверно более низкие результаты (при уровне значимости $p \leq 0,01$) по всем трем параметрам.

Для изучения специфики развития невербально-коммуникативной компетентности подростков использовалась методика «Диагностика уровня развития способности к адекватной интерпретации невербального поведения» В.А. Лабунской, позволяющая выявить четыре широких параметра-характеристики, входящих в структуру способности к адекватной интерпретации невербального поведения:

1) уровень развития способности к адекватной интерпретации различных форм невербального поведения;

2) уровень способности к адекватной регуляции отношений в диаде и группе с помощью выбираемых экспрессивных паттернов;

3) уровень развития способности устанавливать адекватные связи между вербальным и невербальным поведением человека;

4) уровень способности кодировать экспрессию эмоциональных состояний, контролировать свое экспрессивное поведение [11].

На рисунке 2 приведены показатели общего уровня развития способности к адекватному пониманию и интерпретации невербального поведения, а также способности к кодированию эмоциональной экспрессии.

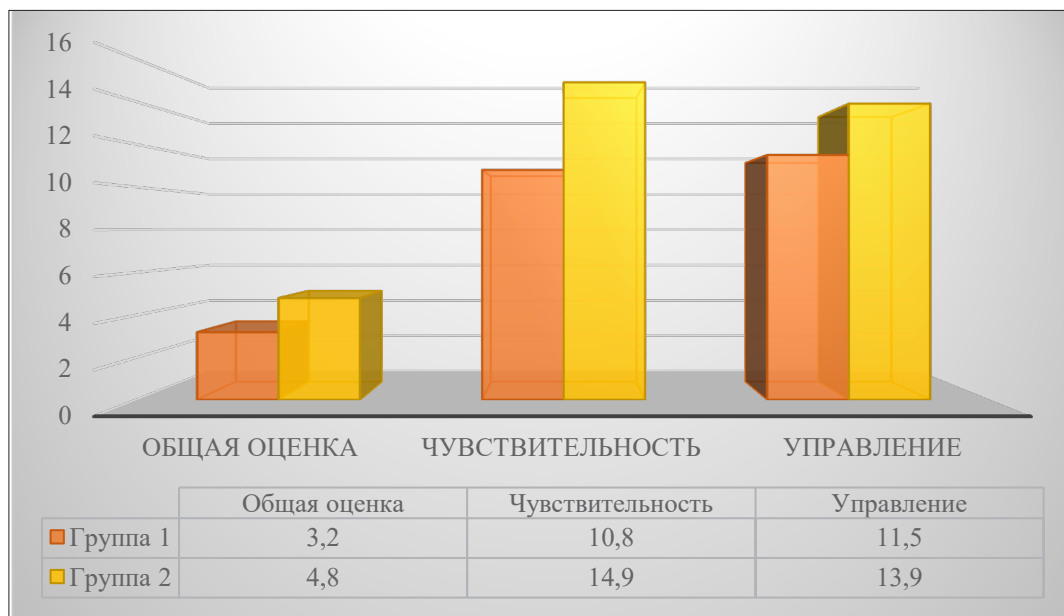


Рис. 1. Результаты методики «Экспертной оценки невербальной коммуникации» А.М. Кузнецова

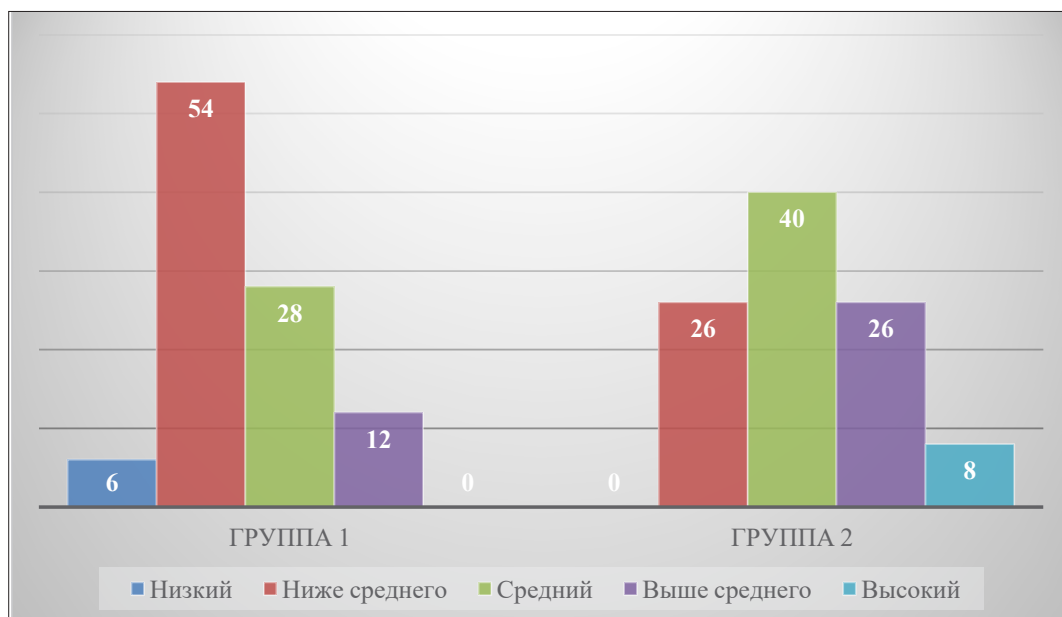


Рис. 2. Результаты методики «Уровень развития способности к адекватному пониманию и интерпретации невербального поведения» В.А. Лабунской

Согласно полученным результатам по методике «Диагностика уровня способности к адекватной интерпретации невербального поведения» можно констатировать, что подростки с интернет-зависимым поведением демонстрируют значимо более низкие показатели относительно развития способности к адекватному пониманию и интерпретации различных форм невербального поведения (невербальной экспрессии) по большинству из параметров. Статистические значимые различия (при уровне значимости $p \leq 0,01$) получены по данным решения задач № 1, 2, 3, 4, 7 и 9. В частности, это говорит о

том, что у этих подростков наблюдаются сложности в идентификации невербальной экспрессии на основании оптико-кинестической системы (мимики, жестов, позы), затруднения в интерпретации интеллектуально-волевых эмоциональных состояний, трудности в понимании значения индивидуальных и групповых форм репрезентации невербального экспрессивного поведения. Также у интернет-зависимых подростков обнаруживаются затруднения в способности кодировать экспрессию собственных эмоциональных состояний, контролировать свое экспрессивное поведение.

С целью комплексного многостороннего изучения различных параметров невербально-экспрессивного поведения подростков с интернет-зависимым поведением нами использована методика «Перцептивная самооценка парциальной и интегральной эмоциональной экспрессивности» Л.Е. Бачина и А.Е. Ольшанникова [13]. Согласно данным методики по четырем из параметров у подростков с интернет-зависимым поведением наблюдаются значимо более низкие результаты, нежели у подростков второй группы (рис. 3). В частности, по параметрам «сбой речи», «интонация», «лишние движения» и «недифференциро-

ванная по каналам экспрессия» получены статистически достоверные (при уровне значимости $p \leq 0,01$) различия, что может свидетельствовать о том, что данные параметры эмоциональной экспрессивности у подростков с интернет-зависимым поведением значительно менее развиты, нежели у их сверстников.

Для оценки уровня развития невербально-коммуникативной компетентности у подростков обеих исследуемых групп также была использована методика «Уровень развития невербально-перцептивной компетентности» Г.Я. Розена [13], результаты которой представлены на рисунке 4.

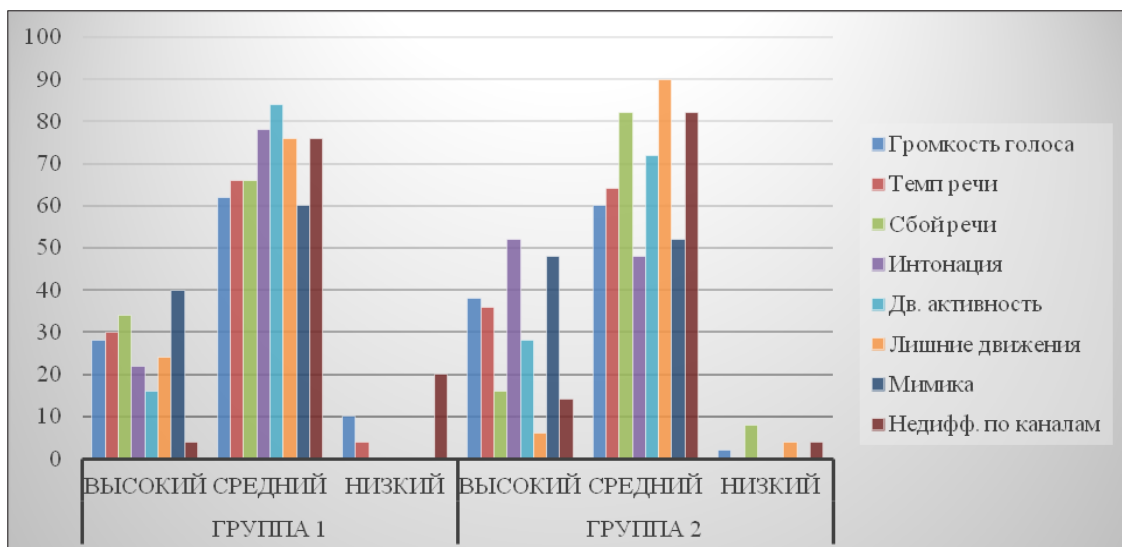


Рис. 3. Результаты по методике «Перцептивная самооценка парциальной и интегральной эмоциональной экспрессивности» Л.Е. Бачина и А.Е. Ольшанникова

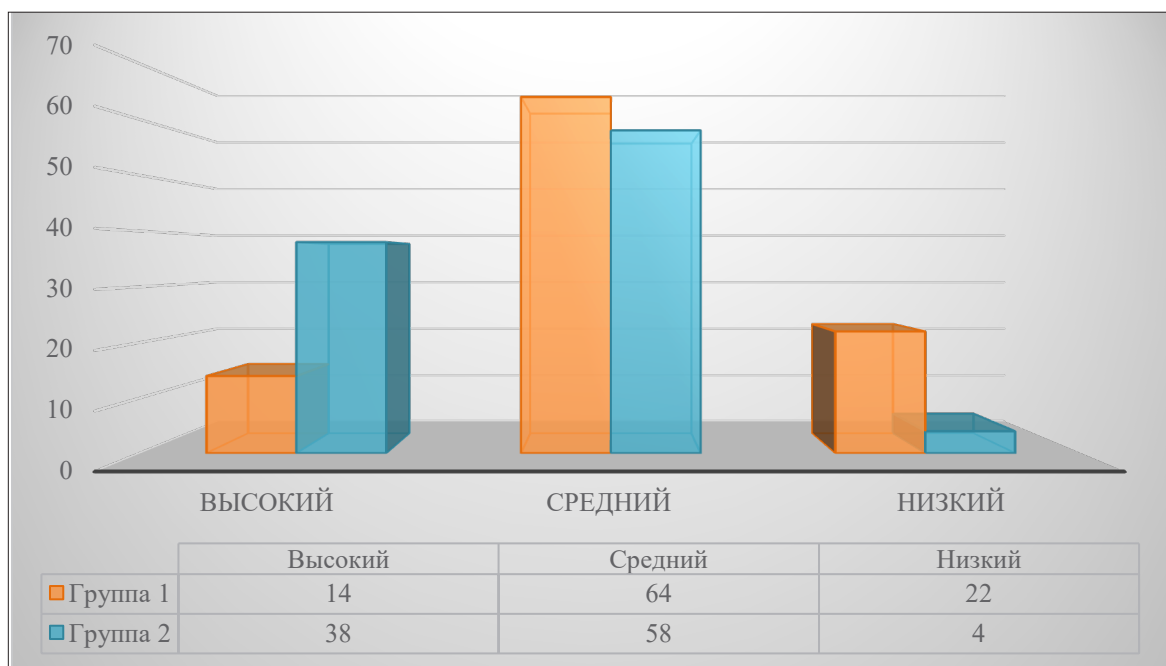


Рис. 4. Уровень развития невербально-перцептивной компетентности (методика Г.Я. Розена)



Согласно полученным результатам наблюдаемые статистически достоверные различия (при уровне значимости $p \leq 0,01$) показателей на всех уровнях демонстрируют общее снижение невербально-перцептивной компетентности у подростков с интернет-зависимым поведением, что, по-видимому, является показателем своеобразной задержки развития у них коммуникативных умений и навыков в области невербального общения, экспрессивного поведения, в норме уже не столь характерного для данного возраста.

Выводы. Таким образом, в результате эмпирического исследования особенностей невербально-коммуникативной компетентности у подростков с интернет-зависимым поведением установлено, что для подростков с интернет-зависимым поведением характерен низкий уровень развития всех аспектов (перцептивного и экспрессивного) невербально-коммуникативной компетентности. Это выражается в снижении уровня социально-перцептивной способности к адекватной интерпретации невербального поведения, сензитивности к экспрессии другого; развития собственного невербального экспрессивного репертуара, его разнообразия, гармоничности и дифференцированности; способности к самоуправлению невербальным экспрессивным поведением.

Подростки с интернет-зависимым поведением демонстрируют низкие показатели по способности к адекватной интерпретации различных форм невербального поведения (невербальной экспрессии) по большинству значимых ее параметров. У этих подростков наблюдаются затруднения в идентификации невербальной экспрессии на основании оптико-кинетической системы (мимики, жестов, позы), сложности в понимании значения индивидуальных и групповых форм репрезентации невербального экспрессивного поведения.

Для подростков с интернет-зависимым поведением характерно сужение невербального экспрессивного репертуара, ограниченного экспрессией элементарных эмоциональных реакций, состояний и отношений; слабая дифференциация способов невербального самовыражения, его диапазона, разносторонности; гармоничность их реализации согласно целям и условиям общения.

Снижение способности к кодированию невербальной экспрессии, к самоуправлению собственным невербальным экспрессивным репертуаром также говорит о низком невербально-коммуникативном потенциале личности подростков с интернет-зависимым поведением.

В формировании и реализации перцептивного и экспрессивного планов невербаль-

но-коммуникативной компетентности у подростков с интернет-зависимым поведением обнаруживаются значительные затруднения, что выражается в общем снижении экстенсивности и интенсивности невербальной экспрессии, участвующей в реализации себя в межличностном общении данной категории подростков. В целом это свидетельствует о низком уровне развития коммуникативной компетентности, невербального экспрессивного репертуара у подростков с интернет-зависимым поведением, а потому требует внимания в аспекте разработки психопрофилактических и коррекционно-развивающих программ в работе с подростками, чрезмерно вовлеченными в мир интернет-технологий.

Полученные результаты, свидетельствующие о значительном затруднении в развитии коммуникативной компетентности у подростков с интернет-зависимым поведением (количественно и качественно), позволяют наметить некоторые пути коррекционно-развивающей работы с данной категорией подростков. В силу того, что для подростков с интернет-зависимым поведением характерны специфические изменения социальной ситуации развития личности, у них легко возникает ряд сложностей объективного и субъективного характера, затрудняющих развитие коммуникативной компетентности, а значит, в целом затрудняется процесс гармоничного развития личности подростка. В связи с этим и согласно полученным в исследовании результатам мы предполагаем, что наиболее эффективными в работе с данной категорией подростков будут методы, направленные на развитие тех сторон психического и психологического состояния подростка, которые, с одной стороны, находятся в сензитивном периоде, а с другой – имеют ограничение в возможности адекватного развития. Такими сторонами психологии подростка с интернет-зависимым поведением, как следует из данных эмпирического исследования, являются невербально-коммуникативная компетентность, развитие экспрессивного и перцептивного ее планов. В свою очередь сосредоточение направленности коррекционно-развивающих мероприятий на развитие комплекса составляющих коммуникативной компетентности подростков, на наш взгляд, будет способствовать повышению коммуникативного потенциала личности, непосредственной социальной активности, формированию социального интереса, а также средством фасилитации позитивных изменений в социальной ситуации развития подростков с интернет-зависимым поведением и нивелирования негативных последствий интернет-зависимого поведения.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Бодалев А.А. Восприятие и понимание человека человеком. М., 1982. 200 с.
2. Вакулич Т.М. Психологічні чинники запобігання Інтернет-залежності підлітків: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. К., 2006. 19 с.
3. Войскунский А.Е. Актуальные проблемы психологии зависимости от Интернета. Психологический журнал. 2004. № 1. С. 90–100.
4. Дрепа М.И. Интернет-зависимость как объект научной рефлексии в современной психологии. Знание. Понимание. Умение. 2009. № 2. С. 189–193.
5. Егоров А.Ю. Нехимические зависимости. СПб.: Речь, 2007. 190 с.
6. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. Л.: Изд-во ЛГУ, 1985. 166 с.
7. Жуков Ю.М., Петровская Л.А., Растянников П.В. Диагностика и развитие компетентности в общении. М.: Изд-во МГУ, 1991. 96 с.
8. Камінська О.В. Психологія Інтернет-залежності: монографія. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2015. 339 с.
9. Лабунская В.А. Экспрессия человека: общение и межличностное познание. Ростов-на-Дону: Феникс, 1999. 608 с.
10. Малыгин В.Л. Интернет-зависимое поведение у подростков. М.: Мнемозия, 2010. 136 с.
11. Социальный и эмоциональный интеллект: от процессов к измерениям / под ред. Д.В. Люсина, Д.В. Ушакова. М.: Институт психологии РАН, 2009. 351 с.
12. Теперик Р.Ф., Жукова М.А. Особенности сферы общения интернет-зависимых пользователей. Интернет-зависимость: психологическая природа и динамика развития / ред.-сост. А.Е. Войскунский. М.: Акрополь, 2009. С. 165–188.
13. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Института психотерапии, 2002. 490 с.
14. Янг К.С. Диагноз – интернет-зависимость. Мир Internet. 2000. № 2. С. 24–29.



УДК 159.922.7:316.6

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСОБИ КОРЕКЦІЇ АУТОАГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ МОЛОДІ

Піддубняк С.В., здобувач кафедри
практичної психології та соціальної роботи

Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля

У статті проаналізовано інтегровану соціально-психологічну програму корекції аутоагресивної поведінки молоді, побудовану на принципах єдності діагностики й корекції, системності, комплексності, динамічності та диференційованості, яка складалася з діагностичного, формувального та моніторингового блоків.

Ефективність програми констатована зниженням рівня тривожності та агресивності молоді, підвищенням емоційної стійкості, рівня самоконтролю та саморегуляції поведінки, соціометричного статусу. Психокорекційні заходи сприяли формуванню адекватної самооцінки, збалансованості локус контролю, інтеграції між потребою в досягненні головних життєвих цінностей та можливістю їх досягнення в реальності, налагодженню міжособистісної взаємодії; зменшилась напруженість та конфліктність досліджуваних у міжособистісній взаємодії.

Ключові слова: аутоагресивна поведінка, молодь, соціально-психологічні особливості, психологічна корекція.

Піддубняк С.В. СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ СРЕДСТВА КОРРЕКЦИИ АУТОАГРЕССИВНОГО ПОВЕДЕНИЯ МОЛОДЕЖИ

В статье проанализирована интегрированная социально-психологическая программа коррекции аутоагрессивного поведения молодежи, построенная на принципах единства диагностики и коррекции, системности, комплексности, динамичности и дифференцированности, которая состояла из диагностического, формирующего и мониторингового блоков.

Эффективность программы констатирована снижением уровня тревожности и агрессивности молодежи, повышением эмоциональной устойчивости, уровня самоконтроля и саморегуляции поведения, социометрического статуса. Психокоррекционные мероприятия способствовали формированию адекватной самооценки, сбалансированности локус контроля, интеграции между потребностью в достижении главных жизненных ценностей и возможностью их достижения в реальности, налаживанию межличностного взаимодействия; уменьшилась напряженность и конфликтность респондентов в межличностном взаимодействии.

Ключевые слова: аутоагрессивное поведение, молодежь, социально-психологические особенности, психологическая коррекция.

Piddubniak S.V. SOCIO-PSYCHOLOGICAL MEANS OF CORRECTION OF AUTOAGGRESSIVE BEHAVIOR OF YOUTH

The article analyzes the integrated socio-psychological program for correcting the autoaggressive behavior of young people, built on the principles of the unity of diagnosis and correction, systemic, integrated, dynamic and differentiated, which consisted of diagnostic, forming and monitoring units.

The effectiveness of the program established by a decrease in the level of anxiety and aggressiveness of young people, increased emotional stability, self-control and self-regulation of behavior, sociometric status. Psycho-corrective measures contributed to the formation of adequate self-esteem, the balance of the locus of control, the integration between the need to achieve the main values of life and the possibility of achieving them in reality, establishing interpersonal interaction; the tension and conflict of respondents in interpersonal interaction decreased.

Key words: autoaggressive behavior, youth, socio-psychological characteristics, psychological correction.

Постановка проблеми. Процес соціально-психологічної адаптації неповнолітніх має поліфункціональний характер: є засобом оптимізації взаємин із широким соціальним довкіллям; через адаптацію відбувається формування соціальної сутності особистості; це дієвий складник її успішної соціалізації у суспільстві. Наслідком порушення цього процесу може стати аутоагресивна поведінка молоді як результат дії психодинамічних, генетичних, середовищ-

них чинників. Складність процесу соціалізації неповнолітніх, розлади й перепади настрою, закомплексованість, несформованість Я-образу, статево-рольової ідентичності, ціннісно-мотиваційної регуляції, деформація ціннісно-нормативних уявлень (системи внутрішньої регуляції, референтних орієнтацій) впливають на аутоагресію молоді людини. Розроблення ефективних психологічних засобів корекції аутоагресивної поведінки молоді сприятиме попе-

редженню та виправленню негативних тенденцій її прояву [1].

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Встановлено, що аутоагресивна поведінка як інтегральне поняття відображає різні прояви соціального, психологічного чи комплексного неблагополуччя особистості, яке полягає в дегармонізації її взаємодії з собою, соціумом, близьким оточенням незалежно від джерела, природи й ступеня прояву [1; 3; 5]. Така поведінка більшою мірою притаманна молоді, оскільки кризи перехідних періодів характеризуються зниженням адаптаційних можливостей, за яких виникають пускові психологічні механізми (конфлікти мотиваційної сфери, порушення емоційно-вольових проявів, пізнавальні труднощі тощо), які деформують суб'єктні стосунки і породжують внутрішні і зовнішні ускладнення [2; 4].

З'ясовано, що в працях, присвячених вивченню аутоагресивної поведінки молоді, розглядаються проблеми типологізації дезадаптованих осіб, значна увага приділяється акцентуаціям та психічним розладам дитини, визначаються особливості поведінки аутоагресивної молоді, представлено різні види корекційної роботи. При цьому суто психологічні засоби корекції аутоагресивної поведінки молоді здійснюються переважно в руслі індивідуального підходу, тобто працюють лише з аутоагресивним неповнолітнім, не впливаючи на його оточення, а серед групових видів корекції найбільш поширеною формою є тренінг соціальних навичок. Проте необхідним є наукове обґрунтування ефективних заходів корекційного впливу на аутоагресивну поведінку молоді, яка перебуває, зокрема, в несприятливих умовах соціалізації.

Психологічні дослідження із зазначеної проблеми здебільшого були спрямовані на особливості роботи з неповнолітніми з неблагополучних та неповних сімей; зовнішні та внутрішні детермінанти процесу соціалізації неповнолітніх із неповних сімей; на психологічні особливості диспозиційної системи особистості у функціонально неспроможній родині; на формування соціальної компетентності неповнолітніх з неповної сім'ї; особливості психологічної допомоги в умовах навчально-виховного комплексу.

Результати аналізу робіт психологів – представників різних теоретичних орієнтацій дають змогу зробити такі узагальнення: соціально-психологічну адаптацію правомірно розглядати як складову частину більш широкого процесу – соціалізації; адаптація розглядається як процес одночасного пристосування до зовнішнього середовища і пристосовування умов середовища з метою задоволення потреб та реалізації внутріш-

нього потенціалу особистості; говорячи про соціально-психологічну дезадаптацію, автори акцентують увагу на зміні змісту в компонентах динамічних підструктур особистості: у ціннісних орієнтаціях; в «Я-концепції»; у психічних станах особистості; у разі, коли адаптація розвивається успішно, формується адаптованість як складне психічне утворення, інтегративна якість особистості. У разі неуспішної адаптації, коли людина не справляється з труднощами і вимогами нового оточуючого середовища, розвивається протилежний процес – дезадаптація, завершується дезадаптованим – складним психічним утворенням, що виявляються в дисгармонійному розвитку змісту в тих чи інших компонентах і підструктурах особистості (неадекватність самооцінки, рівня вимог; гіпер-або гіпомотивація, негативні психічні стани тощо), зокрема аутоагресії. Як визначальні чинники аутоагресії автори виділяють або зовнішні (середовищні), або внутрішні (особливості особистості), або систему взаємодій цих чинників.

Аутоагресивна поведінка зумовлена взаємовпливом найрізноманітніших факторів і причин, що діють у різних вікових періодах, з різним негативним внеском у розвиток і формування особистості. Частково це вже розглядалося в процесі аналізу наукових поглядів на проблему дезадаптації в різних наукових школах. Відсутність єдиного підходу в зазначеному питанні пов'язана з невирішеністю проблеми співвідношення біологічного і соціального в особистості, що є предметом досить гострої, багаторічної дискусії вчених. Ця найважливіша методологічна проблема розглядалася в роботах провідних вітчизняних психологів, які обґрунтували принцип єдності історії та природи в психічному розвитку людини. Разом з тим подібний підхід намічений, на наш погляд, лише в контурному плані: залишаються, зокрема, неопрацьованими такі важливі питання, як індивідуальні особливості, що в умовах життєдіяльності приводять людину до соціально-психологічної дезадаптації або сприяють їй. Багатомірність і взаємозумовленість соціального і природного в особистості являють для дослідника складну проблему. Б. Ломов звернув увагу, що зв'язки багатопланові і багатогранні. В одних вимірах і за певних обставин біологічне виступає стосовно психічного як його механізм – фізіологічне забезпечення психічних процесів, в інших – як передумова, у третіх – як зміст психічного відображення (наприклад, відчуття стану організму), у четвертих – як фактор, що впливає на психічні явища, у п'ятих – як причина окремих фактів поведінки, у шостих – як виникнення психічних явищ тощо [6].



Мета статті – розкрити особливості інтегрованої соціально-психологічної програми корекції аутоагресивної поведінки молоді.

Виклад основного матеріалу результатів дослідження. На першому етапі емпіричного дослідження було проведено аналіз даних фокус-групового інтерв'ю, анкетування, документів, що дало змогу виявити прояви аутоагресивної поведінки молоді. На основі групового інтерв'ю визначалися такі параметри, як соціальна активність, рівень інтеграції з середовищем, коло спілкування, наявність позитивних соціальних контактів, специфіка міжособистісних стосунків, ціннісних орієнтацій, а також особливості самоставлення та емоційно-вольової сфери досліджуваних.

Аналіз документів та анкетування дав змогу отримати дані щодо успішності в навчанні, відомості про сім'ю та соматичний стан досліджуваних. Дані інтерв'ювання та аналізу документів надали можливість співставити суб'єктивне бачення досліджуваних і тих змінних, які були визначені за допомогою карти спостереження Д. Стотта й експертних оцінок за Л. Яссман, зокрема за шкалами: недовіра до нових людей, речей, ситуацій; депресія; тривожність; ворожість; асоціальність; емоційне напруження; соціально-психологічні контакти та особистісне реагування.

Дані дисперсійного аналізу дали змогу здійснити розподіл досліджуваних на групи відповідно до рівня прояву в них аутоагресивної поведінки, а математична обробка цих даних за допомогою параметричного коефіцієнта *t*-критерію Стюдента надала можливість визначити суттєві відмінності у виділених групах за всіма шкалами, що дає змогу вважати їх належними до різних вибірок.

Визначено рівні прояву аутоагресивної поведінки молоді. Низький рівень виявлений у респондентів, яких вирізняли тривожність, невпевненість у собі та у своїх силах, слабка самокритика, а наявність частих конфліктів між членами сім'ї, неузгодженість виховних впливів у ній заважали виробленню стійкої високоморальної життєвої позиції. Середній рівень встановлений у досліджуваних, яких вирізняли егоцентричність, негативізм; рівень вимог до оточуючих переважав натомість вимогливість до себе; простежувалися проблеми в навчанні та недисциплінованість. Високий рівень переважав у досліджуваних з вираженою асоціальністю, конфліктністю, імпульсивністю, впертістю, а також вираженими протидіями виховним впливам.

У психокорекційній роботі взяли участь 50 досліджуваних (26 хлопців та 24 дівчини) експериментальної групи з різними рівнями прояву аутоагресивної поведінки.

Відбір досліджуваних відбувався за принципом добровільності. Всі досліджувані були розподілені на 6 підгруп (по 7–8 молоді у кожній з них). Тривалість психокорекційної роботи становила один рік з періодичністю занять один-два рази на тиждень. Контрольну групу становили 40 досліджуваних (20 хлопців та 20 дівчат), у якій процедура психокорекції не відбувалася. Соціально адаптовані досліджувані без проявів аутоагресивної поведінки до психокорекційної роботи також не залучалися.

Основними принципами побудови психокорекційної програми були: *принцип* єдності діагностики й корекції, що є основоположним у всій корекційній роботі, оскільки контроль за ефективністю корекції вимагає проведення діагностичних процедур, які дають змогу отримати необхідні дані та зворотний зв'язок у діагностичній роботі; *принцип* системності, який полягав у тому, що процес корекції соціально дезадаптованої поведінки молоді із дистантних сімей був спрямований не тільки на самих досліджуваних, але й такою ж мірою включав цілісну систему соціальних відносин, суб'єктами якої вони є, і насамперед сімейне оточення, адже система стосунків з референтними особами, особливості їхнього спілкування, форми спільної діяльності, засоби її впровадження відіграють важливу роль у процесі психокорекції аутоагресивної поведінки молоді; *принцип* комплексності, що вимагає поетапних психологічних дій із використанням відповідних методичних засобів, консультативних та організаційних прийомів; *принцип* динамічності, згідно з яким вся процедура психокорекції розглядалася як поетапний пролонгований процес, що передбачав раціональну послідовність заходів формувального впливу, моніторинг динаміки змін показників соціально дезадаптованої поведінки молоді; *принцип* диференційованості, який полягав у визначенні змістовних і формальних аспектів психокорекційної програми відповідно до рівнів прояву аутоагресивної молоді, їхнього соціометричного статусу, емоційної насиченості та міцності соціальних зв'язків.

Програма складалася з трьох взаємопов'язаних блоків: діагностичного, формувального та моніторингового.

Діагностичний блок передбачав отримання інформації про особистісні особливості молоді, сприйняття нею свого місця в сім'ї й у колективі, соціометричного статусу, аналіз даних щодо особливостей сімейної взаємодії. Проводилася настанова на заходи психокорекційного впливу, формування мотивів самовдосконалення, самопізнання та особистісного зростання, підвищення впевненості в собі.

Формувальний блок був спрямований на реалізацію власне формувального впливу, орієнтованого на відновлення рівноваги досліджуваних через вирішення внутрішніх конфліктів, зняття проявів аутоагресивної поведінки, формування і закріплення навичок ефективного самоствердження, розширення усвідомлення функціонального взаємозв'язку власної поведінки з поведінкою оточуючих та корекції дезадаптивних форм самоставлення. Зазначені напрями роботи розглядалися як складники єдиної системи.

Розвитку навичок саморегуляції й толерантного ставлення до оточуючих сприяли вправи на самопізнання та пізнання інших: «Моя схожість з іншими», «Запитай мене», «Мої уподобання»; для вироблення конструктивних форм поведінки виявилися ефективними психогімнастика для відтворення окремих (проблемних) форм відносин із однолітками, психологічна гра «Відчуття та почуття оточуючих», вправи «Сумісні дії», «Пропозиції»; розвитку позитивного мислення та доброзичливого спілкування сприяли вправи: «Добром за добро», «Мій теплий подарунок», «Щастя», мозковий штурм «Що викликає інтраперсональний конфлікт». Пропонувалися також вправи для вироблення вміння управляти своїми емоційними станами; вправи, що сприяли розпізнаванню та корекції агресивних імпульсів. Формування відповідального ставлення до себе, свого життя і навколишнього світу досягалось завдяки роздумам (бесідам) над етичними проблемами, розвитку позитивного самоусвідомлення й самооцінки, рольовому програванню ситуацій.

У психокорекційній програмі ми використовували такі методичні засоби: вступне і заключне слово ведучого, бесіду, групову дискусію, рольові ігри, аналіз ситуації, проективне малювання, елементи психогімнастики, психодрами, тілесної терапії, терапію музикою, релаксаційні методи, завдання на самопізнання. Зокрема, групова дискусія – це спосіб організації спілкування учасників групи, який дає змогу побачити проблему з різних боків, уточнити взаємні позиції, що зменшують опір сприйняттю нової інформації, усуває емоційну упередженість (особливо зважаючи на характерний для підлітків негативізм і егоцентризм). Метод дає змогу навчити аналізу реальних ситуацій, виробляє вміння слухати і взаємодіяти з іншими учасниками, показує багатозначність можливого вирішення більшості проблем.

Аналіз ситуацій стимулює звернення до досвіду інших, прагнення до здобуття теоретичних знань для отримання відповідей на обговорювані питання. Використовуються ситуації двох видів: «тут і тепер» – що і

чому відбулося в групі або з її конкретними учасниками; «там і тоді» – випадки з життя, значущі для учасників групи. Ситуації можуть бути описані вдома і принесені у групу для обговорення. Це дає змогу чіткіше сформулювати своє утруднення і позначити своє місце в ситуації.

Психодрама – метод групової роботи, в якому учасники моделюють життєві ситуації, що мають для них особистісний смисл. Мета психодрами: усвідомлення своїх відчуттів і переживань, зменшення внутрішніх суперечностей, відреагування негативних емоцій. У тренінгу нами застосовувалися такі прийоми психодрами, як «монолог», «обмін ролями», «дзеркало», «відображення», «розмова за спиною», «проекція майбутнього». Метод «репетиції поведінки» полягає у визначенні поведінки, яка потребує тренінгу, моделюванні бажаної поведінки, відпрацюванні поведінки протягом одного або декількох занять, отриманні зворотної інформації про поведінку поза групою. У процесі роботи групи й обговорення різних проблем накопичується банк життєвих ситуацій, розв'язання яких є актуальним для молоді. Використання техніки «рольового обміну» в роботі групи важливе для учасників тренінгу, оскільки дає змогу не тільки «програти», розширити репертуар власного досвіду, а подивитися на ситуацію очима іншої людини, познайомитися з різними моделями поведінки, асимілювати досвід інших. Крім того, участь у розігруванні ситуації надає можливість членам групи моделювати, а отже, модифікувати власну поведінку.

Проективне малювання – допоміжний метод роботи в групі, який сприяє поглибленню розуміння себе, свого внутрішнього світу і його суперечностей. Метод дає змогу працювати з думками і відчуттями, які учасник не усвідомлює через ті або інші причини.

Моніторинговий блок програми передбачав оцінку ефективності впроваджених корекційних заходів.

З'ясовано, що в експериментальній групі відбулися позитивні зміни за параметром «самооцінка». Так, у групі молоді із низьким рівнем прояву соціально аутоагресивної поведінки зросла кількість досліджуваних з адекватною самооцінкою ($G_{\text{крит}}=24$; $p \leq 0,05$). Позитивні зміни за цим параметром відбулися і у молоді із середнім рівнем прояву аутоагресивної поведінки: виявилось значно менше досліджуваних із заниженою самооцінкою ($G_{\text{крит}}=19$; $p \leq 0,05$); знизилася кількість молоді із нестійкою та неадекватно завищеною самооцінкою ($G_{\text{крит}}=27$; $p \leq 0,05$). У досліджуваних з високим рівнем прояву аутоагресивної поведінки значущих відмінностей за параметром самооцінки не відбулося.



Констатовано, що показником успішності формувального впливу стало зближення показників у методиці Т. Лірі за актуальним і реальним «Я» ($T=1695$; $p \leq 0,02$). Так, у досліджуваних із низьким рівнем прояву аутоагресивної поведінки та з переважанням у структурі особистості стеничних рис, більш стійких до стресу, неагресивних, з помірною розбіжністю між показниками ідеального і реального «Я» спостерігалася відносна помірність і рівномірність балів за всіма октантами з незначним переважанням V або VI. Аналіз динаміки змін свідчить про підвищення інтернальності та ступеня самосприйняття досліджуваних із середнім та високим рівнями прояву аутоагресивної поведінки ($T=1727$; $p \leq 0,06$).

Визначено збільшення показників за даними методики «РСК» Дж. Роттера по підшкалах «Загальна інтернальність» ($T=2553$; $p \leq 0,07$), «Інтернальність у сфері досягнень» ($T=3849$; $p \leq 0,05$), «Інтернальність у сфері невдач» ($T=2347$; $p \leq 0,01$). Серед досліджуваних із високим рівнем прояву аутоагресивної поведінки знизилася кількість молоді із крайнім ступенем екстернальності ($T=1721$; $p \leq 0,02$).

Щодо контрольної групи, то за результатами 1-го та 2-го діагностичних зрізів зафіксовані лише незначні зміни, які загалом істотно не змінили самооцінку досліджуваних. Не відбулося статистично значущих змін за параметрами локус контролю та ступенем самосприйняття досліджуваних.

Встановлено зниження параметра агресивності ($T=1667$; $p \leq 0,01$). Це вказує на підвищення контролю агресивних тенденцій та стриманості у поведінці. У молоді із високим рівнем прояву аутоагресивної поведінки покращення не досягає ступеня статистичної значущості, що свідчить про перевагу агресивних тенденцій у поведінці.

У порівняльному аналізі рівнів тривожності до і після корекції встановлено достовірні зрушення як високої ($G_{\text{крит}}=18$; $p \leq 0,05$) у молоді із низьким рівнем прояву аутоагресивної поведінки, так і низької тривожності ($G_{\text{крит}}=22$; $p \leq 0,05$) у молоді із середнім та високим рівнями її прояву. Стосовно контрольної групи такої динаміки не спостерігалася.

Аналіз динаміки змін, які відбулися в мотиваційно-ціннісній сфері досліджуваних експериментальної групи, показав зниження коефіцієнта рівня дезінтеграції між головними цінностями та можливостями у їх досягненні ($T=2195$; $p \leq 0,01$). У досліджуваних контрольної групи в динаміці зазначених параметрів статистично значущих відмінностей не відбулося.

Висновки. Інтегрована соціально-психологічна програма корекції аутоагре-

сивної поведінки молоді побудована на принципах єдності діагностики й корекції, системності, комплексності, динамічності та диференційованості, складалася із діагностичного, формувального, моніторингового блоків із застосуванням методів індивідуальної, групової психокорекції та сімейної психотерапії.

Ефективність розробленої програми констатована зниженням рівня особистісної та ситуативної тривожності молоді, зменшенням кількості агресивно-захисних реакцій, підвищенням емоційної стійкості, рівня самоконтролю та саморегуляції поведінки, а також їхнього соціометричного статусу. Вплив розробленої системи психокорекційних заходів сприяв формуванню адекватної самооцінки, збалансованості локус контролю, інтеграції між потребою в досягненні головних життєвих цінностей та можливістю їх досягнення в реальності, налагодженню міжособистісної взаємодії. У результаті формувального впливу зменшилась напруженість та конфліктність, зафіксовано зниження прояву дезадаптивних форм інтраперсональних відносин.

Перспективи подальшого дослідження полягають у вивченні особливостей динаміки та шляхів психологічної корекції аутоагресивної поведінки осіб різних вікових груп та на підставі їхнього ґендерного розподілу, які перебувають у несприятливих умовах соціалізації.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Балл Г.А. Актуальні методологічні питання дослідження моралі і моральної поведінки. Соціальна психологія. 2007. № 4. Ч. 2. Спец. вип. С. 14–23.
2. Бондарчук О.І. Психологічні проблеми соціалізації підлітків в умовах соціально-економічних трансформацій. Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С.Д. Максименка. К., 2010. Т. IX. Ч. 2. С. 35–44.
3. Боярин Л.В. Аналіз психотерапевтичної практики вітчизняних та зарубіжних науковців щодо соціально-психологічної дезадаптації. Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Дала. 2014. № 1(33). С. 98–103.
4. Гошовський Я.О. Ресоціалізація депривованої особистості: змістово-семантичні та структурно-функціональні параметри. Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / за ред. С.Д. Максименка. К., 2007. Т. IX. Ч. 1. С. 105–111.
5. Завацька Н.С. Аналіз підходів до проблеми соціально-психологічної дезадаптації особистості. Теоретичні і прикладні проблеми психол.: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Дала. 2004. № 1 (6). С. 84–88.
6. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. М.: Наука, 1984. 448 с.

УДК 159.9:35.08

ОСОБЛИВОСТІ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНОГО САМОРОЗВИТКУ ЯК АСПЕКТУ КУЛЬТУРИ ПРОФЕСІЙНОГО СПІЛКУВАННЯ ДЕРЖАВНИХ СЛУЖБОВЦІВ

Улунова Г.Є., к. психол. н.,
доцент кафедри психології

Сумський державний педагогічний університет імені А.С. Макаренка

Стаття присвячена аналізу результатів емпіричного дослідження особливостей структурних компонентів особистісно-професійного саморозвитку як аспекту культури професійного спілкування державних службовців: психологічної готовності, психологічної підготовленості та акмеологічних інваріантів професіоналізму особистості. Порівнюються показники діагностики цих структурних компонентів особистісно-професійного саморозвитку як аспекту культури професійного спілкування у державних службовців з різним досвідом професійної діяльності.

Ключові слова: культура професійного спілкування, державні службовці, особистісно-професійний саморозвиток, психологічна готовність, психологічна підготовленість, акмеологічні інваріанти професіоналізму особистості.

Улунова А.Е. ОСОБЕННОСТИ ЛИЧНОСТНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ КАК АСПЕКТА КУЛЬТУРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБЩЕНИЯ ГОСУДАРСТВЕННЫХ СЛУЖАЩИХ

Статья посвящена анализу результатов эмпирического исследования особенностей структурных компонентов личностно-профессионального саморазвития как аспекта культуры профессионального общения государственных служащих: психологической готовности, психологической подготовленности и акмеологических инвариантов профессионализма личности. Сопоставляются показатели диагностики данных структурных компонентов личностно-профессионального саморазвития как аспекта культуры профессионального общения у государственных служащих с разным опытом профессиональной деятельности.

Ключевые слова: культура профессионального общения, государственные служащие, личностно-профессиональное саморазвитие, психологическая готовность, психологическая подготовленность, акмеологические инварианты профессионализма личности.

Ulunova H.Ye. PECULIARITIES OF PERSONAL AND PROFESSIONAL SELF-DEVELOPMENT AS AN ASPECT OF PROFESSIONAL COMMUNICATION CULTURE OF CIVIL SERVANTS

The article presents the analysis of the empirical research results of peculiarities of structural components of personal and professional self-development as an aspect of professional communication culture of civil servants: psychological readiness, psychological preparation, and acmeological invariants of the personality's professionalism. The author compares the indicators of the data diagnostics of structural components of personal and professional self-development as an aspect of professional communication culture of civil servants with different professional experience.

Key words: professional communication culture, civil servants, personal and professional self-development, psychological readiness, psychological preparation, acmeological invariants of the personality's professionalism.

Постановка проблеми. Належність професії державних службовців до соціономічних висуває особливі вимоги до культури професійного спілкування чиновників. Водночас поняття «культура професійного спілкування державних службовців» відрізняється дифузністю змістовних, функціональних, структурних тощо характеристик, що, своєю чергою, не дає змогу операціоналізувати культуру професійного спілкування чиновників у ситуаціях профвідбору, підвищення кваліфікації, профатестації тощо.

Аналіз актуальних досліджень. Усі роботи, присвячені цій проблематиці, можна умовно поділити на дві групи. Перша гру-

па представлена дослідженнями культури спілкування, здійсненими І.Л. Береговою, О.М. Корніякою, Л.М. Мітіною, Н.О. Мітровою, А.В. Мудриком, М.М. Обозовим, Т.В. Самоходкіною, Ю.В. Суховершиною, Т.К. Чмут, Є.В. Шевцовою, Є.О. Шишовою та ін. На основі аналізу робіт зазначених дослідників ми виокремлюємо культуру спілкування як інваріант базової психологічної культури особистості та культуру професійного спілкування як інваріант професійної психологічної культури. Культуру професійного спілкування як інваріант професійної психологічної культури у широкому розумінні поняття ми визначаємо таким чином: це якісні характеристики комунікативної діяль-



ності певної професійної групи, що формуються в процесі професіогенезу і відповідають визначеним компетенціям у спілкуванні та взаємодії. А культуру професійного спілкування як інваріант професійної психологічної культури у вузькому розумінні поняття ми визначаємо таким чином: це сутнісна інтегральна характеристика фахівця, що являє собою комплекс психологічних характеристик особистості, які забезпечують ефективність його самореалізації у професійному спілкуванні за збереження внутрішнього психологічного комфорту.

До другої групи відносяться роботи Л.П. Абрамової, О.Ю. Акимової, Г.М. Бірюкової, О.А. Давидової, О.А. Запорожець, М.М. Калашникова, Л.В. Комарової, І.П. Лотової, Л.М. Михайлець, Є.В. Охотського, М.М. Панової, О.Л. Приходько та ін., якими досліджено певні сутнісні характеристики культури професійного спілкування державних службовців. У роботах вищезазначених авторів за різними підставами визначено певні функціональні та структурні аспекти культури спілкування загалом та культури професійного спілкування державних службовців зокрема. На основі аналізу та узагальнення функцій культури професійного спілкування державних службовців ми виділили такі функціональні аспекти культури професійного спілкування державних службовців: 1) перцептивно-аналітичний; 2) трансляційно-публічний; 3) управлінсько-координаційний; 4) особистісно-професійний саморозвиток. На основі аналізу та узагальнення структурних компонентів культури професійного спілкування державних службовців нами виділено такі структурні компоненти культури професійного спілкування державних службовців: 1) психологічну готовність державних службовців до професійного спілкування

(як сукупність мотивів, установок, цінностей державних службовців щодо професійного спілкування, інтегрованих у їхній професійній самосвідомості); 2) психологічну підготовленість державних службовців до професійного спілкування, що утворюється психологічною грамотністю («ази» культури професійного спілкування, оволодіння психологічними знаннями, уміннями, навичками тощо) та компетентністю (ефективне застосування знань, умінь, навичок у практичній діяльності); 3) акмеологічні інваріанти професіоналізму особистості державного службовця у професійному спілкуванні (як комунікативні здібності, що стали особистісно-професійними якостями).

Виділені функціонально-структурні аспекти культури професійного спілкування державних службовців були покладені нами в основу емпіричного вивчення цього утворення. Розв'язанню зазначеної наукової проблеми присвячена ця стаття, **метою** якої є визначення особливостей структурних компонентів особистісно-професійного саморозвитку як функціонального аспекту культури професійного спілкування державних службовців.

Виклад основного матеріалу. Змістом особистісно-професійного саморозвитку як аспекту культури професійного спілкування державних службовців є безперервний процес розкриття державним службовцем свого особистісно-професійного потенціалу, що впливає на професійну діяльність загалом. З метою діагностики особливостей особистісно-професійного саморозвитку як функціонального аспекту культури професійного спілкування державних службовців нами було використано комплекс методик, представлений у таблиці 1.

Зазначені методики проводилися з державними службовцями, які були розподіле-

Таблиця 1

Методики з вивчення структурних компонентів особистісно-професійного саморозвитку як функціонального аспекту культури професійного спілкування державних службовців

Структурні компоненти особистісно-професійного саморозвитку як функціонального аспекту культури професійного спілкування державних службовців		
психологічна готовність	психологічна підготовленість	акмеологічні інваріанти професіоналізму особистості у професійному спілкуванні
Методика «Готовність до саморозвитку» (В.Л. Павлов) [2, с. 84–85].	Методика «Оцінка реалізації потреби у саморозвитку» (В.І. Зверева, Н.В. Немова) [3]. Методика «Діагностика рівня парціальної готовності до професійного саморозвитку» (М.П. Фетискин): шкали «когнітивна», «гностична», «організаційна», «комунікативна» [4, с. 421–424].	«Методика визначення організаційних та комунікативних якостей» (Л.П. Калінінський): шкали «діловитість» та «впевненість у собі» [1, с. 97–109]. Методика «Діагностика рівня парціальної готовності до професійного саморозвитку» (М.П. Фетискин): шкали «мотиваційна», «морально-вольова», «здібності до самоуправління» [4, с. 421–424].

ні на 3 групи залежно від їхнього професійного досвіду: вперше прийняті на державну службу (1 група), з досвідом професійної діяльності до 10 років (2 група), з досвідом професійної діяльності понад 10 років (3 група).

Проаналізуємо структурні особливості особистісно-професійного саморозвитку як функціонального аспекту культури професійного спілкування державних службовців з різним досвідом професійної діяльності.

У таблиці 2 представлено результати діагностики психологічної готовності як структурного компонента особистісно-професійного саморозвитку як аспекту культури професійного спілкування державних службовців.

Аналіз результатів, представлених у таблиці 2, засвідчує таке. У державних службовців, які щойно заступили на державну службу, за χ^2 -критерієм на 0,05 рівні значущості домінує готовність пізнавати свої сильні і слабкі сторони та на основі цієї інформації змінюватися. На другому місці знаходиться такий вид готовності, як «не хочу знати себе, але можу змінюватися». Таким чином, для цієї групи державних службовців безсумнівною характеристикою є готовність вдосконалюватися, професійно розвиватися.

У державних службовців з досвідом професійної діяльності до 10 років за χ^2 -критерієм на 0,01 рівні значущості переважає цікавість до пізнання власної особистості, але без готовності змінюватися. Такий вид готовності, як «не хочу знати себе, але можу вдосконалюватися» пересувається на друге рангове місце. Таким чином, у державних службовців з досвідом професійної діяльності до 10 років готовність пізнавати себе є поширенішою за готовність змінюватися. Природно, що набуття комунікативних компетенцій можливе лише за умови відкритості новому досвіду, готовності професійно розвиватися.

