

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
СХІДНОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
імені ВОЛОДИМИРА ДАЛЯ**

ISSN 2219-2654

**ТЕОРЕТИЧНІ І ПРИКЛАДНІ
ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ**

Збірник наукових праць

№2(49) 2019

Сєвєродонецьк 2019

**ТЕОРЕТИЧНІ І ПРИКЛАДНІ
ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ
№ 2(49) 2019**

Збірник наукових праць
Засновано у 2001 році

Засновник:

**Східноукраїнський національний
університет**

імені Володимира Даля

Збірник зареєстровано

Міністерством юстиції України

Свідцтво про державну реєстрацію

серія KB № 15358-3930P

від 05.06.09

**THEORETICAL AND
APPLIED PROBLEMS OF
PSYCHOLOGY
№ 2(49)2019**

Collection of scientific works
It was founded in 2001

**The founder is
Volodymyr Dahl East-Ukrainian
National University**

Registered by the Ministry of
justice of Ukraine

Registration certificate

KB № 15358-3930P dated

05.06.09

Збірник наукових праць включено до Переліку наукових фахових видань України (наказ Міністерства освіти і науки України №1604 від 22.12.2016 р.), в якому можуть публікуватися результати дисертаційних робіт на здобуття наукових ступенів доктора і кандидата наук з психології.

Збірник включено до міжнародної наукометричної бази Index Copernicus

Голова редакційної колегії збірника: *Завацька Н.С.*, д.психол.н., проф.

Редакційна колегія збірника:

Блинова О.Є., д.психол.н., проф.; Борисюк А.С., д.психол.н., проф.; Бохонкова Ю.О., д.психол.н., проф. (заступник голови); Бочелюк В.Й., д.психол.н., проф.; Бурлакова І.А., д.психол.н., проф.; Гарькавець С.О., д.психол.н., проф.; Карамушка Л.М., член-кор. НАПН України, д.психол.н., проф.; Ковальчук З.Я., д.психол.н., проф.; Лешек Фредерік Корженьовський, д.психол.н., проф. (Польща); Ложкін Г.В., д.психол.н., проф.; Максименко О.Г., д.психол.н., проф.; Максименко С.Д., дійсний член НАПН України, д.психол.н., проф.; Пілецька Л.С., д.психол.н., проф.; Альфред Прітц, д.психол.н., проф. (Австрія); Тоба М.В., д.психол.н., проф.; Чернобровкін В.М., д.психол.н., проф.; Шевяков О.В., д.психол.н., проф.; Щербан Т.Д., д.психол.н., проф.

Відповідальний секретар: Завацький Ю.А., к.психол.н., доц.

Статті рецензовано членами редакційної колегії.

Рекомендовано до друку Вченою радою Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля (протокол № 5 від 25.01.2019 р.).

Матеріали друкуються мовою оригіналу в авторській редакції.

© Східноукраїнський національний університет імені Володимира Даля, 2019

© Volodymyr Dahl East-Ukrainian National University, 2019

ЗМІСТ

Акімова Л.Н.

САМОІДЕНТИЧНІСТЬ МОЛОДИХ ЖІНОК ЯК СКЛАДОВА ЇХ СУБ'ЄКТНОСТІ.....6

Блинова О.Є.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА АДАПТАЦІЯ ДІТЕЙ ІЗ РОДИН ВИМУШЕНИХ ПЕРЕСЕЛЕНЦІВ.....19

Боярин Л.В.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ТА ЇХ ВПЛИВ НА ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ...31

Волинець Н.В.

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ВІКОВИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ОСОБИСТІСНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ПЕРСОНАЛУ ДЕРЖАВНОЇ ПРИКОРДОННОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ ТА ФАХІВЦІВ ІНШИХ ПРОФЕСІЙНИХ СПІЛЬНОТ.....41

Галієва О.М.

МЕТОДИ САМОРЕГУЛЯЦІЇ СИТУАТИВНОЇ ТРИВОЖНОСТІ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ.....65

Гарькавець С.О.

ПРОБЛЕМА ВІКТИМНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ТА ЇЇ ПСИХОЛОГІЧНІ КЛАСИФІКАЦІЇ.....79

Горбатиx В.В.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ГАРМОНІЗАЦІЇ СТАНОВЛЕННЯ САМОСТАВЛЕННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ.....90

Дзюба Т.М.

ОЗНАКИ ДЕСТРУКЦІЙ ПРОФЕСІЙНОГО САМОСТАВЛЕННЯ ПЕДАГОГА В УМОВАХ ПРОЛОНГОВАНОГО СТРЕСУ104

Durkalevych I.