У державних службовців з досвідом професійної діяльності понад 10 років за χ^2 -критерієм на 0,05 рівні значущості зафіксовано перевагу небажання пізнавати себе у сукупності з небажанням змінюватися (статистичні відмінності зафіксовано). Такий вид готовності, як «хочу знати себе, але не хочу змінюватися» знаходиться на другому ранговому місці. Таким чином, для державних службовців з досвідом професійної діяльності понад 10 років характерним залишається небажання змінюватися, але до цього додається ще й неоднозначне ставлення до самопізнання.

У таблиці 3 представлено результати діагностики психологічної підготовленості як структурного компонента особистісно-професійного саморозвитку як аспекту культури професійного спілкування державних службовців.

Проаналізуємо дані, представлені у таблиці 3. У вперше прийнятих на державну службу державних службовців за χ^2 -критерієм на 0,01 рівні значущості домінує середній рівень знань з психології професійного спілкування (54,4%). У державних службовців з досвідом професійної діяльності до 10 років за χ^2 -критерієм на 0,05 рівні значущості найбільш поширеним є вже високий рівень знань з психології професійного спілкування (43,4%). У державних службовців з досвідом професійної діяльності понад 10 років також переважає високий рівень знань з психології професійного спілкування (43,9%), хоча за χ^2 -критерієм на 0,05 рівні статистично значущих відмінностей не зафіксовано. Таким чином, у державних службовців рівень знань з психології професійного спілкування зростає в процесі їх професіогенезу, хоча, слід відзначити, що у державних службовців з досвідом професійної діяльності до 10 років рівень цих знань є статистично вищим за рівень ідентичних знань у державних служ-

Таблиця 2

Особливості психологічної готовності як структурного компонента особистісно-професійного саморозвитку як функціонального аспекту культури професійного спілкування державних службовців з різним досвідом професійної діяльності

Види готовності до саморозвитку	Респонденти								
	1 група			2 група			3 група		
	к-ть	%	ранг	к-ть	%	ранг	к-ть	%	ранг
A – Не хочу знати себе, але можу вдосконалюватися	84	29,3	2	41	12,8	4	36	11,6	4
B – Хочу знати себе і можу вдосконалюватися	108	37,6	1	95	29,7	2	63	20,3	3
C – Не хочу знати себе і не хочу змінюватися	30	10,5	4	47	14,7	3	126	40,7	1
D – Хочу знати себе, але не хочу змінюватися	65	22,6	3	137	42,8	1	85	27,4	2



бовців з досвідом професійної діяльності понад 10 років. Проте це єдина характеристика психологічної підготовленості як структурного компонента особистісно-професійного саморозвитку, яка має позитивну кореляцію з досвідом професійної діяльності державних службовців.

Так, вперше прийняті на державну службу чиновники мають переважно високий рівень аналізу власного комунікативного досвіду (36,2%), хоча за χ^2 -критерієм на 0,05 рівні статистично значущих відмінностей не зафіксовано. Державні службовці з досвідом державної служби до 10 років та державні службовці з досвідом професійної діяльності понад 10 років відзначаються домінуванням за χ^2 -критерієм на 0,01 рівні значущості середнього рівня аналізу влас-

ного комунікативного досвіду (50,6% та 47,1% відповідно).

Рефлексування власної професійної комунікативної діяльності у більшості вперше прийнятих на державну службу чиновників знаходиться на високому рівні (53,6%), статистично значущі відмінності зафіксовано за χ^2 -критерієм на 0,01 рівні значущості. У державних службовців з досвідом професійної діяльності до 10 років за χ^2 -критерієм на 0,01 рівні значущості зафіксовано домінування вже середнього рівня рефлексування власної професійної комунікативної діяльності (45,3%). А у державних службовців з досвідом професійної діяльності понад 10 років домінуючий рівень рефлексування власної професійної комунікативної діяльності знижується вже

Таблиця 3

Особливості психологічної підготовленості як структурного компонента особистісно-професійного саморозвитку як функціонального аспекту культури професійного спілкування державних службовців

Знання та уміння	Рівні	Респонденти					
		1 група		2 група		3 група	
		к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%
Рівень знань з психології професійного спілкування	високий	83	28,9	139	43,4	136	43,9
	середній	156	54,4	107	33,4	82	26,4
	низький	48	16,7	74	23,2	92	29,7
Аналіз власного комунікативного досвіду	високий	104	36,2	78	24,4	54	17,4
	середній	95	33,1	162	50,6	146	47,1
	низький	88	30,7	80	25,0	110	35,5
Рефлексування власної професійної комунікативної діяльності	високий	154	53,6	112	35,0	78	25,2
	середній	84	29,3	145	45,3	103	33,2
	низький	49	17,1	63	19,7	129	41,6
Пошук зворотного зв'язку з особливостей власної професійної комунікації	високий	90	31,4	116	36,2	56	18,1
	середній	114	39,7	157	49,1	119	38,4
	низький	83	28,9	47	14,7	135	43,5
Керування власним професійним комунікативним розвитком	високий	84	29,3	89	27,8	15	4,8
	середній	139	48,4	97	30,3	106	34,2
	низький	64	22,3	134	41,9	189	61,0
Виділення часу для комунікативного саморозвитку	високий	85	29,6	72	22,5	37	11,9
	середній	119	41,5	112	35,0	104	33,6
	низький	83	28,9	136	42,5	169	54,5
Читання літератури з проблем професійного спілкування	високий	82	28,6	63	19,7	34	11,0
	середній	121	42,2	119	37,2	84	27,1
	низький	84	29,2	138	43,1	192	61,9
Дискутування з питань професійної комунікації	високий	87	30,3	76	23,8	68	21,9
	середній	136	47,4	145	45,3	129	41,6
	низький	64	22,3	99	30,9	113	36,5
Акумуляування та використання досвіду самоосвітньої діяльності колег	високий	71	24,7	126	39,4	92	29,7
	середній	171	59,6	132	41,2	115	37,1
	низький	45	15,7	62	19,4	103	33,2
Перенесення знань та вмінь у нові ситуації професійної комунікації	високий	144	50,2	138	43,1	85	27,4
	середній	79	27,5	107	33,4	126	40,7
	низький	64	22,3	75	23,4	99	31,9

до низького (41,6%), хоча за χ^2 -критерієм на 0,05 рівні значущості статистично значущих відмінностей не зафіксовано.

Пошук зворотного зв'язку з особливостей власної професійної комунікації у вперше прийнятих на державну службу державних службовців переважно перебуває на середньому рівні (39,7%), хоча за χ^2 -критерієм на 0,05 рівні значущості статистично значущих відмінностей не зафіксовано. У державних службовців з досвідом професійної діяльності до 10 років за χ^2 -критерієм на 0,01 рівні значущості зафіксовано домінування також середнього рівня пошуку зворотного зв'язку з особливостей власної професійної комунікації (49,1%). У державних службовців з досвідом професійної діяльності понад 10 років за χ^2 -критерієм на 0,01 рівні значущості зафіксовано перевагу низького рівня пошуку зворотного зв'язку з особливостей власної професійної комунікації (43,5%).

Керування власним професійним комунікативним розвитком у вперше прийнятих на державну службу чиновників перебуває переважно на середньому рівні (48,4%): статистичні відмінності зафіксовано за χ^2 -критерієм на 0,01 рівні значущості. Державні службовці з досвідом державної служби до 10 років відзначаються домінуванням низького рівня керування власним професійним комунікативним досвідом (41,9%), хоча за χ^2 -критерієм на 0,05 рівні статистично значущих відмінностей не зафіксовано. У державних службовців з досвідом професійної діяльності понад 10 років перевагу низького рівня керування власним професійним комунікативним досвідом (61,0%) зафіксовано за χ^2 -критерієм на 0,01 рівні значущості.

У вперше прийнятих на державну службу державних службовців домінує середній рівень умінь виділяти час для комунікативного саморозвитку (41,5%), хоча за χ^2 -критерієм на 0,05 рівні статистично значущих відмінностей не зафіксовано. У державних службовців з досвідом професійної діяльності до 10 років за χ^2 -критерієм на 0,05 рівні значущості домінує низький рівень умінь виділяти час для комунікативного саморозвитку (42,5%). У державних службовців з досвідом професійної діяльності понад 10 років за χ^2 -критерієм на 0,01 рівні значущості також домінує низький рівень умінь виділяти час для комунікативного саморозвитку (54,5%).

У більшості вперше прийнятих на державну службу чиновників зафіксовано перевагу середнього рівня читання літератури з проблем професійного спілкування (43,1%), хоча за χ^2 -критерієм на 0,05 рівні статистично значущих відмінностей не

зафіксовано. У державних службовців, які мають досвід державної служби до 10 років, за χ^2 -критерієм на 0,05 рівні значущості зафіксовано статистично значущу перевагу низького рівня читання літератури з проблем професійного спілкування (42,5%). У державних службовців, які мають досвід державної служби понад 10 років, також домінує низький рівень читання літератури з проблем професійного спілкування (61,9%), статистично значущі переваги якого над високим та середнім рівнями зафіксовано за χ^2 -критерієм вже на 0,01 рівні значущості.

Відносно сталими є показники дискусування з питань професійної комунікації в усіх групах державних службовців з різним професійним досвідом, проте, якщо у державних службовців вперше прийнятих на державну службу статистичні відмінності домінування середнього рівня дискусування з питань професійної комунікації (47,4%) зафіксовано за χ^2 -критерієм на 0,01 рівні значущості, то у державних службовців з досвідом професійної діяльності до 10 років та державних службовців з досвідом професійної діяльності понад 10 років перевагу ідентичного рівня (45,3% та 41,6% відповідно) зафіксовано за χ^2 -критерієм на 0,05 рівні значущості.

Ідентичні тенденції стосуються й акумулювання та використання державними службовцями досвіду самоосвітньої діяльності колег: в усіх групах державних службовців з різним професійним досвідом переважає середній рівень цієї компетенції, проте, якщо у державних службовців вперше прийнятих на державну службу статистичні відмінності домінування середнього рівня акумулювання та використання досвіду самоосвітньої діяльності колег (59,6%) зафіксовано за χ^2 -критерієм на 0,01 рівні значущості, то у державних службовців з досвідом професійної діяльності до 10 років перевагу ідентичного рівня цієї характеристики (41,2%) зафіксовано за χ^2 -критерієм на 0,05 рівні значущості, а у державних службовців з досвідом професійної діяльності понад 10 років за χ^2 -критерієм на 0,05 рівні статистично значущих відмінностей середнього рівня акумулювання та використання досвіду самоосвітньої діяльності колег (37,1%) взагалі не зафіксовано.

Для більшості вперше прийнятих на державну службу чиновників характерним є високий рівень перенесення знань та вмінь у нові ситуації професійної комунікації (50,2%): статистичні відмінності зафіксовано за χ^2 -критерієм на 0,01 рівні значущості. У державних службовців з досвідом професійної діяльності до 10 років також переважає ви-



сокий рівень перенесення знань та вмій у нові ситуації професійної комунікації (43,1%), проте статистичні відмінності зафіксовано за χ^2 -критерієм на 0,05 рівні значущості. У державних службовців з досвідом професійної діяльності понад 10 років показники перенесення знань та вмій у нові ситуації професійної комунікації переважно перебувають на середньому рівні (40,7%), хоча статистичних відмінностей за χ^2 -критерієм на 0,05 рівні значущості не зафіксовано.

У таблиці 4 представлено результати діагностики акмеологічних інваріантів професіоналізму особистості у професійному спілкуванні як структурного компонента

особистісно-професійного саморозвитку як функціонального аспекту культури професійного спілкування державних службовців.

Аналіз результатів, представлених у таблиці 4, засвідчує таке. У більшості вперше прийнятих на державну службу чиновників за χ^2 -критерієм на 0,05 рівні зафіксовано статистично значущу перевагу високого рівня діловитості (47,0%) як прагнення до підвищення ділових та організаторських якостей. У державних службовців, які мають досвід державної служби до 10 років, також відзначається високий рівень діловитості (46,6%), проте статистичні відмінності зафіксовано за χ^2 -критерієм вже на

Таблиця 4

Особливості акмеологічних інваріантів професіоналізму особистості у професійному спілкуванні як структурного компонента особистісно-професійного саморозвитку як функціонального аспекту культури професійного спілкування державних службовців з різним досвідом професійної діяльності

Акмеологічні інваріанти професіоналізму особистості у професійному спілкуванні	Рівні	Респонденти					
		1 група		2 група		3 група	
		к-ть	%	к-ть	%	к-ть	%
Діловитість	високий	135	47,0	149	46,6	81	26,1
	середній	89	31,0	94	29,4	157	50,7
	низький	63	22,0	77	24,0	72	23,2
Впевненість у собі	високий	93	32,4	140	43,8	172	55,5
	середній	129	44,9	105	32,8	76	24,5
	низький	65	22,7	75	23,4	62	20,0
Відповідальність	високий	130	45,3	109	34,0	70	22,6
	середній	107	37,3	132	41,3	166	53,5
	низький	50	17,4	79	24,7	74	23,9
Допитливість	високий	87	30,3	83	25,9	64	20,7
	середній	118	41,1	173	54,1	108	34,8
	низький	82	28,6	64	20,0	138	44,5
Критичність	високий	68	23,7	145	45,3	175	56,4
	середній	122	42,5	90	28,1	87	28,1
	низький	97	33,8	85	26,6	48	15,5
Самостійність	високий	132	46,0	181	56,6	147	47,4
	середній	86	30,0	81	25,3	85	27,4
	низький	69	24,0	58	18,1	78	25,2
Цілеспрямованість	високий	92	32,0	96	30,0	91	29,4
	середній	142	49,5	154	48,1	88	28,4
	низький	53	18,5	70	21,9	131	42,3
Працьовитість	високий	125	43,5	98	30,6	84	27,1
	середній	115	40,1	157	49,1	103	33,2
	низький	47	16,4	65	20,3	123	39,7
Самокритичність	високий	107	37,3	101	31,6	69	22,2
	середній	119	41,5	143	44,7	105	33,9
	низький	61	21,3	76	23,7	136	43,9
Рефлексивність та самоаналіз	високий	161	56,1	124	38,8	68	21,9
	середній	78	27,2	139	43,4	109	35,2
	низький	48	16,7	57	17,8	133	42,9

0,05 рівні значущості. У державних службовців, які мають досвід державної служби понад 10 років, за χ^2 -критерієм на 0,01 рівні значущості домінує середній рівень діловитості (50,7%).

На початку професійної діяльності у більшості державних службовців за χ^2 -критерієм на 0,05 рівні значущості зафіксовано домінування середнього рівня впевненості у собі (44,9%) як прагнення до самоповаги, до створення гарної думки про себе у оточуючих через підвищене почуття власної гідності. У державних службовців з досвідом професійної діяльності до 10 років за χ^2 -критерієм на 0,05 рівні значущості зафіксовано перевагу вже високого рівня впевненості у собі (43,8%). А у державних службовців з досвідом професійної діяльності понад 10 років також домінує високий рівень впевненості у собі (55,5%), але його перевагу зафіксовано за χ^2 -критерієм вже на 0,01 рівні значущості.

У вперше прийнятих на державну службу чиновників за χ^2 -критерієм на 0,01 рівні зафіксовано статистично значущу перевагу високого рівня відповідальності (45,3%) як здатності брати на себе зобов'язання за результативність власної професійної діяльності та власного професійного розвитку, зокрема і в комунікативній сфері. У державних службовців, які мають досвід державної служби до 10 років, відзначається середній рівень відповідальності (41,3%), хоча статистичних відмінностей за χ^2 -критерієм на 0,05 рівні значущості не зафіксовано. У державних службовців, які мають досвід державної служби понад 10 років, також домінує середній рівень відповідальності (53,5%), перевагу якого зафіксовано за χ^2 -критерієм вже на 0,01 рівні значущості.

На початку професіогенезу у більшості державних службовців переважає середній рівень допитливості (41,1%) як зацікавленості в отриманні нової інформації щодо професійної комунікації, відкритості новому досвіду, хоча за χ^2 -критерієм на 0,05 рівні статистично значущих відмінностей не зафіксовано. У державних службовців з досвідом професійної діяльності до 10 років за χ^2 -критерієм на 0,01 рівні значущості зафіксовано перевагу середнього рівня допитливості (54,1%). А у державних службовців з досвідом професійної діяльності понад 10 років за χ^2 -критерієм вже на 0,05 рівні значущості домінує вже низький рівень допитливості (44,5%).

У більшості вперше прийнятих на державну службу осіб переважає середній рівень критичності (42,5%) як здатності приймати рішення на основі перевірки от-

риманої інформації з різних джерел, співставлення з наявним досвідом, хоча за χ^2 -критерієм на 0,05 рівні статистично значущих відмінностей не зафіксовано. У державних службовців з досвідом професійної діяльності до 10 років за χ^2 -критерієм на 0,05 рівні значущості зафіксовано перевагу вже високого рівня критичності (45,3%). А у державних службовців з досвідом професійної діяльності понад 10 років також домінує високий рівень критичності (56,4%), але його перевагу зафіксовано за χ^2 -критерієм вже на 0,01 рівні значущості.

Відносно сталими в усіх групах державних службовців з різним професійним досвідом є показники самостійності як здатності досягати поставлених цілей без зовнішнього втручання, проте, якщо у державних службовців вперше прийнятих на державну службу та державних службовців з досвідом професійної діяльності понад 10 років статистичні відмінності домінування високого рівня самостійності (46,0% та 47,4% відповідно) зафіксовано за χ^2 -критерієм на 0,05 рівні значущості, то у державних службовців з досвідом професійної діяльності до 10 років перевагу ідентичного рівня самостійності (56,6%) зафіксовано за χ^2 -критерієм на 0,01 рівні значущості.

У більшості вперше прийнятих на державну службу чиновників та державних службовців, які мають досвід державної служби до 10 років, χ^2 -критерієм на 0,01 рівні значущості зафіксовано перевагу середнього рівня цілеспрямованості (49,5% та 48,1% відповідно) як здатності рухатися до встановленої мети (у цьому разі – вдосконалення професійного спілкування), незважаючи на об'єктивні та суб'єктивні перешкоди. Але вже у державних службовців, які мають досвід державної служби понад 10 років, домінує низький рівень цілеспрямованості (42,3%), хоча за χ^2 -критерієм на 0,05 рівні статистичні значущих відмінностей не зафіксовано.

У вперше прийнятих на державну службу чиновників за χ^2 -критерієм на 0,01 рівні зафіксовано статистично значущу перевагу високого рівня працьовитості (43,5%) як особистісної характеристики, що виявляється в регулярній наполегливій роботі з вдосконалення власної професійної комунікації. У державних службовців, які мають досвід державної служби до 10 років, за χ^2 -критерієм на 0,01 рівні відзначається середній рівень працьовитості (49,1%). У державних службовців, які мають досвід державної служби понад 10 років, домінує низький рівень працьовитості (39,7%), хоча статистичних відмінностей за χ^2 -критерієм на 0,05 рівні значущості не зафіксовано.



У вперше прийнятих на державну службу чиновників та їхніх колег з досвідом професійної діяльності до 10 років за χ^2 -критерієм на 0,05 рівні значущості домінує середній рівень самокритичності (41,5% та 44,7% відповідно) як здатність до самостійного пошуку помилок та оцінки своєї професійної комунікації. А у державних службовців з досвідом професійної діяльності понад 10 років самокритичність знаходиться за χ^2 -критерієм на 0,05 рівні значущості вже на домінуючому низькому рівні (43,9%).

У державних службовців на початку кар'єри за χ^2 -критерієм на 0,01 рівні значущості домінує високий рівень рефлексивності (56,1%) як особистісної характеристики, що виявляється в усвідомленому ставленні до власних особливостей як суб'єкта професійного спілкування. У державних службовців з досвідом професійної діяльності до 10 років за χ^2 -критерієм на 0,01 рівні значущості переважає середній рівень рефлексивності (43,4%). А у державних службовців, які мають стаж професійної служби понад 10 років, показники цієї характеристики знаходяться на низькому рівні (42,9%): статистичні відмінності зафіксовано за χ^2 -критерієм на 0,05 рівні значущості.

На основі емпіричного вивчення особливостей структурних компонентів особистісно-професійного саморозвитку як функціонального аспекту культури професійного спілкування державних службовців ми дійшли таких **ВИСНОВКІВ**.

Психологічна готовність як структурний компонент особистісно-професійного саморозвитку як аспекту культури професійного спілкування державних службовців має такі особливості: 1) у державних службовців домінуючі види готовності до саморозвитку змінюються залежно від часу перебування на державній службі від «хочу знати себе і можу вдосконалюватися» до «не хочу знати себе і не хочу змінюватися»; 2) динаміка показників готовності державних службовців до професійного вдосконалення має негативну кореляцію з досвідом державної служби; 3) динаміка показників готовності державних службовців до самопізнання себе як фахівця має позитивно-негативну кореляцію з досвідом державної служби.

Психологічна підготовленість як структурний компонент особистісно-професійного саморозвитку як аспекту культури професійного спілкування державних службовців має такі особливості: 1) рівень знань з психології професійного спілкування має

позитивну кореляцію з досвідом професійної діяльності державних службовців; 2) аналіз власного комунікативного досвіду, рефлексування власної професійної комунікативної діяльності, пошук зворотного зв'язку з особливостей власної професійної комунікації, керування власним професійним комунікативним розвитком, виділення часу для комунікативного саморозвитку, читання літератури з проблем професійного спілкування, перенесення знань та вмінь у нові ситуації професійної комунікації мають негативну кореляцію з досвідом професійної діяльності державних службовців; 3) показники дискусювання з питань професійної комунікації, акумулювання та використання досвіду самоосвітньої діяльності колег залишаються відносно незмінними впродовж професіогенезу державних службовців.

Акмеологічні інваріанти професіоналізму особистості у професійному спілкуванні як структурний компонент особистісно-професійного саморозвитку як аспекту культури професійного спілкування державних службовців характеризуються такими особливостями: 1) впевненість у собі, критичність мають позитивну кореляцію з досвідом професійної діяльності державних службовців; 2) діловитість, відповідальність, допитливість, цілеспрямованість, працьовитість, самокритичність, рефлексивність та самоаналіз мають негативну кореляцію з досвідом професійної діяльності державних службовців; 3) самостійність залишається відносно незмінною у державних службовців впродовж усієї професійної діяльності.

Перспективи наших подальших досліджень ми вбачаємо в розробленні програм з оптимізації структурних компонентів особистісно-професійного саморозвитку як функціонального аспекту культури професійного спілкування у державних службовців з різним досвідом державної служби.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Батаршев А.В. Диагностика способности к общению. СПб.: Питер, 2006. 176 с.
2. Блинова В.Л., Блинова Ю.Л. Психологические основы самопознания и саморазвития: учебно-методическое пособие. Казань: ТГГПУ, 2009. 222 с.
3. Зверева В.И. Диагностика и экспертиза педагогической деятельности аттестуемых учителей. М.: УЦ «Перспектива», 1998. 112 с.
4. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. М.: Изд-во Института Психотерапии, 2002. 490 с.

УДК 159.922.7:316.6

КОРЕКЦІЯ ДИТЯЧО-БАТЬКІВСЬКИХ ВІДНОСИН ЯК СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОГО ЧИННИКА УСПІШНОСТІ ПРОЦЕСУ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Фролова Л.Б., здобувач
кафедри практичної психології та соціальної роботи
Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля

У статті проаналізовано специфіку корекції дитячо-батьківських відносин як соціально-психологічного чинника успішності процесу соціальної адаптації молодших школярів. Розкрито соціально-психологічну програму корекції дитячо-батьківських відносин, спрямовану на запобігання використанню неефективних типів батьківського ставлення до молодших школярів, створення нового емоційно насиченого досвіду дитячо-батьківських відносин, виявлення порушень у структурі сімейних відносин та побудову мотивації батьків для зміни форм взаємодії з молодшими школярами; внесення змін, спрямованих на оптимізацію всіх структурних складників ставлення батьків до дитини, розширення усвідомлення ними функціонального взаємозв'язку власної поведінки з поведінкою дитини. Показано, що програма сприяла вибору конструктивних форм дитячо-батьківських відносин, формуванню прийомів ефективної комунікації, емоційній єдності, навичок співробітництва та авторитетно-довірливих стосунків.

Ключові слова: молодші школярі, дитячо-батьківські відносини, соціально-психологічні чинники, психологічна корекція.

Фролова Л.Б. КОРРЕКЦИЯ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ КАК СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ФАКТОРА УСПЕШНОСТИ ПРОЦЕССА СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

В статье проанализирована специфика коррекции детско-родительских отношений как социально-психологического фактора успешности процесса социальной адаптации младших школьников. Раскрыта социально-психологическая программа коррекции детско-родительских отношений, направленная на предотвращение использования неэффективных типов родительского отношения к младшим школьникам, создание нового эмоционально насыщенного опыта детско-родительских отношений, выявление нарушений в структуре семейных отношений и построение мотивации родителей для изменения форм взаимодействия с младшими школьниками; внесение изменений, направленных на оптимизацию всех структурных составляющих отношения родителей к ребенку, расширение осознания ими функциональной взаимосвязи своего поведения с поведением ребенка. Показано, что программа способствовала выбору конструктивных форм детско-родительских отношений, формированию приемов эффективной коммуникации, эмоционального единства, навыков сотрудничества и авторитетно-доверительных отношений.

Ключевые слова: младшие школьники, детско-родительские отношения, социально-психологические факторы, психологическая коррекция.

Frolova L.B. CORRECTION OF CHILDREN'S FAMILY RELATIONS AS SOCIO-PSYCHOLOGICAL FACTOR OF SUCCESSION OF THE SOCIAL ADAPTATION PROCESS OF YOUNGER SCHOOLS

The article analyzes the specificity of the correction of child-parent relations as a socio-psychological factor of the success of the process of social adaptation of younger schoolchildren. A social and psychological program for optimizing child-parent relations aimed at preventing the use of ineffective types of parental attitudes toward younger schoolchildren, creating a new emotionally rich experience in child-parent relations, revealing violations in the structure of family relationships, and building motivation for parents to change forms of interaction with younger schoolchildren; making changes aimed at optimizing all the structural components of the relationship of parents to the child, increasing their awareness of the functional relationship between their behavior and the child's behavior. It is shown that the program contributed to the selection of constructive forms of child-parent relations, the formation of methods of effective communication, emotional unity, cooperation skills and authoritative-trust relations.

Key words: younger schoolchildren, child-parent relations, socio-psychological factors, psychological correction.

Постановка проблеми. Економічна криза, переоцінка суспільних та індивідуальних цінностей, негативні зміни в сім'ях, зокрема зниження їх інтегративності, конфліктні стосунки подружжя, порушення емоційних зв'язків між батьками і дитиною, деструк-

тивні форми батьківства відображаються на стані сім'ї, дитячо-батьківських відносинах, призводять до проблем у їхній взаємодії. Негативні соціально-психологічні наслідки цього процесу спотворюють розвиток дитини на всіх вікових етапах. Проте найбільш



чуттєвим до ситуації змін у сім'ї, дисгармонії в батьківському ставленні є молодший дошкільний вік, коли дитина набуває досвіду соціальної та емоційної взаємодії, порушення якої особливо негативно впливає на становлення її особистості [5; 7; 8; 9]. Розроблення проблематики дитячо-батьківських відносин як соціально-психологічного чинника успішності процесу соціальної адаптації молодших школярів здійснювалося за такими напрямками: дослідження ролі стосунків із близькими у розвитку дитини молодшого шкільного віку; визначення типів і стилів сімейного виховання й особливостей їх впливу на психічний розвиток молодших школярів; вивчення ролі батьківської відповідальності за розвиток дитини молодшого шкільного віку; виокремлення соціально-педагогічних засад формування усвідомленого ставлення батьків до прав дитини; розкриття залежності інтелектуального розвитку молодших школярів від складу сім'ї, особливостей спілкування з нею і змістом батьківського ставлення; визначення зв'язку соціально-психологічного типу позиції батька із самооцінкою молодших школярів; з'ясування психологічних особливостей ставлення батьків до дітей з особливими потребами, зокрема психолого-педагогічних основ формування емоційно-особистісного ставлення батьків до дитини з аутизмом [1; 3; 7; 8].

Разом із тим у більшості досліджень простежується загальна тенденція розглядати ставлення батьків до дитини як відносно стабільне явище впродовж тривалого часу, без урахування об'єктивних і суб'єктивних змін, які відбуваються у їхній взаємодії. Крім того, праці з вказаної проблематики носять фрагментарний характер і здебільшого виконані в межах робіт психолого-педагогічного та соціально-педагогічного профілю. Тому виникає нагальна необхідність у пошуку соціально-психологічних засобів корекції дитячо-батьківських відносин як соціально-психологічного чинника успішності процесу соціальної адаптації молодших школярів, що може значною мірою попередити та виправити негативні тенденції, які супроводжують цей процес.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Показано, що осмислення феномена дитячо-батьківських відносин було предметним полем досліджень, спрямованих на вивчення: структури батьківського ставлення; особливостей ставлення батьків до дитини та можливих типів виховання дітей; впливу типів сімейної взаємодії на особистість дитини; залежності процесу формування особистості дитини дошкільного віку від особливостей родинного спілкування;

ролі дорослого та значення прабатьківської сім'ї для гармонійного розвитку дітей [2; 6].

З'ясовано, що в сім'ях, де панує атмосфера взаєморозуміння, співробітництва, відповідальності, гуманності, діти мають менше порушень фізіологічного та психічного розвитку, проблем у спілкуванні з оточенням, і навпаки, порушення стосунків батьків із дітьми призводить до негативних наслідків. Наголошується, що на ці процеси особливий вплив чинить батьківське ставлення до дитини. У вивченні природи і змісту ставлення батьків до дитини виокремлено такі основні підходи: культурно-історичний – аналізуються порівняльно-історичні дані й зазначається, що батьківське ставлення до дитини це продукт тривалого розвитку; діяльнісний, в якому наголошується, що поведінка дорослого є джерелом розвитку активності, емоцій, пізнавальної сфери, спілкування та свідомості дитини; діалогічний, за яким ставлення батьків до дитини вважають частиною особистісної сфери дорослої людини, а материнство (батьківство) розглядається як стадія вікової та статеворольової ідентифікації, етап у розвитку самосвідомості особистості; еволюційно-системний, згідно з яким в основі материнства (батьківства) є конкретні потреби і мотиви, а їх задоволення забезпечує виконання батьківських функцій. Виявлено, що у сучасному психологічному тезаурусі змістовна характеристика ставлення батьків до дитини розкривається у таких психологічних конструктах: батьківське відношення, типи (стилі) виховання дітей, батьківська позиція тощо, які розглядаються як синоніми [4; 10].

Визначено, що є велика кількість визначень ставлення батьків до дитини: його розглядають через широкий фон відносин, в основі яких лежить свідомо чи несвідомо оцінка молодшого школяра, яка виражається в способах і формах взаємодії з ним, а також дає змогу представити структуру ставлення загалом і визначити, яким чином потреби, мотиви, ціннісні установки батьків актуалізуються в конкретних формах поведінки та взаємин із дитиною. Дитячо-батьківські відносини розглядають як систему різноманітних почуттів до дитини, поведінкових стереотипів, які практикуються в спілкуванні з нею, особливостей сприйняття і розуміння характеру й особистості дитини, її вчинків. Дитячо-батьківські відносини розкривають й через дії, реакції, переживання, що виникають під впливом системи соціокультурних моделей батьківської поведінки, власної життєвої історії та індивідуально-типологічних особливостей батьків [1; 6; 7; 8; 9].

Показано, що тенденції у специфіці дитячо-батьківських відносин залежать від образу та рівня життя сім'ї: культурного та освітнього рівня подружжя, матеріального рівня сім'ї, наявності/відсутності залежностей та співзалежненої поведінки. Виявлено зв'язок позиції (активна або пасивна) й способів впливу на неї (ампліфікація чи акселерація) на інтелектуальний та творчий розвиток молодших школярів [4].

Констатовано, що структура дитячо-батьківських відносин залежить від низки умов: біологічних – видо-типові передумови створення середовища для виживання дитини як представника виду; соціокультурних – нормативи та установки суспільства, які сприяють розвитку молодших школярів як представників конкретної культури; індивідуальних – взаємодія та особливості ідентифікації особистості з власними батьками, специфіка ігрової поведінки у дитинстві [8].

Виявлено, що у структурі дитячо-батьківських відносин здебільшого виділяють когнітивний (пізнання та розуміння молодшого школяра), емоційний (прийняття молодшими школярами як самостійної цінності; емоційна чуйність, емпатія, терпимість) і поведінковий (взаємодія батьків з дитиною, адекватна до її потреб; здатність до співпраці, ініціативність; гармонійні стосунки) компоненти.

При цьому найбільш вдалою вважають класифікацію дитячо-батьківських відносин, в якій представлено опис узагальнених їх типів: «прийняття-відторгнення», «кооперація», «симбіоз», «авторитарна гіперсоціалізація», «маленький невдаха».

Визначено, що тип дитячо-батьківських відносин переважно зумовлює образ дитячо-батьківської взаємодії, який включає в себе відображення і прийняття молодшим школярем її форм, особистісно орієнтований образ Я у дитини та батька [5; 9; 10].

Вибір батьками неадекватного типу ставлення до молодших школярів (авторитаризм, гіперопіка, гіпопротекція) викривляє цей образ та може призводити до відчуження, нерозуміння, емоційної дистанції у взаємодії. Показано, що у таких сім'ях дитячо-батьківські відносини характеризуються невмінням створювати ситуацію спільної діяльності, відсутністю взаємодопомоги, деструктивними настановами, наявність яких призводить до погіршення клімату сім'ї, створення напруженої емоційної атмосфери, порушення взаємодії між її членами, ускладнень у соціалізації дитини. Тому особливою актуальністю набуває нівелювання дисгармонії дитячо-батьківських відносин і формування суб'єкт-суб'єктних

взаємин між ними. Водночас чинна нині практика психолого-педагогічної організації стосунків батьків із дитиною – молодшим школярем вимагає постановки й розв'язання низки питань, пов'язаних зі специфікою корекції дитячо-батьківських відносин як соціально-психологічного чинника успішності процесу соціальної адаптації молодших школярів [7].

Отже, виникає необхідність емпіричного вивчення соціально-психологічних особливостей корекції дитячо-батьківських відносин як соціально-психологічного чинника успішності процесу соціальної адаптації молодших школярів.

Мета статті – розкрити специфіку корекції дитячо-батьківських відносин як соціально-психологічного чинника успішності процесу соціальної адаптації молодших школярів.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Соціально-психологічні особливості типів дитячо-батьківських відносин у молодшому шкільному віці визначалися за параметрами: ступінь розуміння та задоволення батьками потреб дитини; прийняття (привабливість, доброзичливість, емоційна підтримка) або нехтування (неприйняття) батьками дитини; ступінь дистанції у стосунках батьків із молодшим школярем; рівень емоційної близькості, прихильності, згоди між дитиною і батьками; контроль (стримання) або автономія (терпимість, самостійність, свобода) з боку батьків; непослідовність/послідовність; дисциплінарні впливи батьків.

Ефективні типи дитячо-батьківських відносин (прийняття, кооперація) у молодшому шкільному віці відповідають конструктивній формі їхньої взаємодії та сприяють повноцінному соціально-психологічному розвитку молодших школярів, гармонізації дитячо-батьківської взаємодії. Неefективні (порушені) типи дитячо-батьківських відносин (відторгнення, авторитарна гіперсоціалізація, інфантилізація, симбіоз) у молодшому шкільному віці відповідають деструктивним формам взаємодії (дистантній, конфліктній), на основі яких сформувалися емоційно негативні образи дитини та батьків, труднощі міжособистісного спілкування та взаєморозуміння, авторитаризм, відчуження і конфліктність. У структурі неefективних типів дитячо-батьківських відносин у молодшому шкільному віці мають місце порушення всіх її основних складників.

Запропоновано соціально-психологічну програму оптимізації дитячо-батьківських відносин, тривалість якої становила один рік з періодичністю занять один-два рази на тиждень. Програма включала в



себе два блоки: корекційно-розвивальної спрямованості та підсумковий із застосуванням механізмів рефлексії, ідентифікації, проєкції. Перший блок програми передбачав аналіз даних щодо типу дитячо-батьківських відносин за формою сімейної взаємодії, а також створення позитивної установки на формувальний вплив, підвищення впевненості у собі та в успіху психокорекції. Він був орієнтований на розвиток батьківської компетентності та сензитивності, формування мотивів самопізнання і самовдосконалення, корекцію деструктивних внутрішньосімейних стереотипів. Крім того, на цьому етапі програми вирішувалися завдання емоційного зближення батьків і молодших школярів у спільній діяльності, закріплення нових способів спілкування в сім'ї, формування позитивної установки на майбутнє, гуманізації дитячо-батьківських відносин у молодшому шкільному віці.

У зазначеному блоці програми проводилися сімейні консультації, індивідуальна та групова психокорекція. Ефективними формами роботи виявилися соціальне проектування; арт-терапія; казкотерапія, музикотерапія. Виражена позитивна динаміка в дитячо-батьківських відносинах та оптимізації ставлення батьків до молодших школярів простежувалася у застосуванні спільної ігрової терапії. Дієвими виявилися також бесіди на етичні проблеми; рольове програння ситуацій; вправи на самопізнання та пізнання своєї дитини; психотехнології відтворення окремих проблемних форм дитячо-батьківських відносин.

По завершенні впровадження соціально-психологічної програми корекції дитячо-батьківських відносин були створені групи підтримки сімей, з якими обговорювалися стратегії допомоги та підтримки батьків, а також тактика й стратегія їхнього психологічного супроводу в напрямі оптимізації ставлення до молодших школярів. Система соціально-психологічного супроводу батьків у забезпеченні їхньої успішної взаємодії з молодшими школярами передбачала моніторингові заходи. Апробація системи довела ефективність психотехнологій, що склалися з численних вправ, які проводилися в межах груп; психологічних акцій та великих рольових ігор і квестів, що охоплювали, зокрема, навчальний заклад; спільних ігрових заходів за участю молодших школярів, батьків та вихователів. Дієвими виявилися техніка об'єднання в групи для виконання спільного завдання, колективні творчі справи, що надавало можливість поширення зони варіативного розвитку всім учасникам.

Підсумковий блок соціально-психологічної програми корекції дитячо-батьківських відносин у молодшому шкільному віці передбачав оцінку ефективності впроваджених заходів.

З'ясовано, що батьки здебільшого відзначали динаміку змін у поведінці молодших школярів або ж акцентували увагу на окремих позитивних моментах, але деякі батьки вважали, що такі моменти тимчасові та пояснювали ці зрушення віковими особливостями дитини. Констатовано, що у більшості їхніх творів простежується динамічність і прогностичність батьківської позиції. Констатовано, що відбулися істотні зрушення в сприйнятті батьками своєї дитини. У 68,3% повторних батьківських творів акцент робився на позитивній характеристиці дитини. В описі негативних якостей батьки намагалися пояснювати їх причину, вказувати перспективи подальшого розвитку молодших школярів і способи побудови конструктивної взаємодії з ними; робився акцент на соціальних навантаженнях, які закладені в соціальних ролях батька і матері.

В експериментальній групі зафіксовано статистично значущі відмінності за критерієм χ^2 ($p \leq 0,05$) між результатами першого та другого зрізів щодо проявів типу дитячо-батьківських відносин. Так, зменшилася кількість батьків із авторитарною гіперсоціалізацією, відторгненням, за типами симбіоз та маленький невдаха. Значно зросла кількість батьків із таким соціально бажаним типом дитячо-батьківських відносин як кооперація. Встановлено, що у батьків відзначається співвіднесення образу дитячо-батьківських відносин та особливостей образу молодшого школяра з реалізацією реальних взаємин ($p \leq 0,05$). Порівняльний аналіз представленості неефективних типів дитячо-батьківських відносин у батьків контрольної групи статистично значущих відмінностей за критерієм χ^2 до і після формувальних заходів не виявив.

Виявлено позитивний вплив формувальних заходів на сприйняття молодшими школярами сімейної ситуації, свого місця в сім'ї та її образ, а також ставлення до її членів у дітей експериментальної групи. Вірогідно зменшилась напруженість та конфліктність між членами сім'ї, що сприяло зниженню тривожності, почуття неповноцінності та ворожості в сімейній ситуації ($G_{\text{крит}} = 19$; $p \leq 0,01$). В експериментальній групі відбулося налагодження взаємодії у системі мати-дитина, що сприяло розвитку довільної саморегуляції, емоційної зрілості молодших школярів, а саме зменшенню імпульсивних реакцій, адекватному про-

яву емоцій відповідно до соціальних норм та вимог ($G_{\text{крит}}=15$; $p \leq 0,01$). У контрольній групі статистично значущих відмінностей не відбулося. Отже, корекція дитячо-батьківських відносин як соціально-психологічного чинника успішності процесу соціальної адаптації молодших школярів потребує заходів системного впливу.

Загалом результати впровадження соціально-психологічної програми корекції дитячо-батьківських відносин як соціально-психологічного чинника успішності процесу соціальної адаптації молодших школярів підтвердили доцільність й ефективність формувальних заходів та довели можливість її використання для гармонізації та успішності дитячо-батьківської взаємодії.

Висновки. Запропонована соціально-психологічна програма корекції дитячо-батьківських відносин, спрямована на запобігання використанню неефективних типів батьківського ставлення до молодших школярів, створення нового емоційно насиченого досвіду дитячо-батьківських відносин, виявлення порушень у структурі сімейних відносин та побудову мотивації батьків для зміни форм взаємодії з молодшими школярами; внесення змін, спрямованих на оптимізацію всіх структурних складників ставлення батьків до дитини, розширення усвідомлення ними функціонального взаємозв'язку власної поведінки з поведінкою дитини. Показано, що програма сприяла вибору конструктивних форм дитячо-батьківських відносин, формуванню прийомів ефективної комунікації, емоційній єдності, навичок співробітництва та авторитетно-довірливих стосунків.

Система корекції дитячо-батьківських відносин як соціально-психологічного чинника успішності процесу соціальної адаптації молодших школярів в умовах роботи навчального закладу потребує організації соціального середовища як цілісної системи, що забезпечує запуск соціально-психологічних механізмів як засобів інтеріоризації зовнішніх соціальних впливів шляхом використання активних соціально-психологічних форм і методів допомоги, спрямованих на активізацію виховного потенціалу батьків, побудову конструктивних дитячо-батьківських відносин за умови задоволення базових соціальних потреб молодших школярів із використанням розвивальних можливостей різних видів діяльності, як-то: спілкування, предметно-практичної, ігрової, навчальної, трудової діяльності.

Перспективи подальшого дослідження полягають у вивченні психологічних чин-

ників і механізмів розвитку дитячо-батьківських відносин на підставі вікового та гендерного розподілу. Важливим напрямом подальших досліджень є вивчення особливостей динаміки та шляхів соціально-психологічної корекції дитячо-батьківських відносин у багатодітних, опікунських, мало-забезпечених, неблагополучних сім'ях.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Блинова О.Є. Особливості дитячо-батьківських відносин у сім'ях трудових мігрантів. Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. 2015. № 2 (37). С. 23–28.
2. Блинова О.Є. Соціальні стереотипи як прояв соціального мислення батьків. Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Т. 11. Вип. 9. К.: Фенікс, 2014. С. 107–118.
3. Бриль М.М. Вплив соціокультурного середовища на розвиток дитини. Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць Ін-ту психології імені Г.С. Костюка. Ніжин: Вид-во НДУ імені М. В. Гоголя, 2011. Т. X: Психологія навчання. Генетична психологія. Медична психологія. Вип. 20. С. 22–30.
4. Бриль М.М. Соціально-психологічні особливості дитячо-батьківських стосунків з дошкільниками у дистантних сім'ях. Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені В. Даля. Северодонецьк: Вид-во СХУ імені В. Даля, 2015. № 2 (37). С. 33–38.
5. Варга А.Я. Системная семейная психотерапия: краткий лекционный курс. / А.Я. Варга, Т.С. Драбкина. СПб.: Речь, 2001. 144 с.
6. Вовчик-Блакитна О.О. Індивідуальні особливості емоційного розвитку дитини: стратегії педагогічного супроводу. Практична психологія та соціальна робота. 2006. № 4. С. 1–3.
7. Кравченко К.В. Дослідження ставлення батьків до дитини у сучасних українських сім'ях. Матеріали III міжнар. наук.-практ. конф. «Актуальні питання соціальної та практичної психології у координатах сучасних парадигм»: зб. наук. праць / За заг. ред. проф. Н.Є. Завацької, 23–24 січн. 2015 р. Северодонецьк: Вид-во Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, 2015. С. 88–90.
8. Кравченко К.В. Соціально-психологічні умови оптимізації ставлення батьків до дитини в умовах сімейної взаємодії. Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. Северодонецьк: Вид-во СХУ імені В. Даля, 2015. № 2 (37). С. 12–18.
9. Савина Е.А. Родительские представления и установки: понятия, виды, структура. Семейная психология и семейная психотерапия. 2001. № 3. С. 85–95.
10. Смирнова Е.О. Опыт исследования структуры и динамики родительского отношения / Е.О. Смирнова, М.В. Быкова. Вопросы психологии. 2002. № 3. С. 14–23.



УДК 316.61-053.4-056.26

МОВА ТА СПІЛКУВАННЯ ЯК СКЛАДНИКИ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНИКА З МОВНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Черних Л.А., к. психол. н.,
ПСИХОЛОГ-КОНСУЛЬТАНТ

У статті проаналізовано становлення мовлення дошкільника. Підкреслено важливість спілкування для соціальної адаптації дитини дошкільного віку. Виявлено особливості мови і спілкування у дітей з мовними порушеннями в процесі їхньої соціальної адаптації. Показано, що особлива роль у соціальному становленні дитини відводиться засвоєнню культури соціальних почуттів і культури соціальної організації. Велика увага приділяється засвоєнню дитиною мовлення, оскільки разом з мовою вона засвоює цілу систему ідей, розуміння світу і людини в ньому, а отже, набуває соціального досвіду, що сприяє інтеграції дитини з мовленнєвими порушеннями у суспільство.

Ключові слова: мова, спілкування, мовленнєві порушення, дошкільники, соціальна адаптація.

Черных Л.А. РЕЧЬ И ОБЩЕНИЕ КАК СОСТАВЛЯЮЩИЕ СОЦИАЛЬНОЙ АДАПТАЦИИ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНИКА С РЕЧЕВЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

В статье проанализировано становление речи дошкольника. Подчеркнута важность общения для социальной адаптации ребенка дошкольного возраста. Выявлены особенности речи и общения у детей с речевыми нарушениями в процессе их социальной адаптации. Показано, что особая роль в социальном становлении ребенка отводится усвоению культуры социальных чувств и культуры социальной организации. Большое внимание уделяется усвоению ребенком речи, поскольку вместе с языком он усваивает целую систему идей, понимания мира и человека в нем, а, следовательно, приобретает социальный опыт, что способствует интеграции ребенка с речевыми нарушениями в общество.

Ключевые слова: речь, общение, речевые нарушения, дошкольники, социальная адаптация.

Chernykh L.A. SPEECH AND COMMUNICATION AS COMPONENTS OF SOCIAL ADAPTATION OF PRESCHOOL CHILDREN WITH SPEECH DISORDERS

The article analyzes the development of the preschooler's speech. The importance of communication for the social adaptation of the child of preschool age is underlined. The features of speech and communication of children with speech disorders in the process of their social adaptation are revealed. It is shown that a special role in the social development of a child is assigned to the assimilation of a culture of social feelings and a culture of social organization. Much attention is paid to the child's mastery of speech, because together with the language he assimilates the whole system of ideas, understanding of the world and the person in it, and consequently acquires social experience, which facilitates the integration of the child with speech disorders into society.

Key words: speech, communication, speech disorders, preschool children, social adaptation.

Постановка проблеми. Спілкування, на думку багатьох учених, є провідним чинником соціальної адаптації дитини. У процесі спілкування у дитини складаються образи людей і самої себе, які відіграють вирішальну роль у самопізнанні та самооцінці дитини, формуючи тим самим її ставлення до світу.

Особлива роль у соціальному становленні дитини відводиться засвоєнню культури соціальних почуттів і культури соціальної організації. Велика увага приділяється засвоєнню дитиною мовлення, оскільки разом з мовою дитина засвоює цілу систему ідей, розуміння світу і людини в ньому, а отже, набуває соціального досвіду. Все це сприяє інтеграції дитини з мовленнєвими порушеннями у суспільство.

Спілкування відіграє велику роль у соціальному розвитку в старшому дошкільному віці, який спрямований на: виховання у дитини культури пізнання дорослих і дітей;

розвиток соціальних емоцій і мотивів, що сприяють налагодженню міжособистісних стосунків; виховання етично цінних способів спілкування; розвиток самопізнання; виховання у дитини поваги до себе; розвиток мовлення і мовленнєвого спілкування (сприяти налагодженню діалогічного спілкування дітей у спільних іграх і заняттях, диференційовано користуватися різноманітними засобами спілкування з урахуванням конкретної ситуації, підтримувати інтерес до розмови, удосконалювати образність мови, сприяти освоєнню важких випадків словозміни, структури використовуваних пропозицій, розвивати фонематичні сприйняття, вимовну та інтонаційну сторону промови).

Не менш важливою умовою для формування зв'язного мовлення дошкільника є оволодіння мовою як засобом спілкування. За даними Д.Б. Ельконіна, спілкування в дошкільному віці носить безпосередній характер [9].

Розмовна мова містить у собі досить можливостей для формування зв'язного мовлення, які складаються з окремих, не пов'язаних один з одним пропозицій, а являє собою зв'язне висловлювання, розповідь, повідомлення тощо. У старшому дошкільному віці в дитини виникає потреба пояснити однолітку зміст майбутньої гри, пристрій іграшки та багато іншого. Під час розвитку мовлення відбувається зменшення ситуативних моментів у мові і перехід до розуміння на основі власне мовних засобів. Таким чином, починає розвиватись пояснювальна мова.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Дослідження генезису мовлення і спілкування та їх ролі в розвитку дитини раннього та дошкільного віку (Н.М. Аксаріна, М.І. Лісіна, А.Г. Рузька, О.О. Смирнова та ін.) вказують на те, що спілкування для дітей дошкільного віку є головним чинником мовного і психічного розвитку, одним з основних джерел надходження знань про навколишню дійсність [1].

А.М. Леушина вважає, що розвиток зв'язного мовлення відіграє провідну роль у процесі мовного розвитку дошкільників. Під час розвитку дитини перебудовуються форми зв'язного мовлення. Перехід контекстної мови стоїть у тісному зв'язку з оволодінням словниковим складом та граматичним строем мови. У дітей старшого дошкільного віку зв'язна мова досягає досить високого рівня. На запитання дитина відповідає досить точно, короткими або ж розгорнутими (якщо це необхідне) відповідями.

Розвивається вміння оцінювати висловлювання і відповіді однолітків, доповнювати або виправляти їх. На шостому році життя дитина може досить послідовно і чітко скласти описову або сюжетну розповідь на запропоновану їй тему. Проте діти все ще частіше потребують попереднього зразка вихователя. Уміння передавати в розповіді своє емоційне ставлення до описуваних предметів або явищ у них розвинуто недостатньо [6].

У дітей старшого дошкільного віку мова розвинена на високому рівні. Нагромаджується значний запас слів, зростає питома вага простих поширених і складних пропозицій. У дітей виробляються критичне відношення до граматичних помилок, вміння контролювати свою мову.

Мовленнєві вміння, що формуються спонтанно, пристосовуючись до потреб спілкування, виявляються не досить сформованими для переходу на новий вид діяльності – навчальну. Так, за даними дослідників (Н.С. Жукової, О.М. Мастюкової, Т.Б. Рахмакової, Т.Б. Филічової), у дітей

до кінця дошкільного віку ще не досить сформованими виявляються вміння розуміти синтаксично складні висловлювання та вміння будувати зв'язне мовлення [1].

Мета статті – розкрити особливості мови і спілкування як складників соціальної адаптації дошкільників з мовленнєвими порушеннями.

Виклад основного матеріалу дослідження і результатів дослідження. У дошкільному віці інтенсивно розвивається мова як функція і засіб мислення і як специфічно родова якість людини.

Мова багатьма дослідниками розглядається як мотиваційна цілеспрямована діяльність, опосередкована знаками мови, головною функцією якої є комунікативна, її призначення – бути засобом спілкування.

Оволодіння мовою виступає як «спонтаннейший» розвиток (О.В. Запорожець) у процесі спілкування і взаємодії дитини з оточуючими людьми, за якого дитина виявляє природну активність у пізнанні діяльності, освоєнні навколишнього, а дорослий створює умови для цього, організовує матеріальне й мовне середовище, втягує дитину в спільну діяльність. Розвиток мови здійснюється в творчих видах діяльності (словесна творчість, театралізовані ігри, конструктивна творчість, художня діяльність і інші).

Протягом перших семи років життя дитини змінюються три етапи становлення мови, які залежать від провідного виду діяльності, що визначає потребу, мотив і засоби спілкування.

Перший етап – довербальний, характеризується експресивно-мімічними засобами та ситуативно-особистісним спілкуванням.

На другому етапі – етапі виникнення мови, змінюються засоби спілкування – предметно-дієві та форма спілкування – ситуативно-ділова [1].

На третьому етапі, з третього року життя, дитина користується мовними засобами, призначеними для реалізації комунікативної, семантичної функції мовлення, яка полягає в її зв'язності.

Бажання мовця є зв'язним мовленням, але форми зв'язності під час розвитку змінюються. Зв'язковою у специфічному термінологічному сенсі слова можна назвати таку мову, яка відображає в мовному плані всі суттєві зв'язки свого предметного змісту. Мова може бути незв'язною з двох причин: або тому, що ці зв'язки не усвідомлені і не представлені в думках мовця, або тому що є представлені, але зв'язку не виявлено належним чином у його промові. Зв'язність власне мови означає адекватність мовного оформлення думки мовця з точки зору її зрозумілості для слухача.



Розвиток зв'язного мовлення відбувається поступово, разом з розвитком мислення і пов'язаний з ускладненням дитячої діяльності і формами спілкування з оточуючими людьми.

У підготовчому періоді розвитку мови, на першому році життя, у процесі безпосереднього емоційного спілкування з дорослим, закладаються основи майбутнього зв'язного мовлення.

В емоційному спілкуванні дорослий і дитина висловлюють різноманітні почуття (задоволення або незадоволення), а не думки. Поступово стосунки дорослого і дитини збагачуються, розширюється коло предметів, з якими він стикається, а слова, які раніше висловлювали емоції, починають ставати для дитини позначеннями предметів і дій. Дитина оволодіває своїм голосовим апаратом, набуває вміння розуміти мову оточуючих. Розуміння мови має величезне значення у всьому подальшому розвитку дитини, є початковим етапом у розвитку функції спілкування.

У дошкільному віці відбувається відділення мови від безпосереднього практичного досвіду. Виникає плануюча функція мови. У рольовій грі, провідній діяльності дошкільників, виникають і нові види мови: мова, якою дається інструкція учасникам гри; мова-повідомлення, що повідомляє дорослому про враження, отримані поза контактом з ним. Мова обох видів набуває форму монологічної, контекстної. Однак, як показано в дослідженнях А.М. Леушиної, поява контекстної мови повністю не витісняє ситуативну мову. Так, у спілкуванні з однолітками діти більшою мірою використовують контекстну мову, оскільки їм треба щось пояснювати, в чомусь переконати, а в спілкуванні з дорослими, які легко розуміють їх, діти часто обмежуються ситуативною мовою [6].

Таким чином, поряд з монологічною промовою розвивається і діалогічне мовлення. Надалі обидві ці форми співіснують і використовуються залежно від умов спілкування і допомагають дитині в соціальній адаптації.

У старшому дошкільному віці діти здатні активно брати участь у бесіді, досить повно і точно відповідати на запитання, доповнювати та виправляти відповіді інших, подавати доречні репліки, формулювати запитання. Характер діалогу дітей залежить від складності завдань, що вирішуються в спільній діяльності.

Г.М. Кучинський та Б.Ф. Ломов вважають, що елементарною структурною одиницею діалогу є цикл, утворений двома взаємопов'язаними мовними актами парт-

нерів, іменованих репліками (висловлюваннями). Репліки розглядаються ними як першоелемент діалогу, кордоном між якими служить кінець промови одного мовця і початок мови іншого. Протяжність реплік різна. До її складу можуть входити не тільки фраза, що складається з одного або декількох слів, але і група фраз, складників висловлювання кожного співрозмовника. Більш типові для діалогічного мовлення короткі фрази-пропозиції [1].

У формуванні діалогічного мовлення старших дошкільників виразно виступає зв'язок мовного і розумового розвитку дітей, розвитку їх мислення, сприйняття, спостережливості. Щоб говорити про що-небудь, потрібно ясно уявляти собі об'єкт обговорення (предмет, події), вміння аналізувати, відбирати основні (для конкретної ситуації спілкування) властивості та якості, встановлювати причинно-наслідкові, часові й інші відносини між предметами і явищами.

Але мова – це не процес мислення, не розмірковування, не «думання вголос» (Ф.А. Сохін), тому для її продукування необхідно вміти не тільки відібрати зміст, який має бути переданий в мові, але і використовувати необхідні для цього мовні засоби (інтонацію, логічний наголос).

Мова, здійснюючи функцію повідомлення, соціального зв'язку, впливу на оточуючих, є разом з тим способом формування думки. Вона є опосередкованою системою мовних знаків, які Л.С. Виготський назвав «психічними знаряддями», отже, мова перебудовує всі психічні процеси людини, які досягають рівня довільного, свідомого функціонування. Мова є неодмінною умовою та необхідним компонентом здійснення будь-якої діяльності – теоретичної, практичної, колективної та індивідуальної [4].

Дитина поступово оволодіває мовою, розвиваючись у соціальній за своєю природою і багатоплановій за своїм характером спільній діяльності з дорослими й однолітками. У процесі здійснення все більше ускладнюється діяльність на кожному наступному етапі розвитку дитини, перед нею виникає більше завдань (пізнавальних, регулятивних та ін.), що вимагають для їх вирішення звернення до мовленнєвої комунікації. У дитини послідовно формуються засоби (система мовних знаків), а також прийоми і способи комунікації (Б.М. Гріншпун, В.І. Селіверстов), тобто діалогічна мова.

Таким чином, діалогічна мова – це одна з основних форм зв'язного мовлення, яка використовується для організації мовного спілкування. Діалогічна мова – не просто послідовність пов'язаних один з одним реплік, запитань і висловлювань, побудова-

них у відповідності з ситуацією спілкування, які виражені вигуками, неповними реченнями або поширеними реченнями, а мова, яка вбирає в себе всі досягнення дитини в оволодінні рідною мовою.

Мова виникає за наявності певних біологічних передумов і насамперед нормально-го дозрівання і функціонування центральної нервової системи.

Мова не є природженою здатністю людини, вона формується поступово, разом з розвитком дитини. Для нормального становлення мови необхідно, щоб кора головного мозку досягла певної зрілості і органи чуття дитини – слух, зір, нюх, дотик – були також досить розвинені. Особливо важливо для формування мови розвиток мовнорухового і мовнослухового аналізаторів. Все це значною мірою залежить від навколишнього середовища. Якщо дитина не отримує нових яскравих вражень, не створена обстановка, що сприяє розвитку рухів і мови, затримується і її фізичний і психічний розвиток.

Для розвитку мовлення велике значення має психофізичне здоров'я дитини – стан її вищої нервової діяльності, вищих психічних процесів (уваги, пам'яті, уяви, мислення), а також її фізичний (соматичний) стан. Негативний вплив на формування мови надають різні захворювання – диспепсії, хронічні пневмонії, хронічний тонзиліт, аденоїди та інші захворювання. Вони послаблюють організм дитини, знижують її психічну активність, часом призводять до психофізичного інфантилізму та астенізації [1].

Мова розвивається за наслідуванням, тому велику роль у її формуванні, вважає М.Ф. Фомічова, грає чітка, некваплива мова дорослих, що оточують дитину.

Мова – один з найбільш потужних факторів та стимулів розвитку дитини загалом. Це зумовлено винятковою роллю мови у житті людини. З її допомогою висловлюють думки, бажання, передають свій життєвий досвід, узгоджують дії. Ми вважаємо, що мова – основний засіб соціальної адаптації, спілкування людей, одночасно необхідна основа мислення і його знаряддя. Розумові операції (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, абстракція тощо) розвиваються та вдосконалюються в процесі оволодіння мовою. Від рівня мовного розвитку залежить і загальний інтелектуальний розвиток. Мова є засобом регуляції психічної діяльності і поведінки, організовує емоційні переживання. Розвиток мовлення має великий вплив на формування особистості, вольові якості, характер, погляди, переконання. Можна сказати, що мова людини – це її візитна картка, завдяки правильній мові

дитині легше адаптуватися в соціальному середовищі. Мова відображає соціальне середовище, в якому росте дитина.

Н.Д. Ватутіна у своєму дослідженні зазначає, що соціальна адаптація дітей дошкільного віку – це активний процес засвоєння дитиною соціального досвіду в процесі діяльності і спілкування. На ефективність соціальної адаптації впливає і спілкування дитини з дорослим [2]. Під час вступу у дошкільний освітній заклад автор виділяє дві групи дітей: перша група – діти, які не мають досвіду спілкування, крім близького оточення (сім'я); друга група – діти, які мають досвід спілкування не тільки з батьками, але і з іншим контингентом людей. Тому своєчасне задоволення потреби в спілкуванні дасть змогу прискорити адаптаційні процеси [3].

Розглядаючи адаптацію дитини дошкільного віку, необхідно чітко бачити різницю між соціальною і фізіологічною адаптацією. І.А. Милославова бачить цю різницю на структурно-функціональних рівнях адаптації: перший рівень – адаптація у сфері стосунків «людина–природне середовище». На цьому рівні адаптація протікає довільно, без усвідомлення і переживання адаптивних реакцій. Другий рівень – адаптація у сфері стосунків «особистість–соціальне середовище». Соціальна адаптація являє собою двоєдиний процес: взаємодію особистості та соціального середовища, за якого людина не тільки піддається впливу середовища, пристосовуючись до нього, але і сама впливає на середу, вступаючи у відносини з навколишнім світом [7].

У дослідженнях тривалий час соціальна адаптація розглядалася, в основному, з природничо-наукових позицій, оскільки людина цікавила біологів як продукт природи (А.В. Георгіївський, В.П. Казначеев, В.П. Петленко, А.В. Сахно, І.І. Шмальгаузен тощо), ознаки біологічної адаптації переносилися вченими на соціальну адаптацію. Така думка, на наш погляд, не завжди є обґрунтованою, бо структурні компоненти біологічної адаптації не завжди прийнятні для адаптаційних процесів у суспільстві.

Вивчення підходів до такої наукової проблеми свідчить про те, що соціальна і біологічна адаптація взаємопов'язані, однак відмінною особливістю першої є свідома діяльність людини, її здатність варіювати свою поведінку за зміни умов, проявляти гнучкість, винахідливість. Свідомість людини контролює і регулює процес адаптації до соціального середовища. Саме свідомість, а не інстинкти дають змогу людині знаходити своє місце в світі, створювати власне оточення і відносини [7].



На ефективність соціальної адаптації впливає і спілкування дитини з вихователем. Я.Л. Коломінський, О.А. Панько під час дослідження виділяють такі типи стосунків: стійко-позитивні, нестійко-позитивні, пасивно-позитивні, пасивно-негативні.

Найбільш сприятливим є стійко-позитивний тип спілкування, який сприяє емоційному благополуччю дітей, впевненості у своїх можливостях, розвитку здібностей тощо [5].

Успіх соціальної адаптації багато в чому визначається взаєминами між дітьми у групі дошкільного навчального закладу, на що вказують дослідження, проведені Т.А. Репіною, Я.Л. Коломінським. Якщо соціально-психологічні умови колективу відповідають спрямованості особистості дитини, то сприятлива атмосфера дружби, турботи один про одного сприятиме швидкій адаптації дитини, але, якщо норми групової моралі не відповідають компонентам соціально-психологічної структури особистості, то виникає стан психологічного дискомфорту [5; 8]. Через контакти з однолітками у дитини формуються вміння сприймати та адекватно оцінювати себе та інших, що є необхідною умовою адаптації особистості в групі, в суспільстві загалом.

Висновки. Формування соціально адаптованої особистості вимагає врахування вікових, психолого-педагогічних особливостей дітей, здійснення індивідуального підходу та створення розвивального середовища, що відповідає потребам дитини; насичення освітнього процесу різними видами діяльності, моделюючими способи поведінки та засоби мови дитини в різних ситуаціях.

У дітей з проблемами в розвитку мовлення (через дефекти розвитку) утруднена взаємодія з соціальним середовищем, знижена здатність адекватного реагування на зміни, що відбуваються, ускладнюються вимоги. Вони відчувають значні труднощі в досягненні своїх цілей в рамках наявних норм, правил, що може викликати неадекватну реакцію і призвести до відхилень у поведінці, аж до аномії, як вважають соціологи Е. Дюркгейм і Р. Мертон. Вони під аномією розуміли руйнування наявних соціокультурних уявлень, норм, установок, що може супроводжуватися фрустраційними станами. Проміжною ланкою між процесами

адаптації та аномії виступає дезадаптація (від лат. de(s) припинення, вилучення, усунення, заперечення якого-небудь поняття) – процес руйнування пристосувальних механізмів, життєвих планів.

Успіх соціальної адаптації багато в чому визначається взаєминами між дітьми у групі дошкільного навчального закладу, на що вказують дослідження, проведені Я.Л. Коломінським, Т.А. Репіною. Якщо соціально-психологічні умови колективу відповідають спрямованості особистості дитини, то сприятлива атмосфера дружби, турботи один про одного сприятиме швидкій адаптації дитини, але, якщо норми групової моралі не відповідають компонентам соціально-психологічної структури особистості, то виникає стан психологічного дискомфорту. Через комунікативні контакти з однолітками і правильно сформовану мову у дитини формуються вміння сприймати та адекватно оцінювати себе та інших, що є необхідною умовою адаптації особистості в групі, в суспільстві загалом.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Бережная О.Н. Развитие речи старшего дошкольника как средство социальной адаптации: дисс. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.01. Ставрополь, 2005. 185 с.
2. Ватутина Н.Д. Педагогические условия адаптации детей 3 года жизни к системе общественного воспитания: автореф. дисс. канд. пед. наук: спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования». М., 1999. 19 с.
3. Ватутина Н.Д. Ребенок поступает в детский сад: пособие для воспит. дет. сада / под ред. Л.И. Каплан. М.: Просвещение, 1993. 80 с.
4. Выготский Л.С. Проблема развития. Собр. соч. в 6 т. М.: Педагогика, 1984. Т. 4. 432 с.
5. Коломинский Я.Л. Психология детского коллектива. Минск: Знание, 1984. 239 с.
6. Леушина А.М. Развитие связной речи у дошкольника. Хрестоматия по теории и методике развития речи детей дошкольного возраста. / сост. М.М. Алексеева, В.И. Яшина. М.: Академия, 1999. С. 358–369.
7. Милославова И.А. Адаптация как социально-психологическое явление. Социальная психология и философия. 1993. С. 112–113.
8. Репина Т.А. Социально-психологическая характеристика группы детского сада. М.: Педагогика, 1988. 230 с.
9. Эльконин Д.Б. Детская психология: развитие от рождения до 7 лет. М.: Академия, 2007. 384 с.

УДК 159:354.2

СТАВЛЕННЯ ЖІНОК ДО ВЛАСНОГО ЖИТТЯ В УМОВАХ ВАГІТНОСТІ

Шрамко І.А., викладач, дисертант кафедри загальної психології
Дніпровський гуманітарний університет

У статті розглянуто психологічний підхід стосовно дослідження особливостей ставлення вагітних жінок до власного життя. Методологія дослідження ґрунтується на теоретичних та емпіричних даних, що включають рефлексію та соціальну підтримку жінок під час вагітності.

Ключові слова: психологічний підхід, вагітність, жінки, методичний комплекс, ставлення до власного життя.

Шрамко И.А. ОТНОШЕНИЕ ЖЕНЩИН К СОБСТВЕННОЙ ЖИЗНИ В УСЛОВИЯХ БЕРЕМЕННОСТИ

В статье рассмотрен психологический подход к исследованию особенностей отношения беременных женщин к собственной жизни. Методология исследования базируется на теоретических и эмпирических данных, которые включают социальную поддержку и рефлексию женщин во время беременности.

Ключевые слова: психологический подход, беременность, женщины, методический комплекс, отношение к собственной жизни.

Shramko I.A. ATTITUDE OF WOMEN TO OWN LIFE IN PREGNANCY CONDITIONS

The article deals with the psychological approach to the study of the peculiarities of the attitude of pregnant women towards their own lives. The research methodology is based on theoretical and empirical data, which includes social support and reflection of women in pregnancy.

Key words: psychological approach, pregnancy, women, methodical complex, attitude to one's own life.

Постановка проблеми. Вагітність завжди була природним станом жінки, проте ускладнення сучасного суспільного життя вимагає від неї виконання багатьох соціальних ролей. Нині жінка не може обмежуватись традиційною роллю матері, домашньої господині. Вона бачить себе у професійній діяльності, прагне брати активну участь у суспільних рухах. Тому вагітність і материнство для сучасної жінки мають характер типової життєвої кризи: їй необхідно набути принципово нової соціальної ролі матері. У цьому полягають і конфлікт ролей, і небезпека виникнення особистісних дисгармоній.

Ступінь розробленості проблеми. Не може не викликати турботи те, що питаннями вагітності та материнства в Україні стали займатися зовсім недавно, особливо в галузі соціальної роботи, яка бере консультування жінки на себе, майже відсутні сучасні знання і досвід. Окрім того, в медичних установах сучасна жінка часто-густо не отримує соціально-психологічної підтримки.

Мета статті – розглянути психологічний підхід до дослідження особливостей ставлення жінок до власного життя в період вагітності.

Методи дослідження: аналіз літератури, окремі психологічні методики відповідно до визначеної мети.

Аналіз основних досліджень та публікацій. Досліджено особливості психоемо-

ційної сфери жінок у період вагітності [1; 2] та грудного вигодовування [3]. Встановлено також, що одним з найважливіших способів допомоги матері-годувальниці є соціальна підтримка фахівця-психолога, яка включає:

- 1) організацію професійного консультування;
- 2) надання жінці можливості рефлексії;
- 3) надання емоційної підтримки й інформації про позитивні аспекти проблемної ситуації;
- 4) сумісне з жінкою переформулювання проблеми;
- 5) обговорення організаційних аспектів і часток відповідальності жінки й консультанта;
- 6) формування реєстру можливих вирішень проблеми;
- 7) вибір оптимального рішення (з погляду жінки);
- 8) закріплення мотивації і планування реалізації обраного рішення;
- 9) завершення консультування з наданням жінці права повторних звернень [3, с. 142].

Виклад основного матеріалу. Основний матеріал присвячений дослідженню впливу вагітності на ставлення до життя та на рівень рефлексії у жінок. Організоване дослідження було таким чином. З вагітних жінок ми відбирали лише тих, для кого саме ця вагітність була першою та бажаною (мається на увазі не обов'язково за-



планована вагітність). Далі методом парного балансування під кожну з вагітних жінок підбирали дівчинку або жінку (залежно від віку), котра ніколи в житті ще не була вагітною (саме тут для нас дуже важливо було простежити не тільки ненаявність дитини зараз, а й відсутність абортів та інших особливих станів, що мають будь-яке відношення до вагітності). Отже, із 36 досліджуваних вагітних жінок до експериментальної групи увійшло 18. Вік досліджуваних перебував у межах від 18 до 33 років. Таким чином, було сформовано дві групи досліджуваних жінок:

– Експериментальна група, до якої входили вперше вагітні жінки, котрі з самого початку хотіли народження дитини (18 жінок).

– Контрольна група, до якої входили жінки, котрі ніколи не були у стані вагітності (18 жінок).

Робоча гіпотеза припускала, що є невідповідності в рівні рефлексії стосовно власного життя у вагітних та не вагітних жінок.

Для проведення дослідження були підібрані такі методики (у зв'язку з поставленим завданням):

- інтерв'ю;
- методика на визначення рівня рефлексії А.В. Карпова;
- авторський опитувальник, котрий об'єднує в собі такі ситуації: прийняття/неприйняття життєвих ситуацій; ставлення до минулого досвіду; ставлення до власного життя; авторство життя; інтенсивність планування; обсяг тематичної рефлексії; життєві цінності (матеріальні, духовні, гедоністичні та народження дитини як цінність); самооцінка; структурованість мрії.

Розрахунки проводилися в системі Statistica 6.0. Діаграми Box & Whisker Plot –

стандартна форма представлення результатів Т-статистики, де

Mean – середнє,

\pm SE – стандартна помилка середнього,

\pm SD – стандартне відхилення.

Результати визначення рівня рефлексії за методикою А.В. Карпова подано у табл. 1.

Очевидно, що всі показники рівня рефлексії (будь-то загальної, перспективної, ситуативної чи ретроспективної) у вагітних жінок вищі, аніж у не вагітних. Показники ретроспективної та перспективної рефлексії статистично достовірних та значущих відмінностей не мають. Але, якщо аналізувати рівень загальної рефлексії, то можна побачити, що в середньому показники по вагітних жінках значно перевищують показники по не вагітних.

Цей факт свідчить про існування статистично достовірних та значимих відмінностей. Що стосується ситуативної рефлексії, то тут ми також можемо констатувати, що така відмінність є, тобто рівень ситуативної рефлексії у вагітних жінок значущо перевищує рівень ситуативної рефлексії у не вагітних жінок (рис. 1, 2).

На рис. 1. видно, що середній показник ситуативної рефлексії у вагітних жінок значно перевищує середній показник у не вагітних жінок. Також очевидно є різниця у стандартному відхиленні показників. Як можна побачити, стандартне відхилення у вагітних жінок значно менше, аніж у не вагітних. Це може свідчити про наявність звуження варіативності уявлень щодо власного життя у вагітних жінок. Як показали результати критерію гомогенності дисперсій, усі показники вагітних жінок наближені до середнього значення рівня ситуативної рефлексії, водночас усі показники не вагітних жінок мають значне відхилення від середнього значення.

Таблиця 1

Рівні рефлексії у вагітних та невагітних жінок

	середнє вагітні	середнє не вагітні	значення t-критерію	рівень значимості, р	кількість, Вагітні	кількість, Не вагітні	ст. відх., вагітні	ст. відх., не вагітні	F-критерій гомогенності дисперсій	Рівень значимості, р
Ретро-спективна рефлексія	32,1111	30,7778	0,5148	0,6100	18	18	5,9100	9,2645	2,4573	0,0723
Ситуативна рефлексія	28,6667	26,0556	1,0411	0,3052	18	18	4,9468	9,4213	3,6273	0,0112
Перспективна рефлексія	50,6667	45,6667	1,5963	0,1197	18	18	7,3565	11,0666	2,2630	0,1016
Загальна рефлексія	124,8333	116,5000	1,2417	0,2229	18	18	15,1162	24,1302	2,5482	0,0498

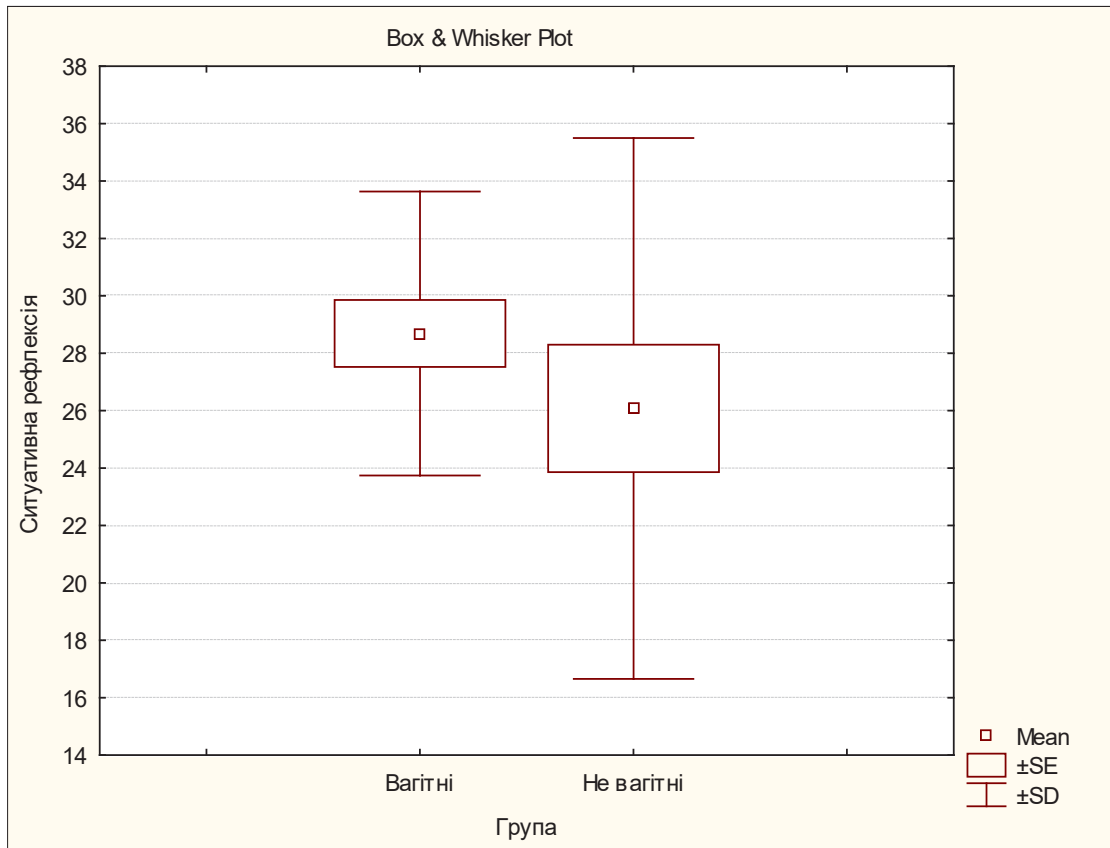


Рис. 1. Ситуативна рефлексія вагітних та не вагітних жінок

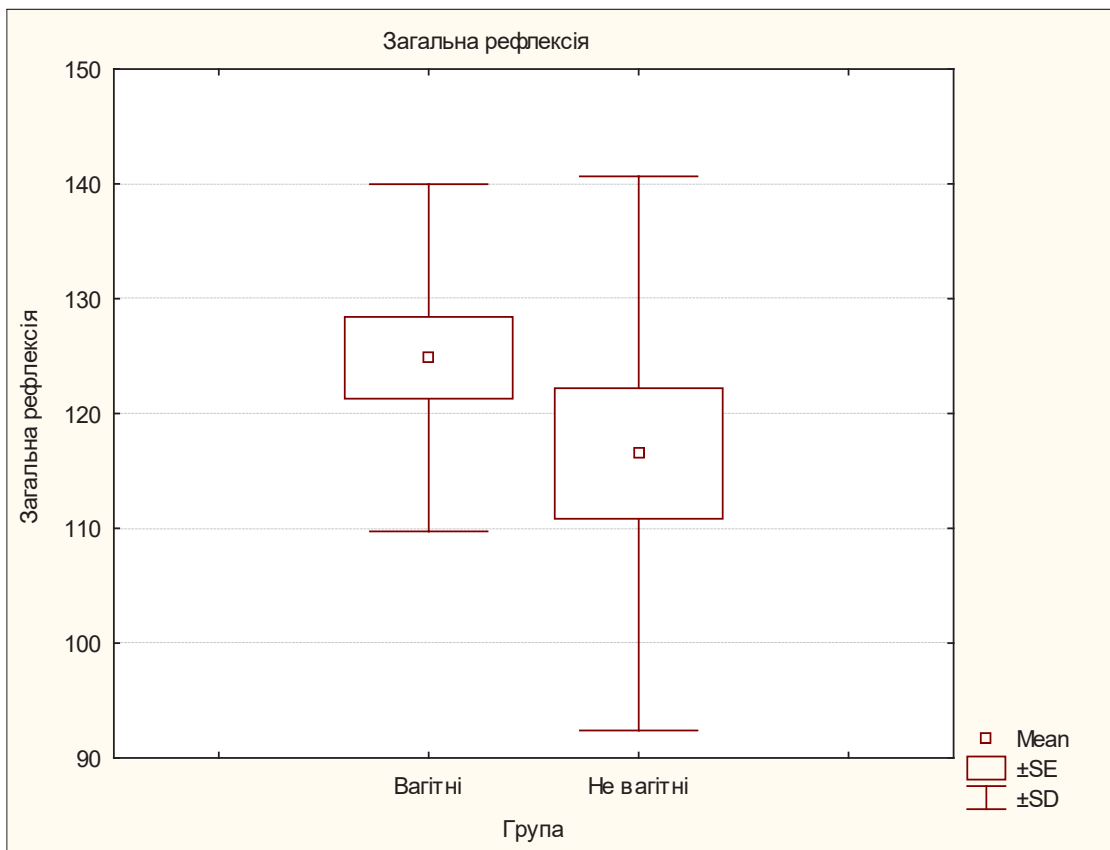


Рис. 2. Загальна рефлексія у вагітних та не вагітних жінок



На нашу думку, такі відмінності підтверджують наявність значимих змін у житті жінки під час вагітності. Ми вважаємо, що, перебуваючи у стані вагітності, жінка постійно забезпечує безпосередній самоконтроль своєї поведінки та своєї діяльності. Постійно прислухаючись до свого маля, жінка в повному розумінні проживає основний принцип багатьох терапевтичних напрямів «тут і тепер». Надані інтерв'ю підтверджують, що навіть сприйняття світу у вагітної жінки значно відрізняється від сприйняття не вагітної, оскільки зараз вагітна нібито сприймає його через своє тіло, постійно рефлексуючи, аналізуючи та прислухаючись.

Як можна бачити з рис. 2, середні показники рівня загальної рефлексії у вагітних жінок значно перевищують показники не вагітних. Стандартне відхилення у вагітних жінок значно менше, ніж стандартне відхилення у не вагітних жінок. Ці показники свідчать про те, що вагітність суттєвим образом впливає на рівень рефлексії стосовно власного життя, а саме – підвищує її. Звужена варіативність уявлень вагітної жінки щодо власного життя, на нашу думку, підкреслює додатково, що період вагітності для жінки є кризовим. Вона змінюється психологічно поряд з фізіологічними та ендокринними змінами (табл. 2).

Констатуємо, що критерії «індекс неприйняття життєвих ситуацій», «неприйняття людських якостей», «самооцінка» та «структурованість мрії» не мають статистично достовірних відмінностей, що свідчить про те, що наявність вагітності на них майже не впливає (рис. 3).

Критерій гомогенності дисперсій за фактором «індекс прийняття життєвих ситуацій» свідчить про те, що в середньому показники вагітних жінок значно перевищують показники не вагітних, тобто вагітні жінки приймають навколишній світ більш безоцінково, аніж не вагітні жінки. Вони більш відкриті новому досвіду. Таким чином, виходить, що вагітність впливає не тільки на ставлення жінки до власного життя, а й на відношення жінки до навколишнього світу.

Критерій гомогенності дисперсій за фактором «обсяг тематичної рефлексії» свідчить (рис. 4) про те, що вагітні жінки міркують та аналізують у середньому набагато більше, аніж не вагітні жінки. Це може свідчити також про те, що під час вагітності жінка починає підходити серйозніше до свого життя, все більше життєвих тем починають її хвилювати. Рефлексуючи своє життя, вагітні жінки наповнюють думки новим змістом, перше місце належить саме появі у найближчому майбутньому довгоочікуваного маля.

Таблиця 2

Результати опитування вагітних і не вагітних жінок

	Середнє Вагітні	Середнє Не вагітні	Значення t-критерію	Рівень значимості, P	Кількість Вагітні	Кількість Не вагітні	Ст. відх. Вагітні	Ст. відх. Не вагітні	F-критерій гомогенності дисперсій	Рівень значимості, P
Індекс неприйняття	2,9286	2,8889	0,0511	0,9596	18	18	1,9000	2,3736	1,5607	0,4206
Індекс прийняття	3,1111	2,2222	2,1381	0,0398	18	18	1,4096	1,0603	1,7674	0,2504
Неприйняття людських якостей	2,5625	2,3889	0,3746	0,7104	18	18	1,5903	1,0922	2,1203	0,1383
Самооцінка	5,0714	5,5882	-1,0588	0,2984	18	18	1,3848	1,3257	1,0912	0,8564
Обсяг тематичної рефлексії	4,3889	3,1667	2,3499	0,0247	18	18	1,6852	1,4246	1,3994	0,4959
Авторство життя	2,7778	3,5556	-2,4220	0,0209	18	18	1,0033	0,9218	1,1846	0,7309
Структурованість мрії	4,3636	5,3333	-1,2410	0,2253	18	18	2,0627	2,0292	1,0332	0,9154
Ставлення до минулого досвіду	2,1111	3,5556	-3,9841	0,0003	18	18	0,9003	1,2472	1,9194	0,1891
Інтенсивність планування	1,6667	2,5556	-2,6494	0,0121	18	18	0,9701	1,0416	1,1528	0,7728

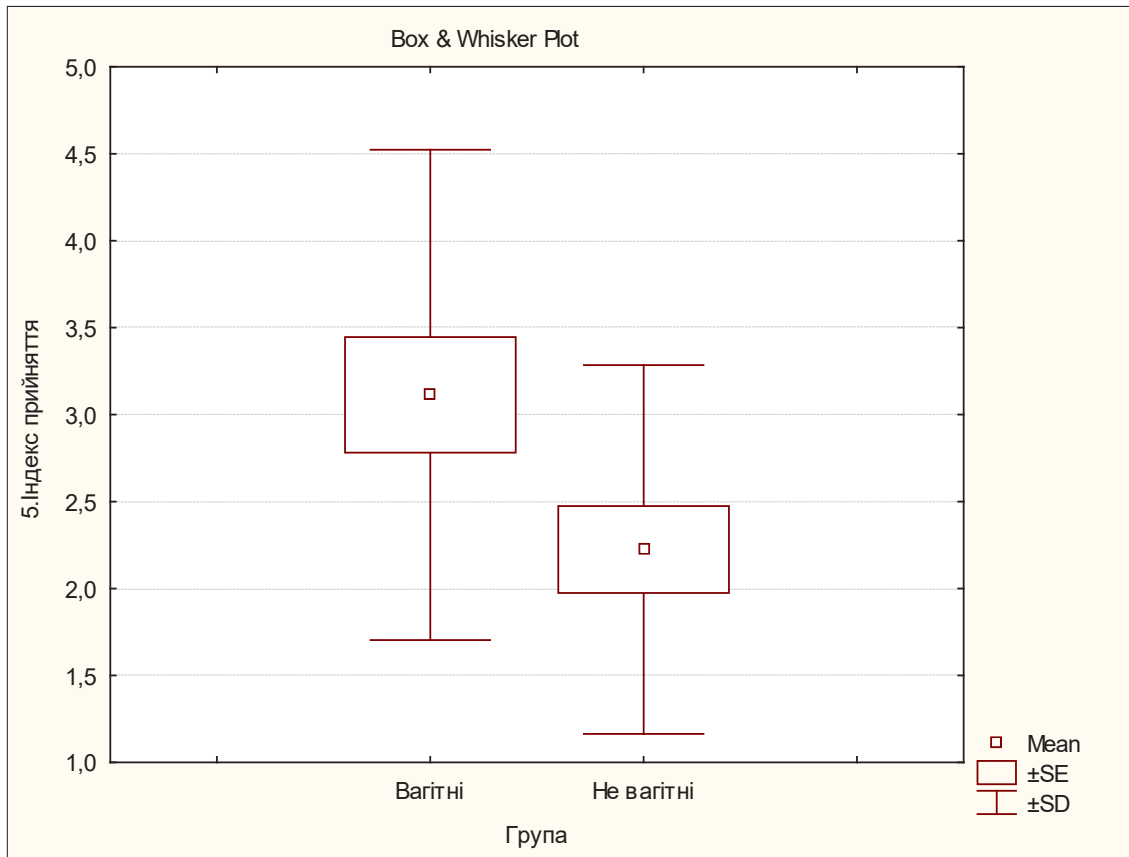


Рис. 3. Індекс прийняття життєвих ситуацій у вагітних і не вагітних жінок

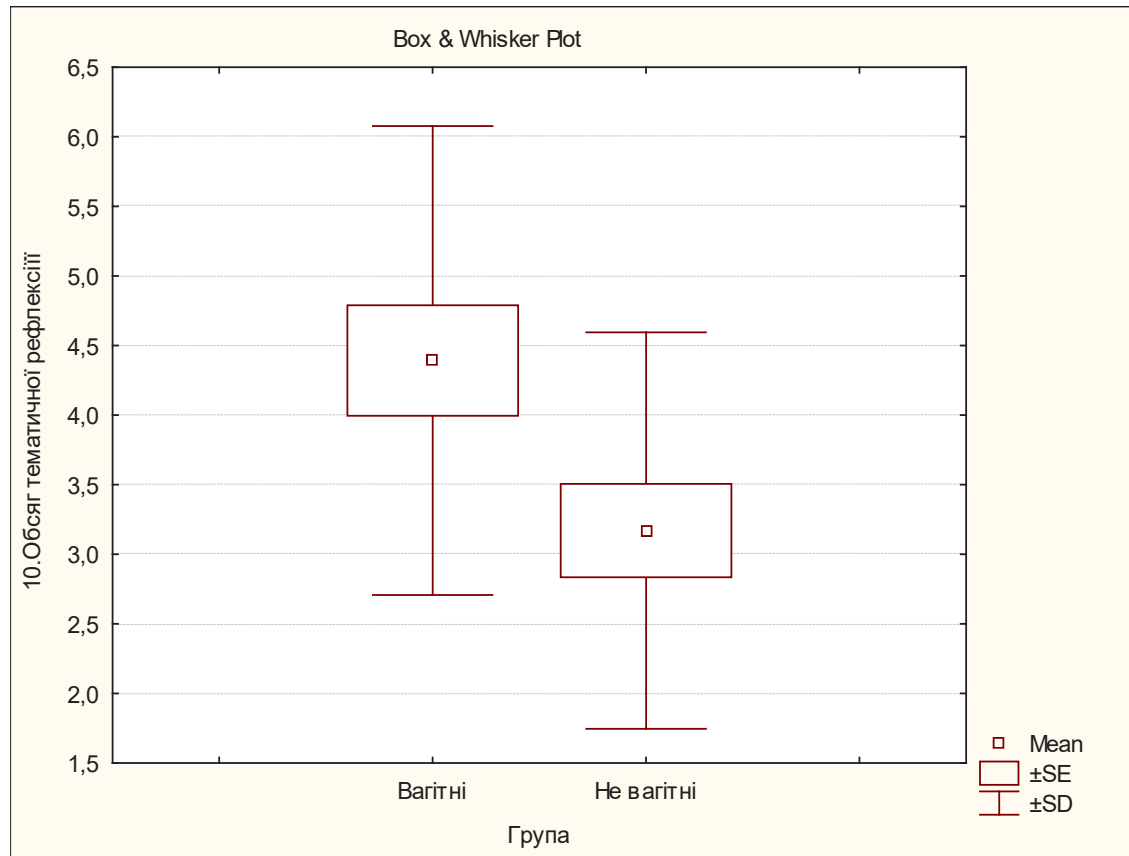


Рис. 4. Тематична рефлексія у вагітних і не вагітних жінок

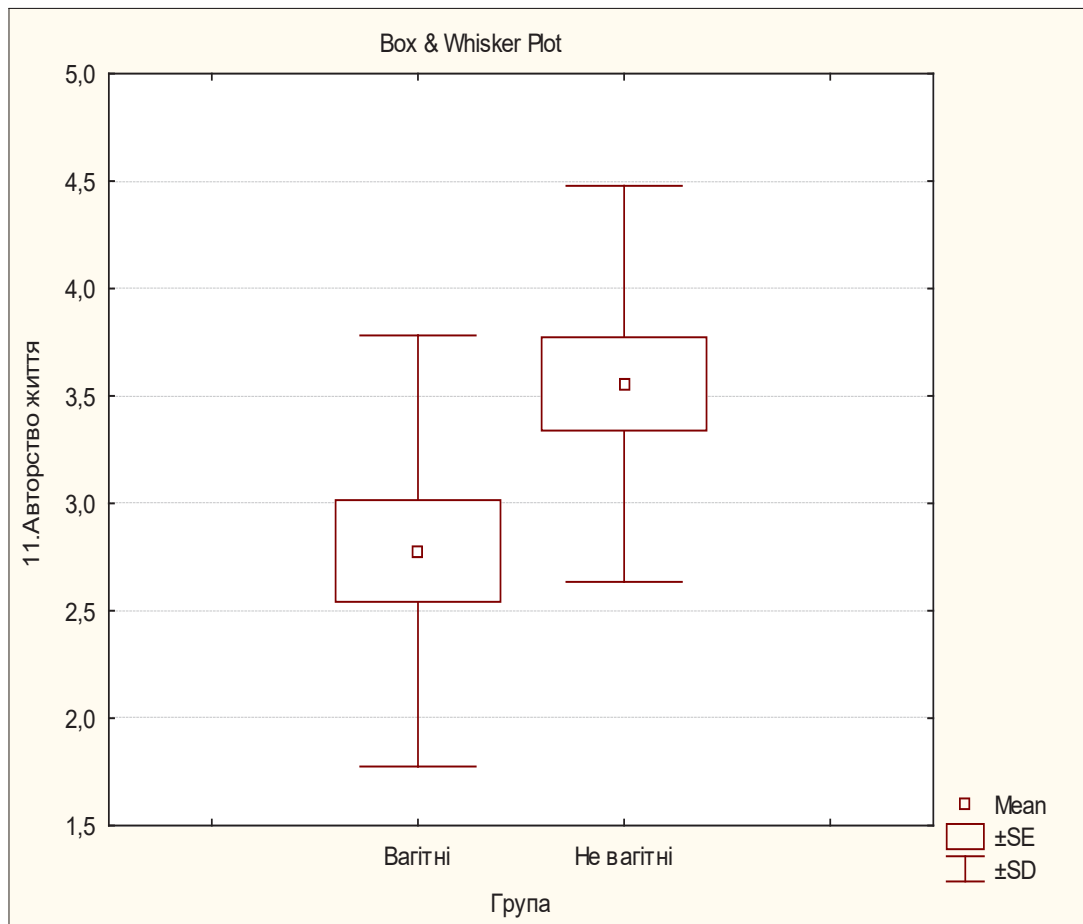


Рис. 5. Авторство життя у вагітних та не вагітних жінок

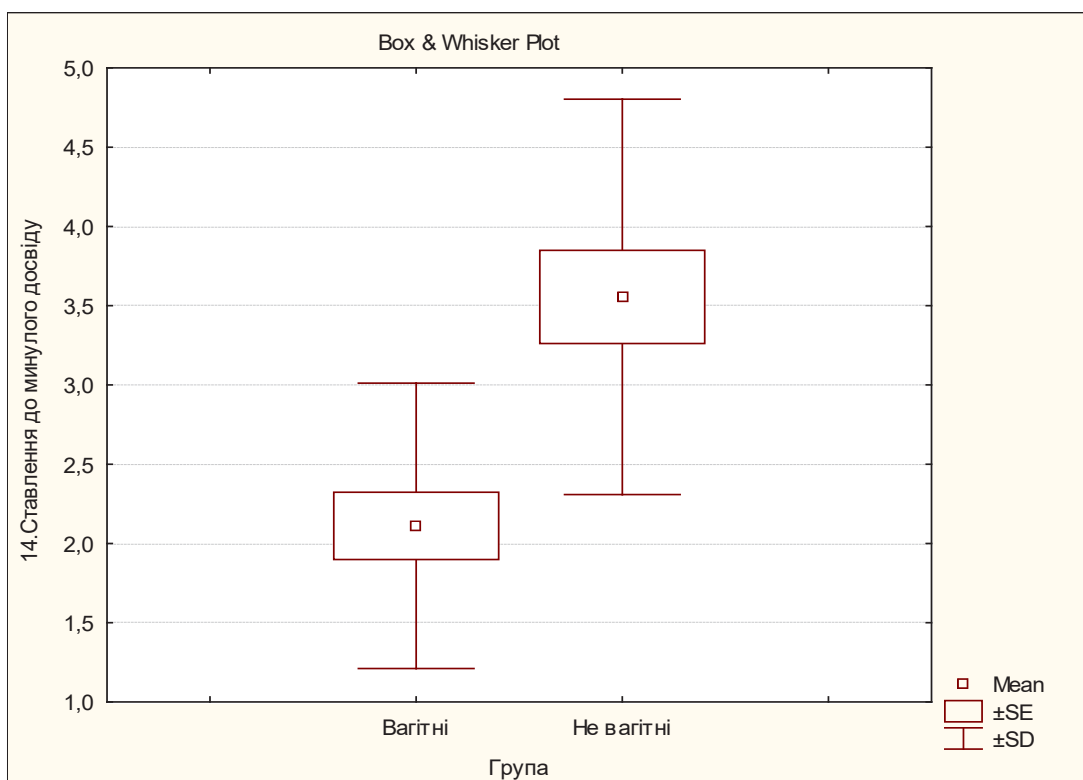


Рис. 6. Ставлення до минулого досвіду у вагітних та не вагітних жінок

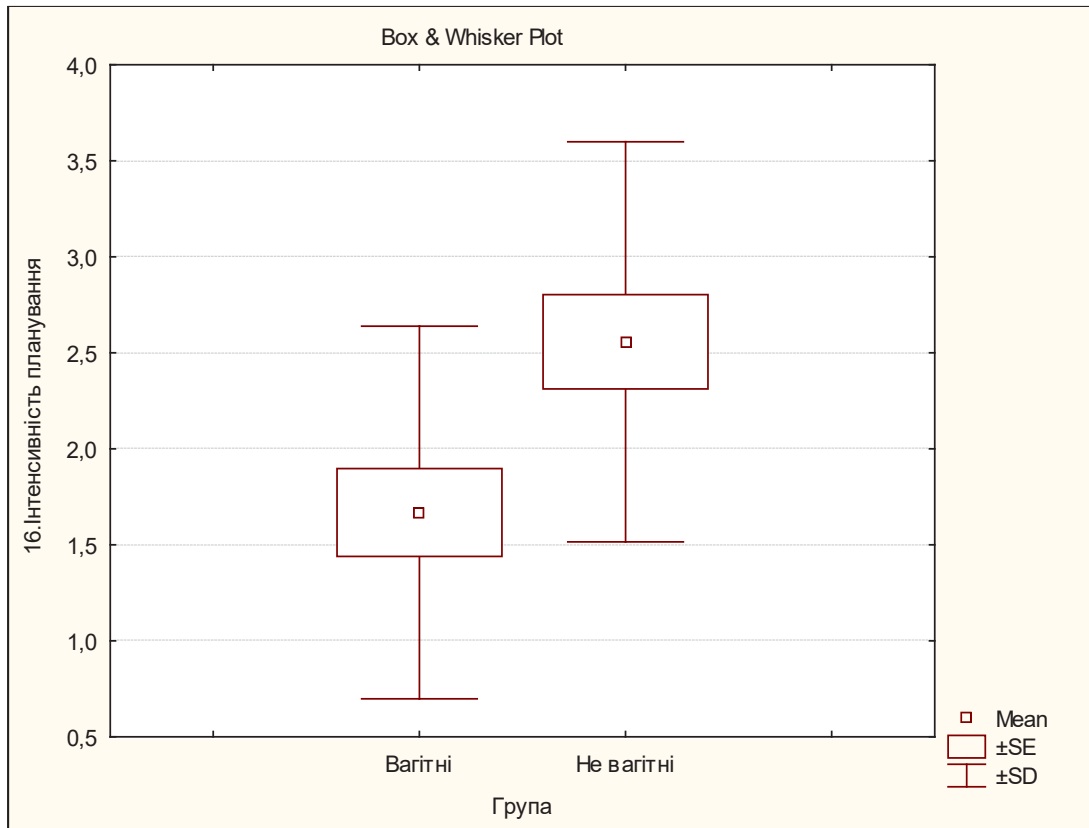


Рис. 7. Особливості планування у вагітних та не вагітних жінок

Критерій гомогенності дисперсій за фактором «авторство життя» (рис. 5) свідчить про те, що середні показники вагітних жінок набагато нижчі за середні показники невагітних жінок. Тобто, ми бачимо, що, перебуваючи у стані вагітності, жінка більше не відчуває себе автором, творцем свого життя, а скоріше підкоряється долі, своїй майбутній дитині або близьким. Ми можемо припустити, що саме під час вагітності для жінки стає важливим постійна присутність близької людини поруч, саме такої людини, котра на деякий час зможе замінити її «внутрішнього автора», автора життя. Не вагітні жінки, своєю чергою, відчувають себе авторами свого життя, оскільки жодних суттєвих фізіологічних та психологічних змін з ними не відбувається та життя, як і раніше, б'є джерелом.