POCZUCIE SKUTECZNOŚCI STUDENTEK KIERUNKÓW NAUCZYCIELSKICH POLSKIEJ I UKRAIŃSKIEJ UCZELNI: BADANIE PORÓWNAWCZE.....116

Дятченко Д.О.

АНАЛІЗ ВПЛИВУ СИТУАЦІЇ НА ПОВЕДІНКУ ЛЮДИНИ В УМОВАХ РЕАЛЬНОЇ ТА ПОТЕНЦІЙНОЇ НЕБЕЗПЕКИ.....127

| | |
|--|-----|
| <i>Жигаренко І.Є., Завацький Ю.А., Бугайова Н.М., Українець Л.П.</i> | |
| СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ВПЛИВ САМООБМЕЖЕННЯ ОСОБИСТОСТІ НА ЇЇ СОЦІАЛЬНУ МОБІЛЬНІСТЬ В ПЕРІОД ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ..... | 136 |
| <i>Завацька Н.Є., Смирнова О.О., Ахтриська Ю.І.</i> | |
| КОМУНІКАТИВНО-КОНФЛІКТОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ У КООРДИНАТАХ СУЧАСНИХ ПАРАДИГМ..... | 147 |
| <i>Каширіна Є.В., Сотнікова К.К.</i> | |
| РОЛЬ СОЦІАЛЬНИХ ІНСТИТУТІВ У ФОРМУВАННІ ЕТАЛОНІВ ЖІНОЧНОСТІ В ЮНОСТІ..... | 159 |
| <i>Кім О.В., Бохонкова Ю.О.</i> | |
| ФОРМУВАННЯ ЗАХИСНИХ РЕАКЦІЙ У ПСИХОЛОГА ТА ПРОФЕСІЙНЕ ВИГОРАННЯ..... | 170 |
| <i>Клак В.О.</i> | |
| ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ЗАГАЛЬНОЇ СИСТЕМИ РОЗУМОВИХ ДІЙ ТА ОПЕРАЦІЙ МИСЛЕННЯ..... | 182 |
| <i>Коброслі А.Х.</i> | |
| СОЦІАЛЬНІ МЕРЕЖІ ТА ПСИХОЛОГІЧНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ ПІДЛІТКІВ: ПЕРЕВАГИ ТА РИЗИКИ..... | 194 |
| <i>Коваленко А.Б., Ільчук М.С.</i> | |
| ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ СТРАТЕГІЇ АЛЬТРУЇСТИЧНОГО ІНВЕСТУВАННЯ У ПРЕДСТАВНИКІВ РІЗНИХ ПРОФЕСІЙНИХ ГРУП..... | 203 |
| <i>Кудінова М.С.</i> | |
| КРИТЕРІАЛЬНО-ПОКАЗНИКОВА ХАРАКТЕРИСТИКА РІВНІВ РОЗВИТКУ СТРЕСОСТІЙКОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ..... | 216 |
| <i>Кушнеров В.А.</i> | |
| ОСОБЛИВОСТІ ЧАСОВОЇ ПЕРСПЕКТИВИ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ..... | 233 |
| <i>Лосієвська О.Г.</i> | |
| ЕЛЕКТРОННЕ ОСВІТНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ..... | 242 |
| <i>Михальська С.А.</i> | |
| АНТИЦИПАЦІЯ ЯК УНІВЕРСАЛЬНИЙ ФЕНОМЕН ПСИХОЛОГІЧНОЇ АКТИВНОСТІ ДИТИНИ У СПІЛКУВАННІ З ОТОЧЕННЯМ..... | 255 |

| | |
|--|------------|
| <i>Мороз Л.В.</i> | |
| ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЄВОЇ КУЛЬТУРИ ПСИХОЛОГА..... | 265 |
| <i>Москалюк В.М.</i> | |
| «Я» ЛЮДИНИ В УНІВЕРСУМІ МИСТЕЦТВА: ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ..... | 276 |
| <i>Павленко Г.В.</i> | |
| РЕСУРСИ ДОСЯГНЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ..... | 286 |
| <i>Пілецька Л.С.</i> | |
| СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ СТАВЛЕННЯ ДО ЗДОРОВ'Я СУЧАСНОЇ МОЛОДІ..... | 296 |
| <i>Сотнікова К.К., Федорова О.В.</i> | |
| ПРОБЛЕМА ПСИХОСОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ЛЮДЕЙ З ВАДАМИ ЗОРУ В СУЧАСНІЙ УКРАЇНІ..... | 311 |
| <i>Талдонова Л.О.</i> | |
| ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА ЯК ОЗНАКА СИСТЕМИ ДЕМОКРАТИЧНИХ ПРОЦЕСІВ В ОСВІТІ..... | 320 |
| <i>Юрчинська Г.К., Прухніцька М.С.</i> | |
| ОСОБЛИВОСТІ СИСТЕМИ ЦІННОСТЕЙ КОРИСТУВАЧІВ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ (на прикладі Facebook і Instagram)..... | 331 |
| <i>Яремчук В.В.</i> | |
| СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКІВ ПЕНІТЕНЦІАРНИХ ЗАКЛАДІВ..... | 346 |