Критерій гомогенності дисперсій за фактором «ставлення до минулого досвіду» (рис. 6) свідчить про те, що в середньому не вагітні жінки більш позитивно відносяться до свого минулого досвіду. Цілком можливо, що саме наявність вагітності надає жінці статус серйознішої особи, що, своєю чергою, повністю знецінює минулий досвід, зосереджуючись на «тут і тепер». Ми вважаємо, що можливо не тільки знецінення, але й недооцінення. Настільки сильно вагітні жінки зосереджені на теперішньому

часі, що минулий та майбутній досвід ніби стає їм зовсім непотрібним.

Критерій гомогенності дисперсій за фактором «інтенсивність планування» (рис. 7) свідчить про те, що в середньому не вагітні жінки планують інтенсивніше, аніж вагітні. Результати, отримані щодо цього фактора, тісно переплітаються з уже описаними вище результатами ситуативної рефлексії (рис. 2). Тобто низька інтенсивність планування вагітних жінок може пояснюватися високим рівнем ситуативної рефлексії та зосередженням саме на теперішньому моменті. Виходить, що ситуація має такий вигляд: вагітні жінки, максимально приймаючи всі ті обставини, котрі їх оточують, зосереджуються на теперішньому моменті та намагаються отримати якомога більше задоволення від життя.

Висновки з проведеного дослідження. Під час дослідження встановлено:

1. Підтверджено гіпотезу про те, що є суттєві відмінності в рівні рефлексії стосовно власного життя у вагітних та не вагітних жінок. Як показали результати дослідження, значимих відмінностей у рівні ретроспективної та перспективної рефлексії у вагітних та невагітних жінок не отримано, водночас у рівнях загальної та ситуативної рефлексії є статистично достовірні та значимі відмінності. А саме у вагітних жінок ці



показники значно перевищують показники не вагітних жінок, що свідчить про наявність значимих змін у житті жінки під час вагітності.

2. Вважаємо, що, перебуваючи у стані вагітності, жінка постійно забезпечує безпосередній самоконтроль своєї поведінки та діяльності. Постійно прислухаючись до свого маля, жінка в повному розумінні проживає основний принцип багатьох терапевтичних напрямів «тут і тепер».

3. Домінуючою цінністю у вагітних жінок виявлено народження дитини. Гедоністичні цінності зовсім не були представлені жодною вагітною жінкою. Водночас домінуючими цінностями не вагітних жінок були як духовні, так матеріальні і гедоністичні цінності.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у вивченні комплексного впливу різних соціально-психологічних чинників на функціональний стан вагітних жінок.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Грофф С. Путешествие в поисках себя: измерения сознания и новые перспективы психотерапии и внутреннего исследования. М.: Акцент, 2005. 380 с.
2. Гуревич П.С. Психология. Київ: Юніті-Дана, 2015. 350 с.
3. Шевяков О.В. Особенности психоэмоциональной сферы матерів-годувальниць / О.В. Шевяков, І.А. Шрамко. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія Психологічні науки. Вип. 6. Т. 1. Херсон: ХДУ, 2016. С. 142–146.

СЕКЦІЯ 4. ОРГАНІЗАЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.9

**ВИНИКНЕННЯ ТА РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОГО ВИГОРАННЯ
НА ПІДСТАВІ ПОРУШЕННЯ СИСТЕМИ СМИСЛОЖИТТЄВИХ ОРІЄНТАЦІЙ
І ЦІННІСНО-СМИСЛОВОЇ СФЕРИ В ДЕРЖАВНИХ СЛУЖБОВЦІВ
ЗАКОНОДАВЧОГО ОРГАНУ ВЛАДИ**

Арефнія С.В., аспірант кафедри практичної психології
Інститут журналістики і масової комунікації
Класичного приватного університету

У статті представлено дослідження потреб особистості, незадоволення яких призводить до виникнення та розвитку професійного вигорання, а саме особистісним деструкціям у ціннісно-смысловій сфері та системі смисложиттєвих орієнтацій. Важливим аспектом дослідження стали ціннісні орієнтації, які мають значення в профілактичній роботі щодо професійного вигорання.

Ключові слова: смисложиттєві орієнтації, ціннісно-орієнтаційна сфера, професійне вигорання, профілактика професійного вигорання.

Арефния С.В. ВОЗНИКНОВЕНИЕ И РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ НА ОСНОВАНИИ НАРУШЕНИЯ СИСТЕМЫ СМЫСЛОЖИЗНЕННЫХ ОРИЕНТАЦИЙ И ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОЙ СФЕРЫ У ГОСУДАРСТВЕННЫХ СЛУЖАЩИХ ЗАКОНОДАТЕЛЬНОГО ОРГАНА ВЛАСТИ

В статье представлено исследование потребностей личности, неудовлетворение которых приводит к возникновению и развитию профессионального выгорания, а именно к личностным деструкциям в ценностно-смысловой сфере и системе смысложизненных ориентаций. Важным аспектом исследования стали ценностные ориентации, которые имеют значение в профилактике профессионального выгорания.

Ключевые слова: смысложизненные ориентации, ценностно-ориентационная сфера, профессиональное выгорание, профилактика профессионального выгорания.

Arefniia S.V. THE EMERGENCE AND DEVELOPMENT OF PROFESSIONAL BURNOUT, BASED ON THE VIOLATION OF A SYSTEM OF MEANINGFUL ORIENTATIONS AND VALUE-SEMANTIC SPHERE AMONG PUBLIC SERVANTS OF THE LEGISLATURE

The paper presents the research needs of the individual, which leads to dissatisfaction with the emergence and development of professional burnout: personal destruction of value-semantic sphere and system life support orientations. An important aspect of the study was the value orientation that matters in the preventive work of professional burnout.

Key words: semantic orientation, value-orientation sphere, professional burnout, prevention of professional burnout.

Постановка проблеми. Ціннісно-смыслова сфера особистості – це сукупність та певна ієрархія смислових структур, а також відповідних ціннісних орієнтацій людини, які забезпечують регуляцію її життєдіяльності. Основним чинником становлення ціннісно-смыслової сфери є процес соціалізації. Професіоналізація є одним із провідних чинників як становлення, так і трансформації ціннісно-смыслової сфери. Сформованість ціннісних орієнтацій та життєвих смислів забезпечує відповідальне ставлення до професії та себе як професіонала, спонукає особистість до творчого пошуку, дозволяє вибудувати модель професійного становлення та кар'єрного зростання.

Ціннісна залученість людини до обраного виду професійної праці є найважливі-

шим чинником її ефективного здійснення; передумовою досягнення суб'єктом високої професійної майстерності.

Смысложиттєві орієнтації є важливим чинником ефективності професійного становлення та професійного вдосконалення фахівця. Смысложиттєві орієнтації дозволяють особистості, з урахуванням зв'язків смислу життя з минулим, теперішнім та майбутнім, проектувати майбутнє, усвідомлювати свій життєвий шлях, а отже, активно вносити зміни в різні аспекти власної професійної діяльності з урахуванням змін соціальної ситуації.

Переживання емоційного, операційного, споглядального досвіду особистості втілюється в системі цінностей. Одним із голов-



них чинників вибору професії та становлення особистості як професіонала є цінності особистості і ціннісна орієнтація. Ціннісна орієнтація особистості визначає практично всі її дії, зокрема професійну поведінку. Можна визначати цінності як структурні компоненти особистості, які є вихідними утвореннями для визначення мети активності. Також вони можуть бути розглянуті як системи духовно-моральної саморегуляції особистості. Активність особистості реалізується лише в процесі взаємодії таких компонентів, як «образ Я», ідеал, рівень домагань, самооцінка, самоконтроль.

Система ціннісних орієнтацій є одним із найважливіших компонентів у загальній структурі спрямованості особистості, через яку ціннісні орієнтації втілюються в поведінці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемі формування ціннісних орієнтацій присвячено багато робіт класиків закордонної і вітчизняної науки, які у своїх теоріях спираються на поняття особистості, оскільки ціннісні орієнтації тісно пов'язані з нею, а також із вивченням людської поведінки, її бажань, потреб та потягів. У працях Т. Мальківської, З. Равкіна, В. Серікова та ін. розглянуті сутність етичних цінностей і ціннісних орієнтацій, їхнє місце в структурі особистості.

Цінності представляють внутрішній світ особистості, яка виражає стабільність, абсолютизм, незмінність. Формуючи потреби в індивідуальному досвіді суб'єкта, особистісні цінності відображають не стільки динамічні аспекти самого індивідуального досвіду, скільки інваріантні аспекти соціального і загальнолюдського досвіду, що привласнюється індивідом. Тому можна погодитися з розумінням цінності як аспекту мотивації, якій співвідноситься з особистими чи культурними стандартами, не пов'язаними суто з актуальною напругою або актуальною хвилинною ситуацією [4].

Специфіка ціннісних орієнтацій полягає в тому, що ця категорія найтісніше пов'язана з поведінкою суб'єкта, керує цим процесом як усвідомленою дією та впливає на особистісне та професійне життя. Ціннісні орієнтації особливим чином структуровані в ієрархізовану систему ціннісних уявлень, що виражають суб'єктивне ставлення особистості до об'єктивних умов життя, реально детермінують вчинки і дії людини, проявляють і виявляють себе в практичній поведінці. Ціннісні орієнтації є стрижневою, базисною характеристикою особистості, її соціальною [5].

Постановка завдання. Отже, згідно з аналізом теоретичного матеріалу, однією з основних цілей стало дослідження з метою

профілактики та психокорекції професійного вигорання смисложиттєвих орієнтацій і цінностей службовців державних органів влади.

Виклад основного матеріалу дослідження. Всього в дослідженні взяло участь 215 осіб – державних службовців Апарату Верховної Ради України (жінок – 126 осіб, чоловіків – 89). Вік – від 30 до 60 років.

У процесі дослідження державних службовців ми приділили увагу з'ясуванню ціннісних орієнтацій працівників, виявлення яких надалі стало б ресурсом та профілактикою професійного вигорання.

Тому вивчення термінальних ціннісних орієнтацій держслужбовців стали одним із головних завдань емпіричного дослідження особистісних деструкцій, пов'язаних із професійним вигоранням. Емпіричне дослідження смислових орієнтацій проводилися за допомогою Тесту смисложиттєвих орієнтацій (далі – СЖО) Д. Леонтьєва (адаптована версія тесту «Смисл у житті» Дж. Крамбо й Л. Махолика), призначеного для визначення особливостей життєвих настанов людини. Визначення термінальних цінностей за сферами життя проводилося за методикою Г. Сеніна (далі – ОТЕЦ).

Опитувальник складається з 80-ти тверджень, кожне з яких респондент має оцінювати за 5-тибальною шкалою. Структура опитувальника така, що для вивчення його двох основних діагностичних конструктив (термінальні цінності й життєві сфери, де ці цінності реалізуються) використовуються ті самі твердження. Структура опитувальника дозволяє аналізувати значущість для респондента як конкретних термінальних цінностей, так і кожної з них у кожній життєвій сфері.

Кожне твердження опитувальника працювало одразу на два діагностичні конструкти. Вісім пар тверджень, які діагностують значущість певної життєвої сфери, одночасно діагностують вираження кожної термінальної цінності всередині цієї життєвої сфери. Натомість п'ять пар тверджень, які належать до загального вираження певної термінальної цінності, одночасно стосуються діагностики її вираження в кожній життєвій сфері.

Інтерпретація здійснюється:

– за шкалами *термінальних цінностей* (шкали «Власний престиж», «Високий рівень матеріального забезпечення», «Креативність», «Активні соціальні контакти», «Розвиток себе», «Досягнення», «Духовне задоволення», «Збереження власної індивідуальності»);

– за шкалами *життєвих сфер* (шкали «Сфера професійного життя», «Сфера нав-

чання й освіти», «Сфера сімейного життя», «Сфера суспільного життя», «Сфера захоплення»);

– за шкалами *термінальних цінностей усередині життєвих сфер*.

Структурний рівень інтерпретації дозволив визначити особливості побудови, внутрішньої організації ціннісно-орієнтаційної сфери особистості. Ціннісно-орієнтаційна сфера особистості має поліметричний характер, і саме тому вона повинна інтерпретуватися як єдина система не тільки на аналітичному, але й на структурному рівнях інтерпретації.

Під час інтерпретації даних методики на структурному рівні аналізу піддавалися, по-перше, сполучення балів, одержуваних респондентом за окремими шкалами термінальних цінностей і життєвих сфер, по-друге, місцерозташування індивідуального профілю респондента на профільній сітці, по-третє, сама форма профілю.

Для проведення *формуючого етапу дослідження* зібрано *експериментальну групу* (60 осіб). До експериментальної групи залучені особи, в яких на пілотажному та констатувальному етапах дослідження виявлено професійне вигорання за всіма показниками.

Характеристика експериментальної групи:

60 осіб – 43 жінки (71,67%) та 17 чоловіків (28,33%).

Середній вік респондентів – 35,4 років (від 28 до 49 років).

Середній стаж роботи в органах державної влади – 6,2 роки (від 3,2 до 9,9 років).

За типом професії – 60% (36 осіб) – «Людина – знакова система», 40% (24 особи) – «Людина – людина – людина – знакова система».

Характеристика контрольної (еталонної) групи (до неї залучено осіб із найнижчими показниками за всіма параметрами професійного вигорання):

46 осіб – 33 жінки (71,74%) и 13 чоловіків (28,26%).

Середній вік респондентів – 31,33 років (від 26 до 42 років).

Середній стаж роботи в органах державної влади – 4,8 роки (від 3,1 до 6,8 років).

Респонденти експериментальної та контрольної груп були протестовані за комплексом методик, зокрема і за Тестом смисложиттєвих орієнтацій Д. Леонтєва й «Опитувальником термінальних цінностей» Г. Сеніна.

Результати, одержані за методикою ОтеЦ Г. Сеніна, наведені в таблиці 1.

У результаті аналізу даних, наведених у таблиці 1, зазначимо таке:

– група є неоднорідною як за всіма сферами життя, так і за термінальними цінностями (велике значення стандартного відхилення);

– середні значення за всіма цінностями у всіх життєвих сферах є нижчими за нормативні;

– аналіз середньогрупових значень за сферами життя свідчить про те, що найбільш значущими для респондентів є сфери «Сімейне життя» (5,72) та «Професійне життя» (5,38);

Таблиця 1

Розподіл термінальних ціннісних орієнтацій за сферами життя в респондентів експериментальної групи

Сфери життя Термінальні цінності	Професійне життя		Навчання й освіта		Сімейне життя		Суспільне життя		Захоплення		Загальний бал	
	mean	σ	mean	σ	mean	σ	mean	σ	mean	σ	mean	σ
Власний престиж	6,11	2,10	4,52	2,02	6,12	1,19	4,22	2,25	4,11	2,15	5,01	1,94
Креативність	5,43	2,32	5,53	1,39	5,43	2,12	4,13	1,06	5,43	2,22	5,19	1,82
Високий рівень матеріального забезпечення	6,67	1,58	4,32	1,19	6,99	0,62	4,22	1,17	6,11	1,53	5,66	1,22
Активні соціальні контакти	5,01	1,43	3,62	1,56	6,11	0,95	5,25	1,16	6,34	1,23	5,27	1,27
Саморозвиток	4,65	1,13	5,12	1,68	5,11	1,13	5,43	1,13	5,12	1,33	5,09	1,28
Досягнення	4,66	1,01	4,11	1,99	5,15	2,01	5,82	1,12	5,11	2,01	4,97	1,63
Духовне задоволення	4,12	1,68	5,03	1,90	5,99	1,14	4,38	1,99	5,01	2,23	4,91	1,79
Збереження індивідуальності	6,42	2,01	4,18	1,47	4,88	1,24	4,78	1,49	3,89	1,02	4,83	1,45
Загальний бал	5,38	1,43	4,55	1,65	5,72	1,30	4,78	1,42	5,14	1,72		



Такий розподіл свідчить про високу значущість для більшості учасників групи сфери сімейного та професійного життя. Ці сфери зазвичай є провідними в людей після 30-ти років, тобто такі показники є нормативними.

Серед термінальних цінностей найбільші загальні середньогрупові значення мають такі: «Високий рівень матеріального забезпечення» (5,66), «Активні соціальні контакти» (5,27). Найменше балів набрали термінальні цінності «Духовне задоволення» (4,91) та «Збереження індивідуальності» (4,83).

Респонденти прагнуть до встановлення гарних взаємин з іншими людьми. Для них надзвичайно важливі всі аспекти людських взаємин. Основою встановлення близьких стосунків вони вважають матеріальний добробут; саме матеріальні цінності здаються їм основною можливістю спілкуватися й взаємодіяти з іншими людьми.

Низькі бали за шкалою «Духовне задоволення» свідчать про те, що респонденти передусім прагнуть робити не те, що хочеться, а те, що необхідно, навіть якщо це й нецікаво для них; можуть поступатися принципом справедливості й мало турбуються про проблеми інших людей.

Низькі бали за шкалою «Збереження індивідуальності» показують, що респонденти прагнуть бути «такими, як всі», схильні коритися впливу суспільних думок, масових поглядів і позицій; у типових ситуаціях поводитися як більшість людей.

Згідно з теоретичними уявленнями про природу і структуру професійного вигорання, далі нами було вивчено особливості смисложиттєвих орієнтацій респондентів експериментальної та контрольних груп

за методикою Д. Леонтьєва. Результати, одержані за методикою СЖО Д. Леонтьєва, наведені в табл. 2.

З даних, наведених у таблиці 2, можна бачити, що:

- експериментальна група є не однорідною за всіма шкалами. Найбільша диференціація зафіксована за шкалою «Загальний показник СЖО»;

- як в експериментальній, так і в контрольній групі показники шкал смисложиттєвих орієнтацій не є високими, що свідчить про недостатню сформованість смисложиттєвих орієнтацій у респондентів обох груп. Між респондентами цих груп зафіксовано відмінності;

- за чотирма шкалами «Ціннісної сфери особистості» зафіксовано статистично значущу різницю між експериментальною та контрольною групами.

Обидві методики доповнюють результатами одна одну.

Висновки із проведеного дослідження. Нами встановлено таке:

- професійне вигорання пов'язане з порушенням системи смисложиттєвих орієнтацій, а отже, є потреба додати до психокорекційної програми засоби, спрямовані на гармонізацію смисложиттєвих орієнтацій особистості;

- високий рівень значення для більшості учасників групи сфери сімейного та професійного життя. Провідні цінності в цих сферах такі: «Високий рівень матеріального забезпечення» та «Збереження індивідуальності». З огляду на трактування шкал, можемо зазначити, що респонденти, з одного боку, прагнуть за допомогою своєї професійної діяльності виділитися, хочуть мати роботу або професію, яка б

Таблиця 2

Особливості смисложиттєвих орієнтацій респондентів експериментальної та контрольних груп (за методикою Д. Леонтьєва СЖО)

Шкали	Експериментальна група (n = 60)		Контрольна група (n = 46)		t-критерій
	Значення	σ	Значення	σ	
1. Цілі в житті.	22,12	7,14	24,44	7,23	0,23
2. Процес життя, або інтерес та емоційна насиченість життя.	25,65	8,25	27,49	8,23	0,15
3. Результативність життя, або задоволеність самореалізацією.	20,22	8,26	39,19	4,64	2*
4. Локус контролю «Я».	20,24	8,31	39,68	5,25	1,98*
5. Локус контролю життя, або керованість життя.	19,36	7,83	38,26	5,19	2,01*
Загальний показник СЖО	84,58	12,62	114,17	7,43	2,02*

t-критерій – статистично значуща різниця вибірових середніх – показники за $p = 0,05$ – *; $p = 0,01$ – **; $p = 0,001$ ***.

могла підкреслити індивідуальну своєрідність і неповторність їхньої особистості, а з іншого – прагнуть мати роботу або професію, що гарантує високу зарплату й інші види матеріальних благ. Такі наміри не можуть бути задоволені на державній службі, а отже, є детермінантою внутрішньособистісних конфліктів та професійного вигорання;

– провідною цінністю респондентів є матеріальний добробут. Вони переконані в тому, що матеріальний статок є головною умовою життєвого благополуччя. Саме матеріальний добробут для них є підставою для розвитку почуття власної значущості й підвищення самооцінки. Невідповідність матеріальних статків очікуванням призводить до зниження самооцінки, невдоволеності, розчарування, що спричиняє професійне вигорання;

– низький рівень самосприйняття, збереження індивідуальності та низький рівень духовного розвитку свідчать про те, що матеріальні цінності та дотримання жорстких правил державної служби відсунули вагомі цінності на другий план. А відсутність їх реалізації призводить до підвищення незадоволеності, що може спричиняти професійне вигорання.

– за результатами дослідження в основу програми профілактики та подолання професійного вигорання в працівників державних органів влади буде покладено уявлення про особистість Г. Балла [7] та розвиток духовності особистості Е. Помиткіна [6].

Психокорекційні заходи щодо підсистеми спрямованості (сенси, цінності, мотиви, цілі, ставлення та потреби) дозволили організувати системний вплив на особистісні детермінанти як професійної діяльності, так і життєтворення особистості; забезпечити усвідомлення професійних і життєвих інтенцій. Психокорекційні заходи будуть спрямовані на інструментальну підсистему, що дозволить учасникам опанувати засоби ефективної реалізації смислів, цінностей, мотивів, цілей, ставлень та потреб. Методики програми стосуються

трьох компонентів інструментальної підсистеми (когнітивний, афективний, компетентнісний). Когнітивний – корекція професійних уявлень, професійних стереотипів, скриптів, професійних міфів, професійних наративів, професійних Я-образів, професійної ідентичності, знань про професійні поведінку, професійні норми. Афективний – корекція емоцій і почуттів, що виникають у професійній діяльності або так чи інакше з нею пов'язані. Компетентнісний – корекція знань, навичок та вмінь, необхідних або бажаних для реалізації професійної діяльності та кар'єрного росту.

Інтегрує всі психокорекційні напрями програми розвиток духовності як вершинного новоутворення особистості, яке містить складні емоційні, вольові, інтелектуальні та моральні компоненти. Через задоволення потреби в єдності активізувалися психологічні механізми духовного розвитку особистості, розвиток мотивів самовдосконалення. Системно застосовуватимуться процедури, спрямовані на врегулювання суперечностей у ціннісно-сміслових настановах та гармонізацію ціннісно-смілової сфери особистості.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Леонтьев Д. Методика изучения ценностных ориентаций. М.: Норма, 1992. 17 с.
2. Леонтьев Д. Системно-смысловая природа и функции мотива. Вестник Московского университета. Сер. 14 «Психология». 1993. № 2. С. 56–62.
3. Леонтьев Д. Структурная организация смысловой сферы личности: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. М., 1989. 13 с.
4. Леонтьев Д. Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции. Вопросы философии. 1996. № 6.
5. Титаренко Т. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності. К: Либідь, 2003. 376 с.
6. Помиткін Е. Психологія духовного розвитку особистості: монографія. К.: Внутрішній світ, 2007. 280 с.
7. Балл Г., Мединцев В. Особистість як індивідуальний модус культури і як інтегративна якість особи. Горизонти освіти. 2011. № 3. С. 7–14.



УДК 005.32:159.942

ПОЛОЖИТЕЛЬНЫЕ ЭФФЕКТЫ ЭМОЦИОНАЛЬНОЙ РАБОТЫ

Колот С.А., к. психол. н., доцент,
декан гуманитарного факультета

Одесский национальный политехнический университет

В статье показано, что эмоциональная гармонизация находится в сложной взаимозависимости с характеристиками эмоциональной работы, оказывает непосредственное влияние на формирование ее позитивных эффектов на основе ситуативных особенностей и индивидуальных ресурсов и опосредованное влияние на основе организационных требований.

Ключевые слова: эмоциональная гармонизация, положительные эффекты эмоциональной работы, личная идентичность, ситуативный контекст.

Колот С.О. ПОЗИТИВНІ ЕФЕКТИ ЕМОЦІЙНОЇ РОБОТИ

У статті показано, що емоційна гармонізація перебуває у складній взаємозалежності з характеристиками емоційної роботи та виявляє безпосередній вплив на формування її позитивних ефектів, базуючись на особливостях ситуації та індивідуальних ресурсах, і опосередкований вплив, базуючись на організаційних вимогах.

Ключові слова: емоційна гармонізація, позитивні ефекти емоційної роботи, особиста ідентичність, ситуативний контекст.

Kolot S.A. POSITIVE EFFECTS OF EMOTIONAL WORK

The article shows that emotional harmonization is in a complex interdependence with the characteristics of emotional work, has a direct impact on the formation of its positive effects on the basis of situational characteristics and individual resources and indirect influence based on organizational requirements.

Key words: emotional harmonization, positive effects of emotional work, personal identity, situational context.

Постановка проблемы. По мере перехода стран к рыночно-предпринимательской экономике управление персоналом начинает рассматриваться как главный фактор, влияющий на эффективность деятельности организаций. Усилия исследователей концентрируются на изучении особенностей поведения работников в процессе разнообразного межличностного общения с целью использования их группового и индивидуального потенциала. Большое значение придается эмоциональному менеджменту, в качестве неотъемлемой составляющей которого в организационной деятельности исследуется эмоциональная работа как процесс управления чувствами в соответствии с организационными требованиями. В рамках эмоциональной работы получают органичное объяснение негативные рабочие последствия, которые возникают в результате регулируемого организацией управления эмоциями, в частности, эмоциональное выгорание, отчуждение от собственных эмоций, рабочее напряжение, текучесть кадров. Достаточно распространенное представление о негативных последствиях приобретает настолько доминирующий характер при определении эмоциональной работы, что если бы это соответствовало действительности, то жизнедеятельность организаций давно бы

пришла в полный упадок. На самом деле эмоциональная работа, вовлекая эмоции служащих, содержит также существенный потенциал для развития эмоционального интеллекта, лидерства, творческого поведения. По нашему мнению, представляется перспективным исследование механизма, определяющего позитивные последствия эмоциональной работы и расширяющего представление о ее природе и характере функционирования.

Анализ последних исследований и публикаций. Проблема роли эмоций в организациях получила самостоятельное звучание в ракурсе введенного А.Р. Hochschild понятия «эмоциональная работа» как разновидности организационной деятельности [7], что позволило обратиться к любому виду эмоционального менеджмента, в процессе которого меняется опыт и/или выражение сознательно испытываемой эмоции. Дальнейшие исследования эмоциональной работы были направлены на изучение многогранных проявлений эмоций и необходимость управлять ими на организационном уровне. Hochschild рассматривала управление эмоциями на основе стратегий поверхностного действия, при котором индивид демонстрирует эмоции, не испытывая их, и глубокого действия, при котором индивид демонстрирует эмоции на основе соб-

ственного опыта переживаний. В дальнейших исследованиях в качестве значимых изучались характеристики эмоциональной работы: интенсивность и частота эмоциональных проявлений (A.S. Wharton, 1993; R. Abraham, 1998); частота, длительность и эмоциональный диссонанс (J.A. Morris, D.C. Feldman, 1996); интенсивность, частота, разнообразие изображения эмоций, поверхностное действие, глубокое действие и продолжительность взаимодействия (C.M. Brotheridge и R. Lee, 2003). На основе изучения взаимосвязи эмоциональной работы и организационной культуры определялись структура эмоциональной работы и особенности эмоционального менеджмента в целом (A.R. Hochschild, 1983; W.J. Zebre, 1998; J. Gross, 2007). Для характеристики ситуативной обусловленности эмоций в организационной культуре и приверженности работников «правилам показа» Hochschild вводит понятие «нормативных фреймов»: «Люди конструируют эмоциональные переживания, пытаются добиться их соответствия той ситуации, в которой они находятся. Эмоциональные реакции на события фактически являются реализацией усвоенных «эмоциональных правил», которые диктуют форму и интенсивность переживаний» [7, с. 51]. В большинстве подходов к исследованию эмоциональной работы отмечается, что процессы поверхностного и глубокого действия могут привнести как отрицательные, так и положительные результаты. Так, если поверхностное действие оказывает негативное влияние на удовлетворенность работой, то глубокое действие может положительно коррелировать с удовлетворением, которое люди испытывают по поводу своего соответствующего эмоционального поведения. В тоже время, хотя Hochschild обсуждала поверхностное и глубокое воздействие как ключевые особенности эмоциональной работы, возникли предположения, что эмоциональная работа является многомерной конструкцией и может также включать стратегии, отличные от поверхностного и глубокого действия. В частности, В. Ashforth и R. Humphrey обозначили третью категорию эмоциональной работы – выражение подлинных эмоций, что предполагает возможность спонтанного и подлинного переживания и проявления сотрудниками соответствующих эмоций [4, с. 91]. Различные теоретические подходы к построению модели эмоциональной работы демонстрируют недостаточную согласованность при оценке результатов этого вида деятельности. В частности, одним из белых пятен в концептуальном поле

данного феномена являются недостаточно обоснованные, хотя и отмеченные в ряде исследований, положительные аспекты проявления эмоций на рабочих местах, на фоне выделяемых практически всеми ее негативных последствий. Представляется, что исследование механизма образования позитивной направленности эмоциональной работы на основе личностных характеристик субъектов деятельности позволит уточнить понимание целостности и особенностей ее выполнения в структуре организационной деятельности.

Постановка задания. Целью статьи является определение механизма образования положительных эффектов эмоциональной работы.

Изложение основного материала исследования. В одном из определений эмоциональной работы обращается внимание на «усилие, планирование и контроль, необходимые для выражения желательных для организации эмоций во время межличностного взаимодействия» [8, с. 258], в соответствии с устанавливаемыми организацией «правилами показа». Сама по себе эмоциональная работа не является ни позитивной, ни негативной. Точно так же, как физический и умственный труд составляет содержимое любой работы, эмоциональная работа может рассматриваться как определенная форма описания эмоционально насыщенной работы; как позиция, интерпретируемая занимающим ее работником, непрерывно изменяемая на основе поступающей информации, которую получает работник благодаря взаимодействию с другими людьми и ситуационными факторами.

В данном контексте существенный смысл приобретает эмоциональный диссонанс, который можно сравнить с напряжением, усилием, возникающим в результате симулирования эмоций, которые на самом деле индивид не испытывает. Эмоциональный диссонанс рассматривается как составляющая эмоциональной работы, при этом подразумевается, что практически каждый работник будет страдать в той или иной степени от негативных последствий эмоционального диссонанса [11, с. 221]. Эмоциональный диссонанс может быть представлен как внутреннее состояние напряженности у служащего, связанное с необходимостью демонстрировать эмоции, которые не соответствуют его истинным чувствам. Он характеризует отсутствие гармонии, несоответствие между эмоциями: демонстрируемыми внешне и реально переживаемыми на основе личного опыта; реально переживаемыми на осно-



ве личного опыта и теми, которые требуется продемонстрировать в соответствии с организационными «правилами показа»; востребованными по ситуации и теми, которые требуется продемонстрировать в соответствии с организационными «правилами показа» либо реально переживаемыми работником. Иными словами, независимо от того, в каком качестве выступает эмоциональный диссонанс, он является неминуемым побочным продуктом эмоциональной работы, определяющей ее негативные последствия, эмоциональный диссонанс влияет, прежде всего, на такой обобщенный показатель, как удовлетворенность трудом. Однако, исходя из представленной содержательной сущности, эмоциональный диссонанс выполняет более сложную и неоднозначную функцию, не просто информируя стороны о возникшем разногласии. Он участвует в формировании личного опыта человека и становится частью механизма мотивационного обусловливания: «С психологической стороны, а именно при учете того, что выработка условной связи означает изменение субъективного отношения к условному раздражителю, этот механизм может быть изображен в виде передачи эмоционального (мотивационного) значения новому содержанию» [1, с. 50]. Существенную роль в понимании сущности эмоционального диссонанса выполняет двойственность, проявляющаяся в его стабильности/изменчивости, что позволяет говорить о вероятностной природе эмоционального диссонанса как основе перехода в позитивный ресурс.

Особую функциональную значимость в структуре эмоционального диссонанса приобретает эмоциональная выразительность. Во-первых, обуславливая внешнюю демонстрацию внутреннего эмоционального состояния работника, она выступает в роли своеобразного индикатора эмоционального диссонанса, делая заметными эмоциональное несоответствие и его глубину, провоцирующие фальшь в поведении работника. Во-вторых, способствует устранению эмоционального диссонанса путем уменьшения несоответствия между эмоциями: как неотъемлемая составляющая эмоционального паттерна, демонстрируемая эмоциональная выразительность «запускает» требуемую эмоцию, которая, в свою очередь, становится пусковым началом интерактивного взаимодействия в системе «требуемая эмоция и переживаемая эмоция». Таким образом, эмоциональная выразительность определяет мотивационное состояние, при котором эмоция

усиливает, ослабляет, подавляет или формирует соответствующее состояние и начинает взаимодействовать с когнитивными структурами в этом направлении. Очевидно, что наличие навыков адекватной эмоциональной выразительности и их ситуативного использования позволяет быстрее преодолевать эмоциональный диссонанс, а устойчивость этих навыков позволяет не только удерживать диапазон, в котором эмоциональный диссонанс проявляется, в допустимых для сохранения эффективности эмоциональной работы пределах, но и управлять им.

Третье функциональное назначение эмоционального диссонанса базируется на существующем несоответствии эмоционального ресурса индивида требованиям ситуации. Когда требования рабочей ситуации находятся в определенном противоречии с «правилами показа» и индивидуальными ресурсами работника, сохраняемый эмоциональный диссонанс начинает выполнять своеобразную защитную функцию, способствуя дистанцированию работника от негативных переживаний и поддерживая границы ситуативного межличностного взаимодействия в допустимых пределах. В этом случае эмоциональная выразительность обуславливает внешнюю демонстрацию «правил показа» и, выступая в роли сглаживающего механизма эмоционального диссонанса, снижает степень его влияния на работника, то есть эмоциональное несоответствие и его глубину. К значимым факторам влияния эмоционального диссонанса как производной эмоциональной работы на индивидуальном уровне относятся: чувства, которые присущи работнику; опыт управления собственными эмоциями и эмоциональной выразительностью; индивидуальное восприятие работником рабочих требований относительно «правил показа»; индивидуальные ожидания работника относительно возможности и необходимости выполнять эмоциональную работу; индивидуальные ожидания работника относительно связи между эмоциональной работой и эффективностью работы в целом; индивидуальное восприятие работником партнера; индивидуальное восприятие партнером работника; состояние, в котором находится работник. Основные факторы влияния на организационном уровне: организационные ожидания относительно связи между эмоциональной работой и эффективностью работы в целом; организационные мероприятия по выполнению работы (содержание деятельности, условия работы, «правила показа», профилактические и коррекционные меры и т.п.);

организационные ожидания относительно возможностей работника и необходимости выполнять эмоциональную работу. Ожидания по поводу изображаемых и испытываемых эмоций отмечаются как существенный показатель управляющих воздействий [9]. Представление эмоциональной работы в виде имплицитных или эксплицитных ожиданий относительно эмоциональной выразительности нивелирует негативное воздействие «правил показа» по двум причинам. Во-первых, ожидания относительно эмоциональной выразительности могут быть только неявными в силу того, что образованы эмоциональными транзакциями, а значит, непрерывно изменяются в процессе взаимодействия с другими людьми, приводя к различным неявным ожиданиям для последующих взаимодействий [11]. Во-вторых, эти ожидания могут не соответствовать действительности, так как становятся результатом субъективного восприятия того, что влечет за собой «соответствующая эмоциональная выразительность». Различие между осознаваемыми и неявными ожиданиями заключается в том, что осознаваемые ожидания не всегда настоящие и могут существовать только в уме индивида. Однако осознаваемые ожидания, будь то реальные или воображаемые для осознающего их индивида играют более сильную роль, чем фактические ожидания, потому что люди в большей мере склонны действовать, основываясь на своем восприятии ожидаемой эмоциональной выразительности, чем на фактических ожиданиях, которые они не в состоянии постичь. Поэтому последствия эмоциональной работы скорее являются функцией осознаваемых неявных и явных ожиданий относительно эмоциональной выразительности.

Отсюда эмоциональная выразительность выступает в роли своеобразного индикатора успешности выполнения эмоциональной работы в целом. Управление эмоциональной выразительностью позволяет приводить в соответствие индивидуальные возможности и организационные и ситуативные требования. Эмоциональная выразительность корректируется на основе ролевых ожиданий, связанных с возможностью оказывать влияние, и, в свою очередь, становится частью эмоционального управления, а механизм действия ролевых ожиданий приобретает несомненное значение для понимания проявления и влияния эмоциональной выразительности как существенной составляющей эмоциональной работы, на индивидуальном и организационном уровнях. Сложная взаи-

мозависимость между такими характеристиками, как эмоциональный диссонанс, эмоциональная выразительность, ролевые ожидания и эмоциональное управление, отражает, прежде всего, сложную структурную обусловленность самой эмоциональной работы. В тоже время она отражает и многоплановость включенности эмоциональной выразительности в эту структуру, несмотря на индивидуальную обусловленность ее проявления, а также особенности влияния на индивидуальном и организационном уровнях. Отсюда следует важный для нас вывод о функционировании механизма управления эмоциональной работой на основе управления эмоциональной выразительностью и эмоциональным диссонансом. В соответствии со стратегией осуществления эмоциональной работы (ролевые ожидания и поверхностное или глубокое действие) происходит управление эмоциональной выразительностью, которая, в свою очередь, управляет эффектами эмоциональной работы, смещая их от полюса, на котором расположен эмоциональный диссонанс с его негативными последствиями, к противоположному полюсу с положительными последствиями, назовем его эмоциональным гармонизатором. Представим эмоциональный гармонизатор как аутентичное личное достижение работника на основе формирования: ресурса, характеризующего «пополнение/излишек» энергии и усилий; готовности и способности работника соответствовать организационным ожиданиям относительно эмоциональной выразительности при выполнении эмоциональной работы [2]. Очевидно, что, хотя эмоциональный гармонизатор и выступает как антипод эмоционального диссонанса, он охватывает более широкий круг понятий, включая способность личности принять и осуществить влияние ожиданий относительно эмоциональной выразительности. Остановимся более подробно на сущности составляющих эмоционального гармонизатора.

Согласно теории социальной идентичности, Я-концепция базируется на личной идентичности, включающей индивидуальные черты и способности, и социальной идентичности как восприятию принадлежности к определенной группе [3]. По мере отождествления с группой индивиды начинают присваивать себе ее особенности. Очевидно, что в организациях, способствующих созданию группы, которая воспринимается работниками как привлекательная для идентификации с ней, с большей степенью вероятности будут работать сотрудники, «чувствующие



аутентично» – искренне и согласованно. При этом работники, которые идентифицируются со своими организациями, будут испытывать эмоциональную гармонию, выполняя эмоциональную работу. Когда работники не идентифицируются со своими организациями, их чувства только в том случае будут подлинными, а сами они в меньшей степени будут испытывать эмоциональный диссонанс и в большей – эмоциональную гармонию при выполнении эмоциональной работы, если это соответствует их личной идентичности.

Согласно теории сохранения ресурсов в стрессе, «люди стараются получать, сохранять, защищать и поощрять оцениваемые ресурсы и минимизировать любые угрозы по поводу потери ресурсов» [6, с. 127]. В ответ на отдаваемые ресурсы (энергию и усилие) работники ожидают пополнения и решают, сколько энергии и усилий стоит инвестировать для того, чтобы лучше сохранить свои ресурсы. В том случае, когда оцениваемые ресурсы не могут быть восстановлены, люди испытывают стресс и выгорание. Если же достигнутые результаты положительны, люди получают излишек своих «энергетических запасов» и снова подтверждают свои ресурсы. Это мотивирует их на участие в подобных действиях в дальнейшем.

По результатам исследований взаимосвязь между эмоциональной работой (в терминах поверхностного и глубокого действия) в соответствии с правилами показа) и показателями выгорания выполняет функцию посредника при определении аутентичности и реальности устанавливаемых социальных взаимосвязей [5, с. 61]. Отсюда, во-первых, для поверхностного действия требуется больше ресурсов, чем для глубокого, что характерно для работников, предпочитающих глубокое действие поверхностному. Фактически внешнее действие выявляет более сильную негативную взаимосвязь с аутентичностью, чем позитивная взаимосвязь глубокого действия с аутентичностью. Во-вторых, так как глубокое действие приводит к более переживаемой аутентичности и более вознаграждаемым взаимоотношениям, чем внешнее действие, глубокое действие будет более вознаграждаемым в плане получения больших ресурсных выгод для работников. Если глубокое действие требует небольших инвестиций и приводит к существенному результату в терминах ресурсов работники, скорее всего, будут предпочитать глубокое действие. В-третьих, кроме вознаграждающих отношений с клиентами, большее значение приобретает интегрирующая роль социальной поддержки от коллег и супер-

визоров – актива, пополняющего расширяемые ресурсы. В-четвертых, как только работники начинают непрерывно поддерживать состояние баланса между своими инвестициями и ожидаемыми результатами и принимать соответствующие решения относительно собственных действий, они выступают в роли «активных регуляторов собственных обстоятельств, а не пассивных получателей внешних воздействий» [5, с. 65]. Отсюда следует ряд выводов. Первый – работники предпочитают глубокое действие поверхностному в соответствии с ожиданиями относительно эмоциональной выразительности, но не эмоциональной работы вообще. Второй – глубокое действие чаще ассоциируется с эмоциональной гармонизацией. Третий – взаимосвязь между глубоким действием и положительной эмоциональной гармонизацией может быть опосредствована наличием вознаграждающих социальных взаимоотношений. И, наконец, внешнее действие чаще ассоциируется с эмоциональным диссонансом.

Одной из наиболее существенных причин во многих исследованиях эмоциональных взаимоотношений выступает ситуация. Работники расположены к изменению своей эмоциональной выразительности в ответ на ситуативные требования даже при наличии несоответствующих правил демонстрации эмоций. В том случае, когда под рукой нет никаких явных правил демонстрации эмоций в специфической ситуации, существует вероятность воздействия ситуативных факторов на эмоциональную выразительность посредством влияния явных ролевых ожиданий работников. При этом понятие «роль обосновывает правила» служит базисом для ролевых изменений, которые подобны правилам показа, а взаимодействие, определяющее правила в пределах роли, регулирует и сдерживает выражаемые эмоции в ходе этого взаимодействия [9, с. 27].

При исследовании организационного поведения, которое рассматривалось как результат непрерывного взаимного обусловливания и взаимодействия работников (на основе когнитивных процессов и индивидуальных характеристик), их предыдущего поведения и организационной окружающей среды, мы опирались на социально-когнитивную теорию А. Бандуры [10]. Это позволило выделить в качестве значимых факторов саморегуляцию и саморефлексию и сформулировать ряд предположений. Первое – диспозиционные факторы, характеризующие предрасположенность личности к определенному поведению, оказывают сильное влияние на явные ожидания относительно эмоциональной выразительности.

Второе – когнитивные процессы оказывают сильное влияние на явные ожидания относительно эмоциональной выразительности. Третье – между диспозиционными, когнитивными и ситуативными факторами существует выраженное взаимодействие при создании и поддержании явных ожиданий относительно эмоциональной выразительности. Способность к саморефлексии так же, как и самоофективность, может быть определена как «убежденность индивида в его способности мобилизовать побуждения, когнитивные ресурсы и направление действия, необходимые для успешного выполнения специфической задачи в пределах заданного контекста». Самоофективные убеждения могут «определять, будет ли инициировано преодолевающее поведение индивида, насколько интенсивным будет связанное с задачей усилие, и как долго оно будет поддерживаться, несмотря на отсутствие явного подтверждения» [10, с. 96].

Выводы из проведенного исследования.

1. Эмоциональный диссонанс рассматривается как одна из основных причин негативных последствий эмоциональной работы. Двойственная сущность эмоционального диссонанса позволяет говорить о его вероятностной природе как основе перехода в позитивный ресурс. В качестве индикатора эмоционального диссонанса выступает эмоциональная выразительность, которая делает заметными эмоциональное несоответствие и его глубину, а также формирует соответствующее состояние, позволяя преодолевать эмоциональный диссонанс.

2. Эмоциональная работа может способствовать увеличению эффективности деятельности за счет регулирующих более предсказуемых взаимодействий в процессе поверхностного и глубокого действия. Представление эмоциональной работы в виде имплицитных или эксплицитных ожиданий относительно эмоциональной выразительности нивелирует негативное воздействие «правил показа» – организационных требований по поводу эмоционального поведения работников.

3. Формирование позитивных эффектов эмоциональной работы рассматривается на основе эмоционального гармонизатора – конструкта, противоположного эмоциональному диссонансу. Эмоциональный гармонизатор представлен как аутентичное личное достижение работника на основе формирования: ресурса, характеризующего «пополнение/излишек» энергии и усилий; готовности и способности работников соответствовать организационным ожиданиям относительно

эмоциональной выразительности при выполнении эмоциональной работы.

4. Поверхностное действие ассоциируется с эмоциональным диссонансом, глубокое действие – с положительной эмоциональной гармонизацией. Взаимосвязь между глубоким действием и эмоциональной гармонизацией опосредствуется вознаграждающими социальными взаимоотношениями. На явные ожидания относительно эмоциональной выразительности оказывают существенное влияние ситуативные и диспозиционные факторы.

Перспективным для оценивания результатов эмоциональной работы может стать объединение результирующих показателей поверхностного и глубокого действия с индивидуальными, организационными и ситуативными факторами и определение концептуальных особенностей эмоционального менеджмента организации в целом на основе обобщенных характеристик эмоциональной работы.

ЛИТЕРАТУРА:

1. Вилюнас В.К. Психология эмоциональных явлений. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. 143 с.
2. Колот С.А. Эмоциональная выразительность как позитивный ресурс эмоциональной работы. Наука і освіта. 2009. № 6. С. 20–26.
3. Эшфорт Б., Майл Ф. Теория социальной идентичности в контексте организации. Организационная психология. 2012. Т.2. № 1. С. 4–27.
4. Ashforth B., Humphrey R. Emotional labor in service roles: The influence of identity. *Academy of Management Review*. 1993. Vol. 18. P. 88–115.
5. Brotheridge C., Lee R. Testing a conservation of resources model of the dynamics of emotional labor. *Journal of Occupational Health Psychology*. 2002. Vol. 7 (1). P. 57–67.
6. Gordon S. Institutional and impulsive orientations in selectively appropriating emotions to self. /D. D. Franks & E. D. McCarthy (Eds.). *The sociology of emotions: Original essays and research papers*. Greenwich, CT: JAI Press. 1989. P. 115–135.
7. Hochschild A.R. *The managed heart: Commercialization of human feeling*. Berkeley: University of California Press. 1983.
8. Morris J.A., Feldman D.C. Managing emotions in the workplace. *Journal of Managerial Issues*. 1997. Vol. 9 (3). P. 257–274.
9. Rafaeli A., Sutton R. Expression of emotion as part of the work role. *Academy of Management Review*. 1987. Vol. 12. P. 23–37.
10. Stajkovic A., Luthans F. Social cognitive theory and self-efficacy: Going beyond traditional motivational and behavioral approaches. *Organizational Dynamics*. 1998. Vol. 26 (4). P. 62–74.
11. Waldron V., Krone K. The experience and expression of emotions in the workplace: A study of a corrections organization. *Management Communication Quarterly*, 1991. Vol. 4 (3). P. 287–309.



УДК 316.6:159.923.33 (07)

ЗАСТОСУВАННЯ КОУЧИНГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У РОБОТІ ОРГАНІЗАЦІЙНОГО ПСИХОЛОГА: МОЖЛИВОСТІ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Федоришин Г.М., к. психол. н., доцент,
доцент кафедри соціальної психології та психології розвитку
ДВНЗ «Прикарпатський національний університет
імені Василя Стефаника»

У статті автор окреслює місце коучингу в структурі діяльності організаційного психолога. Здійснено аналіз можливостей і перспектив використання коучингових технологій у вітчизняних організаціях, зокрема застосування коучингу як стилю управління, впровадження в організаційну культуру за допомогою коучингових технологій цінностей навчання, розвитку та безперервної освіти, а також коучинг команд. Окреслено функції й переваги застосування коучингу в організації.

Ключові слова: організаційний коучинг, особистість, коучингові технології, навчання, розвиток, управління.

Федоришин Г.Н. ПРИМЕНЕНИЕ КОУЧИНГОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ ОРГАНИЗАЦИОННОГО ПСИХОЛОГА: ВОЗМОЖНОСТИ И ПЕРСПЕКТИВЫ

В статье автор определил место коучинга в структуре деятельности организационного психолога. Осуществлен анализ возможностей и перспектив применения коучинговых технологий в отечественных организациях, в частности, использование коучинга как стиля управления, внедрение в организационную культуру с помощью коучинговых технологий ценностей обучения, развития и образования, а также коучинг команд. Определены функции и преимущества применения коучинга в организации.

Ключевые слова: организационный коучинг, личность, коучинговые технологии, обучение, развитие, управление.

Fedoryshyn H.M. COACHING TECHNIQUES IN THE WORK OF AN ORGANIZATIONAL PSYCHOLOGIST: POTENTIAL AND CHALLENGES

In the article author outlines the place of coaching in the structure of the organizational psychologists' activity. The opportunities and perspectives of using coaching technologies in domestic organizations, in particular the use of coaching as a management style, the introduction of organizational culture through coaching technologies, training values, development and continuous education, coaching of teams are carried out. The functions and benefits of using coaching in the organization are outlined.

Key words: organizational coaching, personality, coaching technologies, training, development, management.

Постановка проблеми. Вагомим критерієм успішності керівника організації є його вміння вибудовувати й розвивати ефективні взаємини з найближчим оточенням. Розвиток організації вимагає від нього ефективного вирішення й інших завдань: аналізу обставин, ситуацій. Партнерів, конкурентів, працівників, організаційні процеси, інформацію він сприймає раціонально. Однак, мислячи весь час аналітично, він менш схильний довіряти своїм внутрішнім переконанням, інтуїції, здійснює аналіз відповідно до регламентованих норм, приймає шаблонні й стандартні рішення.

Зміни в будь-якій організації можливі за умови, якщо керівник формує правильні й успішні переконання, змінює стиль мислення, розширює таким чином свій потенціал. Змінюючи світобачення, він починає сприймати організаційні процеси й життя загалом через внутрішні переконання, знаходить новий сенс для себе, робить відкриття

у професійній діяльності та в особистому житті. Ініціювати ці зміни можна з допомогою коучингу. Найпоширенішими запитами в коучингу є: тайм-менеджмент (особиста ефективність), кар'єрне зростання, оптимізація організаційних процесів, особистісні сімейні та професійні стосунки, постановка й досягнення цілей, питання самореалізації.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. До питань застосування коучингових технологій в організації зверталось чимало вчених. Власне, й становлення коучингу як самостійного напрямку надання психологічних послуг відбулося завдяки попиту на його технології саме у сфері бізнесу (Т. Голві, М. Голдсміт, Дж. Уйтмор, Т. Дж. Леонард, М. Дауні, Дж. Смарт та ін.). Так, на думку М. Голдсміта, коучинг – це процес створення коучем (організаційним психологом) умов для всебічного розвитку особистості в організації. На думку М. Дауні, коучинг – це мистецтво, яке сприяє підви-

щенню продуктивності праці й ефективності виконання роботи кожним працівником. Дж. Уйтмор відзначає, що коучинг, глибинні основи якого базуються на психологічних принципах і моделях, сприяє розумінню і осмисленню людиною своїх можливостей, потенціалу, які вона (будучи досить мотивованою) може успішно реалізувати у професійній сфері.

Мета статті – визначити місце коучингу в структурі діяльності вітчизняного організаціїного психолога; здійснити аналіз можливостей застосування коучингових технологій у вітчизняних організаціях.

Виклад основного матеріалу дослідження. Коучинг в організації має розпочинатися з керівника, так би мовити згори. Саме керівник має чітко бачити призначення організації, її мету, шляхи розвитку та розуміти передовсім самого себе. Технологія працює в тих організаціях, де керівник готовий інвестувати в розвиток своїх працівників, бажає, щоб вони були вмотивовані, ініціативні, відповідальні, щирі, готові генерувати й втілювати нові ідеї. Після навчання коучингу або отримання послуг коуча керівник краще починає розуміти самого себе, бачить стратегії розвитку організації, цілі, цінності, пріоритети, планує свій розвиток, формує свою чітку місію, долає страхи та перешкоди, обмеження для досягнення поставлених цілей тощо. Застосування технології коучингу в організації розкриває потенціал працівників, демонструє їхню цінність і значимість для організації, надає необхідну мотивацію реалізувати поставлені цілі.

Одним із напрямів діяльності коуча в організації є *впровадження в організаційну культуру цінностей навчання, розвитку і безперервної освіти*. Умовно таку програму можна назвати «learning company». Ще наприкінці 70-х рр. ХХ ст. Т. Пітерс і Р. Уотермен одними з перших сформулювали ідею про те, що кращі компанії – це компанії, котрі навчаються [1].

Learning company – це організація, у якій люди усвідомлено навчаються, вивчають і вдосконалюють сам процес навчання, а також усвідомлено змінюють навколишню дійсність. Нова парадигма розвитку розглядає навчання як системний елемент організації, що відповідає за надання їй нової якості. Тому діяльність в організації розглядається не лише з точки зору кількісних показників ефективності, а й з позиції показників якісного зростання. Learning company – це компанія, яка ефективно відповідає на виклик змін бізнес-середовища шляхом створення нових технологій і оволодіння новими знаннями й уміннями, в найкоротші терміни

інтегрує нові знання та вміння для перетворення своєї основної діяльності. Щоб відповідати таким вимогам, персоналу необхідно постійно підвищувати свою кваліфікацію та професійний потенціал.

Крім того, learning company дає своїм працівникам можливість реалізовувати потребу в самореалізації. Це відбувається завдяки тому, що працівники, сформувавши свою позицію з допомогою лідера, знаходять свій сенс в організації як у співтоваристві однодумців, який полягає у пізнанні нового, розвитку своєї особистісної позиції і форм соціальної взаємодії. Відповідно, людина в такій організації працює задля реалізації власної мрії, а організація стає для неї оптимальним ресурсом для досягнень. У learning company вона реалізує сенс своєї життєдіяльності.

Чинниками значущості безперервної освіти є такі [1; 2; 3]:

- упровадження нової техніки, технології, виробництво сучасних товарів, зростання комунікаційних можливостей створюють умови для ліквідації або зміни деяких видів робіт. У зв'язку із цим необхідна кваліфікація не може бути гарантована базовою освітою;

- глобалізація перетворює світ на ринок без кордонів, з високим рівнем конкуренції між країнами. Країни, що мають сучасну систему інженерної праці та програм безперервної освіти, лідирують в умовах цієї конкуренції. Вони мають можливість у найкоротші терміни відповісти на будь-який виклик підвищенням продуктивності інженерної праці;

- зміни у всіх сферах життя – головний елемент сучасності. Безперервні й швидкі зміни в технології та інформатиці вимагають безперервного навчання персоналу;

- для організації є більш ефективним та економічним зростання віддачі від уже працюючих співробітників на основі їхнього безперервного навчання, аніж залучення нових працівників.

Навчання необхідне працівнику і в тому разі, коли змінюється зміст його роботи. Такі зміни можуть відбуватися з багатьох причин. Зміни навичок можуть бути пов'язані з розширенням сфери його діяльності в міру зростання кваліфікації, а також із переміщенням або просуванням на нову посаду. Під час організації навчання важливо усунути розриви між компетентностями, необхідними для виконання цієї роботи тепер і в найближчому майбутньому, а також тими, які будуть потрібні в майбутньому для виконання нової роботи. Саме ці розриви можна заповнити в результаті навчання.



П. Друкер, американський економіст, один із найвпливовіших теоретиків менеджменту ХХ століття, сформулював поняття «знаючого співробітника» (knowledge worker). До цього часу, зазначав П. Друкер, відносини між лідером і співробітниками будувалися за моделлю «майстер – учень»: лідер був сильніший, розумніший, досвідченіший. У сучасному світі працівники часто більш ерудовані за своїх керівників. Вони знають більше, а отже, лідер уже не може вказувати їм, що робити. І завдання лідера тепер прямо протилежне: він мусить уміти вчитись у співробітників, управляти компанією і черпати знання з оточення [2].

Інший напрям у роботі організаційного психолога – *executive coaching* (управлінський коучинг), особливо популярний метод індивідуальної роботи з менеджерами вищої ланки.

Наступним напрямом впровадження технології коучингу в бізнес є *управління у стилі коучингу*. Дж. Вітмор у праці «Коучинг високої ефективності» подає коучинг як новий спосіб управління, що базується не на догматичному розпорядженні, а на співпраці з підлеглим у процесі досягнення спільної мети. Саме поняття «співпраця» і «досягнення мети» є ключовими для розуміння сутності коучингу [3].

Традиційно керівник – лідер в організації – досягає вершини завдяки своїм глибоким знанням і професійному досвіду, силі впливу. Від нього чекають відповідей, він має миттєво давати вказівки, якщо співробітники не знають, що і як робити. Лідер – людина, яка знає більше за всіх. У цьому запорука його влади й авторитету.

Сучасний керівник усе ще має добре розумітися на справі, проте було б нереалістично й шкідливо вимагати від нього всіх відповідей. Структура й діяльність організацій настільки ускладнилися, що одноосібне управління вже навряд чи можливе. Лідерам бізнесу доведеться пристосовуватися до цих змін, брати на себе незвичну роль – роль коуча. Застосовуючи методи коучингу там, де це доречно, бізнесмен або управлінець зможе ефективно керувати, навіть не знаючи всіх відповідей і не даючи підлеглим готових вказівок.

Керівники, які застосовують коучинг як стиль управління, мають такі відмінні характеристики [2, 3]:

1. За допомогою коучингу вони досягають суттєвих цілей для організації. Вони застосовують коучинг тому, що особиста участь у розвитку компетентностей своїх підлеглих вважається обов'язковим елементом успіху їхньої організації. Багато керівників стверджує, що у них немає часу

для коучингу, проте його потрібно віднайти, якщо розглядати наставництво як обов'язкове.

2. Керівникам подобається сприяти розвитку своїх підлеглих. Вони схожі на художників: вдивляються в людей з думкою, як зробити їх кращими, цікавішими й кориснішими. Менеджери-коучі вважають це однією з найважливіших своїх функцій. Вони допускають, що не кожен потрапляє в компанію вже готовим фахівцем, що люди на мусить вчитись і рости. На їхню думку, люди, наділені потенціалом, – це найцінніше надбання для компанії, і вони потребують допомоги задля втілення своїх задумів.

3. Керівники пристосовують свій стиль спілкування до потреб і стилю спілкування конкретного співробітника. Це нелегко, однак це є частиною їхніх обов'язків.

4. Вони допитливі. Їм справді важливо знати, як ідуть справи, з якими проблемами стикаються їхні співробітники, що слід робити краще. Ніхто не вчить їх ставити запитання – це їх вроджений талант і перевага. Завдяки цікавості коуча діалог зі співробітником складається природно. Вони вільно обмінюються думками і знаннями. Підлеглий ділиться своїми припущеннями, сумнівами, вдалими рішеннями і помилками і разом із коучем аналізує ситуацію.

5. Керівники встановлюють і підтримують взаємини з працівниками. З допомогою емпатії будується розуміння: управлінець бачить, чого потребує його підлеглий, і пристосовує до його потреби тон і манеру розмови.

Такий підхід цілком можна виробити. Досить відповісти на єдине запитання: «Ваша справа видається Вам досить важливою, щоб заради неї стати коучем?»

Принципи застосування коучингу в професійній діяльності керівника доволі прості й водночас складні у застосуванні.

Принцип 1. Запитувати

Коучинг розпочинається з того, що керівник припиняє заповнювати весь простір і звільняє місце для свого співрозмовника. Для цього найкраще поставити запитання, яке вимагає розгорнутої відповіді. Поговоривши задля розминки з підлеглим, керівник переходить власне до коучингу, подаючи сигнал фразою: «З чого б Ви хотіли почати?» Головне – бути готовим обговорювати будь-яку важливу для співрозмовника тему без упереджень.

У праці «Організаційна культура і лідерство» професор Массачусетського технологічного інституту Е. Шейн описує різні форми звертання до людини, якій ми намагаємося запропонувати допомогу – ці форми збігаються з початком роз-

мови-коучингу. Процес збору інформації Е. Шейн називає «розпитуванням у чистому вигляді». Далі йде «діагностичне розпитування», коли керівник просить співрозмовника зосередитися на конкретних аспектах проблеми, наприклад, на своїх почуттях і реакціях, причинах і мотивації або ж на вже реалізованих і запланованих діях.

Наступний етап процесу Е. Шейн назвав «конфронтаційним опитуванням». Автор на мав на увазі конфронтацію зі співрозмовником, але пропонував перевірити ті чи інші аспекти почутого, висуваючи власні ідеї та припущення, тобто власне розуміння ситуації замість того, яке нав'язує співрозмовник [4].

У таких бесідах принципово важливо не економити час на перших етапах, не забігати вперед, не прискорювати той етап, коли, завершивши із запитаннями, керівник зможе використати свій авторитет лідера і прояснити всі проблеми. Чим більше часу керівник відведе для розпитування в чистому вигляді, тим більша ймовірність того, що співрозмовник сам виявить творче вирішення проблеми, що впливе унікальне знання, яке він набув завдяки безпосередньому досвіду.

Принцип 2. Слухати

Важливо розуміти різницю між дієсловами «чути» і «слухати». «Чути» – це когнітивний процес, що відбувається в мозку: ми сприймаємо, розшифровуємо й розуміємо звуки. Але «слухаємо» ми всім тілом, це процес спілкування, у якому людина бачить, що її справді й повністю розуміють. У ситуації коучингу необхідно слухати, утримуючи зоровий контакт. Тоді керівник отримує максимум інформації з невербальних знаків – виразу обличчя, жестів, машинальних рухів – і покаже співрозмовникові, наскільки уважно він його слухає.

Ефективне слухання також вимагає повної зосередженості. Коучинг не сумісний із багатозадачністю: можна «чути», що говорить інша людина, і водночас робити якусь справу паралельно, проте «слухати», щоб він відчув себе почутим і зрозумілим, неможливо. Моменти, що відволікають, необхідно усунути: вимкнути телефон, закрити ноутбук, знайти спокійне місце. Можна робити короткі тези під час таких розмов. Це допомагає зосередитись й утримати інформацію в оперативній пам'яті (у більшості людей вона розрахована лише на п'ять-сім одиниць зберігання). Однак і записи можуть стати відволікаючим моментом. Не слід перетворюватися на стенографіста, а обмежитись окремими словами і фразами.

М. Аткинсон виокремлює три рівні слухання. Нульовий рівень слухання – фактич-

но неслухання, занурення в себе. Часто в розмові один партнер щось розповідає, а другий в цей час думає про те, що він сам потім скаже, це теж випадок неслухання. Для коуча це неприпустимо й означає втрату контакту з клієнтом. Перший рівень слухання – інформаційний: слухання інформації, слів. У цьому разі контакт буде поверхневим. Другий рівень слухання – глибинний: слухання нюансів, емоцій, того, що стоїть за словами клієнта. Ці нюанси передаються на невербальному рівні, тому коуч має бути чутливим до невербальної інформації. Третій рівень слухання – слухання потенціалу клієнта, відчуття коучем клієнта. Це найглибший рівень контакту і розуміння клієнта [5].

Принцип 3. Співчувати

Співчуття – здатність не тільки зрозуміти іншу точку зору, а й розділити почуття. Якщо не виникає емпатії, то інша людина залишається чужою і незрозумілою. Тільки співчуття створює такий зв'язок між людьми, за якого можливий коучинг. У працях професора університету Х'юстона Б. Браун, яка вивчає такі теми, як вразливість, відвага, гідність і сором, співчуття описується як протиотрута сорому [6]. Коли працівники звертаються до керівника за допомогою, вони якоюсь мірою відчувають ніяковість або хоча б легке збентеження: і чим гостріша проблема, тим гостріше й почуття сорому. Тільки співчуття може позбавити співрозмовника сорому, і тоді він зможе знайти креативне вирішення проблеми.

Висловлюючи співчуття, керівник не знижує планки вимог. Співчутливе ставлення керівника до труднощів, з якими зустрічаються співробітники, допомагає їм зміцнити життєстійкість і вчитися на допущених помилках. Відчувши співчуття від керівника, вони й самі охоче приймуть його допомогу і намагатимуться домогтися від себе більшого.

За форматом коучинг в організації може бути індивідуальним і груповим (командним). *Коучинг команд* – наступний напрям у діяльності організаційного психолога – це форма групової роботи (групової коуч-сесії (ій), метою якої є формування й розвиток ефективної команди для вирішення тих чи інших бізнес-завдань [7]. Завданням командного коучингу є організація процесу таким чином, щоб учасники змогли самостійно створювати успішні бізнес-моделі для розв'язання поставлених завдань, максимально розкрити командний ресурс усіх гравців у команді, їхній творчий складник. У результаті командного коучингу кожен співробітник найкращим чином здійснює те, до чого він має талант. Коуч у такому



разі є експертом із процесу, а члени команди – експертами за змістом.

Цілями командного коучингу можуть бути: розроблення місії, бачення, визначення єдиних командних цінностей; формування єдиного бачення й розуміння цілей проекту; розроблення єдиної командної стратегії виконання тих чи інших завдань; підвищення якості комунікацій у команді; вирішення й управління міжособистісними конфліктами; підвищення рівня мотивації членів команди; емоційна й організаційна підготовка членів команди перед відповідальним етапом/проектом; розроблення нестандартного рішення задач, що стоять перед командою.

Підсумовуючи вищевикладене, можемо виокремити такі функції коучингу в організації:

1. Створює усвідомленість. Усвідомленість – це глибоке розуміння обставин та причинно-наслідкових зв'язків. Завдяки розвитку усвідомленості людина може приймати найкращі рішення у своєму житті. Відповідаючи на запитання: «що?», «для чого?», «коли?» та «як?», вона планує зміни.

2. Спонукає до дослідження. Коучинг спонукає до дослідження нових вирішень життєвих завдань, нових стратегій поведінки, гнучкості.

3. Піднімає планку. Після досягнення працівником поточних цілей коуч ставить такі запитання: «Що буде далі? Що потрібно зробити, щоб збільшити продуктивність удвічі?» Таким чином проявляється віра в його потенціал.

4. Інформує. Коуч є носієм інформації, яка може бути корисною працівнику. Володіючи відповідною інформацією, завжди можна зробити оптимальний вибір.

5. Спонукає. Коуч допомагає людині зберегти стан особистої мотивації досягнення власних цілей.

6. Пропонує діяти. Саме цього часто не досить, щоб зрушити з місця. Коучинг – це практичний метод розвитку людського потенціалу.

7. Контролює. Коуч – це конструктивний свідок життя людини, який є додатковим гарантом, що намічені плани будуть упроваджені в життя, а цілі – досягнуті.

8. Співпереживання. Особливо важливе в ситуації поразки, адже співпереживання допомагає людині пройти через життєві труднощі.

9. Фокусується на важливому. З безлічі варіантів: як витратити свій час та сили, що є важливим і т. ін., коуч допомагає працівникові обрати для себе пріоритетні напрями для розвитку та самореалізації.

10. Допомагає прийняти рішення. Коуч знайомить з методами прийняття рішень і

виступає в ролі конструктивного співрозмовника в процесі аналізу варіантів.

11. Коуч відображає реальність. Коуч відображає клієнта як дзеркало, він може побачити себе збоку та прийняти ефективне рішення.

12. Визнає досягнення. Багатьом працівникам в організаціях не вистачає визнання, підкреслення їхньої важливості, цінності, значущості. Для того щоб працівник зберігав інтерес та мотивацію, коуч виділяє його досягнення і допомагає розвинути компетентність відстежувати власний прогрес самостійно.

13. Дає простір для роздумів. Особливо цінною ця функція є для керівників вищої ланки, оскільки найчастіше лише в роботі з коучем вони можуть повністю сфокусуватися на стратегічно важливих питаннях, розмірковуючи вголос.

Дж. Уйтмор виділяє такі переваги застосування коучингу в професійній діяльності [3]:

- поліпшення продуктивності діяльності. Це головне, задля чого застосовується коучинг;

- швидке навчання без відриву від роботи чи навчання, причому цей процес приносить радість і задоволення;

- поліпшення взаємин у колективі;

- поліпшення взаємин і пов'язаний із цим успіх змінюють на краще всю атмосферу в колективі;

- коучинг відкриє багато не виявлених раніше талантів серед членів групи;

- багаторазово зростає особиста ефективність працівників і швидкість просування до мети;

- гнучкість й адаптивність до змін. Ще

Ч. Дарвін у праці «Походження видів» зазначав, що виживе не найсильніший і найрозумніший, а той, хто краще адаптується. Гнучкість і адаптивність стають необхідною вимогою до сучасної успішної особистості. Величезна конкуренція на ринку, технологічні інновації, високошвидкісні глобальні комунікації, економічна невизначеність та соціальна нестабільність формують цю потребу впродовж життя. У таких умовах може вижити тільки гнучкий та адаптивний.

Висновки з проведеного дослідження.

Коучинг в організації – це сучасний напрям психологічного консультування, інструмент для підвищення особистої ефективності працівника. Організаційний коучинг відрізняється від бізнес-консалтингу, завдання якого можуть бути спрямовані на створення принципово нового бізнесу (розроблення бізнес-плану, прорахунок ризиків, аналіз та оцінка необхідних ресурсів); реалізація нових проектів, втілення бізнес-ідей; опти-

мізація вже наявного бізнесу, що включає зростання прибутковості, проведення ребрендингу, збільшення обсягів продажів. Коуч не є фахівцем із розвитку бізнесу. Він може таким бути, поєднуючи коучингову діяльність з консалтинговою. Однак ці напрями діяльності слід диференціювати. До компетенцій організаційного коуча належать: визначення мети, розроблення концепцій, бачення основної місії компанії; розвиток лідерських якостей у провідних співробітників; організація процесу навчання необхідних професійних навичок і компетенцій, коучинг команд тощо.

Упровадження коучингу в організацію – це впровадження насамперед концепції *learning company* в поєднанні із застосуванням принципів коучингу в управлінській діяльності. Наявна система освіти не формує навички, необхідні працівникові в ринкових умовах. Брак знань у сфері менеджменту, маркетингу, управління персоналом може виявитися критичним для організації в сучасних умовах. Тому особливе значення має здатність організації

залучати або ж, що значно ефективніше, навчати власних висококваліфікованих фахівців.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Пітерс Т., Уотерман Р. В поисках эффективного управления. Уроки самых успешных компаний Америки. М.: Альпина Паблишер. 2005
2. Друкер П.Ф. Эффективный руководитель. М.: «Манн, Иванов и Фербер». 2012. 240 с.
3. Уитмор Дж. Коучинг высокой эффективности. / пер. с англ. М.: Международная академия корпоративного управления и бизнеса. 2005. С. 168.
4. Шейн Э.Х. Организационная культура и лидерство / пер. с англ.; под ред. В.А. Спивака. СПб: Питер. 2002. 336 с.
5. Аткинсон М., Чойс Т. Рэй. Пошаговая система: Наука и искусство коучинга / пер. с англ. К.: Companion Group. 2010. 256 с.
6. Brown B. I Thought It Was Just Me (but it isn't): Telling the Truth About Perfectionism, Inadequacy, and Power. 2007.
7. Клаттарбак Д. Командный коучинг на рабочем месте: технология создания самообучающейся организации. М.: Эксмо. 2008. 288 с.



СЕКЦІЯ 5. ЮРИДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159:343.9.01

ПРОФАЙЛІНГ ЯК СКЛАДНИК ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПРАЦІВНИКІВ НАЦІОНАЛЬНОЇ ПОЛІЦІЇ

Дідковська-Бідюк М.В., ад'юнкт кафедри юридичної психології
Національна академія внутрішніх справ

У статті профайлінг розглядається як складова обов'язків працівників слідства, розшуку та психологічної служби. Автор розкриває поняття «суб'єкт» та вводить поняття «суб'єкт профайлінгу». У статті наведені результати опитування слідчих, оперуповноважених та працівників психологічної служби на предмет їхньої обізнаності у напрямку використання профайлінгу. Автор стверджує, що є необхідність підготовки фахівців-профайлерів для Національної поліції України.

Ключові слова: профайлінг, профайлер, суб'єкт профайлінгу, слідчий, оперуповноважений, психолог.

ДИДКОВСКАЯ-БИДЮК М.В. ПРОФАЙЛИНГ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РАБОТНИКОВ НАЦИОНАЛЬНОЙ ПОЛИЦИИ

В статье профайлинг рассматривается как составляющая обязанностей сотрудников следствия, розыска и психологической службы. Автор раскрывает понятие «субъект» и вводит понятие «субъект профайлинга». В статье приведены результаты опроса следователей, оперуполномоченных и работников психологической службы на предмет их осведомленности в направлении использования профайлинга. Автор утверждает, что существует необходимость подготовки специалистов-профайлеров для Национальной полиции Украины.

Ключевые слова: профайлинг, профайлер, субъект профайлинга, следователь, оперуполномоченный, психолог.

Didkovska-Bidiuk M.V. PROFILING AS A CONSTITUENT OF THE NATIONAL POLICE OFFICERS PROFESSIONAL ACTIVITY

The article carries the material about profiling as a component of the duties of the investigators, the operatives and the psychologists. The author dwells on the different definitions of the concept “subject” and introduces the concept “the subject of profiling”. The article contains the results of the questioning of the officers of the criminal investigation and psychological departments about their knowledge towards profiling usage. Author underlines that there is necessity of the training the profilers for National Police.

Key words: profiling, profiler, the subject of profiling, investigator, operative, psychologist.

Постановка проблеми. В умовах інтеграції до європейського простору усі сфери життя та професійної діяльності людей у нашій країні невинно розвиваються. Не є винятком і діяльність правоохоронних органів. Зокрема, у діяльність Національної поліції усе більше впроваджуються здобутки психологічної науки. Орієнтуючись на позитивні результати залучення до попередження і розслідування злочинів психологів у правоохоронних органах зарубіжних країн, працівники Національної поліції України починають впроваджувати цей досвід у свою діяльність.

Одним з основних психологічних здобутків, які використовуються у правоохоронній системі, є профайлінг (від англ. Profile – профіль) – сукупність методів і методик оцінки та прогнозування поведінки особи на основі аналізу найінформативніших ознак, психологічного портрета особи, характеристик зовнішності, невербальної

і вербальної поведінки, місцезнаходження та ін. [9, с. 60-67].

У зарубіжних країнах (США, Ізраїлі, Росії, Німеччині тощо) профайлінг використовується у двох аспектах:

1) для пошуку невідомого злочинця за слідами вчиненого ним злочину (найчастіше – серійних злочинів насильницького характеру);

2) для попередження протиправних дій шляхом перевірки підозрілих осіб (обшук, перевірка документів, аудіовізуальна діагностика тощо). У цьому аспекті профайлінг широко використовується на митницях, залізницях тощо.

Нині в Україні немає чітких критеріїв, а також офіційної обумовленості використання профайлінгу у діяльності Національної поліції.

Ефективність профайлінгу залежить насамперед від рівня професійної підготовленості працівника, який його проводить.

Ми пропонуємо використовувати термін «суб'єкт профайлінгу» для визначення вказаного працівника.

Постановка завдання. Головною метою цієї роботи є визначення обізнаності працівників різних служб поліції щодо використання профайлінгу, а також особливостей застосування різних його аспектів в їхній професійній діяльності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Визначення поняття «суб'єкт» зустрічається у багатьох словниках, адже воно є ключовим у різних науках. Так, наприклад, у радянському енциклопедичному словнику наведено таке визначення даного поняття: «Суб'єкт – це (від лат. *subjectus* – той, що знаходиться знизу, лежить в основі, від *sub* – під та *jacio* – кидаю, кладу в основу) – носій предметно-практичної діяльності та пізнання (індивід або соціальна група), джерело активності, спрямованої на об'єкт» [7, с. 1286].

Тлумачний словник української мови трактує поняття суб'єкту відповідно до приналежності даного поняття до тієї чи іншої науки: «(філос.) істота, здатна до пізнання навколишнього світу, об'єктивної дійсності й до цілеспрямованої діяльності; (книжк.) особа, група осіб, організація і т. ін., яким належить активна роль у певному процесі, акті; (юр.) особа або організація як носій певних прав і обов'язків [6, с. 814].

Великий психологічний словник дає таке визначення: суб'єкт – це самосвідомий діяч, який свідомо наслідує власні цілі та здійснює деяку діяльність (індивід, соціальна група), тобто активний початок у процесі діяльності (практичної, естетичної, пізнавальної і т.п.) [2, с. 641].

Розробці категорії «суб'єкт» присвячені роботи багатьох дослідників, зокрема у визначенні К.О. Абульханової-Славської суб'єкт є гармонійною, самореалізуючою особистістю, яка досягла вершини в ієрархічному розвитку [1].

А.В. Брушлинський визначає суб'єкт як вищу системну цілісність усіх його складних та суперечливих якостей, насамперед психічних процесів, станів та властивостей, його свідомого та несвідомого [3, с. 31].

На думку О.О. Сергієнка, суб'єкт – це людина на вищому рівні своєї активності, цілісності (системності), автономності. На цьому рівні людина гранично індивідуалізована, тобто виявляє особливості своєї мотивації, здібностей, психічної організації. Людина не народжується суб'єктом, а стає ним у процесі діяльності [5, с. 814].

В.О. Татенко визначає «суб'єкт як істоту, ...що самостійно, вільно та творчо реалізує свою життєдіяльність, та яка розвивається

у цій якості впродовж усього життя у формі особистості, індивідуальності як специфічних людських стосунків» [8, с. 185].

Межа між суб'єктом та об'єктом відносна та рухома, вона залежить від характеру діяльності: в одних випадках вона проходить між психофізіологічним тілом (у тому числі «озброєним» зовнішніми засобами) і зовнішнім світом, в інших – між свідомістю і тілом, у третіх – між рефлексуючим Я та станом свідомості. Доводячи діяльнісну трактовку суб'єкта до логічного завершення, Ж. Піаже стверджував, що «Суб'єкт – ні що інше як система дій, які він здійснює по відношенню до об'єктів, і ці дії постійно перетворюються у відповідності з природою об'єктів та змінюють самого суб'єкта». Людина може розглядатися не лише як суб'єкт, а й як об'єкт (виховання, пізнання, піклування тощо) [2, с. 641].

За визначенням О.І. Кудерміної, суб'єкт правоохоронної діяльності – це особа, яка здійснює професійну (умовно провідну для неї) діяльність, спілкування та інші форми активності у межах реалізації правоохоронних функцій; творець власної професійної історії як складової свого життєвого шляху; це форма консолідації та структурування якостей, властивостей, здібностей особистості правоохоронця, що інтегрована взаємодією зовнішніх (соціальних, економічних, нормативних тощо) та внутрішніх (наявних, актуалізованих у конкретний період професіогенезу особистісних характеристик) умов перебігу правоохоронної діяльності [4, с. 44].

Виклад основного матеріалу дослідження. Спираючись на визначення різних джерел щодо тлумачення слова «суб'єкт», ми можемо сказати, що *суб'єкт профайлінгу* – це особа, що здійснює професійну діяльність, яка полягає у створенні психологічних профілів (портретів) осіб, що складають оперативний інтерес, а також виявляє осіб із протиправними намірами; спеціаліст, який може оцінити та спрогнозувати поведінку людини, аналізуючи вербальні та невербальні прояви, характеристики зовнішності. Сукупність якостей, властивостей, здібностей особистості, що здійснює профілювання, зумовлена особливостями професійної діяльності.

У зарубіжних джерелах для визначення суб'єкта профайлінгу використовується термін «профайлер». Синонімами цього терміну є верифікатор, спеціаліст із профайлінгу, спеціаліст із безконтактної детекції брехні. Спеціаліст цього профілю має необхідні знання, уміння, навички, володіє необхідними психологічними методами, завдяки яким може спрогнозувати поведін-



ку особи у тій чи іншій ситуації. Для цього він аналізує її зовнішній вигляд, невербальну поведінку, тобто жести, міміку, емоційні та поведінкові прояви тощо. Крім того, профайлер створює психологічні портрети (профілі) переважно серійних злочинців, орієнтуючись на сліди, залишені на місці вчинення злочину.

На жаль, в Україні профайлінг як метод пошуку злочинців та попередження правопорушень ще не використовується належним чином. Враховуючи те, що для застосування профайлінгу необхідні базові психологічні знання, уміння та навички, а також деякі елементи профайлінгу у своїй діяльності використовують працівники оперативної служби та слідства, ми вирішили опитати працівників психологічної служби, слідчих та оперуповноважених на предмет їхньої обізнаності у цьому напрямку.

У нашому дослідженні взяли участь 181 опитуваний, із них 71 психолог, 50 працівників слідства та 60 оперуповноважених, які працюють у підрозділах Національної поліції у різних областях України. Опитувані психологи були переважно жіночої статі, а працівники слідства та розшуку переважно чоловічої. Вік опитуваних від 22 до 45 років. Стаж професійної діяльності від 6 місяців до 20 років.

Результати, отримані під час анкетування працівників, представлені у таблицях 1 і 2.

Як бачимо, більшість психологів знайомі з технологією складання психологічного

профілю, тоді як лише половина оперативних працівників та слідчих мають певні уявлення щодо особливостей застосування профайлінгу. Це свідчить про те, що базові знання щодо складання психологічного портрета (профілю) під час професійної підготовки (перепідготовки) або навчання у ВНЗ отримують лише працівники психологічної служби.

Більшість психологів прагнуть розвиватися та здобувати нові психологічні знання, уміння та навички, тоді як лише третина слідчих та оперуповноважених прагне удосконалювати свою психологічну підготовку. Це є свідченнями того, що працівники слідства та розшуку у своїй діяльності орієнтуються переважно на свій досвід та професійні знання, а не на психологічні особливості осіб, з якими доводиться працювати (правопорушників, свідків, потерпілих тощо), а тому вважають, що їхні психологічні знання, уміння та навички розвинуті на належному рівні.

Майже усі респонденти переконані, що використання психологічного портретування значно полегшить пошук злочинців та допоможе під час розслідування злочинів. Це є доказом того, що працівники знайомі із зарубіжним досвідом ефективності використання профайлінгу.

Досить неоднозначні відповіді щодо необхідності взаємодії слідчо-оперативних груп із психологами. Це може бути пояснене тим, що на даний час психологи, які працюють у Національній поліції, не мають належної під-

Таблиця 1

Анкета стосовно поінформованості щодо профайлінгу

Запитання	Психологи, %		Слідчі, %		Оперуповноважені, %	
	Так	Ні	Так	Ні	Так	Ні
Чи знайомі Ви з технологією профайлінгу (складання профілю/ портрету особистості)?	86	14	54	46	47	53
Чи достатньо Вам Ваших психологічних знань, умінь та навичок для реалізації професійної діяльності?	45	55	60	40	62	38
Чи може допомогти, на Вашу думку, складання психологічного профілю (портрету) у розшуку злочинців та в ході проведення окремих слідчо-розшукових дій?	94	6	94	6	97	3
Чи є необхідність взаємодії СОГ із психологами або залучення психологів до складу СОГ?	58	42	46	54	40	60
Чи є актуальним впровадження психологічного портретування у діяльність Національної поліції як напряму психологічного забезпечення професійної діяльності?	92	8	82	18	78	22
Чи є актуальною окрема підготовка спеціалістів-профайлерів для Національної поліції?	93	7	78	22	77	23

готовки у цьому напрямку, і це відчувають як вони самі, так і решта працівників.

Більшість респондентів вважають необхідним впровадження профайлінгу у діяльність Національної поліції, а також вбачають актуальною підготовку окремих фахівців-профайлерів, які будуть спеціалізуватись на складанні психологічного портрета, і цим самим допомагатимуть під час розслідування злочинів.

Таким чином, більшість опитаних вважає, що складання психологічного профілю буде актуальним під час розслідування серійних злочинів. Половина слідчих та оперуповноважених, а також 70% психологів складала б портрети для пошуку злочинців насильницької спрямованості. Трохи менше опитаних за допомогою профілів шукали б злочинців, які вчиняють злочини корисливо-насильницької спрямованості. Близько третини опитаних вважає актуальним використання психологічного портрета для пошуку корисливих злочинців.

83% психологів вважають, що психологічний профіль має складати фахівець-профайлер спеціальної служби, проте цю думку поділяють лише трохи більше половини опитаних слідчих та оперуповноважених. Третина працівників психологічної служби і, відповідно 40% і 23% оперуповноважених і слідчих вважають, що це має робити штатний психолог. Решта опитаних вважають, що з цією роботою справляться слідчі та оперативні працівники. Деякі опитані стверджують, що складанням психологічного профілю має займатися спеціально навчена група, до якої входять слідчий, оперуповноважений та психолог. Такі результати свідчать про недостатню обізна-

ність працівників слідства та розшуку щодо особливостей складання психологічних портретів.

У своїй діяльності психологічні портрети доводиться складати лише 46% працівників психологічної служби. Половину опитаних психологів іноді залучають до розслідування злочинів: 20% – безпосередньо для складання психологічних портретів (профілів), 46% – під час проведення допитів, 20% – під час проведення інших слідчо-оперативних дій, але 48% опитаних взагалі не залучають до розслідування злочинів. Це є свідченням недовіри керівництва підрозділів поліції до підготовки психологів у напрямку супроводження оперативно-службової діяльності, а також недостатньої обізнаності щодо ефективності використання психологічних знань, умінь, навичок під час розслідування злочинів.

68% опитаних психологів вважають, що є необхідність частішого залучення їх до розслідування злочинів, проте решта з цим не погоджується. Це є наслідком надмірної навантаженості психологів за іншими напрямками професійної діяльності. 94% психологів потребують додаткових знань, умінь, навичок щодо складання психологічних профілів.

58% працівників розшуку та 46% працівників слідства стверджують, що у своїй діяльності використовують деякі елементи складання психологічного профілю. 78% слідчих та оперуповноважених погоджуються з тим, що знання особливостей складання психологічних профілів необхідні для працівників їхньої служби. 84% слідчих та оперуповноважених вважають, що є необхідність підготовки фахівців-психологів,

Таблиця 2

Результати анкетування респондентів щодо затребуваності профайлінгу

Запитання	Психологи, %	Слідчі, %	Оперуповноважені, %
Для розслідування якого виду злочинів складання психологічного портрета (профілю) злочинця є актуальним?			
злочинів насильницької спрямованості	70	54	53
злочинів корисливої спрямованості	33	22	28
корисливо-насильницької спрямованості	54	44	38
серійних злочинів	92	70	65
Хто на Вашу думку повинен складати психологічний портрет (профіль) особистості під час розкриття та розслідування злочинів?			
штатний психолог райуправління, залучений до СОГ	31	40	23
фахівець-профайлер спеціальної служби	83	52	57
оперативний співробітник	8	20	37
слідчий	7	24	37
Психолог + слідчий + оперуповноважений	4	4	3



які б спеціалізувались на складанні психологічного портрета.

Висновки з проведеного дослідження. Отже, досвід зарубіжних країн неабияк впливає на розвиток правоохоронної системи України. За результатами анкетування ми можемо стверджувати, що профайлінг є актуальною новітньою технологією, яку необхідно впроваджувати у діяльність Національної поліції як напрям психологічного забезпечення оперативно-службової діяльності.

Працівники слідства та розшуку потребують додаткових знань щодо особливостей використання профайлінгу. Також актуальною є додаткова психологічна підготовка слідчих та оперуповноважених.

На даному етапі підготовка психологів у підрозділах Національної поліції є недостатньою у напрямку складання психологічних портретів, що є причиною недовіри до них як до повноцінних учасників слідчих дій.

Складанням психологічних профілів, на думку опитаних, мають займатись спеціально підготовлені фахівці-психологи або профайлери. Тому є необхідною підготовка фахівців, які б спеціалізувались на профайлінгу, володіли необхідними знаннями, уміннями та навичками, залучалися до розслідування злочинів, допомагали під час пошуку злочинців та здійснювали профілактичні заходи для попередження правопорушень.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Абульханова К.А. О субъекте психической деятельности. М.: Наука, 1973. 288 с.
2. Большой психологический словарь. 4-е изд., расширенное / Сост. и общ. ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. М.: АСТ: МОСКВА; СПб.: Прайм-ЕВРОЗ-НАК, 2009. 811 [5] с. С. 641.
3. Брушлинский А.В. Проблемы психологии субъекта. М.: Ин-т РАН, 1994. 109 с. С. 31.
4. Кудерміна О.І. Психологія суб'єкта правоохоронної діяльності: акмеологічний вимір: дис. ... д-ра психол. наук: 19:00:06. НАВС. К., 2014. 350 с. С. 44.
5. Сергиенко Е.А. Становление субъекта: неоконченная дискуссия. Психологический журнал. 2003. № 2. С. 104–119. Сергиенко Е.А. Природа субъекта: онтогенетический аспект. Проблема субъекта в психологической науке: статьи. М., 2000. С. 184–203.
6. Словник української мови. У 11 т. Київ: Наукова думка, 1970–1980. Т. 9. 916 с. С. 814.
7. Советский энциклопедический словарь / Гл. ред. А. Прохоров. 4-е изд. М.: Сов. энциклопедия, 1986. 1600 с., С. 1286.
8. Татенко В.А. Психология в субъектном изменении. К.: Просвіта, 1996. 404 с. С. 185.
9. Черкасова Е.С. Криминальный профайлинг как ориентирующий метод поиска преступника при совершении преступления в ситуации неочевидности. Профайлинг и медиация. Калуга: Научно-образовательный Центр социально-гуманитарных технологий Калужского государственного университета им. К.Э. Циолковского, 2016. 290 с. С. 60–67.

УДК [159.98:351.74](477)

ІНДИВІДУАЛЬНО-ТИПОЛОГІЧНІ ХАРАКТЕРИСТИКИ ОСОБИСТОСТІ СЛІДЧИХ ОРГАНІВ ДОСУДОВОГО РОЗСЛІДУВАННЯ НА ПІСЛЯВУЗІВСЬКІЙ СТАДІЇ ПРОФЕСІОГЕНЕЗУ

Мілорадова Н.Е., к. психол. н.,
доцент, професор кафедри педагогіки та психології факультету № 3
Харківський національний університет внутрішніх справ

У статті представлено результати вивчення особистісних та характерологічних якостей та побудовано узагальнені особистісні профілі працівників поліції слідчих органів досудового розслідування на різних етапах професійного розвитку: професійної адаптації, оволодіння професійною діяльністю, творчого самовираження, наставництва, соціальної переадаптації. Визначено специфіку прояву зазначених характеристик на кожному з етапів.

Ключові слова: індивідуально-типологічні характеристики, професіогенез, слідчі органи досудового розслідування, післявузівська стадія професіогенезу.

Милорадова Н.Э. ИНДИВИДУАЛЬНО-ТИПОЛОГИЧЕСКИЕ ХАРАКТЕРИСТИКИ ЛИЧНОСТИ СЛЕДСТВЕННЫХ ОРГАНОВ ДОСУДЕБНОГО РАССЛЕДОВАНИЯ НА ПОСЛЕВУЗОВСКОЙ СТАДИИ ПРОФЕСИОГЕНЕЗА

В статье представлены результаты изучения индивидуальных и характерологических качеств, построены обобщенные личностные профили сотрудников полиции следственных органов досудебного расследования на различных этапах профессионального развития: профессиональной адаптации, овладения профессиональной деятельностью, творческого самовыражения, наставничества, социальной переадаптации. Представлена специфика проявления указанных характеристик на каждом из этапов.

Ключевые слова: индивидуально-типологические характеристики, професіогенез, следователи органов досудебного расследования, послевузовская стадия професіогенеза.

Miloradova N.E. INDIVIDUAL AND TYPOLOGICAL CHARACTERISTICS OF INVESTIGATOR'S PERSONALITY OF PRE-TRIAL AGENCIES AT THE POSTGRADUATE STAGE OF PROFESSIONAL GENESIS

The article represents the results of study of personal qualities. Also it describes the generic personal profiles of inquiry authorities' associates on different stages of professional development: professional adaptation, acquiring professional knowledge, creative self-expression, mentoring, getting fired and social re-adaptation. The author identified the features of each characteristic during every stage.

Key words: individual typological characteristics, professional development, investigative authorities, professional development during the post-academical training.

Постановка проблеми. Соціально-економічні трансформації сучасного суспільства вимагають змін у характері та умовах професійної діяльності людини. Посилення спрямованості українського суспільства на боротьбу зі злочинністю потребує фахівців високого рівня підготовки. Саме слідчі Національної поліції України мають вирішувати проблеми, від розв'язання яких залежить ефективність цієї боротьби. Тому саме особистість слідчого, відповідність особистісних якостей вимогам професії та підбір слідчих для виконання конкретних службових завдань привертають до себе особливу увагу науковців.

Професійна діяльність слідчих Національної поліції України має низку особливостей, що зумовлюють високий рівень її напруженості. Постійне виконання службових обов'язків передбачає наявність об'єктивних труднощів і необхідності серйозних обмежень: замалу кількість часу для спілкування з рідними та друзями; необхідність

відмови від деяких потреб та бажань заради службових інтересів; специфічне коло спілкування, що найчастіше складається з осіб, які беруть участь у розслідуванні злочинів, а це накладає відбиток на стиль спілкування з іншими особами. Серед основних психологічних детермінант слідчої діяльності більшість науковців [1; 3; 4; 6; 8] виокремлює такі: правова регламентація, процесуальна самостійність, високий рівень відповідальності, дефіцит часу та перевантаження, насиченість діяльності негативними стресовими ситуаціями. Тому підвищення якості та ефективності діяльності працівників слідчих органів досудового розслідування неможливе без урахування індивідуальних особливостей особистості та відповідності особистісних якостей вимогам конкретної професії. Саме це зумовлює ретельне вивчення індивідуально-типологічних характеристик працівників слідчих підрозділів на післявузівській стадії професіогенезу.



Аналіз останніх досліджень і публікацій. Індивідуально-типологічні характеристики – це неповторна своєрідність психіки кожної людини. Індивідуальні особливості особистості найяскравіше виявляються в темпераменті, характері та здібностях, які мають відповідати професійним вимогам для досягнення значних результатів діяльності.

Сучасні теоретичні та практичні дослідження щодо переліку необхідних професійно важливих якостей для слідчої діяльності характеризуються багатоспрямованістю. Більшість науковців (А.М. Бандурка, С.П. Бочарова, В.І. Барко, Е.В. Землянська, О.Ф. Скакун, В.С. Венедиктов, М.І. Іншин, М.М. Клемпарський та ін.) розглядають особливості професійних якостей особи крізь призму вимог до професійної компетенції, тобто посади, якій має відповідати фахівець.

Низка науковців (В.Г. Андросюк, О.Я. Баєв, В.Л. Васильєв, О.І. Жуков, Ю.Б. Ірхін, Л.І. Казміренко, В.О. Коновалова, М.В. Костицький, В.С. Кузьмічов, О.І. Кудерміна, О.М. Столяренко, О.М. Цільмак, С.І. Яковенко та ін.) приділяють увагу розгляду таких психологічних особливостей слідчої діяльності, як психологічний аналіз окремих її компонентів і характеристика властивого їй комплексу особливостей. Але трансформації сьогодення потребують більш ретельних досліджень особливостей індивідуально-типологічних характеристик особистості слідчих у процесі професійної самореалізації.

Метою статті є висвітлення результатів дослідження особистісних та характерологічних якостей працівників поліції слідчих підрозділів на різних етапах професійного розвитку.

Виклад основного матеріалу. У межах третьої (післявузівської) стадії професійного розвитку працівників слідчих підрозділів нами визначено декілька етапів, а саме: професійної адаптації, оволодіння професійною діяльністю, творчого самовираження, наставництва, звільнення та соціальної переадаптації [5].

Згідно з визначеними етапами професіогенезу вибірку нашого дослідження (578 осіб) було розділено на такі групи: перша група – працівники поліції слідчих підрозділів зі стажем несення служби 1–3 роки (адаптант – 140 осіб); друга група – працівники поліції слідчих підрозділів зі стажем несення служби 3 – 7–10 років (інтернали – 120 осіб); третя група – працівники поліції слідчих підрозділів зі стажем несення служби 7–10 – 15–20 років (майстри – 136 осіб); четверта група – працівники поліції слідчих підрозділів зі стажем несення служби 15–20 років (наставники – 110 осіб); п'ята

група – працівники поліції слідчих підрозділів зі стажем несення служби 20–25 років (соціальна переадаптація – 72 особи).

Дослідження було здійснено за допомогою індивідуально-типологічного опитувальника Л.Н. Собчик [7] та 16-факторного особистісного опитувальника Р. Кетелла в адаптації О.М. Капустиної (16 ФОО) [2].

Результати дослідження індивідуально-типологічних властивостей особистості працівників поліції слідчих підрозділів на різних етапах професіогенезу представлені у вигляді кругових діаграм на рис. 1–5.

На етапі адаптації до професії (див. рис.1) слідчі демонструють схильність до надмірної комунікабельності ($7,55 \pm 1,54$), що в поєднанні з помірно вираженими показниками спонтанності ($6,30 \pm 1,30$) та агресивності ($4,75 \pm 1,33$) говорить про досить впевнену тенденцію до самоствердження, активної самореалізації, відстоювання власних інтересів, розкутої поведінки і прагнення до лідерства.

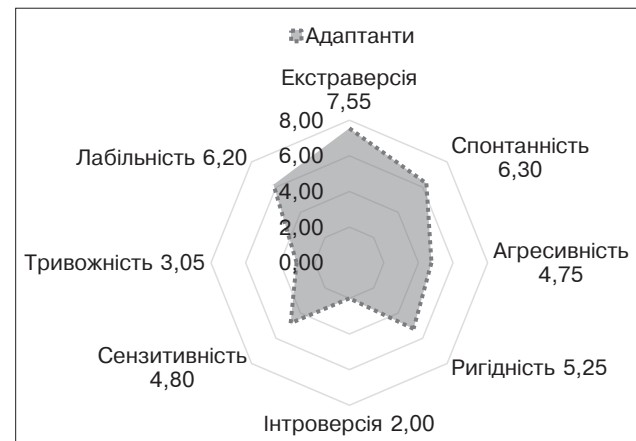


Рис. 1. Індивідуально-типологічні властивості особистості працівників поліції слідчих підрозділів зі стажем несення служби 1–3 роки, ($x_{ср}$, бали)

Разом з тим у досліджуваних першої групи діагностовано помірно виражені показники за полярними шкалами лабільності ($6,20 \pm 0,89$) і ригідності ($5,25 \pm 1,55$), що, на нашу думку, свідчить про наявність деякої кількості типологічних підгруп всередині цієї групи досліджуваних, одна частина з яких схильна до змін у настрої і мотиваційної нестійкості, а інша – до наполегливості, педантизму і підозрливості.

З рис. 2 видно, що на етапі оволодіння професійною діяльністю працівники слідчих підрозділів прагнуть до спілкування, самоствердження і визнання. Помірні показники за шкалами екстраверсія ($6,80 \pm 1,90$), лабільність ($6,00 \pm 1,33$) та спонтанність ($5,05 \pm 2,06$) говорять, що прагнення до лі-

дерства у правоохоронців зі стажем несення служби 3 – 7-10 років проявляється у самостійності в прийнятті рішень, підприємливості і прагненні бути майстром власної справи (див. рис. 2).

Слід зазначити, що і в другій групі дослідження також зафіксовано середню інтенсивність прояву полярних шкал: лабільності ($6,00 \pm 1,33$) і ригідності ($5,50 \pm 1,57$). Такі показники можуть вказувати на наявність декількох типологічних підгруп усередині цієї групи досліджуваних, які схильні як до коливання настрою протягом дня та демонстративного характеру власної активності, так і до впертості у відстоюванні власної думки та стійкості до дії стрес-факторів (див. рис. 2).