САМОІДЕНТИЧНІСТЬ МОЛОДИХ ЖІНОК ЯК СКЛАДОВА ЇХ СУБ'ЄКТНОСТІ

Мета дослідження, представленого в статті розглянути особливості самоідентичності жінок як складову їх суб'єктності. Отримані результати показали, що процес самоідентифікації жінок молодого віку детермінується і регулюється механізмами самозапиту, самоопредмечування, самопотенціювання, самовизначення, самоформування, самооцінювання, самоапперцепції. Дані механізми забезпечують цілісність ідентичності в циклі самоконституювання суб'єктності від відкриття Я до його проектування. Кожен з механізмів актуалізує певну здатність і її смислове означення. Так механізм самозапиту актуалізує почуття автентичності, механізм самоопредмечування – автентичні бажання і прагнення, механізм самопотенціювання – активність діяльності, пов'язану з можливістю задоволення бажань і реалізацію цілей, механізм самовизначення – з вибором і утвердженням власної позиції, механізм самоформування – з ефективністю діяльності для здійсненню власного вибору, механізм самооцінювання – з почуттям задоволеності собою і своєю діяльністю, механізм самоапперцепції – з проектування і сприйняттям створеного Я-ідеалу. Слід розрізняти нормативне, дисфункціональне і компенсаторне функціонування зазначених механізмів.

Нормативне функціонування механізмів забезпечує інтегративність ідентичності, автономність суб'єкту, гнучкість у виборі стратегій взаємодії з реальністю. У молодих жінок дисфункціональне функціонування характерно для механізмів самопотенціювання і самоформування, компенсаторне – для механізмів самовизначення і самооцінювання. Жінки відчують нестачу активності і часу для актуалізації внутрішніх ресурсів у визначенні можливостей Я і реалізації себе в соціумі. Схильні ради тимчасових перспектив і соціального схвалення відмовитися від частини своєї суб'єктності. Внаслідок цього жінки відчують себе замкнутими у власному світі або втрачають контроль та бажання удосконалювати свій світ. У внутрішньому просторі розмиваються межі Я або межі Я стають занадто «міцними».

Самоідентифікація себе як суб'єкта здійснюється на основі диференціації та інтеграції феноменів Я і феноменів світу за трьома векторами в діадах Я – не-Я, Я – Інший Я – Світ. У процесі самоідентифікації (самоконституювання суб'єктності) здійснюється інтеграція трьох зазначених векторів в єдину систему взаємодії внутрішніх і зовнішніх світів.

Ключові слова: *суб'єкт, суб'єктна активність, самоідентичність, механізми самоконституювання, дисфункція, компенсація.*

Постановка проблеми. Проблема самодопомоги при фрустрації життєвих намірів є актуальною для молодого людини, яка відкриває для себе труднощі професійного самовизначення й налагодження особистого життя. Дорослішання вимагає від молодого жінки передбачливості при прийнятті рішень та наполегливості в їх здійсненні, ініціативності в міжособистісних стосунках, а також розуміння й підтримки від близьких та рідних. Якщо наміри молодого жінки не відповідають очікуванням оточуючих, вона ризикує стати вигнанкою в традиційно орієнтованих патерналістських культурах, втратити підтримку й залишитися на самоті перед життєвими труднощами.

Коли напруження самотності стає нестерпним, набувають актуальності не тільки екзистенціальні питання сенсу життя чи потреби осмислення контексту близьких сосунків й кохання, зокрема. За несприятливих обставин ці проблеми можуть викликати тривожні та депресивні стани. Під тиском життєвих труднощів внаслідок тимчасової розлуки з сім'єю – для отримання освіти чи при переїзді на постійне місце проживання для працевлаштування, утворення власної сім'ї, молода людина ризикує втратити віру в себе, в свою спроможність самостійно долати труднощі. В цьому зв'язку актуалізується проблема самоврядування, отримання психологічної допомоги для високої соціальної та ділової активності, збереження впевненості у цінності власного життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Категорія суб'єкту у вітчизняній психології акцентує увагу на здатність людини до самодетермінації та саморозвитку (Г.С. Костюк, С.Д. Максименко, В.А. Роменець, В.О. Татенко, Т.М. Титаренко та ін.).