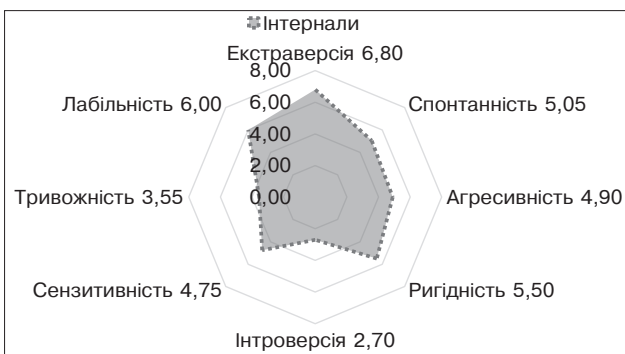


Рис. 2. Індивідуально-типологічні властивості особистості працівників поліції слідчих підрозділів зі стажем несення служби 3 – 7-10 років, (x_{cp} , бали)

Як видно з рис. 3, на етапі творчого самовираження працівники слідчих підрозділів проявляють надмірно високу контактність ($8,30 \pm 0,92$), яка не досить компенсована полярною шкалою інтроверсії ($1,60 \pm 1,64$), тобто вони прагнуть до спілкування та співробітництва, проте схильні до встановлення широкого кола поверхневих контактів і нерозбірливі у спілкуванні.

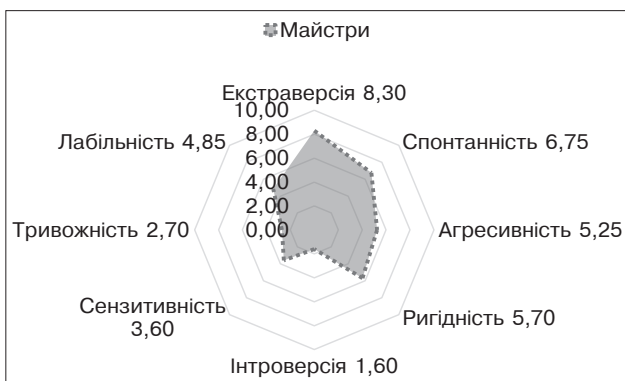


Рис. 3. Індивідуально-типологічні властивості особистості працівників поліції слідчих підрозділів зі стажем несення служби 7-10 – 15-20 років (x_{cp} , бали)

Високий показник екстраверсії ($8,30 \pm 0,92$) у поєднанні з помірно високими показниками спонтанності ($6,75 \pm 1,37$), ригідності ($5,70 \pm 1,89$) та агресії ($5,25 \pm 1,25$) виявляють самовпевненість, застрягання слідчих та їх прагнення до розкритого самоствердження, впертості у правильності власної думки і агресивної манери поведінки, що може призводити до конфліктів у міжособистісному спілкуванні.

Як стверджують автори методики [7], поєднання помірно високих показників ригідності з агресивністю проявляється конфліктним стилем поведінки. А високі та помірно високі показники за шкалами екстраверсія, спонтанність і агресивність, які ми діагностуємо у досліджуваних третьої групи (див. рис. 3), формують «сильний», гіпертимний тип поведінки з найбільш чітко вираженими типологічними властивостями.

На етапі наставництва у працівників слідчих підрозділів (див. рис. 4) діагностовано показники, що досягають рівня акцентуованих рис за наступними шкалами: екстраверсія ($7,00 \pm 1,91$), спонтанність ($5,55 \pm 1,39$), лабільність ($5,55 \pm 1,70$), ригідність ($5,25 \pm 1,11$) та агресивність ($5,20 \pm 1,28$). Іншими словами, слідчі-наставники комунікативні, прагнуть бути лідером і самостійно приймати рішення, активно самореалізовуватися. Проте знову фіксуємо наявність декількох типологічних підгруп усередині цієї групи досліджуваних, частина яких має лабільне сприйняття, що залежить від проявів настрою, а інша – більш формалізовано сприймають оточуюче середовище, проявляють впертість установок і завзятість у відстоюванні власної думки.

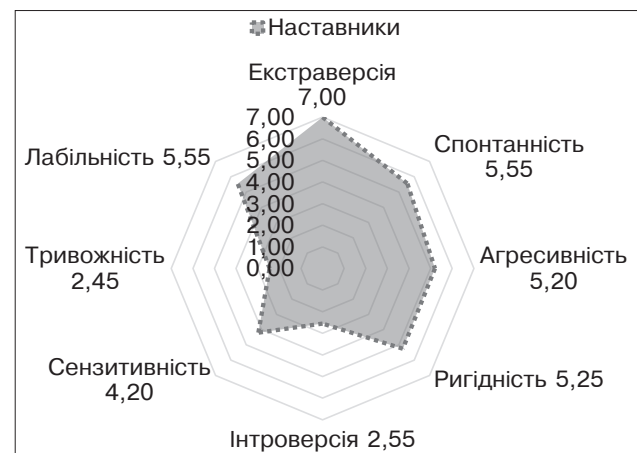


Рис. 4. Індивідуально-типологічні властивості особистості працівників поліції слідчих підрозділів зі стажем несення служби 15-20 років, (x_{cp} , бали)

На етапі звільнення та соціальної переадаптації (див. рис. 5) у працівників слідчих підрозділів діагностовано помірно ви-



сокі показники за шкалами екстраверсії ($6,35 \pm 2,08$) спонтанності ($5,56 \pm 1,66$), лабільності ($5,05 \pm 1,66$) та агресії ($5,00 \pm 1,83$).

Іншими словами, працівники поліції зі стажем несення служби 20-25 років мають типові властивості лідера, що проявляються в комунікативності, самостійності в прийнятті рішень, підприємливості і прагненні бути професіоналами власної справи.

Крім того, зафіксовано наявність статистично значимих відмінностей між показниками індивідуально-типологічних властивостей працівників поліції на різних етапах професіогенезу. Так, респонденти третьої групи статистично значимо найбільш спрямовані на спілкування, ніж респонденти другої ($8,30 \pm 0,92 > 6,80 \pm 1,90$; $p \leq 0,001$), четвертої ($8,30 \pm 0,92 > 7,00 \pm 1,91$; $p \leq 0,05$) і п'ятої ($8,30 \pm 0,92 > 6,35 \pm 2,08$; $p \leq 0,001$) груп дослідження.

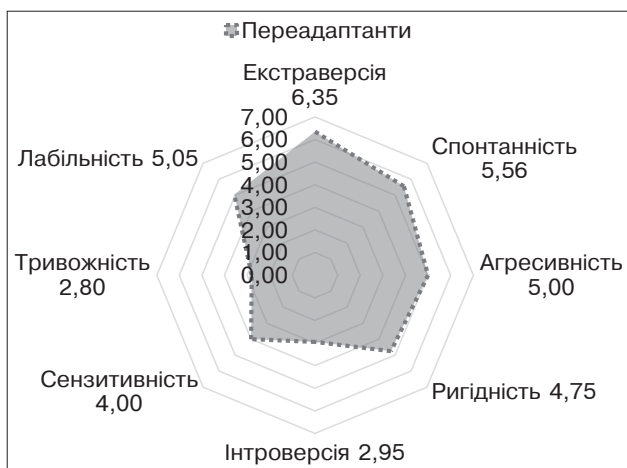


Рис. 5. Індивідуально-типологічні властивості особистості працівників поліції слідчих підрозділів зі стажем несення служби 20-25 років (\bar{x} , бали)

Працівники поліції першої групи (адаптант) дослідження ($6,30 \pm 1,30$) статистично значимо ($p \leq 0,05$) більш спонтанні і розкуті у самоствердженні, ніж працівники поліції п'ятої (переадаптант) групи ($5,56 \pm 1,66$). Те саме можемо сказати і про працівників поліції третьої групи (майстри), які статистично значимо більше прагнуть до лідерства порівняно з правоохоронцями другої (інтерналі) ($6,75 \pm 1,37 > 5,05 \pm 2,06$; $p \leq 0,001$), четвертої (наставники) ($6,75 \pm 1,37 > 5,55 \pm 1,39$; $p \leq 0,05$) і п'ятої (переадаптант) ($6,75 \pm 1,37 > 5,56 \pm 1,66$; $p \leq 0,001$) груп дослідження.

У слідчих третьої групи статистично значимо ($p \leq 0,05$) меншою мірою виражений показник тенденції сензитивності порівняно з першою ($3,60 \pm 1,35 < 4,80 \pm 1,88$) і другою ($3,60 \pm 1,35 < 4,75 \pm 1,86$) групами до-

слідження. Тобто правоохоронці-майстри менш чутливі та орієнтовані на авторитет більш сильної особистості, ніж правоохоронці-адаптант та інтерналі.

У подальшому дослідженні відбулося вивчення характерологічних особливостей працівників поліції на різних етапах професіогенезу, результати наведені у таблиці 1.

Як видно із таблиці 1, середнє значення показника фактора А у першій групі ($5,30 \pm 1,25$) свідчить про спрямованість назовні, невимушеність у спілкуванні з оточенням і схильність до співпраці у правоохоронців-адаптантів. Проте на рівні статистичної значимості ($p \leq 0,001$) визначено, що працівники поліції першої групи ($5,30 \pm 1,25$) менш комунікабельні порівняно з працівниками поліції третьої ($8,80 \pm 1,48$), четвертої ($8,90 \pm 0,57$) і п'ятої ($7,80 \pm 0,63$) груп (див. табл. 1).

Показник фактора В у першій групі перебуває на середньому рівні ($4,80 \pm 1,75$), що вказує на достатній рівень здібності до навчання та оброблення інформації. А в поєднанні з середнім рівнем показника фактора М ($5,80 \pm 2,82$) у цій групі можемо стверджувати про практичність, конкретність мислення правоохоронців-адаптантів. Зауважимо, що оперативність мислення, загального рівня вербальної культури та ерудиції у працівників поліції першої групи статистично значимо ($p \leq 0,001$) менший порівняно з четвертою ($4,80 \pm 1,75 < 7,10 \pm 0,99$) і п'ятою ($4,80 \pm 1,75 < 7,30 \pm 0,82$) групами дослідження (див. табл. 1).

Показник фактора С у першій групі розвинений на середньому рівні ($6,60 \pm 1,51$), що характеризує їх як емоційно стійких, але з можливими труднощами у розумінні власних почуттів. З огляду на те, що фактор С є показником сили нервової системи діагностуємо, що адаптивні можливості та стресостійкість статистично значимо ($p \leq 0,05$) розвинуті слабше у першій групі дослідження порівняно з четвертою ($6,60 \pm 1,51 < 8,10 \pm 0,88$) і п'ятою ($6,60 \pm 1,51 < 7,97 \pm 0,57$) групами.

Показник фактора Е у працівників поліції першої групи ($5,40 \pm 1,07$) статистично значимо ($p \leq 0,05$) розвинутий менше, ніж у другій групі ($6,60 \pm 0,97$) і має середній рівень розвитку. Тобто правоохоронці на етапі адаптації прагнуть до самоствердження, незалежності, повного домінування та агресивності, з одного боку, а з іншого – у поведінці вони проявляють скромність, покірність та конформність.

Середній рівень розвитку показника фактора F у працівників поліції першої групи ($6,30 \pm 1,64$) характеризує їх як веселих, імпульсивних, динамічних, повних ентузі-

Таблиця 1

Характерологічні особливості особистості працівників поліції слідчих підрозділів на різних етапах професіогенезу (хср)

Шкали	Групи дослідження					t 1-2	t 1-3	t 1-4	t 1-5	t 2-3	t 2-4	t 2-5	t 3-4	t 3-5	t 4-5
	1	2	3	4	5										
A	5,30	6,40	8,80	8,90	7,80	1,41	4,72**	6,28**	5,64**	2,94*	3,60**	2,00	0,20	1,97	4,09**
B	4,80	5,00	6,00	7,10	7,30	0,21	1,38	3,61**	4,09**	0,98	2,51*	2,81*	1,49	1,82	0,49
C	6,60	7,20	7,90	8,10	7,97	0,82	1,72	2,72*	2,55*	0,87	1,45	1,20	0,31	0,11	0,61
E	5,40	6,60	6,10	6,40	6,52	2,93*	1,38	1,83	1,99	1,03	0,38	0,42	0,53	0,57	0,20
F	6,30	5,7	5,20	4,70	4,50	0,70	1,75	2,39*	2,35*	0,65	1,24	1,35	0,90	1,05	0,28
G	5,20	4,60	5,90	7,30	7,80	0,92	1,24	3,66**	3,43**	2,08	4,24**	4,02**	2,56*	2,39*	0,36
H	5,70	8,30	8,40	6,80	6,40	3,18*	4,02**	2,06	1,00	0,13	2,20	2,52*	3,24**	2,97*	0,74
I	5,50	6,40	3,40	5,60	6,20	1,65	3,84**	0,16	1,02	7,95**	1,59	0,36	4,37**	5,02**	0,92
L	4,60	5,10	4,90	3,30	3,00	0,55	0,34	1,61	2,02	0,27	2,89*	3,47**	2,64*	3,24**	0,67
M	5,80	4,80	5,20	4,60	4,90	0,95	0,53	1,16	0,84	0,45	0,26	0,12	0,69	0,33	0,38
N	6,50	6,70	5,20	6,20	6,00	0,22	1,40	0,35	0,56	2,02	0,77	1,02	1,52	1,15	0,34
O	6,10	4,90	4,20	4,82	4,22	1,15	1,83	1,36	1,92	0,62	0,26	0,64	0,71	0,08	0,74
Q1	5,90	6,40	4,90	6,70	4,70	0,49	1,54	0,97	1,33	0,55	0,38	1,95	1,16	1,54	3,15*
Q2	3,40	3,50	4,70	5,50	5,40	0,10	1,30	2,07	2,19	1,32	2,16	2,45*	0,88	0,88	0,12
Q3	4,50	6,20	8,50	8,80	7,80	2,69*	6,61**	7,98**	5,36**	3,74**	4,73**	2,56*	0,67	1,30	2,17
Q4	5,50	4,30	3,00	3,30	3,60	1,79	3,82**	3,77**	2,82*	1,81	1,53	0,95	0,47	0,84	0,46

Примітка: * $p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,001$;

A – замкнутість–товариськість; B – інтелект; C – емоційна нестабільність–стабільність; E – підпорядкованість–домінантність; F – стриманість–розгальмованість; G – низька–висока моральність; H – боязкість–сміливість; I – суворість–чутливість; L – довірливість–підозрілість; M – практичність–мрійливість; N – прямотинність–дипломатичність; O – низьке–високе почуття провини; Q1 – консерватизм–радикалізм; Q2 – конформізм–незалежність; Q3 – низький–високий самоконтроль; Q4 – розслабленість–напруженість

азму особистостей, яким інколи властива обережність. Однак порівняно з правоохоронцями четвертої ($4,70 \pm 1,34$) і п'ятої ($4,50 \pm 1,78$) груп дослідження правоохоронці на етапі адаптації статистично значимо ($p \leq 0,05$) менш стримані, розсудливі та обережні.

Показник фактора G має середній рівень у поліцейських першої групи ($5,20 \pm 1,32$), що характеризує їх як свідомих та наполегливих людей, яким можна довіряти, але, з іншого боку, вони можуть намагатися уникати виконання професійних норм та правил. На рівні статистичної значимості ($p \leq 0,001$) визначено, що правоохоронці першої групи менш вимогливі до себе, наполегливі у досягненні мети та відповідальні порівняно з правоохоронцями четвертої ($7,30 \pm 1,25$) і п'ятої ($7,80 \pm 1,42$) груп дослідження (див. табл. 1).

Середній рівень розвитку показника фактора H у працівників поліції першої групи ($5,70 \pm 1,57$) на рівні статистичної значимості характеризує їх більш стриманими і невпевненими у собі людьми порівняно з соціально-сміливими і спонтанними працівниками поліції другої ($5,70 \pm 1,57 < 8,30 \pm 2,06$; $p \leq 0,05$) і третьої ($5,70 \pm 1,57 < 8,40 \pm 1,43$; $p \leq 0,001$) груп дослідження. Значення показника за фактором I у працівників поліції

першої групи ($5,50 \pm 1,51$) також вказує на їхню схильність до слабкості та безпорадності.

Крім того, правоохоронці першої групи проявляють довірливість, відвертість щодо інших людей (фактор L: $4,60 \pm 2,32$), дещо неспокійні та тривожні у невизначених ситуаціях (фактор O: $6,10 \pm 2,08$), прагнуть працювати у групі, колективно приймати рішення, потребують підтримки (фактор Q2: $3,40 \pm 2,46$).

Показник фактора Q3 у правоохоронців першої групи ($4,50 \pm 1,51$) статистично значимо менший порівняно з другою ($6,20 \pm 1,55$; $p \leq 0,05$), третьою ($8,50 \pm 1,18$; $p \leq 0,001$), четвертою ($8,80 \pm 0,79$; $p \leq 0,001$) і п'ятою ($7,80 \pm 1,23$; $p \leq 0,001$) групами дослідження. Такі дані вказують на відсутність внутрішньої дисципліни і схильність до потурання власним бажанням у правоохоронців на етапі адаптації.

Фактор Q4 у правоохоронців першої групи має середній рівень ($5,50 \pm 1,35$) і статистично значимо більший порівняно з третьою ($3,00 \pm 1,56$; $p \leq 0,001$), четвертою ($3,30 \pm 1,25$; $p \leq 0,001$) і п'ятою ($3,60 \pm 1,65$; $p \leq 0,05$) групами дослідження (див. табл. 1). Іншими словами, правоохоронці на етапі адаптації до професійної діяльності зберігають незначне напруження, яке прояв-



ляється в деякій скутості дій та думок, не досить швидко виходу (психологічному) із ускладненої ситуації тощо.

Результати дослідження. Аналізуючи наведені дані щодо характерологічних особливостей правоохоронців другої групи дослідження, слід зробити низку узагальнень, а саме правоохоронці другої групи (див. табл. 1):

1) мають статистично значимо менш розвинені комунікативні навички порівняно з правоохоронцями третьої ($6,40 \pm 2,12 < 8,80 \pm 1,48$; $p \leq 0,05$) і четвертої ($6,40 \pm 2,12 < 8,90 \pm 0,57$; $p \leq 0,001$) груп дослідження;

2) статистично значимо ($p \leq 0,05$) менш здатні швидко засвоювати новий матеріал і знаходити нові рішення вже відомих проблем, ніж правоохоронці четвертої ($5,00 \pm 2,45 < 7,10 \pm 0,99$) і п'ятої ($5,00 \pm 2,45 < 7,30 \pm 0,82$) груп дослідження;

3) показник фактора G ($4,60 \pm 1,58$) вказує на те, що правоохоронці другої групи статистично значимо ($p \leq 0,001$) менш відповідальні, наполегливі у досягненні поставлених цілей порівняно з правоохоронцями четвертої ($7,30 \pm 1,25$) і п'ятої ($7,80 \pm 1,42$) груп дослідження;

4) сміливі, активні люди, які готові мати справу з незнайомими обставинами та людьми. Вони статистично значимо більш схильні до ризику та прояву соціальної активності, ніж правоохоронці п'ятої групи ($8,30 \pm 2,06 > 6,40 \pm 1,58$; $p \leq 0,05$) дослідження;

5) середній показник ($5,10 \pm 1,66$) за фактором L характеризує правоохоронців другої групи статистично значимо як більш підозрілих порівняно з правоохоронцями четвертої ($3,30 \pm 1,06$; $p \leq 0,05$) і п'ятої ($3,00 \pm 0,94$; $p \leq 0,001$) груп дослідження;

6) статистично значимо ($p \leq 0,05$) менш незалежні, ніж правоохоронці четвертої ($3,50 \pm 2,07 < 5,55 \pm 2,07$) і п'ятої груп ($3,50 \pm 2,07 < 5,40 \pm 1,51$), а більше прагнуть працювати у групі та підпорядковуватись авторитетам;

7) середній рівень показника фактора Q3 у правоохоронців другої групи ($6,20 \pm 1,55$) статистично значимо менший порівняно з третьою ($8,50 \pm 1,18$; $p \leq 0,001$) і п'ятою ($7,80 \pm 1,23$; $p \leq 0,05$) групами дослідження. Такі дані вказують на недостатній розвиток самоконтролю власних емоцій та поведінки у правоохоронців на етапі оволодіння професійною діяльністю.

У групі правоохоронців третьої групи дослідження зафіксовано низку статистично значимих відмінностей між середніми показниками особистісних рис, а саме (див. табл. 1):

1) за показником фактора G порівняно з правоохоронцями четвертої ($7,30 \pm 1,25$) і п'ятої ($7,80 \pm 1,42$) груп дослідження правоохоронці третьої групи ($5,90 \pm 1,20$) статистично значимо ($p \leq 0,05$) менш свідомі, відповідальні і наполегливі люди та більше намагаються уникати виконання професійних правил та норм;

2) за високим показником ($8,40 \pm 1,43$) фактора H статистично значимо більш ризиковані, сміливі та соціально активні порівняно з правоохоронцями четвертої ($6,80 \pm 0,63$; $p \leq 0,001$) і п'ятої груп ($6,40 \pm 1,58$; $p \leq 0,05$);

3) статистично значимо ($p \leq 0,001$) мають найменший середній показник ($3,40 \pm 0,84$) за фактором I порівняно з першою ($5,50 \pm 1,51$), другою ($6,40 \pm 0,84$), четвертою ($5,60 \pm 1,35$) і п'ятою ($6,20 \pm 1,55$) групами, що характеризує їх як мужніх, самовпевнених, розсудливих, практичних та суворих стосовно оточуючих.

4) статистично значимо менш довірливі, ніж правоохоронці четвертої ($3,30 \pm 1,06$; $p \leq 0,05$) і п'ятої ($3,00 \pm 0,94$; $p \leq 0,001$) груп дослідження.

Отже, правоохоронці на етапі творчого самовираження відкриті для спілкування, здатні швидко засвоювати матеріал, практичні в пошуку рішень практичних завдань. Емоційно зрілі, врівноважені, здатні контролювати власні емоції та поведінку і витримувати значні психічні навантаження у роботі з людьми. Проте схильні до ризику, самовпевнені, схильні до прояву певної жорсткості та суворості стосовно оточуючих.

Для правоохоронців четвертої групи дослідження (на етапі наставництва) статистично значимо більш притаманне прагнення до спілкування та співробітництва, ніж правоохоронцям на етапі звільнення та переадаптації ($8,90 \pm 0,57 > 7,80 \pm 0,63$; $p \leq 0,001$).

Крім того, правоохоронці четвертої групи статистично значимо ($p \leq 0,05$) більш схильні до експериментування, досить спокійно ставляться до змін, поглядів інших людей, ніж правоохоронці п'ятої групи ($6,70 \pm 1,16 > 4,70 \pm 1,64$) дослідження.

Слід зазначити, що правоохоронці четвертої ($3,30 \pm 1,06$; $p \leq 0,05$) і п'ятої ($3,00 \pm 0,94$; $p \leq 0,001$) груп статистично значимо мають найменші показники за шкалою L (довірливість–підозрілість) порівняно з другою ($5,10 \pm 1,66$) і третьою ($4,90 \pm 1,60$) групами. З одного боку, такі показники можуть їх характеризувати як довірливих, відвертих щодо інших людей, попри досвід несення служби в правоохоронних органах. Втім такі дані можуть свідчити про наявність вміння досить добре пристосовуватися до оточуючих умов та інших людей, легко знаходити спільну мову з людьми.

Середні показники за іншими факторами у четвертій і п'ятій групах дослідження статистично значимо не відрізняються. Тому можемо стверджувати, що слідчі органів досудового розслідування на етапах наставництва та звільнення і переадаптації проявляють активність соціального спілкування, мають досить гарну здібність до навчання, здатні абстрактно мислити і формувати логічні висновки. Емоційно врівноважені, частіше стримані та обережні, мають досить сильну нервову систему для адаптування у складних (не-стандартних) умовах, приймають і дотримуються соціальних і професійних норм і правил, відповідальні, впевнені у собі та власних здібностях, в міру сміливі, готові мати справу з незнайомими обставинами та людьми.

Висновки. Таким чином, результатом нашого дослідження стала побудова узагальнених особистісних профілів працівників поліції слідчих підрозділів на різних етапах післявузівської стадії професіогенезу. Це надає можливість впровадження дійової системи психологічного супроводу професійного розвитку слідчих органів досудового розслідування з урахуванням виявлених характеристик для корекції особистого професіогенетичного сценарію.

Перспективним, на наш погляд, буде визначення особливостей динаміки розвитку вольових якостей слідчих органів

досудового розслідування вузівської стадії професіогенезу.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Гончаренко В.Г. Особистісні якості слідчого в тактичній схемі проведення слідчого огляду. Вісник Академії адвокатури України. Київ. 2014. Т. 11 № 2. С. 49–55.
2. Капустина А.Н. Многофакторная личностная методика Р. Кеттелла. СПб.: Речь, 2001. 112 с.
3. Кретчак О.М. Особливості психологічного забезпечення слідчої діяльності та його значення в реалізації професійної діяльності слідчими підрозділами органів внутрішніх справ України. Вісник Одеського національного університету. Серія: Психологія. Одеса, 2016. Т. 21, Вип. 3. С. 139–147.
4. Кудерміна О.І. Психологія особи як суб'єкта правоохоронної діяльності: монографія. Нац. акад. внутр. справ. Чернівці: Наші книги, 2012. 415 с.
5. Мілорадова Н.Е. Етапи професіогенезу особистості правоохоронця. «American Journal of Fundamental, Applied and Experimental Research». 2017. № 4 (7). С. 42–48.
6. Професіографічний опис основних видів діяльності в органах внутрішніх справ України: практичний посібник. / В.І. Барко, Ю.Б. Ірхін та ін., К.: Київський нац. ун-т внутр. справ, 2007. 100 с.
7. Собчик Л.Н. Индивидуально-типологический опросник: практическое руководство к традиционному и компьютерному вариантам теста. М.: Боргес, 2010. 59 с.
8. Цільмак О.М. Професійно важливі якості слідчого-криміналіста. Південноукр. правничий часопис. 2014. № 1. С. 134–140.



УДК 351.741:159.923

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИХ КОМПОНЕНТІВ ПРАВОСВІДОМОСТІ СУЧАСНИХ ПОЛІЦЕЙСЬКИХ ІЗ РІЗНОЮ ВИСЛУГОЮ РОКІВ У ПРАВООХОРОННИХ ОРГАНАХ

Юрченко-Шеховцова Т.І., науковий співробітник
наукової лабораторії з проблем психологічного забезпечення
Національна академія внутрішніх справ

У статті на основі проведеного емпіричного дослідження представлено аналіз диференціації окремих компонентів правосвідомості поліцейських. Автором виявлено статистично значимий зв'язок між розвитком когнітивного складника правосвідомості поліцейських, їх прагненням до подальшого вдосконалення своїх здібностей і до активних дій заради професійного обов'язку як усвідомленої необхідності та стажем їх служби в правоохоронних органах.

Ключові слова: правосвідомість, поліцейський, стаж роботи в правоохоронних органах, професійні знання.

Юрченко-Шеховцова Т.И. ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ КОМПОНЕНТОВ ПРАВОСОЗНАНИЯ СОВРЕМЕННЫХ ПОЛИЦЕЙСКИХ С РАЗНОЙ ВЫСЛУГОЙ ЛЕТ В ПРАВООХРАНИТЕЛЬНЫХ ОРГАНАХ

В статье на основе проведенного эмпирического исследования представлен анализ дифференциации отдельных компонент правосознания полицейских. Автором выявлена статистически значимая связь между развитием когнитивного компонента правосознания полицейских, их стремлением к дальнейшему совершенствованию своих способностей и к активным действиям ради профессионального долга как осознанной необходимости и стажем их службы в правоохранительных органах.

Ключевые слова: правосознание, полицейский, стаж работы в правоохранительных органах, профессиональные знания.

Yurchenko-Shekhovtsova T.I. PECULIARITIES OF SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL COMPONENTS OF THE SENSE OF JUSTICE OF MODERN POLICEMEN WITH DIFFERENT SENIORITY IN LAW ENFORCEMENT AGENCIES

In the article, based on the empirical study, an analysis is given of the differentiation of the individual components of the police's sense of justice. The author reveals a statistically significant relationship between the development of the cognitive component of the police's sense of justice, their desire to further improve their abilities, to act actively for the sake of professional duty as a conscious necessity, depending on the length of their service in law enforcement agencies.

Key words: sense of justice, policeman, length of service in law enforcement agencies, professional knowledge.

Постановка проблеми. Професійна діяльність поліцейського передбачає наявність у нього сформованого високого ступеня правосвідомості, компонентами якої є правові знання, правова інтуїція, правові установки й цінності. Доведено, що більшість професійно важливих якостей правоохоронців зумовлені цими компонентами правосвідомості (повага прав і свобод людини, знання законів, рішучість тощо) [1, с. 47]. Кожна з компонентів відіграє важливу роль у процесі виконання працівниками Національної поліції України службових обов'язків, а системно вони є необхідною умовою ефективності, доцільності та законності реалізації правоохоронної діяльності [2, с. 109].

Актуальність цієї проблематики особливо гостро відчувається нині у зв'язку з взаємозумовленістю правосвідомості поліцейського та тих трансформаційних змін, що супроводжують реформування органів вну-

трішніх справ і впровадження в їх діяльність інноваційних технологій. Безумовно, ефективності цих змін та суттєвому підвищенню ступеня правосвідомості сприяє оновлення кадрового потенціалу Національної поліції України, до лав якої усвідомлено прийшли молоді, активні люди сучасної формації. Це викликає в суспільстві надію на появу нового типу правоохоронця, який сприймає основні принципи правової держави та успішно орієнтується в сучасному правовому просторі.

Водночас формування високого рівня правосвідомості поліцейських Національної поліції України як умови їх професіоналізму потребує цілеспрямованої та досить тривалої роботи, оскільки правосвідомості людини загалом притаманні певні протиріччя, зокрема динамізм і консервативність, креативність та ідеологічна інерційність тощо.

Не підлягає сумніву, що без знання права та здатності до його точного засто-

сування, без уміння захищати права й інтереси громадян, суспільства та держави від порушення законів, без спроможності розкривати злочини, збирати докази, необхідні для подання до суду, правоохоронець не в змозі успішно виконувати свої функціональні обов'язки [4, с. 68]. Зокрема, А.Д. Бойков цілком слушно зауважує, що до неодмінних детермінант професійної правосвідомості поліцейських належать знання законодавства й теоретичних основ юридичної науки, переконаність у цінності права як основи волі та справедливості, уміння користуватися правовим інструментарієм [5, с. 78].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Низка сучасних вітчизняних і закордонних науковців переймалися проблематикою теоретико-методологічних засад формування правосвідомості правоохоронців. На особливій ролі головних компонент правосвідомості поліцейського, на їх місці в забезпеченні правопорядку й ефективної діяльності окремих фахових напрямів поліції наголошували багато дослідників. Водночас низка актуальних питань стану й перспектив розвитку правосвідомості сучасного працівника Національної поліції України не знайшла своє наукове опрацювання в роботах учених. Ретельний їх аналіз сприяв здійсненню авторського дослідження динаміки правосвідомості поліцейських упродовж періоду становлення Національної поліції України з метою оптимізації шляхів і засобів її формування та корекції.

Постановка завдання. Мета статті – проаналізувати результати проведеного анкетування поліцейських щодо ступеня вираженості в них окремих компонентів правосвідомості. Для її досягнення необхідно виконати такі завдання: а) визначити загальні характеристики основних компонентів правосвідомості поліцейських; б) виявити статистичні відмінності компонентів правосвідомості поліцейських із різним стажем служби.

У дослідженні взяли участь 184 поліцейські Національної поліції України. Емпіричне дослідження проводилося під час проходження ними курсів підвищення кваліфікації на базі Інституту післядипломної освіти Національної академії внутрішніх справ України.

Обрахунки отриманих результатів проводилися за допомогою ϕ -критерію Фішера.

Виклад основного матеріалу дослідження. Вибірка була розподілена на три групи залежно від досвіду практичної роботи в правоохоронних органах та Національній поліції України (з моменту реформування правоохоронної системи в Україні). До

першої групи увійшли поліцейські, які працюють у поліції не більше 3 років, до другої групи – поліцейські, які мають стаж роботи в правоохоронних органах від 3 до 10 років, до третьої групи – поліцейські, які мають стаж роботи в правоохоронних органах від 10 до 20 років, а також понад 20 років.

Аналіз результатів анкетування (див. таблицю 1) виявив, що наявність знань принципів і норм права для майже всіх опитаних поліцейських (94–99%) є необхідними. Наявність знань принципів і норм права вважають необхідним для себе та своїх колег найбільше представників другої групи порівняно з третьою групою ($p=0,044$). Не вважають за доцільне декілька опитаних третьої групи на відміну від другої ($p=0,016$). Не змогли відповісти деякі представники першої групи порівняно з другою групою ($p=0,018$).

Згідно з отриманими даними більшість респондентів (75–86%) іноді відчують брак знань у галузі права під час вирішення питань у службовій діяльності. Найбільше відчують брак знань у галузі права в службовій діяльності представники першої ($p=0,004$) та третьої ($p=0,019$) груп. Не відчують зовсім брак знань у галузі права майже кожний п'ятий представник другої групи, що найбільше виражено порівняно з респондентами першої ($p=0,005$) і третьої ($p=0,013$) груп. Щодо третьої групи респондентів у першій групі ($p=0,039$) найбільше невизначених опитаних поліцейських із приводу їх рівня знань у галузі права.

Найбільшу перевагу в отриманні правової інформації опитані надають спеціалізованим джерелам. Майже половина всіх опитаних (46%) вважають за краще отримувати інформацію про державу та право, зміни в законодавстві за допомогою освіти (підвищення кваліфікації, тренінги, семінари, курси тощо). Кожен четвертий (24–25%) першої й третьої групи та кожен п'ятий (18%) другої групи отримують правову інформацію за допомогою мережі Інтернет. Від 14% до 20% – через засоби масової інформації (журнали, газети, телебачення, радіо). Кожний десятий опитаний (12–13%) здатний самостійно вишукувати необхідну інформацію.

До запропонованих джерел отримання інформації про державу та право, зміни в законодавстві невелика кількість респондентів першої й другої груп (6%) додають як найбільш зручний для себе варіант «отримання матеріалів щодо змін у законодавстві на місці роботи», а респонденти з більшим досвідом роботи такого не вказують ($p=0,014$).

У цілому опитані поліцейські розуміють та погоджуються з важливістю закону



в правоохоронній діяльності й суспільстві загалом. Значна кількість опитаних правоохоронців (75–91%) зазначають, що неможливо виконувати обов'язки поліцейського без поважного ставлення до закону. Цей показник у респондентів другої групи є найбільш значимим порівняно з першою групою ($p=0,011$). Також показовими є відповіді третьої групи на відміну від першої групи ($p=0,024$). Тобто в першій групі порівняно з другою та третьою найменший відсоток поліцейських, які вважають, що неможливо виконувати обов'язки поліцейського без поважного ставлення до закону. Водночас опитаних, які не визначилися з відповіддю на це запитання, у першій групі значно більше, ніж у другій ($p=0,003$) і третій ($p=0,007$) групах.

Майже всі опитані (96–100%) вважають, що дотримуватися законів повинні всі учасники правовідносин. Цей варіант відповіді обрали опитані другої та третьої груп відповідно. У першій групі є респонденти, яким було важко відповісти ($p=0,018$).

Утримуватися від порушення законності в службовій діяльності більше половини опитаних (54–64%) спонукає їх правова позиція, заснована на певних життєвих принципах, третину опитаних (29–35%) – звичка дотримуватися законів, а кожного десятого (7–13%) – страх покарання. Показовим є той факт, що для зменшення порушень законності серед поліцейських деякі опитані другої ($p=0,039$) і третьої ($p=0,035$) груп, на відміну від першої групи, пропонують посилити громадський контроль за діяльністю поліцейських.

Для зменшення порушень законності серед поліцейських, на думку опитаних, необхідно більш ретельно добирати кадри (38–45%), систематично підвищувати престиж цієї професії (38–45%) та посилити юридичну відповідальність (9–11%). Також деякі респонденти надали власні пропозиції щодо зменшення порушення законності серед поліцейських. На їх думку, необхідні такі заходи:

– удосконалення законодавчої та нормативної бази, розширення кола прав поліцейського (відповіді «захист прав і свобод поліцейського», «зробити нормальні закони, а не тільки для громадян», «приспосувати чинне законодавство та розширити обов'язки поліцейського», «не потрібно ще більше звужувати межі законності для поліцейських», «надати юридичну захищеність»);

– упровадження якісного професійного відбору кадрів (відповіді «прозора процедура відбору», «підвищення рівня відбору кандидатів»);

– удосконалення соціального забезпечення та соціальних гарантій (відповіді «підвищення заробітної плати в декілька разів», «збільшення грошового забезпечення», «соціальний захист працівників поліції», «соціальні пільги»);

– поліпшення матеріального забезпечення діяльності та умов праці (відповіді «надання належних соціальних умов», «нормований робочий час», «щоб держава надавала для роботи необхідний інвентар», «гідні умови праці»).

Серед факторів, які чинять негативний вплив на правосвідомість поліцейського, третина респондентів (29–32%) зазначають недосконалість чинного законодавства; майже кожен четвертий (18–23%) вказує на існуючу політичну й економічну ситуацію в державі, а кожний сьомий (14–15%) пов'язує це з відсутністю необхідного обсягу правових знань у поліцейських. Значимими є показники того, що для деяких представників першої ($p=0,000$) і третьої ($p=0,006$) груп хвилюючим є питання відсутності можливості отримати юридичну консультацію. При цьому жодний представник другої групи не має в цьому потреби.

Варто також зазначити, що представники другої ($p=0,014$) і третьої ($p=0,000$) груп не обмежилися запропонованими варіантами відповідей (порівняно з першою групою), а додатково висловили власні думки в графі «інше». Поряд із запропонованими факторами, які можуть негативно впливати на правосвідомість поліцейського, ними було названо такі: «постійні зміни в законодавстві, у тому числі реформи», «прийняття законів, які унеможливають виконання службових обов'язків», «низьке матеріально-технічне забезпечення», «вибірковий принцип дії законів, випадки, коли закони не працюють», «низький інтелектуальний та освітній рівень деяких працівників поліції, особистісні характеристики, що не дозволяють усвідомлювати загальнодержавні цінності, жадність та егоїзм».

Більшість поліцейських (69–73%) глибоко переконані в безпосередній залежності професіоналізму особистості й діяльності від ступеня сформованості як когнітивного, так і інших складників правосвідомості. Водночас значні відмінності найбільш виражені в другій групі ($p=0,039$) порівняно з третьою групою. Найбільше невизначених респондентів щодо питання зв'язку рівня правосвідомості та рівня професіоналізму поліцейського в першій ($p=0,01$) і третій ($p=0,025$) групах порівняно з другою групою.

Понад половину респондентів (53–57%) схильні до розуміння того, що право – це сукупність усіх нормативно-правових ак-

тів, які діють у державі; третина опитаних (26–33%) вважають, що право – це реальні суспільні відносини, закріплені в нормах права. Статистично значимі відмінності наявні в респондентів першої групи ($p=0,022$) порівняно з третьою групою осіб. Серед представлених в анкеті тлумачень поняття «право» кожний десятий представник (10%) першої групи не обрав жодного та не зміг визначитися з відповіддю.

Більше половини респондентів (53–62%) вважають, що в регулюванні суспільних відносин право й мораль мають значення однаковою мірою. У першій групі найменше опитаних щодо другої ($p=0,026$) і третьої ($p=0,05$) груп, які вважають, що в регулюванні суспільних відносин пріоритет повинен надаватися праву. Водночас найбільше невизначених із відповіддю респондентів у першій групі порівняно з другою ($p=0,003$) та третьою ($p=0,000$) групами.

Більшість респондентів (64–80%) згодні з твердженням, що професійне відношення поліцейських до права виражається через розуміння законодавства, визнання пріоритету права над іншими цінностями (особистими, службовими тощо), оцінку права як справедливого регулятора суспільних відносин, звичку дотримуватися закону. Найбільшій кількості опитаних першої групи було важко визначитися з власною позицією щодо зазначеного твердження порівняно з другою ($p=0,000$) і третьою ($p=0,000$) групами.

Найменше респондентів першої групи, на відміну від другої ($p=0,041$) і третьої ($p=0,028$) груп, згодні з твердженням, що професійне відношення поліцейських до права виражається через розуміння законодавства, визнання пріоритету права над іншими цінностями (особистими, службовими тощо), оцінку права як справедливого регулятора суспільних відносин, звичку дотримуватися закону.

Більшість опитаних (67–77%) не згодні з тим, що за допомогою права можна вирішити всі проблеми сучасного суспільства. Думка поліцейських першої групи розділилася на два варіанти відповіді («так» і «ні»). Вагання із цього питання не виявив жодний респондент першої групи на відміну від другої й третьої груп ($p=0,000$). Лише за цим питанням у першій групі не виявлено респондентів, які не змогли визначитися з відповіддю.

Основним призначенням правових норм, на думку кожного четвертого правоохоронця (23–28%), є охорона прав і законних інтересів громадян; кожний п'ятий респондент (21–22%) здатний вбачати основне їх призначення в забезпеченні порядку в суспільстві.

Половина опитаних (46–55%) згодні з тим, що чим суворішим є покарання, тим краще люди дотримуються законів. Третина респондентів (29–38%) з таким висновком не згодні. П'ята частина респондентів третьої групи заважилися висловити свою думку.

Права й свободи людини є найвищою цінністю для більшості опитаних поліцейських (67–87%). Із цим твердженням більше згодні опитані другої групи, ніж опитані першої групи ($p=0,004$). До того ж найбільше респондентів, частково згодних із цим твердженням, спостерігається в першій групі. Показник відмінності першої групи від другої становить $p=0,001$, а першої групи від третьої – $p=0,024$.

Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, спостерігаються відмінності між групами в обізнаності з правовими поняттями. Зокрема, кожна десята особа першої групи (13%) має вузькокваліфікований (одноманітний) практичний досвід роботи в поліції, який реалізовувався за допомогою певних отриманих знань і не вимагав збільшення знань у галузі права. Водночас 10% представників першої групи обстежених навіть не мають чіткого уявлення про поняття «право». А найбільша кількість упевнених у власному рівні професійних знань поліцейських спостерігається в другій групі.

Юридична майстерність поліцейського перебуває в безпосередній залежності від системного характеру набуття професійних знань у галузі права. Без постійного прагнення до пізнання та розуміння правових норм не може існувати обґрунтована, точна й правильна оцінка поліцейськими правових явищ, формування ціннісних установок та орієнтацій, адекватних службовій діяльності [3, с. 130]. Ступінь готовності поліцейського дотримуватися тих чи інших правових норм у професійній діяльності та в повсякденності свідчить про певний рівень сформованості й розвитку його професійної правосвідомості.

На формування правосвідомості поліцейського впливають як зовнішні (сім'я, навчальний заклад, професійне оточення, суспільство, політична й економічна ситуація в державі, менталітет тощо), так і внутрішні (психофізіологічні особливості, розумові здібності, особливості характеру, вольові якості тощо) фактори. Водночас на становлення професіонала поряд із зовнішніми факторами суттєво впливають саморозвиток і самоосвіта. Відповідно, розвиток когнітивного складника правосвідомості спонукає поліцейського до подальшого вдосконалення своїх здібностей, до



Таблиця 1

Результати опитування за анкетною

Запитання анкети	Групи респондентів, %			Відмінності (Φ^* -критерій Фішера), $p < 0,05$					
	1 група	2 група	3 група	1-2		2-3		1-3	
Отримані дані				Φ	p	Φ	p	Φ	p
1. Як часто Ви відчуваєте брак знань у галузі права під час вирішення питань у службовій діяльності?									
Часто	6	0	4	2,57	0,004	2,33	0,019	0,49	0,10
Іноді	77	75	86	0,24	0,10	1,63	0,052	1,24	0,10
Не відчуваю зовсім	4	18	6	2,46	0,005	2,21	0,013	0,49	0,10
Важко відповісти	13	7	4	1,05	0,10	0,77	0,10	1,76	0,039
2. Ви вважаєте, що поняття «право» – це:									
Сукупність усіх нормативно-правових актів, що діють у державі	53	57	54	0,44	0,10	0,36	0,10	0,11	0,10
Реальні суспільні відносини, що закріплені в нормах права	26	32	33	0,73	0,10	0,13	0,10	0,86	0,10
Сукупність природних прав, які належать людині від народження	11	7	11	0,77	0,10	0,81	0,10	-	-
Важко відповісти	10	4	2	1,33	0,092	0,69	0,10	2,01	0,022
3. Чи можливо виконувати обов'язки поліцейського без поважного ставлення до закону?									
Так	8	6	7	0,41	0,10	0,24	0,10	0,20	0,10
Ні	75	91	89	2,28	0,011	0,39	0,10	1,97	0,024
Важко відповісти	17	3	4	2,61	0,003	0,32	0,10	2,37	0,007
4. Які з перелічених факторів, на Вашу думку, чинять негативний вплив на правосвідомість поліцейського?									
Відсутність необхідного обсягу правових знань	14	15	14	0,22	0,10	0,24	0,10	-	-
Непорозуміння та напружені відносини в колективі	6	8	4	0,62	0,10	1,50	0,066	0,74	0,10
Конфлікт професійних інтересів і законодавства	11	6	11	1,41	0,08	1,59	0,056	-	-
Політична та економічна ситуація в державі	18	22	23	0,78	0,10	0,21	0,10	1,00	0,10
Авторитет керівництва	6	4	3	0,72	0,10	0,48	0,10	1,19	0,10
Недосконалість чинного законодавства	32	29	30	0,51	0,10	0,19	0,10	0,36	0,10
Відсутність можливості отримати юридичну консультацію	4	0	2	3,10	0,000	2,41	0,006	0,96	0,10
Нігілістичне ставлення до права	3	3	2	-	-	0,56	0,10	0,52	0,10
Невизначеність посадових обов'язків	6	11	7	1,41	0,08	1,23	0,10	0,33	0,10
Інше	0	2	4	2,18	0,014	1,05	0,10	3,26	0,000
5. Чи згодні Ви з тим, що чим вищий рівень правосвідомості поліцейського, тим вищий рівень його професіоналізму?									
Так	73	82	69	1,12	0,10	1,76	0,039	0,47	0,10
Ні	17	18	24	0,14	0,10	0,86	0,10	0,92	0,10
Важко відповісти	10	1	7	2,31	0,01	1,95	0,025	0,57	0,10
6. Чи вважаєте Ви необхідною для Вас та Ваших колег наявність знань принципів і норм права?									
Так	96	99	94	1,05	0,10	1,71	0,044	0,49	0,10
Ні	0	1	4	1,04	0,10	1,18	0,10	2,13	0,016
Важко відповісти	4	0	1	2,09	0,018	1,16	0,10	1,07	0,10

Подовження таблиці 1

7. Дотримуватися законів повинні всі учасники правовідносин або тільки поліцейські?									
Усі учасники правовідносин	96	100	100	2,10	0,017	-	-	2,14	0,016
Тільки поліцейські	0	0	0	-	-	-	-	-	-
Тільки державні службовці	0	0	0	-	-	-	-	-	-
Важко відповісти	4	0	0	2,09	0,018	-	-	1,13	0,10
8. Які заходи, на Вашу думку, необхідно прийняти для зменшення порушень законності серед поліцейських?									
Посилити юридичну відповідальність	11	9	9	0,42	0,10	-	-	0,43	0,10
Більш ретельно добирати кадри	38	42	45	0,52	0,10	0,45	0,10	0,91	0,10
Систематично підвищувати престиж цієї професії	45	39	38	0,77	0,10	0,15	0,10	0,91	0,10
Посилити громадський контроль за їх діяльністю	0	2	1	1,76	0,039	0,61	0,10	1,81	0,035
Інше	6	8	7	0,50	0,10	0,28	0,10	0,26	0,10
9. Чому, на Вашу думку, має бути відданий пріоритет у регулюванні суспільних відносин – праву чи моралі (у разі їх конфлікту)?									
Праву	17	33	30	1,94	0,026	0,38	0,10	1,64	0,05
Моралі	8	10	6	0,36	0,10	0,86	0,10	0,42	0,10
Однаковою мірою	56	53	62	0,31	0,10	1,10	0,10	0,65	0,10
Важко відповісти	19	4	2	2,59	0,003	0,69	0,10	3,27	0,000
10. Чи згодні Ви з тим, що за допомогою права можна вирішити всі проблеми сучасного суспільства?									
Так	13	18	20	0,72	0,10	0,3	0,10	1,00	0,10
Ні	77	72	67	0,60	0,10	0,63	0,10	1,18	0,10
Важко відповісти	0	10	13	3,34	0,000	0,55	0,10	3,91	0,000
11. Які з перелічених мотивів спонукають Вас утримуватися від порушення законності в службовій діяльності?									
Правова позиція заснована на певних життєвих принципах	54	54	64	-	-	1,26	0,10	1,10	0,10
Страх покарання	13	11	7	0,35	0,10	0,87	0,10	1,09	0,10
Звичка дотримуватися закону	31	35	29	0,47	0,10	0,80	0,10	0,24	0,10
Інше	2	0	0	1,56	0,059	-	-	1,53	0,063
12. Чи згодні Ви з твердженням, що професійне відношення поліцейських до права виражається через розуміння законодавства, визнання пріоритету права над іншими цінностями (особистими, службовими тощо), оцінку права як справедливого регулятора суспільних відносин, звичку дотримуватися закону?									
Так	64	79	80	1,74	0,041	0,14	0,10	1,90	0,028
Ні	4	12	10	1,60	0,055	0,36	0,10	1,28	0,10
Важко відповісти	32	9	10	3,1	0,000	0,20	0,10	2,96	0,000
13. У чому, на Вашу думку, основне призначення правових норм?									
Забезпечувати порядок у суспільстві	22	20	21	0,45	0,10	0,26	0,10	0,22	0,10
Охороняти права й законні інтереси громадян	23	28	25	1,04	0,10	0,71	0,10	0,43	0,10
Сприяти викориненню відносин, не властивих цивілізованому суспільству	6	2	3	1,92	0,027	1,04	0,10	1,35	0,089
Забезпечувати рівність усіх громадян	14	14	14	-	-	-	-	-	-
Сприяти розвитку політичних, економічних та інших суспільних відносин	7	6	7	0,37	0,10	0,43	0,10	-	-



Закінчення таблиці 11

Захищати порушені права й законні інтереси громадян	16	16	18	-	-	0,55	0,10	0,48	0,10
Сприяти запобіганню можливих правопорушень	13	14	12	0,26	0,10	0,62	0,10	0,28	0,10
14. Чи згодні Ви з думкою, що чим суворішим є покарання, тим краще дотримуються законів?									
Так	46	55	51	0,94	0,10	0,46	0,10	0,53	0,10
Ні	38	34	29	0,43	0,10	0,63	0,10	1,01	0,10
Важко відповісти	16	11	20	0,76	0,10	1,46	0,072	0,55	0,10
15. Чи згодні Ви з тим, що права й свободи людини є найвищою цінністю?									
Так	67	87	79	2,53	0,004	1,24	0,10	1,44	0,075
Ні	0	1	1	1,04	0,10	-	-	1,06	0,10
Частково	25	6	11	2,87	0,001	1,05	0,10	1,97	0,024
Важко відповісти	8	6	9	0,41	0,10	0,66	0,10	0,18	0,10
16. Яким чином Ви вважали б за краще отримувати інформацію, яка Вас цікавить, про державу та право (зміни в законодавстві)?									
Через засоби масової інформації	14	20	18	0,98	0,10	0,34	0,10	0,68	0,10
За допомогою мережі Інтернет	25	18	24	1,04	0,10	0,99	0,10	0,14	0,10
Самостійно	12	13	12	0,19	0,10	0,21	0,10	-	-
За допомогою освіти	46	46	46	-	-	-	-	-	-
З інших джерел	3	3	0	-	-	2,33	0,018	2,19	0,014

активних дій заради професійного обов'язку як усвідомленої необхідності.

Ефективність професійної діяльності детермінована наявністю в особистості поліцейського таких рис: сформованих правових переконань і звичок безумовного дотримання вимог законності; глибокого розуміння принципів та інститутів права, віри в їх справедливість; нетерпимості до будь-яких порушень права; стійких звичок щодо виконання правових норм; загостреного почуття справедливості, законності; спроможності аналізувати ситуації та вміло їх вирішувати.

Перспективи подальших досліджень полягають у виявленні інтеркореляційних зв'язків психологічних детермінант правосвідомості в сучасних поліцейських та їх інтерпретації. Крім цього, перспективним вважаємо вивчення зв'язку між характерологічними особливостями сучасних поліцейських (встановлених за 16-факторним

опитувальником Р. Кеттелла) та визначеними рівнями розвитку їх правосвідомості в групах із різною вислугою років у правоохоронній діяльності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Титаренко Т.А. Значение правосознания в становлении сотрудника ОВД. Психопедагогика в правоохранительных органах. 2011. № 1. С. 45–47.
2. Поліщук П.В. Особливості взаємовпливу правосвідомості та професійної діяльності працівників органів внутрішніх справ. Філософські та методологічні проблеми права. 2014. № 1. С. 101–110.
3. Коноплева И.Н., Калягин Ю.С. Формирование правосознания и личности юриста в вузе. Психопедагогика в правоохранительных органах. 2010. № 3(42). С. 25–28.
4. Цуркан О.В. Функції правосвідомості працівників органів внутрішніх справ у сучасних умовах. Право і суспільство. 2012. № 1. С. 63–68.
5. Бойков А.Д. Правовая культура и вопросы правового воспитания. М., 1994. 220 с.

СЕКЦІЯ 6. МЕДИЧНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 159.93

**СЕНСОРНА ДИСФУНКЦІЯ ТА ЇЇ КОРЕКЦІЯ
В ДІТЕЙ ІЗ РОЗЛАДАМИ АУТИЧНОГО СПЕКТРУ**Вакуленко Ю.В., аспірант кафедри
психодіагностики та клінічної психології*Київський національний університет імені Тараса Шевченка*

У статті проаналізовано наукові підходи до дослідження порушень функцій сенсорних систем та їх корекції. Розглянуто значення сенсорної інтеграції в розвитку адаптивної поведінки дітей з аутизмом.

Ключові слова: сенсорна дисфункція, сенсорна інтеграція, розлади аутичного спектру, аутизм.

Вакуленко Ю.В. СЕНСОРНАЯ ДИСФУНКЦИЯ И ЕЕ КОРРЕКЦИЯ У ДЕТЕЙ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

В статье проанализированы научные подходы к исследованию нарушений функций сенсорных систем и их коррекции. Рассмотрено значение сенсорной интеграции в развитии адаптивного поведения детей с аутизмом.

Ключевые слова: сенсорная дисфункция, сенсорная интеграция, расстройства аутистического спектра, аутизм.

Vakulenko Yu.V. SENSORY DYSFUNCTION AND ITS CORRECTION IN CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDER

The article analyzes the scientific approaches to the study of sensor functions and its correction. The significance of sensory integration in the development of adaptive behavior of children with autism is considered.

Key words: sensory dysfunction, sensory integration, autism spectrum disorders, autism.

Постановка проблеми. Значна кількість дітей з інвалідністю та без неї страждають від проблем, пов'язаних з обробкою та інтеграцією відчуттів. Дослідження показують, що від 10% до 55% дітей без інвалідності мають такі труднощі. Ця оцінка збільшується до 40–88% для дітей із різними діагнозами.

Серед дітей з аутизмом розлади обробки сенсорної інформації досить поширені та варіюються від 42% до 88% [5; 7].

Для дітей з аутизмом характерні нетипові реакції на чуттєвий досвід, вони часто мають труднощі з регулюванням реакцій на відчуття й специфічні подразники, можуть використовувати самостійну стимуляцію для компенсації недостатньої або для уникнення надмірної стимуляції. Така поведінка, як стереотипні моторні рухи, безцільний біг, агресія, самоагресія, співвіднесені з аномаліями обробки сенсорної інформації.

Обмежена участь у чуттєвому досвіді суттєво перешкоджає активному вивченню дитиною навколишнього середовища. Дослідження показують, що поведінкові та емоційні проблеми пов'язані з відмінностями в процесах сенсорної обробки, а сенсорні симптоми суттєво пов'язані зі стереотипними інтересами та повторюваною поведінкою в дітей з аутизмом.

Крім того, сенсорна обробка впливає на здатність дитини вчитися. Зокрема, діти з аутизмом часто не помічають важливі сенсорні стимули, а в інших випадках є надмірно чутливими до певних сенсорних стимулів, унаслідок чого пропускають важливу інформацію, необхідну для навчання; ця ситуація стає критичною в контексті школи.

Теорія сенсорної інтеграції стверджує, що адекватна обробка та інтеграція сенсорної інформації є важливою основою для формування адаптивної поведінки та здатності дитини брати участь у повсякденній діяльності й соціальній активності, а також впливають на якість відпочинку й сну, навчання.

Ідентифікація труднощів, пов'язаних з обробкою та інтеграцією сенсорної інформації, важлива для визначення необхідних заходів, розроблення плану дій спеціалістів і батьків.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Теорія сенсорної інтеграції вперше була розроблена А. Ayres із метою зосередження уваги на неврологічній обробці сенсорної інформації. Цей метод складається з теорії сенсорної інтеграції, методики оцінки рівня розвитку цієї сфери та комплексу корекційних вправ. А. Ayres уперше описала дисфункцію сенсорної інтеграції



як порушення в обробці сенсорної інформації, яка надходить із п'яти сенсорних аналізаторів (зір, слух, дотик, нюх, смак), а також вестибулярного апарату та проприцептивної системи (відчуття положення тіла в просторі).

W. Dunn розробив модель обробки сенсорної інформації, яка базується на знаннях нейронауки та біхевіоризму. На переконання науковця, неврологічні пороги й поведінкові реакції утворюють континуум та взаємодіють один з одним. Перетин двох континуумів приводить до чотирьох моделей чуттєвої обробки (реєстрації, пошуку, чутливості та уникнення), які пропонують можливі інтерпретації поведінки дитини. Реєстрація описується як процес пропускання дитиною сенсорного стимулу (високий неврологічний поріг і пасивна відповідь). Пошук – процес активної реакції дитини з високим неврологічним порогом. Чутливість – процес обробки сенсорної інформації, за якого дитина помічає сенсорний стимул і пасивно на нього реагує, неврологічний поріг низький. Уникання – процес обробки сенсорної інформації, за якого дитину турбує чуттєвий стимул і вона його активно уникає [4].

A. Baker, A. Lane, M. Anglely, R. Young довели, що поведінкові та емоційні проблеми пов'язані з відмінностями в процесах сенсорної обробки.

Серія досліджень S. Rogers, S. Hepburn, E. Wehner у 2003 р., Y. Chen, J. Rodgers, H. McConachie, L. Wiggins, D. Robins, R. Bakeman, L. Adamson у 2009 р. визначили, що сенсорні симптоми суттєво пов'язані зі стереотипними інтересами та повторюваною поведінкою в дітей з аутизмом.

Взаємозв'язками між обробкою сенсорної інформації з проблемною й адаптивною поведінкою займалися такі науковці, як S. Rogers (2003 р.), M. Liss, C. Saulnier, D. Fein, M. Kinsbourne (2006 р.), L. Wiggins, E. Jasmin (2009 р.) [8].

На сьогодні E. Dean, L. Little, S. Tomchek, W. Dunn вивчають відносини між певними типами сенсорних моделей обробки інформації, складною поведінкою та захисними факторами. T. Roberts, K. Stagnitti, T. Brown, A. Bhopri описують зв'язок між сенсорною обробкою та ігровою діяльністю; K. Foitzik, T. Brown – між сенсорною обробкою та сном. C. Critz, K. Blake, E. Nogueira вивчають проблеми в професійній діяльності внаслідок порушень обробки сенсорної інформації. H. Celik, B. Elbasan, K. Gucuener, H. Kayihan, M. Huri досліджують зв'язок між обробкою сенсорної інформації та розвитком рухливості в недоношених немовлят.

У всіх цих дослідженнях фактори обробки й інтеграції сенсорної інформації були предикторами важливих результатів на заняттях, процесу сну, розвитку мозку, гри, поведінки загалом [7].

У вітчизняній науці сенсорний розвиток дітей без патології вивчали А. Давидчук, З. Лішван, Л. Парамонова; з порушеннями розвитку – Н. Мінаєва, Т. Обухова. Сенсорну деривацію досліджували Г. Белова, О. Каліжнюк, І. Левченко, О. Мастюкова, Н. Сімонова, Т. Шамарін. Вплив сенсорної деривації на формування пізнавальних процесів вивчали М. Іпполитова, Е. Кіріченко, С. Коноваленко [2].

Постановка завдання. Метою статті є обґрунтування необхідності врахування особливостей сприйняття та обробки сенсорної інформації дітей із розладами аутичного спектру в освітньому процесі, а також розкриття специфічних особливостей розвитку сенсорної системи в дітей з аутизмом.

Виклад основного матеріалу дослідження. Обробка сенсорної інформації визначається як здатність мозку реєструвати, організовувати та розуміти інформацію, отриману від власних почуттів.

Дисфункція, або розлад, сенсорної інтеграції – це неврологічний стан, який виражається в порушеннях в обробці сенсорної інформації як від навколишнього середовища, так і від власного тіла, що може бути причиною порушення розвитку або поведінки. Дисфункція сенсорної інтеграції не є окремим медичним діагнозом, проте часто є складовою частиною інших діагнозів, таких як розлади аутичного спектру, розлади мовлення, синдром дефіциту уваги та гіперактивності, тривожно-фобічні розлади тощо. Дисфункція сенсорної інтеграції в дітей проявляється двома групами розладів – проблемами сенсорної модуляції та проблемами моторного виконання.

Сенсорна модуляція – це здатність регулювати й адаптувати моторну або поведінкову відповідь на сенсорні стимули таким чином, щоб ця відповідь не була недостатньою або надмірною щодо сенсорного стимулу. Порушення в модуляції можуть проявлятися неухважністю, імпульсивністю, підвищеним рівнем активності, дезорганізацією, тривогою та поганою саморегуляцією. Залежно від ураження сенсорної системи діти можуть демонструвати різні варіанти порушень. Виділено 4 типи порушень модуляції:

1) сенсорний захист – реакція уникнення на стимули, які не несуть у собі загрозу чи небезпеку, унаслідок сенсорного захисту діти відчувають емоційні проблеми та порушення соціальної поведінки;

2) гравітаційна ненадійність, що проявляє себе як страх руху під час перебування в незвичній позиції або в разі, коли дитина «не відчуває землі під ногами»; вона пов'язана з поганою обробкою отолітовим апаратом вестибулярних процесів;

3) зворотні відповіді на рух, які трапляються під час відповіді на рухи, які більшість сприймає як такі, що не несуть загрозу; вони характеризуються реакціями автономної нервової системи та пов'язані з поганою обробкою вестибулярної інформації;

4) недостатня здатність до реагування (відчуття), що характеризується дефіцитом у сприйнятті або дискримінацією в одній чи декількох модульностях, тобто затримкою реакції на відчуття.

Погана дискримінація включає знижене сприйняття (перцепцію) стимулів різних модальностей, можливе поєднання із сенсорною гіпореактивністю або диспраксією, функціональні наслідки, у тому числі порушення навчання, дисграфію, недорозвиток великої й дрібної моторної координації та стереотипні, спрощені схеми ігор.

До проблем моторного реагування належать диспраксія (нездатність формулювати, планувати й виконувати незнайомі комплексні моторні дії) та постуральні порушення, які характеризуються труднощами пересування, стабілізації й регулювання пози, що часто пов'язано з мінімальними неврологічними симптомами – легкою гіпотонією, дефіцитом білатеральної координації, реакцій рівноваги [1].

Розлади сенсорної модуляції будь-якого типу можуть бути руйнівними для розвитку дитини. Діти з розладами аутичного спектру часто демонструють високий рівень порушень сенсорної модуляції. Зв'язки між розладами чуттєвої модуляції та психологічною дисфункцією можуть сприяти вираженню й дефіциту симптомів аутизму в повсякденному функціонуванні, фактично посилюючи тяжкість симптомів аутизму.

Дослідження основних неврологічних причин розладів сенсорної модуляції триває, при цьому з'являються значні відкриття. Технологічні досягнення дали змогу виміряти фізіологічне функціонування, пов'язане з поведінкою, що спостерігається у відповідь на сенсорні стимули. Дослідження фізіологічних корелятивів розладів чутливої модуляції може забезпечити розуміння цього супутнього стану.

Обмежена повторювана поведінка включена як один із компонентів діагностичних критеріїв для аутизму. Дослідники E. Gal, M. Dusk, A. Passmore висловили думку, що ці дисфункціональні, повторювані та невідповідні способи поведінки можуть являти

собою зусилля, спрямовані на зняття стресу, спричиненого ускладненням обробки сенсорної інформації. Вони виявили, що внутрішньогрупові та міжгрупові відмінності в стереотипних рухах можуть бути спричинені відмінностями в обробці сенсорної інформації. A. Joosten, A. Bundy виявили, що діти з розладами аутичного спектру (діти з аутизмом) були значно чутливішими до сенсорних стимулів та прикладали більше зусиль, щоб уникнути їх, ніж діти з інтелектуальною недостатністю [7; 9].

Соціальна компетентність набувається через взаємодію з іншими під час соціальної діяльності. Труднощі із соціальною комунікацією є ще одним діагностичним критерієм аутизму, при цьому наявність сенсорних розладів модуляції може додатково посилювати цей дефіцит. Декілька досліджень описали зв'язки між дефіцитом соціальної компетентності та/або зменшенням соціальної участі та розладами чутливої модуляції. Зокрема, C. Hilton зі співавторами виявили сильний зв'язок між сенсорною чутливістю й соціальною чутливістю незалежно від коефіцієнта інтелекту дитини.

A. Lane, R. Young, A. Baker, M. Angley виявили чітке співвідношення між дисфункцією сенсорної обробки та порушеннями в комунікативних навичках. Діти з аутизмом і розладами сенсорної модуляції рідше беруть участь у заходах за межами школи й домашніх установ, ніж діти з аутизмом, які мають менш значний дефіцит сенсорної модуляції. Розлади сенсорної модуляції можуть посилити соціальний дефіцит, виявлений за аутизму.

Діти з розладами аутичного спектру часто демонструють порушення функції харчування. Тому E. Cornish, K. Williams, B. Gibbons, K. Schreck висловили припущення, що це також може бути пов'язано з розладами чутливої модуляції, а також особливо чутливою реакцією дітей на їжу. У популяції дітей з аутизмом 40–60% дітей мають селективність харчування, тобто вони мають обмежений асортимент продуктів, які вони можуть вживати в їжу. Ця селективність харчування викликає значне занепокоєння батьків, оскільки це пов'язано з недостатнім харчуванням і часто супроводжується саморуйнівною поведінкою під час їжі. Клініцисти та батьки описують дітей з аутизмом, які вибирають їжу на підставі її подання та текстури. Наприклад, деякі діти з аутизмом їдять лише їжу з певною текстурою, кольором або ароматом, лише в певному посуді. Дослідники S. Cermak, C. Curtin, L. Vandini вважають, що селективність їжі частково може бути результатом розладів сенсорної модуляції. Подальші дослідження необхідні для встановлення факторів, пов'язаних із



селективністю харчування в аутистичній популяції, у тому числі тісного аналізу зв'язку з розладом сенсорної модуляції [7; 9].

Для ефективної корекції сенсорних порушень важливе значення має своєчасна діагностика. Золотий стандарт оцінки сенсорної дисфункції – методика SIPT (для дітей віком від 4 до 8 років). SIPT оцінює здатність дитини інтегрувати чуттєві дані для сприйняття, планування руху та просторових дій, а також забезпечує стандартні оцінки (від -3,0 до +3,0) для нормативних вікових груп на кожному із 17 підтестів. Будь-яка оцінка менше ніж 1,0 означає продуктивність, нижчу за нормативний рівень [1].

Для діагностики порушень сенсорної обробки також використовується сенсорний профіль, розроблений W. Dunn на основі його сенсорної моделі, що оцінює взаємодію неврологічних порогів і поведінкових реакцій. Профіль складається зі 125 тверджень, які описують відповідь дитини на чуттєвий досвід. Твердження поділяються на три основні розділи: а) обробка сенсорної інформації; б) модуляція; в) поведінкові та емоційні відповіді [4].

Анкета сенсорних досліджень (SEQ), розроблена G. Baranek, F. David, M. Poe та колегами, також використовується для діагностики дисфункції сенсорної інтеграції в дітей. SEQ використовується для характеристики сенсорних особливостей дітей з аутизмом та іншими порушеннями розвитку, які можуть впливати на їх взаємодію у фізичному й соціальному середовищі [1; 4].

Втручання на основі класичної теорії сенсорної інтеграції використовують заплановану, контрольовану сенсорну стимуляцію відповідно до потреб дитини. Метою корекції є забезпечення контрольованого сенсорного враження, щоб викликати адаптивний руховий ефект, а також покращення чуттєвої модуляції, пов'язаної з поведінкою й увагою, і підвищення можливостей для соціальних взаємодій, академічних навичок та незалежності шляхом кращої обробки сенсорної інформації. Ця корекційна діяльність спрямована на те, щоб допомогти нервовій системі модулювати, організувати та інтегрувати інформацію з навколишнього середовища, у результаті чого отримуються адаптовані відповіді в майбутньому. Компоненти лікування включають відновлення для дисфункції чуттєвої обробки, екологічні модифікації для зменшення сенсорних стресових факторів у навколишньому середовищі, а також практику виконання завдань підвищення компетенції в конкретних сферах діяльності.

I. Шпіцберг розділяє процес сенсомоторної корекції дітей із розладами аутичного спектру на чотири етапи:

1) дискомфортний період – встановлення «мови взаємодії» між фахівцем і дитиною. На цьому етапі обов'язковою умовою є присутність батьків для підвищення комфорту, забезпечення відчуття безпеки для дитини;

2) початок взаємодії. На цьому етапі відбувається закріплення «загальної системи координат» дитини й фахівця, при цьому система просторових і регуляторних уявлень дитини починає перебудовуватися. У дитини може спостерігатися деяка втрата координації, а також різке посилення аутоstimуляції як способу компенсації тривожності, збільшеної в результаті змін. На цьому етапі важливо підключати до реабілітації інших фахівців, щоб сприяти формуванню в дитини нових моделей поведінки замість дезадаптивних старих;

3) період стійкого розвитку. У середньому починається через 6-7 сеансів (1,5–2 місяці). На цьому етапі постерігається стійка взаємодія з терапевтом та, як наслідок, стійка позитивна динаміка – поступове зниження кількості аутоstimуляції в дитини з аутизмом;

4) поступова десенсибілізація специфічних для аутичних дітей сенсорних напрямів (насамперед периферичних), що приводить до зменшення можливості терапевтичного впливу (дитина починає користуватися фронтальним зором як основним, а стимули з периферичних зорів і слухових зон перестають бути надмірними) [3].

У процесі корекції сенсорної дисфункції для дитини розроблюється так звана «сенсорна дієта» – розпорядок дня, який забезпечує набір відчуттів, що повністю задовольнить усі потреби дитини в сенсорному досвіді. Спеціалісти із сенсорної інтеграції використовують у своїй роботі сенсорні кімнати, де діти з порушеннями обробки сенсорної інформації мають можливість отримати потрібну їм сенсорну стимуляцію. Сенсорні заняття розроблюються на основі діагностики індивідуально для кожної дитини.

Сенсорна інтеграційна терапія є одним із найчастіше використовуваних методів лікування аутизму та розладів чутливої модуляції. Незважаючи на частоту використання, мало доказів та немає підтвердженої ефективності цього підходу у високоякісних рандомізованих дослідженнях на адекватному розмірі вибірки. Дослідження розладів чутливої модуляції страждають від нестачі єдиної термінології, відсутності правильної сенсорної теорії інтеграції, відсутності однорідності груп та відсутності великих розмірів вибірки, достатніх для виявлення змін.

R. Schaaf, L. Miller, D. Seawell та їх колеги визначили три сфери необхідності в дослідженнях, пов'язаних із сенсорною інтеграцією:

– достовірні та надійні інструменти оцінки для характеристики груп населення, які мають проблеми з обробкою й інтеграцією відчуттів та які отримують користь від професійної терапії за допомогою сенсорного інтеграційного підходу;

– значущі та чутливі результати, які стосуються як проксимального, так і дистального аспектів;

– заходи, що забезпечують дотримання принципів інтервенції, які надаються [6].

Висновки з проведеного дослідження. Діти з розладами аутичного спектру зазнають багато труднощів, що впливають на якість їх життя. Розлади сенсорної модуляції можуть ускладнювати дисфункцію та надалі гальмувати розвиток дітей з аутизмом. Завдяки виявленню порушень сенсорної модуляції відкривається доступ до корекції. Сенсорна інтеграція дає змогу полегшити тягар комбінації симптомів аутизму та розладів чуттєвої модуляції для дітей із розладами аутичного спектру. Корекційна робота щодо розвитку процесів сенсорної інтеграції може підсилити, збалансувати й розвинути обробку сенсорних стимулів центральної нервової системи. Дослідження особливостей обробки сенсорної інформації в дітей з аутизмом, впливу сенсорної дисфункції на проблемну та адаптивну поведінку аутичних дітей, адаптація зарубіжних методик і створення нового діагностичного інструментарію є актуальними завданнями вітчизняної науки, а також створюють можливість допомогти дітям з аутизмом подолати перешкоди в розвитку та адаптуватися в суспільстві.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Садовская Ю. Сенсорные расстройства у детей, систематизация и диагностика. Особый ребенок: исследования и опыт помощи. 2009. URL: https://www.osoboedetstvo.ru/files/book/file/osob_reb_6-7.pdf#page=29.
2. Фаласеніди Т., Козак М. Порушення сенсорної інтеграції у дітей з особливими потребами. Молодий вчений. 2017. № 9. С. 102–105.
3. Шпицберг И. Коррекция нарушений развития сенсорных систем у детей с расстройствами аутистического спектра. Аутизм и нарушения развития. 2013. № 2. С. 33–44.
4. Brown N., Dunn W. Relationship between context and sensory processing in children with autism. American Journal of Occupational Therapy. 2010. № 64. P. 474–483.
5. Pfeiffer B., Koenig K., Kinnealey M. et al. Effectiveness of Sensory Integration Interventions in Children With Autism Spectrum Disorders: A Pilot Study. American Journal of Occupational Therapy. 2011. № 65. P. 76–85.
6. Koenig K., Rudney S. Performance Challenges for Children and Adolescents With Difficulty Processing and Integrating Sensory Information: A Systematic Review. American Journal of Occupational Therapy. 2010. № 64. P. 430–442.
7. Pfeiffer B., May-Benson T., Bodison S. State of the science of sensory integration research with children and youth. American Journal of Occupational Therapy. 2017. № 72(1). P. 20–25.
8. O'Donnell S., Deitz J., Kartin D. et al. Sensory Processing, Problem Behavior, Adaptive Behavior, and Cognition in Preschool Children With Autism Spectrum Disorders. American Journal of Occupational Therapy. 2012. № 66. P. 586–594.
9. Suarez M. Sensory Processing in Children with Autism Spectrum Disorders and Impact on Functioning. Pediatric clinics of North America. 2012. № 59(1). P. 203–214.



УДК 159.972:159.922.2:616-092.12:159.913:616-084

ПОРІВНЯЛЬНА ХАРАКТЕРИСТИКА ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ВОЛОНТЕРІВ, ДІЯЛЬНІСТЬ ЯКИХ ПОВ'ЯЗАНА ІЗ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯМ ВІЙСЬКОВИХ У ЗОНІ БОЙОВИХ ДІЙ, ЗАЛЕЖНО ВІД РІВНЯ ДЕЗАДАПТАЦІЇ ТА ВИГОРАННЯ

Глаголич С.Ю., здобувач кафедри сексології,
медичної психології, медичної і психологічної реабілітації
Харківська медична академія післядипломної освіти,
психолог
Закарпатський обласний наркологічний диспансер

Метою роботи було вивчення особливостей емоційного інтелекту у волонтерів, діяльність яких пов'язана із забезпеченням військових у зоні бойових дій, залежно від рівня дезадаптації та вигорання. За допомогою клініко-психологічного й психодіагностичного методів обстежено 147 осіб, що займалися волонтерською діяльністю, пов'язаною із забезпеченням військових у зоні бойових дій не менше 1 року. Встановлено, що загальний рівень емоційного інтелекту у волонтерів є вищим, ніж у цілому у звичайній вибірці, але з формуванням й прогресуванням проявів СЕВ показники складових емоційного інтелекту достовірно зменшуються (окрім емпатії), що має бути враховано при розробці заходів медико-психологічної підтримки волонтерської діяльності.

Ключові слова: волонтери, бойові дії, дезадаптація, емоційне вигорання, емоційний інтелект.

Глаголич С.Ю. СРАВНИТЕЛЬНАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА У ВОЛОНТЕРОВ, ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КОТОРЫХ СВЯЗАНА С ОБЕСПЕЧЕНИЕМ ВОЕННЫХ В ЗОНЕ БОЕВЫХ ДЕЙСТВИЙ, В ЗАВИСИМОСТИ ОТ УРОВНЯ ДЕЗАДАПТАЦИИ И ВЫГОРАНИЯ

Целью работы было изучение особенностей эмоционального интеллекта у волонтеров, деятельность которых связана с обеспечением военных в зоне боевых действий, в зависимости от уровня дезадаптации и выгорания. С помощью клинико-психологического и психодиагностического методов обследовано 147 человек, занимавшихся волонтерской деятельностью, связанной с обеспечением военных в зоне боевых действий не менее 1 года. Установлено, что общий уровень эмоционального интеллекта у волонтеров выше, чем в целом в обычной выборке, но с формированием и прогрессированием проявлений эмоционального выгорания показатели составляющих эмоционального интеллекта достоверно уменьшаются (кроме эмпатии), что должно быть учтено при разработке мероприятий медико-психологической поддержки волонтерской деятельности.

Ключевые слова: волонтеры, боевые действия, дезадаптация, эмоциональное выгорание, эмоциональный интеллект.

Glagolych S.Yu. COMPARATIVE CHARACTERISTICS OF THE EMOTIONAL INTELLIGENCE OF VOLUNTEERS, INVOLVED IN THE PROVISION OF MILITARY FORCES IN A COMBAT ZONE DEPENDING ON THE LEVEL OF MALADJUSTMENT AND EMOTIONAL BURNOUT

The purpose of the work was to study the features of emotional intelligence from volunteers, whose activities are related to the provision of military personnel in the combat zone, depending on the level of maladjustment and burnout. With the help of clinical-psychological and psychodiagnostic methods, 147 volunteers engaged in the provision of military personnel in the combat zone for at least 1 year, were examined. It has been established that the general level of emotional intelligence in volunteers is higher than in the whole in the ordinary sample, but with the formation and progression of the manifestations of emotional burnout, the indicators of the components of emotional intelligence are significantly reduced (except for empathy), which should be considered when measures for medical and psychological support of volunteer activity will be developing.

Key words: volunteers, combat actions, maladjustment, emotional burnout, emotional intelligence.

Постановка проблеми. 2014 рік позначився суттєвим зростанням кількості громадян України, залучених до благодійної та волонтерської діяльності [1]. Так, за даними соціологічного дослідження, проведеного Фондом «Демократичні ініціативи ім. Ілька Кучеріва» спільно з КМІС, 32,5% українців лише протягом травня-вересня 2014 р. мали досвід переказів коштів на рахунки української армії. Ще 23% грома-

дян скористалися допомогою благодійних фондів та волонтерських організацій, передавши кошти, речі та продукти саме через ці громадські інституції. 9% громадян брали участь у магазинних акціях, купивши товари за списками для потреб армії та передавши їх волонтерам. Особисто допомагали вимушеним переселенцям речами та грошима 7% українських громадян. Безпосереднім збором коштів, ліків, речей та до-

ставкою їх у зону проведення бойових дій займалися 3% [2; 3].

Згідно з даними дослідження «Волонтерський рух в Україні», підготовленого GfK Ukraine на замовлення ООН в Україні, громадяни України надають великого значення волонтерському руху у розвитку суспільних процесів: 62% визнають роль волонтерів у змінах останнього року; 85% вважають, що волонтерський рух допомагає зміцненню миру; 81% схильні вважати волонтерський рух обов'язковою складовою громадянського суспільства [3].

Д.М. Горелов, О.А. Корнієвський (2015) вказують, що станом на 2015 рік, майже 1/4 українців (23%) мали досвід волонтерства, із них 9% почали займатись волонтерством протягом 2015 року. Причому, за оцінкою експертів, найбільш поширеним видом волонтерської діяльності стала агрегація та забезпечення українських військових, залучених до АТО, необхідними ресурсами [2].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окрім позитивного тренду підвищення громадянської активності та відповідальності у вигляді збільшення кількості осіб, залучених до волонтерської діяльності, експертами зафіксовано появу негативного тренду розвитку у волонтерів синдрому емоційного вигорання (СЕВ) та виникнення станів дезадаптації [4; 5]. Дані обставини актуалізують проведення досліджень, спрямованих на вивчення різноманітних аспектів клінічних проявів та механізмів формування зазначених патологічних станів.

Постановка завдання. Метою даної роботи було вивчення особливостей емоційного інтелекту у волонтерів, діяльність яких пов'язана з забезпеченням військових у зоні бойових дій, залежно від рівня дезадаптації та вигорання, для розуміння можливості його розгляду як мішені медико-психологічної підтримки даного контингенту осіб.

Контингент і методи дослідження. Нами було обстежено 147 осіб, які займалися волонтерською діяльністю, пов'язаною із забезпеченням військових у зоні бойових дій не менше 1 року. Серед обстежених було 108 жінок (73,5% від загальної кількості), середній вік яких склав $28,02 \pm 4,33$, і 39 чоловіків (26,5%), середній вік – $30,79 \pm 4,57$ років.

За допомогою опитувальника «Оцінка професійної дезадаптації (ПД)» О.Н. Родіної в адаптації М.А. Дмитрієвої [7] було проведено оцінку проявів дезадаптації у волонтерів, що дозволило визначити варіативність вираженості ознак дезадаптації: від легких порушень до станів, при виник-

ненні яких необхідне втручання спеціалістів з метою зниження негативного ефекту.

Залежно від рівня дезадаптації серед обстежених, нами були виділені дві групи: перша – чисельністю 104 особи (70,7% від загальної кількості) – група умовної норми (Г1), у представників якої виявлені незначні порушення, що не досягали клінічного рівня; і друга група (Г2) – чисельністю 43 особи (29,3%) з наявними явищами або ознаками дезадаптації. З урахуванням ступеню емоційного вигорання (за методикою «Діагностика рівня «емоційного вигорання» В.В. Бойка [7]), були виділені чотири групи залежно від частоти і сформованості СЕВ: першу групу (Г1-0), чисельністю 57 осіб (38,8%), склали волонтери без клінічно окреслених ознак дезадаптації, в яких не встановлено жодної з фаз СЕВ, що формується чи сформована; другу групу (Г1-1), чисельністю 47 осіб (32,0%), склали волонтери без клінічно окреслених ознак дезадаптації, в яких встановлено формування СЕВ за окремими фазами; третю групу (Г2-1), чисельністю 3 особи (2,0%), склали волонтери з наявними явищами або ознаками дезадаптації, в яких встановлено формування СЕВ за окремими фазами; четверту групу (Г2-2), чисельністю 40 осіб (27,2%), склали волонтери з наявними явищами або ознаками дезадаптації, в яких встановлено сформований СЕВ.

Групу порівняння (ГП) склали 150 психічно здорових осіб, які не займалися волонтерською діяльністю. Група порівняння була спільномірною з основними групами за віковими, гендерними та соціальними характеристиками.

Загальний розподіл груп дослідження представлено на рис. 1.

Оцінку особливостей емоційного інтелекту (EI) проводили з використанням одноїменної методики Н. Холла [8].

Виклад основного матеріалу дослідження. При дослідженні особливостей EI у волонтерів було виявлено цікаві закономірності.

У цілому показник EI у волонтерів виявився значно вищим, ніж у групі порівняння: $62,94 \pm 6,18$ бала проти $56,77 \pm 4,02$ бала ($p < 0,01$); при цьому виявлені суттєві і складні відмінності у структурі EI як усередині досліджених груп, так і з урахуванням стану дезадаптації та емоційного вигорання.

Як видно з таблиці 1 та рис. 2, у цілому показник емоційної обізнаності, що відображає ступінь усвідомлення та розуміння власних емоцій (високий рівень емоційної обізнаності свідчить про високий ступінь розуміння власного психоемоційного стану), у волонтерів виявився нижчим, ніж у ГП:

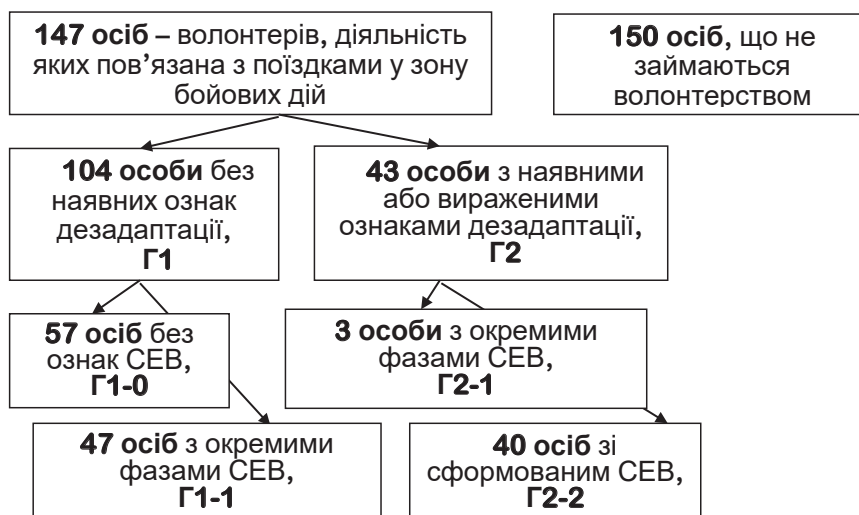


Рис. 1. Розподіл обстежених на групи дослідження

Таблиця 1

Показники емоційного інтелекту за методикою Н. Холла у волонтерів та групи порівняння (середній бал)

Показник	ГП	Волонтери	P
Емоційна обізнаність	11,81±1,07	11,24±2,04	<0,01
Керування власними емоціями	10,91±0,82	10,35±2,97	<0,01
Самомотивація	11,93±0,69	12,19±1,83	>0,05
Емпатія	6,92±2,91	13,59±1,74	<0,01
Розпізнавання емоцій інших людей	15,21±0,47	15,56±1,57	<0,01
Інтегративний показник емоційного інтелекту	56,77±4,02	62,94±6,18	<0,01

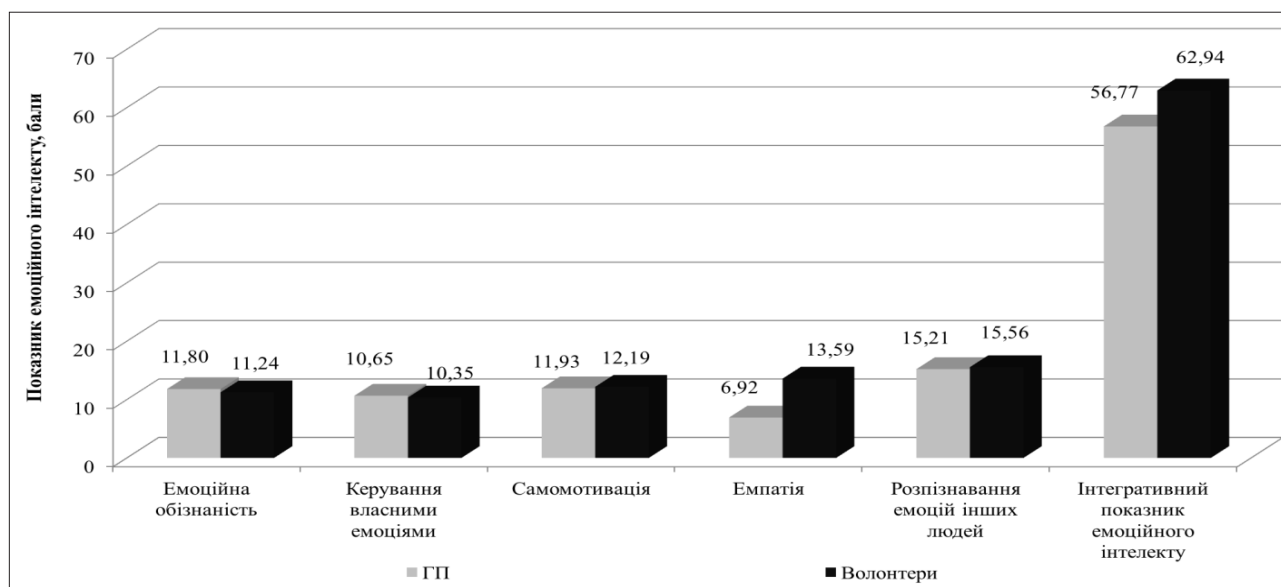


Рис. 2. Показники емоційного інтелекту у волонтерів та групи порівняння

11,24±2,04 балів проти 10,81±1,07 ($p < 0,01$). Однак цей показник виявив надзвичайну варіабельність у залежності від стану дезадаптації та емоційного вигорання.

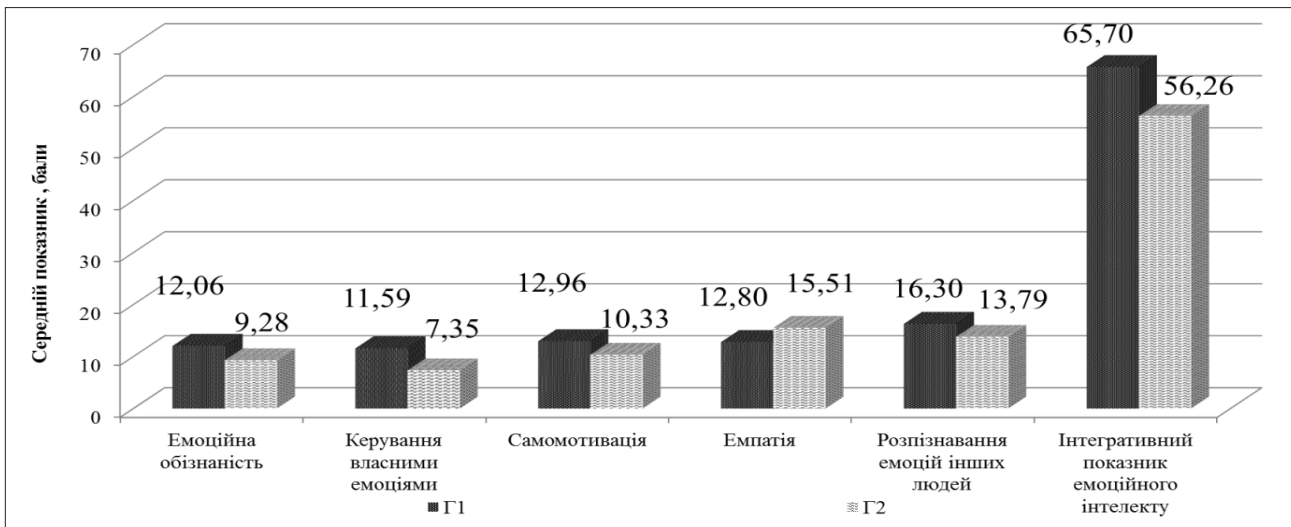
Також у цілому у волонтерів значно нижчим виявився показник керування влас-

ними емоціями: 10,35±2,97 бала проти 10,91±0,82 бала у ГП ($p < 0,01$); однак і цей показник надзвичайно суттєво залежав від стану дезадаптації та емоційного вигорання і радикально відрізнявся у різних групах волонтерів. Рівень емоційної обізнаності є

Таблица 2

Показники емоційного інтелекту за методикою Н. Холла у волонтерів з ознаками дезадаптації та без них (середній бал)

Показник	Г1	Г2	Г1/Г2
Емоційна обізнаність	12,06±1,81	9,28±0,91	<0,01
Керування власними емоціями	11,59±2,50	7,35±1,54	<0,01
Самомотивація	12,96±1,61	10,33±0,52	<0,01
Емпатія	12,80±1,38	15,51±0,74	<0,01
Розпізнавання емоцій інших людей	16,30±1,03	13,79±1,21	<0,01
Інтегративний показник емоційного інтелекту	65,70±5,00	56,26±2,59	<0,01


Рис. 3. Показники емоційного інтелекту у волонтерів з ознаками дезадаптації та без них

показником довільного володіння власними емоціями, емоційної гнучкості, емоційної відхідливості.

Показник самомотивації, що відображує вміння індивіда керувати своєю поведінкою за допомогою керування емоціями, у волонтерів виявився дещо вищим, ніж у ГП: 12,19±1,83 балів проти 11,93±0,69 балів, однак ці розбіжності є статистично не значущими ($p > 0,05$).

Натомість, у волонтерів виявилися суттєво вищими показники емпатії, що передбачає розуміння емоцій іншої людини, здатність до співпереживання емоційному стану інших людей та готовність допомогти: 13,59±1,74 бала проти 6,92±2,91 бала ($p < 0,01$).

Аналогічно у волонтерів виявився значуще вищим рівень розпізнавання емоцій інших людей, тобто здатності впливати на емоції іншої людини, хоча різниця у показниках волонтерів та ГП менш суттєва: 15,56±1,57 балів проти 15,21±0,47 балів ($p < 0,01$).

Як було зазначено вище, показники EI у волонтерів виявили надзвичайну варіабельність у залежності від стану дезадаптації та емоційного вигорання.

Так, дослідження показників EI у волонтерів у залежності від наявності ознак дезадаптації дозволило встановити суттєво нижчий рівень EI у волонтерів з ознаками дезадаптації: 56,26±2,59 бала проти 65,70±5,00 бала ($p < 0,01$) (табл. 2, рис. 3).

Рівень показників емоційної обізнаності, керування власними емоціями, самомотивації та розпізнавання емоцій інших людей у волонтерів Г2 виявився значно меншим, ніж у Г1: відповідно 9,28±0,91 бала проти 12,06±1,81 бала ($p < 0,01$); 7,35±1,54 бала проти 11,59±2,50 бала ($p < 0,01$); 10,33±0,52 бала проти 12,96±1,61 ($p < 0,01$) та 13,79±1,21 бала проти 16,30±1,03 бала ($p < 0,01$), а рівень емпатії – значно вищим: 15,51±0,74 бала проти 12,80±1,38 бала ($p < 0,01$).

При дослідженні особливостей EI у волонтерів з урахуванням виразності дезадаптації та емоційного вигорання були виявлені складні тенденції (табл. 3, рис. 4).

Аналіз одержаних даних свідчить, що найвищий рівень EI був притаманний волонтерам групи 1-0: 69,40±3,35 балів; за цим показником вони значно перевищують як усі інші групи волонтерів, так і ГП ($p < 0,01$). Цій групі притаманні також найвищі значення за показниками емоційної обізнано-



Таблиця 3

**Показники емоційного інтелекту за методикою Н. Холла
у волонтерів різних клінічних груп за виразністю
дезадаптації та емоційного вигорання (середній бал)**

Показник	Середнє значення, M \pm m (балів)				Розбіжності									
	Г1-0	Г1-1	Г2-1	Г2-2	ГП/ Г1-0	ГП/ Г1-1	ГП/ Г2-1	ГП/ Г2-2	Г1-0/ Г1-1	Г1-0/ Г1-2	Г1-0/ Г2-2	Г1-1/ Г2-1	Г1-1/ Г2-2	Г2-1/ Г2-2
Емоційна обізнаність	13,09 \pm 1,65	10,81 \pm 1,04	10,33 \pm 0,58	9,20 \pm 0,88	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	>0,05	<0,01	<0,05
Керування власними емоціями	13,37 \pm 1,78	9,43 \pm 1,21	8,33 \pm 1,15	7,28 \pm 1,55	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	>0,05	<0,01	>0,05
Самомотивація	14,09 \pm 1,29	11,60 \pm 0,54	11,34 \pm 0,59	10,25 \pm 0,44	<0,01	<0,01	<0,1	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	>0,05	<0,01	<0,01
Емпатія	12,19 \pm 1,17	13,53 \pm 1,27	16,00 \pm 1,00	15,48 \pm 0,72	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	>0,05
Розпізнавання емоцій інших людей	16,67 \pm 0,93	15,85 \pm 0,98	15,00 \pm 1,00	13,70 \pm 1,18	<0,01	<0,01	>0,05	<0,01	<0,01	<0,01	<0,01	>0,05	<0,01	<0,1
Інтегративний показник емоційного інтелекту	69,40 \pm 3,35	61,21 \pm 2,17	61,00 \pm 1,73	55,90 \pm 2,28	<0,01	<0,01	<0,05	<0,1	<0,01	<0,01	<0,01	>0,05	<0,01	<0,01

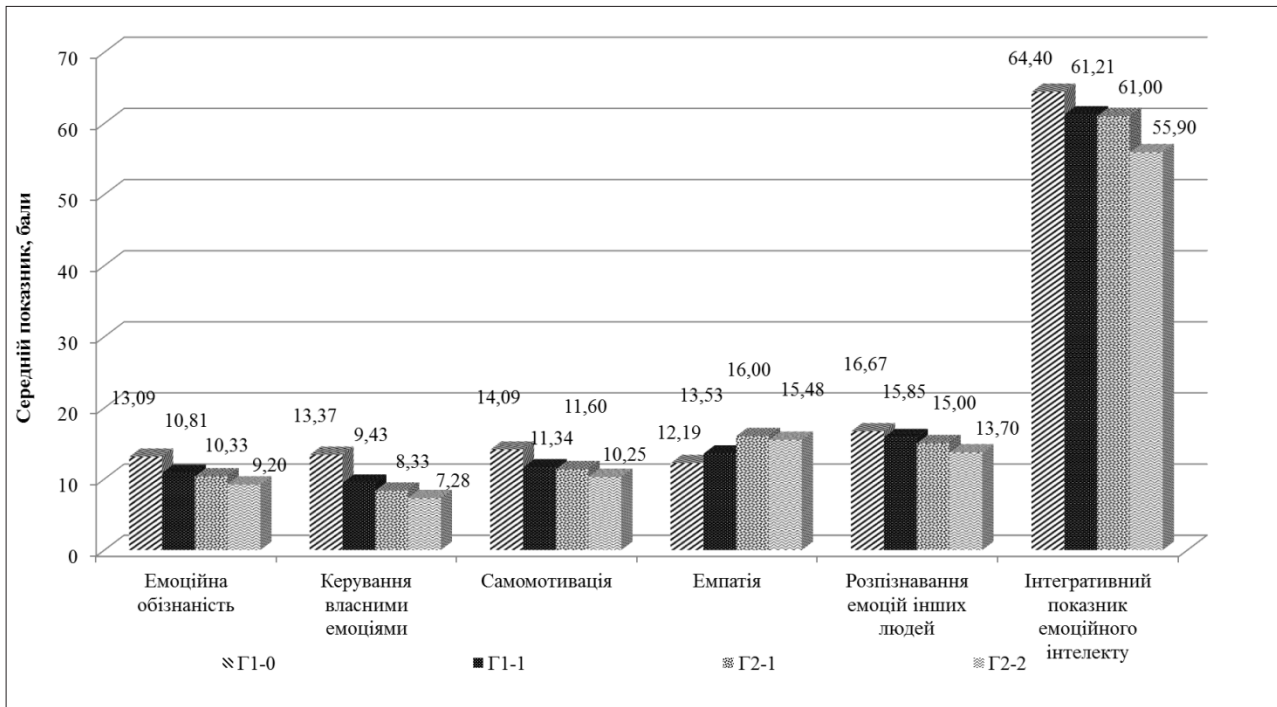


Рис. 4. Показники емоційного інтелекту у волонтерів різних клінічних груп за виразністю дезадаптації та емоційного вигорання

сті: $13,09 \pm 1,65$ бала, керування власними емоціями: $13,37 \pm 1,78$ бала, самотивації: $14,09 \pm 1,29$ бала та розпізнавання емоцій інших людей: $16,67 \pm 0,93$ бала. Кількісні значення цих показників у волонтерів групи Г1-0 значно перевищують аналогічні показники у ГП та всіх інших групах волонтерів ($p < 0,01$). За показником емпатії обстежені цієї групи серед усіх груп волонтерів займають останнє місце; при цьому рівень емпатії у них майже вдвічі більший, ніж у ГП ($12,19 \pm 1,17$ бала, $p < 0,01$).