Так, В.О. Татенко [5] вважає, що процес самостановлення суб'єкту обумовлений протиріччям між сутнісним змістом «суб'єктного ядра» та психобіологічними та психосоціальними умовами реалізації цієї сутності. В цих протиріччях суб'єкт набуває енергетичний потенціал для своєї активності. За запропонованої автором моделлю, «суб'єктне ядро» інтегрує наступні суб'єктні інстанції: *екзистенційну* (я присутній, існую, живу, *інтенціональну* (я хочу, бажаю, прагну), *потенційну* (я можу, вмію, здатний), *віртуальну* (я обираю, маю

намір, вирішую, *актуальну* (я реалізую, виконую, досягаю), *рефлексивну* (я оцінюю, приміряю, порівнюю), *експеріментальну* (я маю, утримую, володію).

Онтопсихічні утворення «суб'єктного ядра» наповнюють категорію суб'єктності та несуть у собі «сутнісний код» онтогенетичних перетворень індивіда в напрямку досягнення ним справді людського буття в світі.

Процес самостановлення суб'єкту А.В. Маричева [2] розглядає як процес самоконституювання, який запускається ситуацією конфлікту між потребою в самоактуалізації внутрішнього досвіду суб'єкту та соціальними приписами щодо того, яка частина цього досвіду і в якій формі повинна і має право реалізуватися, а яка – бути табуована. Механізми самоконституювання суб'єкта детермінують спосіб, яким суб'єкт намагається вирішити внутрішній конфлікт. Розглядається шість типів механізмів: *самоопредмечування, самооцінювання, самоформування, самототожності, самопред'явлення, самохвалення.*

Психологічні механізми суб'єктної активності діють спільно в цілісному акті взаємодії суб'єкта з реальністю задля задоволення актуальної потреби. Цей акт включає етапи усвідомлення бажання і його опредмечування, активний пошук умов для його задоволення і оцінку вірогідності останнього, подолання виникаючих перешкод, оцінювання повноти задоволення, збереження або витіснення значущої інформації, одержаної в акті взаємодії з навколишньою реальністю. В результаті функціонування кожного механізму формується відповідний аспект суб'єктності. Таким чином, суб'єктність відтворюється і підтримується кожним актом активності суб'єкта [2].

Проте допустимі межі суб'єктної активності жінок в різні епохи та в різних культурах досить помітно відрізняються. Зокрема йдеться про соціальні й політичні права жінок, жіночі та чоловічі професії, вік, з якого жінка може вважатися самостійною [3; 7; 8].

Втрата ідентичності у формі маргіналізації, за Л.Б. Шнейдер, пов'язана із втратою цілісності особистості насамперед через відсутність сенсу життя, не сформованість критеріїв ціннісного ставлення до життя, неможливість самоорганізації часу життя, що веде до блокування життєвої перспективи. Втрата ідентичності веде до незворотних деконструктивних змін особистості, руйнування та відмирання смислових утворень [7].

Т.М. Титаренко пише «Людині, яка переживає кризу, доводиться докорінно себе перетворювати, відмовляючись від звичного і зручного уявлення про власну цінність, про своє призначення у цьому світі. Як відомо, ставлення до себе хочеться обов'язково зберегти, і тоді доводиться починати рух у якийсь невідомий бік, уявляти життя не таким, як раніше, шукати нові засоби самопрояву. Так чи інакше, зберегти усталені цінності, коли змінюється

життєвий задум, не вдається. Інакшим стає ставлення до світу, інакшим виявляється образ самого себе, а цей процес ніколи не буває швидким або безболісним» [6; 43].

Отже молода людина повинна навчитися самостійно долати кризові етапи свого життя, або бути готовою скористатися підтримкою на рівні власного соціального оточення, або мати сміливість звернутися за допомогою до професійних психологів. Але, перш ніж переходити до питань надання дієвої психологічної допомоги, розглянемо чинники, які роблять таку допомогу актуальною для особистості в складних життєвих обставинах.

Мета статті полягає у розкритті особливостей самоідентичності молодих жінок як складової їхньої суб'єктності.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Дослідження суб'єктності молодих жінок проводилося за методикою А.В. Маричевої – опитувальником «Типу психологічного механізму самоконституювання суб'єкту» («ОТиСк»). Даний опитувальник призначений для діагностики провідних аспектів суб'єктності, виявлення типологічних особливостей механізмів самоконституювання суб'єкта, які визначають формування певного типу суб'єктності особистості. Механізми самоконституювання суб'єкту забезпечують психічну активність особистості, спрямовану на взаємодію із власним внутрішнім світом – з метою задовільнена актуальних екзистенційних потреб.