У волонтерів групи Г1-1 зазначені тенденції зберігаються. Рівень EI у цій групі є вищим за ГП, а також у всіх інших групах волонтерів, за виключенням Г1-0: $61,21 \pm 2,17$ бала; розбіжності є статистично значущими ($p < 0,01$), крім групи Г2-1 ($p > 0,05$). За іншими показникам EI, крім емпатії, обстежені цієї групи наближаються до волонтерів Г2-1: емоційна обізнаність ($10,81 \pm 1,04$ бала), керування власними емоціями ($9,43 \pm 1,21$ бала), самотивація ($11,60 \pm 0,54$ бала), розпізнавання емоцій інших людей ($15,85 \pm 0,98$ бала). За показником емпатії ($13,53 \pm 1,27$ бала) волонтери Г1-1 значуще перевищують ГП та Г1-0, і поступаються обстеженим Г2-1 та Г2-2 ($p < 0,01$).

У групах волонтерів з ознаками дезадаптації зазначені тенденції до зниження рівня EI зі зростанням показників емпатії зберігаються.

Так, у волонтерів Г2-1 інтегральний показник EI склав $61,00 \pm 1,73$ бала,

що вище, ніж у ГП ($p < 0,05$), а у Г2-2 – $55,90 \pm 2,28$ бала, що дещо нижче, ніж у ГП ($p < 0,1$). За всіма складовими EI, крім емпатії, показники у Г2-1 та Г2-2 є нижчими, ніж у ГП; при цьому з наростанням явищ емоційного вигорання кількісні значення показників зменшуються: емоційна обізнаність – відповідно $10,33 \pm 0,58$ бала та $9,20 \pm 0,88$ бала, керування власними емоціями – відповідно $8,33 \pm 1,15$ бала та $7,28 \pm 1,55$ бала, самотивація – відповідно $11,34 \pm 0,59$ бала та $10,25 \pm 0,44$ бала, розпізнавання емоцій інших людей – відповідно $15,00 \pm 1,00$ бала та $13,70 \pm 1,18$ бала. Натомість, показник емпатії у цих групах був найвищим серед усіх обстежених при не значних розбіжностях між групами: відповідно $16,00 \pm 1,00$ бала та $15,48 \pm 0,72$ бала ($p > 0,05$).

Висновки з проведеного дослідження. Таким чином, дослідження дало можливість виявити складні закономірності EI, притаманні волонтерам.

1. Загальний рівень EI у волонтерів є вищим, ніж у цілому у звичайній вибірці.

2. Вищий рівень EI серед волонтерів, порівняно зі звичайними особами, забезпечується значно вищими рівнями емпатії, самотивації та здатності розпізнавання емоцій інших людей, як складових EI.

3. Кращі показники EI за усіма його складовими демонструють волонтери, в яких не реєструються прояви СЕВ та професійної дезадаптації.



4. У волонтерів з ознаками дезадаптації і СЕВ показники складових EI є гіршими, ніж у звичайних осіб.

5. З формуванням й прогресуванням проявів СЕВ показники складових EI достовірно зменшуються (окрім емпатії).

6. Високий рівень емпатії на тлі зниження інших складових EI та, відповідно, браку ресурсів щодо його реалізації, з одного боку, сприяє потяженню дезадаптивної симптоматики, а з іншого – стає патогенетичним чинником її розвитку й прогресування.

Перспектива подальших досліджень полягає у розробці заходів психологічної корекції та психопрофілактичної підтримки волонтерів, діяльність яких пов'язана з забезпеченням військових у зоні бойових дій, що буде зроблено нами з урахуванням визначених психопатологічних закономірностей.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Матяш М.М. Українське волонтерство – явище унікальне. Йому завдячуємо суверенітетом. URL: www.ukrinform.ua/rubric-society/2324579-ukrainske-volonterstvo-avise-unikalne-jomu-zavdacuemo-suverenitetom.html
2. Волонтерський рух: світовий досвід та українські громадянські практики: аналіт. доп. К. : НІСД, 2015. – 36 с.
3. Крапівіна Г.О. Механізми мотивації та оцінки праці в волонтерстві. Економічний вісник Донбасу. 2014. № 3. С. 175 – 180.
4. Звіт дослідження «Волонтерський рух в Україні». URL: <http://www.gfk.com/ua/news-and-events/news/pages/report.aspx>
5. Матяш М.М. Українське волонтерство – явище унікальне, але не без проблем. URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-society/2342731-ukrainske-volonterstvo-avise-unikalne-ale-ne-bez-problem.html>
6. Лазос Г.П., Литвиненко Л.І. Психологічна підтримка волонтерів, що працюють з постраждалими. Психологічна допомога постраждалим внаслідок кризових травматичних подій: методичний посібник / З.Г. Кісарчук, Я.М. Омельченко, Г.П. Лазос, Л.І. Литвиненко, Л. Г. Царенко; за ред. З.Г. Кісарчук. К.: Логос, 2015. 206 с. С. 121–144.
7. Практикум по психологии менеджмента и профессиональной деятельности: учеб. пособие / Под ред. Г.С. Никифорова, М.А. Дмитриевой, В.М. Снеткова. СПб: Изд-во С.-Петербур. ун-та, 2003. С. 147–151.
8. Ильин Е.И. Эмоции и чувства. СПб: Питер, 2001. С. 633–634.

УДК 378:356:355:37

СТРАТЕГІЇ КОНФЛІКТНОЇ ПОВЕДІНКИ СТУДЕНТІВ МЕДИЧНОГО ІНСТИТУТУ

Теслик Н.М., к. психол. н.,
старший викладач кафедри психології,
політології та інноваційних соціокультурних технологій
Сумський державний університет

Іванова Т.В., к. психол. н., доцент кафедри психології,
політології та інноваційних соціокультурних технологій
Сумський державний університет

Пересадько О.Б., студентка кафедри психології,
політології та інноваційних соціокультурних технологій
Сумський державний університет

У статті описані результати дослідження основних стратегій поведінки у конфліктних ситуаціях студентів медичного інституту. Майбутні лікарі орієнтовані на використання стратегії уникнення. Виявлено, що стратегія поведінки у конфлікті залежить не тільки від психологічних характеристик суб'єкта конфлікту, але й від особливостей інших учасників конфлікту та їхніх індивідуальних якостей.

Ключові слова: медицина, пацієнт, конфлікт, уникнення, компроміс, пристосування, співпраця.

Теслик Н.Н., Иванова Т.В., Пересадько О.Б. СТРАТЕГИИ КОНФЛИКТНОГО ПОВЕДЕНИЯ
СТУДЕНТОВ МЕДИЦИНСКОГО ИНСТИТУТА

В статье описаны результаты исследования основных стратегий поведения в конфликтных ситуациях студентов медицинского института. Будущие врачи ориентированы на использование стратегии избегания. Выявлено, что стратегии поведения в конфликте зависят не только от психологических характеристик субъекта конфликта, но и от особенностей других участников конфликта и их индивидуальных качеств.

Ключевые слова: медицина, пациент, конфликт, избегание, компромисс, приспособление, сотрудничество.

Teslyk N.M., Ivanova T.V., Peresadko O.B. STRATEGIES OF CONFLICT BEHAVIOR OF THE
MEDICAL INSTITUTE STUDENTS

The article describes the results of study of the main strategies of behavior in conflict situations for students of a medical institute. Future doctors are focused on using the avoidance strategy. It is revealed that the strategies of behavior in the conflict depend not only on the psychological characteristics of the subject of the conflict, but also on the characteristics of other participants in the conflict and their individual qualities.

Key words: medicine, patient, conflict, avoidance, compromise, adaptation, cooperation.

Постановка проблеми. Конфліктні ситуації є неодмінною ознакою існування соціальної системи. Втім слід зазначити, що безумовною умовою збереження цілісності системи є продуктивність та ефективність вирішення конфлікту. Деякі конфлікти можуть привести не тільки до порушення нормального функціонування соціальної системи, але й до її зникнення. Медицина є соціальним інститутом, соціальною системою, структурним компонентом якої виступають конфлікти.

Особливістю конфліктів у медичному середовищі є різноплановість, а також те, що перебіг конфліктів та результати їх вирішення впливають не тільки на соціальне становище його учасників, але можуть мати суттєвий вплив на стан здоров'я.

Ефективне попередження, вирішення або завершення більшості медичних конфліктів залежить не лише від особистісних компетентностей кожного учасника, але і визначається здатністю свідомого вибору прогнозовано результативної стратегії поведінки фахівців. Тому така здатність є значимою компетентністю працівників соціальної сфери, зокрема, медичної галузі.

І.С. Вітенко серед основних психологічних чинників, що впливають на адаптацію до професійної діяльності лікаря сімейної медицини, вказує на важливість формування навичок ефективної професійної взаємодії, що, зокрема, сприяє профілактиці професійного вигорання та дезадаптації [1].

Проблема конфліктів та їх впливу на психічний стан медичних працівників є дуже



актуальною нині. Як показують дослідження, у 38% лікарів має місце невротична депресія, тривожні розлади зустрічаються у 24,5% лікарів. У 23,5% медиків спостерігаються астеничні розлади, у 21% зафіксовані істеричні порушення, 17% лікарів мають обсесивно-фобічні розлади [2].

У зв'язку з цим стає особливо актуальним питання вирішення конфліктних ситуацій, які часом виникають у медичних організаціях між співробітниками та під час спілкування медичних працівників з пацієнтами.

Підготовка спеціалістів системи охорони здоров'я одним із важливих компонентів має включати як знання про форми та види конфліктів, так і про механізми та стратегії їх вирішення.

Реформа вищої освіти вимагає психологічного забезпечення внутрішньої готовності фахівців соціальної сфери до ефективного подолання та попередження конфліктів із пацієнтами. Водночас йдеться про попередження проблеми професійного вигорання, що широко поширена серед представників лікарської справи. Превентивні заходи досягнуть найвищої ефективності за умови реалізації на етапі професійного навчання та з урахуванням специфічних властивостей студентської молоді.

Метою цього дослідження є визначення психологічних особливостей стратегії поведінкового вибору студентів медичних спеціальностей.

Виклад основного матеріалу. Аргументування найбільш раціонального способу попередження або вирішення професійних конфліктів медика вимагає врахування психологічних особливостей ситуації спілкування з пацієнтом. На думку О.Б. Чубко [3], в основі конфліктних ситуацій, спровокованих пацієнтами, лежить психологічний спротив. За класифікацією Рудольфа Шнайпауфа пацієнтам властиві такі види спротиву:

– спротив змінам – зумовлений страхом пацієнта перед новим і небажанням змінювати своє життя. Цей вид спротиву найчастіше демонструють особи консервативного виховання, а також інфантильні та надмірно обережні пацієнти. Реакція лікаря, яка здатна погасити конфліктні настрої пацієнта, пов'язана із підтримкою та детальним поясненням очікуваних змін;

– спротив витратам – проявляється в категоричному небажанні особи витратити кошти на медичну допомогу та ліки. Такий спротив можливий навіть за умови нормального фінансового становища. Можливо, йдеться про певні плани та неготовність швидко від них відмовитися. Висловлене

співчуття або роз'яснення інших можливих загроз суттєво вплинуть на позицію пацієнта;

– спротив емоційного характеру – проявляється в негативному чи упередженому ставленні до медичних працівників або медицини загалом. Цілком можливо, основою такого ставлення є стереотипність мислення, яке руйнується новим життєвим досвідом;

– спротив через негативний досвід – у пацієнта може бути негативний досвід проведення тієї чи іншої процедури, а тому він не сприйматиме певний вид лікування, потребує аргументування запропонованого лікарем плану [4].

Кожен підвид провокаційних факторів вимагає специфічної реакції сторони, яка чітко спрямована на продуктивне спілкування. Хоча медичний персонал не є типовим провокуючим джерелом конфлікту у системі «лікар–пацієнт», однак відповідальність за регулювання та ефективне подолання конфліктів покладається насамперед на медиків. Це можна пояснити різними ранговими позиціями учасників подібних конфліктів. Пацієнт очевидно представляє власні інтереси або інтереси близької людини, тобто рівень його впливу обмежується найближчим соціальним оточенням. Лікар, з точки зору етичного еталона, відстоює інтереси цілої спільноти (як мінімум медичної) або навіть певного культурного пласта, що виводить його вплив на більш широкий соціальний рівень [6]. Психологічна готовність до регулювання конфліктів у майбутній професійній діяльності базується на усвідомленні відповідальності лікаря, а також отриманні достатнього рівня знань про власні схильності до поведінкових виборів у конфліктних ситуаціях та способах ефективно поведінки.

Наявні різні підходи до вирішення проблеми готовності студентів до майбутнього професійного вирішення конфліктів з пацієнтами. У розробленому Н.В. Лимар спецкурсі «Психологічні засади попередження конфліктів лікаря з пацієнтами» основна увага приділена оволодінню студентами навичок профілактики конфліктів лікаря з пацієнтами [3]. Водночас у професійній сфері раціональна конфліктна поведінка (на противагу затягуванню протистояння сторін) може виступати засобом регулювання та оптимізації відносин між фахівцем і клієнтом. Вибір стратегії поведінки у конфлікті визначається тим, чи превалює негативний зміст конфлікту над можливостями удосконалення соціальної взаємодії шляхом подолання наявних протиріч.

З позицій дослідника стратегій конфліктної поведінки К. Томаса, варто визнати позитивні функції соціальних конфліктів, таким чином концентруючи увагу на характерних формах поведінки та стимулювання продуктивної поведінки. У двомірній моделі К. Томас, основними вимірами в якій є кооперація і активність учасника конфлікту [6], визначаються доступні для моделювання у професійній підготовці медиків.

Для емпіричного дослідження поставленої мети використана методика К. Томаса «Стратегії поведінки у конфлікті», призначена для вивчення особистісної схильності до типових реакцій на конфліктогенні фактори, виявлення стратегії вирішення конфліктної ситуації (конкуренція, співпраця, компроміс, уникнення та пристосування).

У дослідженні взяли участь 31 студент-першокурсник медичного інституту СумДУ. Контрольною групою були 30 першокурсників спеціальності «Правознавство». Вибір контрольної групи був зумовлений такими чинниками. По-перше, майбутні правники теж орієнтовані на роботу з людьми, тобто їхня спеціальність відноситься до групи професій, що допомагають. По-друге, на відміну від студентів спеціальності «Правознавство» майбутні медичні працівники у своїй професійній діяльності будуть постійно мати справу з хворими людьми. Таким чином, порівняння указаних груп дасть змогу чіткіше визначити грані відмінностей та специфічні стратегії, на які орієнтовані студенти медичного інституту.

У таблиці 1 наведені результати щодо стратегій поведінки студентів у конфліктних ситуаціях.

Як ми можемо побачити з таблиці 1, у студентів медичних спеціальностей виявлена найбільша схильність до стратегії уникнення ($6,32 \pm 2,07$, $\sigma^2 = 4,29$). Це означає, що студенти-медики схильні відмовитися від конфліктів, але не своєї мети у конфліктах. Таким чином, лікар у ситуації конфлікту з пацієнтом може ігнорувати заваження пацієнта, не заперечувати йому,

але дотримуватися обраної раніше тактики лікування. Однак відмова від надання пояснень може провокувати подальше невдоволення пацієнтів. У ситуації, яка вимагає від пацієнта прийняття рішення, така стратегія не буде ефективною.

На другому місті в опитаних студентів схильність до стратегії конкуренції ($6,16 \pm 3,11$, $\sigma^2 = 9,67$). На нашу думку, це є не завжди ефективною стратегією для лікаря, оскільки людина з такою стратегією поведінки намагається досягти своїх цілей на шкоду інтересам іншої. Конкуренція передбачає, що переможцем з конфлікту може вийти тільки одна людина. З іншого боку, з позиції часозатратності та докладених зусиль ця стратегія є високоефективною. Така позиція переключається з необхідністю прийняття швидких рішень та вибору тактики лікування. Водночас у соціальних конфліктах стратегія конкуренції може провокувати непорозуміння та подальші загострення.

Привертає увагу високий показник дисперсії за цією шкалою. Очевидно, серед студентів теж існує значна кількість тих, хто припускає недостатню ефективність конкурентного вирішення конфліктів. На нашу думку, саме час навчання у вищому медичному закладі має сприяти становленню позиції майбутнього медика, самоусвідомленню власних схильностей та саморозвиток на шляху до підвищення особистісної та професійної самоефективності. Вирішення проблеми, у яких ситуаціях стратегія тиску є доречною, а у яких – неприпустимою, є одним із значимих етапів такого шляху.

Подібні результати у загальногрупових показниках студентів-медиків має схильність до пристосування ($6,03 \pm 1,96$, $\sigma^2 = 3,83$). Ця стратегія поведінки свідчить про те, що студенти готові відмовитися не лише від конфлікту, але і своєї мети у ньому. З точки зору лікаря, це прогративна лінія поведінки, що означає некомпетентність фахівця. Високі показники за цією шкалою, можна припустити, пов'язані із тим, що досліджувані навчаються на першому курсі, фактично

Таблиця 1

Стратегії поведінки у конфліктних ситуаціях

	Стратегії				
	1	2	3	4	5
Студенти-медики	$6,16 \pm 3,11$ $\sigma^2 = 9,67$	$5,94 \pm 1,55$ $\sigma^2 = 2,4$	$6,32 \pm 2,07$ $\sigma^2 = 4,29$	$6,03 \pm 1,96$ $\sigma^2 = 3,83$	$4,06 \pm 2,31$ $\sigma^2 = 5,33$
Студенти-правознавці	$6,3 \pm 3,22$ $\sigma^2 = 10,36$	$7,4 \pm 1,89$ $\sigma^2 = 3,56$	$5 \pm 2,24$ $\sigma^2 = 5,03$	$4,73 \pm 2,65$ $\sigma^2 = 7,03$	$6,43 \pm 1,91$ $\sigma^2 = 3,63$
P	-	$p \leq 0.01$	$p \leq 0.05$	$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$

Примітка. Стратегії: 1 – Конкуренція, 2 – Компроміс, 3 – Уникнення, 4 – Пристосування, 5 – Співпраця



ще не мають потрібної підготовки. І це ще одна актуальна психолого-педагогічна проблема професійного становлення майбутніх фахівців медичної справи – формування внутрішньої готовності відстоювати власну думку, незважаючи на ризики загострення конфліктних ситуацій.

На четвертому місці у студентів виявлена схильність до компромісу ($5,94 \pm 1,55$, $\sigma^2=2,40$), що говорить про те, що студенти готові йти на взаємні поступки у деяких випадках. Стереотипне сприйняття вирішення соціальних конфліктів визначає компроміс оптимальним шляхом вирішення професійних протиріч. Готовність не загострювати конфлікти, йти на взаємні поступки у роботі медичного працівника залежно від обставин конфлікту може свідчити і про достатню соціальну лабільність, і про необхідність вищої впевненості у власних рішеннях. Компроміс може означати, що лікар не впевнений у правильності свого діагнозу та тактики лікування, легкої готовності до її змін.

Схильність до компромісу високо цінується в управлінських ситуаціях, оскільки це зводить до мінімуму недоброзичливість і досить часто створює можливість швидко вирішити конфлікт, який задовольняє обидві сторони. Але використання компромісу на початковій стадії конфлікту, що виник з важливого рішення, може перешкодити діагнозу проблеми і скоротити час пошуку альтернатив.

Найнижчі показники у середньогруповому ранжуванні займає схильність до співпраці ($4,06 \pm 2,31$, $\sigma^2=5,33$). Досить мало опитаних студентів прагнуть, щоб не лише їхня

мета була досягнута на однаковому рівні з метою опонента. Натомість така стратегія поведінки у конфлікті К. Томасом визнана найбільш оптимальною для реалізації інтересів усіх учасників конфлікту та позитивної оцінки їхньої взаємодії. У медичній діяльності така стратегія може бути недоречною у ситуаціях, які потребують швидкого вирішення. Однак спілкування лікаря та пацієнта, позбавлене співпраці під час вирішення конфліктів, прогнозовано завершиться невдоволенням усіх сторін. На нашу думку, розвивати у майбутніх медичних працівників навички співпраці у вирішенні конфлікту є надзвичайно актуальним завданням професійної психологічної підготовки.

Порівняння із результатами дослідження студентів-правознавців виявляє суттєві відмінності (рис. 1) з більшості позицій. У студентів правознавців виявлена найбільша схильність до стратегії компромісу ($7,40 \pm 1,89$, $\sigma^2=3,56$). Середні показники схильності до співпраці ($6,43 \pm 1,91$, $\sigma^2=3,63$) та до конкуренції ($6,30 \pm 3,22$, $\sigma^2=10,36$). Найнижчі показники студентів-правознавців мають стратегії уникнення ($5,00 \pm 2,24$, $\sigma^2=5,03$) та пристосування ($4,73 \pm 2,65$, $\sigma^2=7,03$).

Виявлені відмінності між підгрупами студентів першого року підготовки (рис. 1) свідчать про вплив особистісних характеристик на вибір фаху професійної підготовки та необхідність адаптації психологічного складника такої підготовки залежно від майбутньої сфери самореалізації студентів. Майбутні медики загалом більш схильні до стратегії уникнення. На відміну від них, студенти-правознавці демонструють вищі

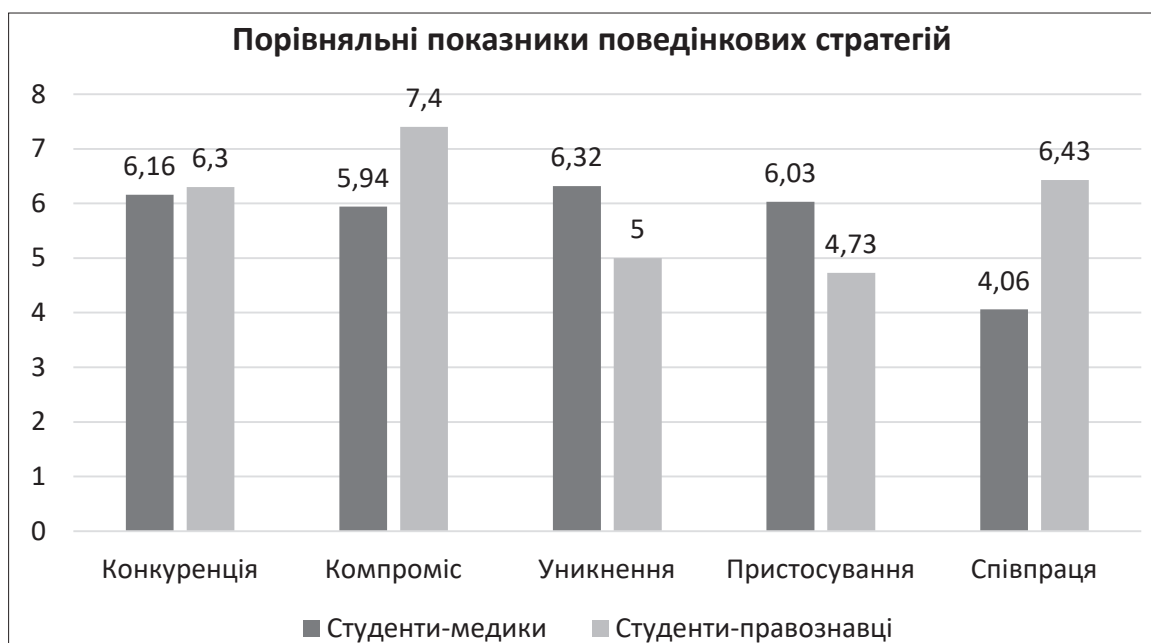


Рис. 1.

показники за стратегіями компромісу та співпраці.

Таким чином, ми можемо побачити, що стратегії вирішення конфліктних ситуацій мають певну різницю вже на першому курсі навчання. На наш погляд, різниця у виборі стратегій залежить не тільки від особистості майбутнього професіонала, але відображає конфлікт як складне системне утворення. Тобто стратегія поведінки, крім індивідуально-психологічних характеристик суб'єкта конфлікту, залежить значною мірою від інших учасників конфліктної взаємодії. Зокрема, одна з поширених стратегій у майбутніх лікарів – уникнення. У разі взаємодії з хворою людиною, яка досить часто є емоційно нестабільною, тобто сама може провокувати конфліктні ситуації, уникнення є цілком ефективною стратегією, оскільки лікар перш за все має надати допомогу пацієнту, не звертаючи увагу на складну ситуацію та образливу поведінку з боку пацієнта.

Майбутні правники, які теж орієнтовані на активну та тісну співпрацю з клієнтами, орієнтовані більшою мірою на стратегію компромісу, тобто можливість домовитись, знайти точки перетину тощо.

Також має місце різниця між студентами-медиками та студентами-правниками у таких видах стратегій: пристосування та співпраця. Серед студентів медичного факультету більше таких, що орієнтуються на стратегію пристосування, водночас студенти-правники частіше використовують стратегію співпраці. У такому разі ми можемо зафіксувати ще одну особливість, що

впливає на поведінку суб'єкта у конфліктній ситуації. Як уже вище зазначалося, на стратегію конфліктної поведінки впливає також об'єкт конфліктної взаємодії, коригуючи у той чи інший бік поведінкову стратегію. Крім того, можна також зазначити, що поведінкова стратегія також залежить від деяких характеристик об'єкта цієї взаємодії. Зокрема, майбутні лікарі частіше використовують стратегію пристосування. Такий вид стратегії цілком виправданий, тому що медичні працівники, маючи взаємодію з досить складною та наразі мало вивченою біологічною системою (організм), мусять орієнтуватись саме на особливості пацієнта, постійно враховувати їх для того, щоб досягти максимального ефекту у лікуванні.

З іншого боку, студенти, що орієнтовані на правничі спеціальності, у своїй майбутній професійній діяльності будуть мати взаємодію з раціональними компонентами особистості, тому стратегія співпраці у такому разі є більш зрозумілою та ефективною.

Слід зазначити, що представлений аналіз результатів не відображає персональних даних досліджуваних, оскільки базується на середньозважених показниках груп. Для підтвердження виявлених висновків визначено частки осіб, схильних до певної стратегії поведінки, у кожній групі. Найвідчутніші відмінності виявляють співставлення стратегій компроміс та уникнення (рис. 2).

Такий аналіз визначається нами як допоміжний у зв'язку з тим, що значною мірою визначення схильності конкретного



Рис. 2.



досліджуваного дещо умовне. Більшість студентів обох груп порівняння мають дуже наближені результати за двома-трьома стратегіями поведінки, що є нормальною тенденцією соціальної взаємодії. Більше того значна частка студентів медичних спеціальностей (16,9% досліджуваних) та майбутніх правознавців (23,3% підгрупи) демонструють абсолютно однакові результати за кількома стратегіями.

Проаналізувавши порівняння персональних схильностей, все ж можемо зробити висновки, що рівна частка осіб, схильних до стратегії конкуренції, цілком підтверджується – це майже третина досліджуваних кожної групи порівняння. Також знайшли підтвердження попередні висновки про більшу схильність майбутніх медичних працівників до уникнення та пристосування.

Водночас персональна схильність до співпраці, яка у середньозважених групових результатах очевидно домінувала у майбутніх правознавців (тем_p=4,4, $p \leq 0.01$), під час аналізу персональних показників не підтвердилася. 2 студенти-правознавці (6,7% досліджуваних групи) та 1 майбутній медик (відповідно 3,2%) демонструють найвищі показники за цією стратегією. На підставі цього необхідно визнати, що висновок про переважаючу схильність до співпраці студентів юридичного вищого навчального закладу вимагає глибинної перевірки і є перспективою подальших досліджень.

Висновки. Виявлені психологічні особливості свідчать про необхідність психологічного забезпечення готовності до самореалізації у системі «лікар–пацієнт» не лише з точки зору професійних знань та

навичок, але і професійних та особистісних компетентностей. Визначена потреба розвивати у майбутніх медичних працівників компетентності ефективного врегулювання та попередження професійних конфліктних ситуацій, навичок застосування співпраці та компромісу під час вирішення професійних конфліктів.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Вітенко І.С. Психологічна адаптація сімейного лікаря до професійної діяльності: монографія. Вінниця: Нова Книга, 2013. 132 с.
2. Гуров А.Н., Жукова М.И. Управление конфликтами в медицинской организации. М., 2017. 39 с.
3. Чубко О.Б. Конфліктні ситуації у роботі лікаря як одна з причин професійного вигорання. Психоневрологія и нейропсихиатрия. 2015. № 8 (72). URL: <https://neuronews.com.ua/ua/issue-article-1584/Konfliktni-situaciyi-u-roboti-likarya-yak-odna-z-prichin-profesijnogo-vigorannya#gsc.tab=0>
4. Харди И. Врач, сестра, больной. Психология работы с больным. Избранные главы с сокращениями. Будапешт: Академия, 1974. 102 с.
5. Лимар Л.В. Зміст і структура спецкурсу «психологічні засади попередження конфліктів лікаря з пацієнтами» як складової професійної підготовки студентів-медиків. Вісник післядипломної освіти. 2012. Вип. 6. С. 280–287. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?C21COM=2&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&IMAGE_FILE_DOWNLOAD=1&Image_file_name=PDF/Vpo_2012_6_35.pdf
6. Ніконова М. А. Дослідження основних компонентів психологічної готовності персоналу великих торговельних організацій до профілактики та подолання організаційних конфліктів. Організаційна психологія. 2015. № 1. С. 110–122. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ophep_2015_1_13

СЕКЦІЯ 7. СПЕЦІАЛЬНА ПСИХОЛОГІЯ

УДК 37.018.15:159.922.7

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ СТРУКТУРНО-ФУНКЦІОНАЛЬНОЇ МОДЕЛІ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ШКОЛЯРІВ ІЗ СИНДРОМОМ ДАУНА

Соколова Г.Б., к. психол. н.,
старший викладач кафедри дефектології та фізичної реабілітації
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського»

У статті визначені теоретичні основи структурно-функціональної моделі психологічного супроводу школярів із синдромом Дауна, в основу яких покладено системний підхід. Наступним кроком дослідження визначено з'ясування особливостей психологічного супроводу школярів із синдромом Дауна, який містить окремі компоненти підтримки дітей (особливості особистості, поведінкові характеристики, самооцінка, соціальна пристосованість, взаємини з оточуючими, рівень шкільної мотивації) та батьків (особливості особистості, емоційний стан, ставлення до хвороби дитини, рівень емоційного вигорання), виявлення специфіки функціонування в умовах школи та сім'ї.

Ключові слова: школярі із синдромом Дауна, психологічний супровід, структурно-функціональна модель.

Соколова А.Б. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНОЙ МОДЕЛИ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ШКОЛЬНИКОВ С СИНДРОМОМ ДАУНА

В статье обозначены теоретические основы структурно-функциональной модели психологического сопровождения школьников с синдромом Дауна, в основу которых положен системный подход. Следующим шагом исследования предложено определение особенностей психологического сопровождения школьников с синдромом Дауна, которое содержит отдельные компоненты поддержки детей (особенности личности, поведенческие характеристики, самооценка, социальная приспособленность, взаимоотношения с окружающими, уровень школьной мотивации) и родителей (особенности личности, эмоциональное состояние, отношение к болезни ребенка, уровень эмоционального выгорания), выявление специфики функционирования в условиях школы и семьи.

Ключевые слова: школьники с синдромом Дауна, психологическое сопровождение, структурно-функциональная модель.

Sokolova A.B. THEORETICAL FOUNDATIONS OF THE STRUCTURAL AND FUNCTIONAL MODEL OF PSYCHOLOGICAL SUPPORT OF SCHOOLCHILDREN WITH DOWN SYNDROME

The article describes the theoretical foundations of the structural and functional model of psychological accompaniment of schoolchildren with Down's syndrome, based on a systematic approach to the consideration of psychological support. The next step in the study was to determine the characteristics of psychological support for schoolchildren with Down's syndrome, which contains separate components of child support (personality characteristics, behavioral characteristics, self-esteem, social fitness, relationships with others, level of school motivation) and parents (personality, emotional states, attitudes towards illness of the child, level of emotional burnout), and reveal the specificity of functioning in the conditions of school and family.

Key words: schoolchildren with Down's syndrome, psychological support, structural and functional model.

Постановка проблеми. Проблема психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами загострюється в сучасних умовах соціального життя в Україні, особливо нині, коли спостерігається зростання випадків народження дітей із вродженими порушеннями в розвитку. Зокрема, це стосується категорії дітей із синдромом Дауна.

Недостатня розробленість проблеми надання психологічної допомоги школярам із синдромом Дауна в процесі соціальної взаємодії та їхнім батькам стосовно ставлення до хвороби або порушень розвитку

дитини, повної інформації про наслідки для дитини та сім'ї визначили вектор нашого дослідження.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Попередній аналіз проблеми психологічного супроводу школярів із синдромом Дауна дає змогу дійти висновку про існування нагальної проблеми створення єдиної структурно-функціональної моделі досліджуваного об'єкта. Незважаючи на широку представленість видів супроводу («підтримка» Т. Горолатової, Т. Черникової, І. Мушкевич, Н. Самойлової; «соціально-психологічна допомога» О. Альшаніної;



«подолання різних труднощів у психічному розвитку» Т. Глазкової, Л. Гречко, М. Губанової, Е. Данілавичюте, Т. Єгорової, Ю. Зам'ятіної, Т. Калініної, В. Кобильченка [2], А. Колупаєвої [3], Н. Спіріної, О. Таранченко; «збереження психологічного здоров'я» А. Гордєєвої; «психолого-педагогічний супровід» М. Битянової, Ю. Галлямової, Р. Дем'янчук, О. Федоренко, А. Хілько, І. Йокубаускайте) подібна полісемантика не сприяє концептуалізації та операціоналізації супроводу як суто психологічного інструменту в роботі фахівця [2; 5; 7].

Мета статті – визначити теоретичні основи структурно-функціональної моделі психологічного супроводу школярів із синдромом Дауна.

Виклад основного матеріалу дослідження. Психологічний супровід як цілісний комплекс є складним та багатограним, його прояви полісуб'єктні, тому найбільш конструктивним є підхід, що передбачає створення структурно-функціональної моделі. Ця модель має, з одного боку, відобразити найбільш важливі аспекти психологічного супроводу в інтересах дитини із синдромом Дауна, а з іншого – вибірково включити в себе досягнення в суміжних галузях психологічної науки (когнітивної, вікової, диференціальної психології тощо).

У сучасній науці поняття «модель» інтерпретується по-різному, така багатозначність цього поняття ускладнює визначення його особливостей і створення єдиної класифікації моделей. Доцільно розглянути основні інтерпретації поняття «модель» у науці загалом і в психології зокрема.

Термін «модель» (від лат. «Modelium» – міра, образ, спосіб) позначає спосіб (прообраз) або річ, подібну іншій; аналог будь-якого об'єкта, явища або системи, які є оригіналом під час використання методу моделювання; подумки представлена чи матеріально реалізована система, яка відтворює комплекс важливих властивостей і здатна заміщати об'єкт у процесі пізнання.

Отже, модель завжди:

а) об'єктивно відповідає пізнаваному об'єкту;

б) заміщає його на певних етапах пізнання;

в) надає інформацію про об'єкт, який моделюється.

У науці наявні багато підстав створення моделей: за характером моделей, модельованих об'єктів, за сферами їх застосування та рівнями; засобами моделювання. У зв'язку з таким різноманіттям критеріїв кожна з класифікованих моделей може бути неповною.

Тому найбільш оптимальними способами дослідження психологічного супроводу можуть бути: структурні, функціональні або змішані (структурно-функціональні) моделі. Визначимося, який тип моделі є доцільним та найбільш оптимальним для контексту нашого дослідження психологічного супроводу школярів із синдромом Дауна: структурні моделі імітують внутрішню організацію оригіналу, імітують спосіб поведінки оригіналу, але динаміка структур, як правило, не розглядається; функціональні моделі характеризуються відносною незалежністю функції від структури, тобто підтверджують наявність потенційної безлічі конкретних структур, здатних виконувати цю функцію, що забезпечує компенсаторні механізми дії психологічного супроводу школярів із синдромом Дауна. Тому, на наш погляд, найоптимальнішою буде змішана, структурно-функціональна модель психологічного супроводу, оскільки вона поєднує вимоги до особливостей суб'єкта та його поведінки з опорою на численні варіанти шляхів реалізації цієї поведінки.

Створюючи структурно-функціональну модель психологічного супроводу школярів із синдромом Дауна, ми спиралися на такі положення:

1) будь-яка людина є цілісною системою, яку можна розглядати як підсистему ще більшої системи, її можна досліджувати, розкладаючи на частини, вивчати кожну частину окремо, співвідносити із соціальним оточенням, тобто кожна людина є стратифікованою, багаторівневою системою (В. Ганзен, І. Павлов);

2) виходячи з концепції Н. Вінера, в природі та психіці людини немає некерованих процесів, причому управління психічними процесами має певну ієрархію: ендопсихіка керує тілом та сама управляється екзопсихічними впливами;

3) основу перетворень у контексті структурно-функціональної моделі становлять багатоступінчасті процеси, що включають:

– отримання попередньої інформації про досліджуваний об'єкт;

– аналіз і оцінка отриманої інформації;

– створення умов для реалізації структурно-функціональної моделі;

– контроль за виконанням завдань емпіричної моделі по каналах зворотного зв'язку.

Виходячи з цього, нами були намічені основні етапи створення структурно-функціональної моделі психологічного супроводу дітей із синдромом Дауна.

1. Формулювання проблеми дослідження, визначення мети, постановка завдань моделювання.

Основною метою створення моделі є розроблення найбільш оптимального щодо форми і цілісного щодо структури образу роботи психолога з дітьми із синдромом Дауна та їхніми батьками.

Відповідно, основними завданнями моделювання психологічного супроводу є:

1) створення теоретичної та емпіричної моделей конструювання середовища, що складає освітній простір дитини із синдромом Дауна;

2) операціоналізація основних конструктивів моделі психологічного супроводу дітей із синдромом Дауна.

2. Обґрунтування необхідності звернення до методу моделювання.

Термін «моделювання» використовується для позначення наукового методу, що полягає в здійсненні різних процедур, пов'язаних з моделлю (створення, перетворення, інтерпретація), причому для його розкриття вживаються такі категорії, як «наслідування», «відтворення», «аналогія», «відображення».

Основними завданнями психологічного супроводу можна виділити:

– супровід кожного учня впродовж усього процесу навчання, тобто створення умов для його успішного навчання та особистісного зростання в межах педагогічного середовища;

– участь у проектуванні «індивідуальної траєкторії» кожного школяра (прогнозування перспектив його психосоціального розвитку);

– відстеження психолого-педагогічного та соціального статусу школяра із синдромом Дауна, його динаміки впродовж усього навчального процесу;

– вирішення конкретних психологічних проблем, що виникають у навчально-виховному процесі;

– надання психологічної допомоги учасникам навчально-виховного процесу, які мають проблеми психологічного, педагогічного та соціального характеру;

– встановлення діалогу між учнями, їхніми батьками та педагогами, формування готовності до пошуку варіантів вирішення проблем, формування адекватної поведінки в різноманітних життєвих ситуаціях;

– створення умов для розвитку устремлень дітей та дорослих (пізнавальних, емоційно особистісних) через вивчення особистості дитини із синдромом Дауна, прогнозування перспектив її розвитку та саморозвитку.

Головний принцип роботи – індивідуальний підхід, який включає: виявлення причин та визначення шляхів подолання різноманітних труднощів особистісного зростання;

пошук внутрішніх ресурсів та опора на них; виявлення інтересів, потенційних здібностей з метою їх подальшого розвитку; формування індивідуальної неповторної особистості протягом усього періоду навчання.

Серед інших принципів організації психологічного супроводу найбільш важливими є:

1. Принцип співбуття. Акцент робиться не на окремих психологічних впливах, а на створенні простору спільного буття, в умовах якого людина усвідомлює себе у своїх зв'язках зі світом (суб'єктивний образ світу) та засвоює продуктивні способи соціальної взаємодії.

2. Принцип розвитку особистості, який передбачає визначення неминучості та причинно-наслідкової зумовленості розвитку дітей у процесі психологічного супроводу, незважаючи на ступінь та характер вад їхнього розвитку. Цілеспрямований, ефективно організований психологічний супровід обов'язково зумовить позитивну динаміку та розвиток дитини.

3. Принцип рефлексивності та саморегуляції, який пов'язаний з обов'язковим урахуванням та залученням до процесу психологічного супроводу потенціалу особистісної сфери школяра із синдромом Дауна, формування його адекватної самооцінки, оцінки оточення, оцінки життя, свого місця в ньому та своїх перспектив.

4. Принцип неперервного моніторингового супроводу, який полягає у необхідності обов'язкового відстеження утруднень та результативності процесу психологічного супроводу з метою забезпечення оперативного реагування та корекції соціального, педагогічного і психологічного впливу на дитину. Неперервність відстеження зумовлена тривалістю самого процесу психологічного супроводу.

5. Принцип ранньої психологічної допомоги передбачає забезпечення раннього виявлення й ранньої діагностики відхилень у розвитку дитини для визначення її особистісних потреб. Сучасна освіта та система психологічного супроводу передбачає максимальне скорочення розриву між моментом виявлення порушень у розвитку дитини й початком цілеспрямованої психокорекційної допомоги.

6. Принцип соціальної адаптації та інтеграції дитини в суспільство. Корекцію недоліків розвитку треба розглядати не як самоціль, а як засіб забезпечення дитини із синдромом Дауна максимальною можливістю для неї самостійності та незалежності в соціальному житті. Соціальна спрямованість дає змогу подолати або значно зменшити «соціальне випадіння», сформувавши



різні структури соціальної компетентності та психологічну підготовленість до життя в соціумі.

7. Принцип психологічного оптимізму зумовлений, з одного боку, рівнем сучасного наукового і практичного знання про потенційні можливості дитини із синдромом Дауна, а з іншого боку, уявленнями про сучасні психологічні можливості абілітації та реабілітації дітей з вадами розвитку.

8. Принцип реалістичності: психолог не бере на себе завдання «переробити», а лише допомагає подолати внутрішні та зовнішні конфлікти, позитивно прийняти себе у світі, взяти всю повноту відповідальності за власне життя на себе.

Основними напрямками психологічного супроводу в системі спеціальної освіти мають бути діагностика, розвиток та корекція особистості, психопрофілактика. У змісті психологічного супроводу найважливішим є:

формування у суб'єктів соціальної взаємодії вмінь жити в соціумі, ефективно взаємодіяти з іншими людьми; розвиток толерантності до інших точок зору;

розвиток навичок взаєморозуміння; формування комунікативної компетентності; розвиток здатності до подолання життєвих проблем; стимулювання пізнавальної активності; формування навичок саморегуляції та впевненості у собі; розвиток умінь самоорганізації (самостійність у плануванні, самоконтроль тощо); формування умінь у сфері самовизначення (розуміння власних завдань у конкретній ситуації, визначення відповідної лінії поведінки тощо).

Таким чином, за метою і спрямованістю психологічного впливу можна виділити основні напрями психологічного супроводу.

Психодіагностичний складник, що спрямований на поглиблене психологічне вивчення школяра, виявлення індивідуальних особливостей психічного й соціального розвитку та причин їхніх можливих порушень. Психодіагностика різних сторін особистості дитини має проводитись за допомогою науково перевірених методів дослідження. У практиці дитячої психодіагностики мають застосовуватись не стільки нові, скільки перевірені часом, валідні, точні та надійні методики, оскільки в протилежному разі виникає можливість отримання недостатніх для правильних висновків даних, що становлять серйозну загрозу благополуччю дитини.

Психопрофілактичний напрям, що полягає у допомозі на рівні попередження життєвих труднощів у дитини, її навчальних або інших переважань, екстремальних і стресових станів, глибоких емоційних переживань або навіть психічних розладів. Психопрофілактика проводиться зазвичай за

результатами діагностики дитини, спостереження за умовами її життя, прогнозування посиленого впливу на неї тих чи інших зовнішніх чинників. Вона також проводиться з дітьми, що наближаються до однієї з вікових криз, з дітьми, що відрізняються підвищеною чутливістю, багатою уявою, явною обдарованістю та іншими психологічними особливостями, а також з дітьми, що змінюють місце навчання, які втратили когось з батьків у результаті смерті або розлучення тощо.

Психокорекційна робота спрямована на виправлення тієї або іншої психологічної особливості, що заважає школяру оптимально функціонувати, добре почуватися, бути в нормальних стосунках з дітьми і дорослими. Наприклад, до особливостей, що потребують психокорекції, можуть бути віднесені занадто висока (неадекватна) або занижена самооцінка, агресивність, егоїстичні риси характеру, нечутливість до людей, їхніх переживань, настрою, проблем. Окрім того, вона може бути корисною для корекції установок, норм і стереотипів поведінки, вирішення завдань психологічної адаптації.

Психокорекція як напрям діяльності психолога орієнтована передусім на школярів з різноманітними психологічними проблемами і спрямована на їх вирішення. Це, як правило, певні проблеми із засвоєнням соціально прийнятних форм поведінки, в спілкуванні із дорослими та однолітками, психологічному самопочутті й таке інше. Для надання психологічної допомоги таким школярам має бути продумана система дій, конкретних психологічних заходів, що допоможуть підлітку подолати або компенсувати власні проблеми.

Психолог, працюючи з великою кількістю дітей, здебільшого не може створювати під кожну проблему індивідуальну програму корекції.

Психокорекційна робота може здійснюватись як у формі індивідуальної, так і групової діяльності. Вибір конкретної форми роботи залежить від характеру проблеми, віку дитини, її побажань. Для того щоб отримані школярем психологічні знання виступили свого роду каталізаторами внутрішніх процесів, необхідно дуже серйозно підходити і до відбору змісту, і до вибору форм роботи.

У відборі змісту дуже важливо враховувати не тільки вікові потреби й цінності школярів, рівень їхнього реального розвитку, готовності до засвоєння тих або інших знань і навичок, але й реальну групову ситуацію в тому або іншому класі, наявні актуальні психологічні проблеми.

Психолого-педагогічні конфлікти, що виникають у навчально-виховному процесі у разі зіткнення вимог та інтересів педагогів, учнів, батьків, керівників, потребують гармонізації відносин у системах: «педагог–учень», «педагог–учні», «учитель–вихователь» (або інший вчитель), «педагог–батьки», «педагог–адміністратор» (директор, завуч, голова методоб'єднання тощо).

Крім того, всі ці люди потребують психологічних знань, які дали б їм змогу краще зрозуміти закономірності та особливості психосоціального розвитку дітей із синдромом Дауна, що, своєю чергою, допоможе їм більш ефективно впливати на цей процес.

Висновки з проведеного дослідження. На основі узагальнення результатів цього етапу дослідження розроблено теоретичну основу психологічного супроводу школярів із синдромом Дауна. В основу дослідження покладено системний підхід до розгляду психологічного супроводу, який ґрунтується на засадах структурно-функціональної моделі.

Теоретико-методологічна основа концептуальної моделі психологічного супроводу школярів із синдромом Дауна здійснювалася на основі загальних принципів психодіагностики, принципів нейропсихологічного, суб'єктного, когнітивного, системно орієнтаційного, структурно-функціонального підходів та культурно-історичної теорії Л. Виготського.

Наступним завданням нашого дослідження ми вважаємо з'ясування особливостей психологічного супроводу школярів із синдромом Дауна, який містить окремі компоненти підтримки дітей (особливості особистості, поведінкові характеристики,

самооцінка, соціальна пристосованість, взаємини з оточуючими, рівень шкільної мотивації) та батьків (особливості особистості, емоційний стан, ставлення до хвороби дитини, рівень емоційного вигорання), виявлення специфіки функціонування в умовах школи та сім'ї.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Дидактичні та методичні засади спеціальної освіти розумово відсталих дошкільників: нав.-метод. посіб. / Н.О. Макаруч, А.М. Висоцька, О.В. Чеботарьова, А.В. Міненко, С.В. Трикоз, Г.О. Блеч, І.В. Бобренко, І.В. Гладненко. К.: Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, 2014. 337 с.
2. Кобильченко В.В. Психологічний супровід дітей дошкільного віку з порушеннями зору: монографія. Полтава: ТОВ «Фірма «Техсервіс», 2015. 205 с.
3. Колупасва А.А., Савчук Л.О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання: науково-методичний посібник. К.: Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. 274 с.
4. Прохоренко Л.І. Експериментальна модель формування саморегуляції навчальної діяльності школярів із затримкою психічного розвитку. Вісник Одеського національного університету. Психологія. 2017. Т. 22, Вип. 3 (45). С. 52–61.
5. Психолого-педагогічний супровід дітей з порушеннями зору та інтелекту: навчально-методичний посібник. / За ред. В.І. Бондаря, Л.С. Вавіної, В.В. Тарасун. Київ: Інститут спеціальної педагогіки АПН України. 2008. С. 284.
6. Сак Т. Організація навчання школярів із затримкою психічного розвитку різних психолого-педагогічних типів. Особлива дитина: Навчання і виховання. № 1, 2017. С. 13–21.
7. Соколова Г.Б. Проблема психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в наукових дослідженнях. Вісник Одеського національного університету. Психологія. 2017. Т. 22, Вип. 4 (46). С. 52–59.

Наукове видання

**НАУКОВИЙ ВІСНИК
ХЕРСОНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ**

Збірник наукових праць

Серія ПСИХОЛОГІЧНІ НАУКИ

Випуск 4

Коректура • *Н.С. Ігнатова*

Комп'ютерна верстка • *Ю.С. Семенченко*

Формат 60x84/8. Гарнітура Pragmatica.
Папір офсет. Цифровий друк. Ум.-друк. арк. 34,88.
Замов. № 1018/144. Наклад 200 прим.

Видавництво і друкарня – Видавничий дім «Гельветика»
73034, м. Херсон, вул. Паровозна, 46-а, офіс 105.
Телефон +38 (0552) 39-95-80
E-mail: mailbox@helvetica.com.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи
ДК № 4392 від 20.08.2012 р.