Методика являє собою опитувальник із 48 тверджень, які оцінюються за п'ятибальною шкалою: насправді так, майже так, трудно сказати, майже не так, зовсім не так. Основними шкалами методики виступають *автентичність – відчуженість, диференційованість – аморфність, стенічність – астенічність, самоконтроль – інфантильність, актуалізуємість – залежність; самоприйняття – нарцисичність, адаптивність – стагнованість*. У якості контрольної шкали використовується уніполярний конструкт соціальної бажаності.

Конвергентна і дискримінантна валідність методики А.В. Маричевої визначалася на основі кореляцій з показниками методикою діагностики рівня суб'єктивного контролю (УСК) Дж. Роттера; опитувальника екстраверсії-інтроверсії (ЕРІ) А. Айзенка; особистісного опитувальника Т. Лірі. Одержані результати свідчать про те, що розроблений опитувальник збалансований в своїх частинах, надійний і внутрішньо узгоджений психодіагностичний інструмент [2].

В дослідженні взяли участь 45 жінок віком від 21 до 29 років (M=25). За класифікацією ВОЗ цей віковий період відноситься до періоду молодості. За

періодизацією В.І. Слободчикова, Г.А. Цукермана [4], що інтегрувала в собі моделі вікових періодизацій Е. Еріксона та Д.Б. Ельконіна досліджувана вікова група відноситься до періоду *індивідуалізації* (17-42 рр.). Основним завданням цього періоду розвитку суб'єкта є індивідуалізація суспільних цінностей на підставі власної позиції людини і прийняття відповідальності за себе.

У жінок стадії життєвого циклу в більшій мірі структуровані як хронологічним віком, так і стадіями сімейного циклу: шлюбом, появою дітей, доглядом дорослих дітей з батьківської сім'ї, появою онуків. Завершення кожної попередньої стадії сімейного циклу і початок нової – є критичними точками для внутрішньої незалежності жінки. Перехід на нову стадію пов'язаний як зі зміною рольового статусу жінки, так і з вирішенням проблем сепарації-індивідуалізації і, отже, із глибинної перебудовою суб'єктності: корекцією самосвідомості, самоставлення, особистісної ідентичності, реконструкцією особистісного простору, реформуванням зовнішніх і внутрішніх меж.

В молодому віці для жінки важливо знайти супутника життя і створити власну сім'ю, завершити освіту і здобути професію, визначити своє ставлення до суспільного життя, участь і роль у ньому. Такий вибір можливий лише в тому випадку, якщо жінка опанувала внутрішню незалежність, відповідальність, усвідомлює свою власну унікальність та унікальність значимих людей.

Переважна більшість жінок (64%) мають вищу освіту, 23% – неповну, 9% – середньо-спеціальну освіту, 4% – середню. В повній сім'ї виховувалося 80% жінок, але 4% з них складають повні сім'ї, в котрих один з батьків не є рідним, 20% – виховувалося в неповних сім'ях в наслідок розлучення батьків (18%) або смерті батька (2%). За сімейним станом 58% жінок – одружені, мають близькі стосунки з чоловіками – 20%, визнають себе самотніми за соціальним статусом – 22%. Переважна більшість жінок соціально активні: працюють та навчаються – 64% та 18% відповідно, 13% – домогосподарки або тимчасово не працюють, 4% – знаходяться у декретній відпустці.

Інтерпретація отриманих кількісних показників здійснена на підставі концептів суб'єктної парадигми, покладених в основу методики А.В. Маричевої. Семантичний аналіз понять, які вживає автор при визначенні шкал показав, що такі шкали як самоконтроль – інфантильність, актуалізованість – залежність, самосприйняття – нарцистичність, адаптивність – стагнованість не можна вважати біполярними.

Біполярний конструкт автентичність – відчуженість характеризує афективне переживання дійсності думок і почуттів, виявлення сенсу свого буття і його незалежності від зовнішніх детермінацій. Відповідає механізму *самозапиту*, згідно якого суб'єкт здатен диференціювати своє справжнє Я,

рольові маски, які він проживає в соціумі від не-Я, того, ким він не є. Може означатися у якості смислового конструкту «Я відчуваю себе ...».

При дисфункції механізму самозапиту виникає відчуження суб'єкта від своїх справжніх почуттів, прагнення безособовості, бажанні «бути як усі». При компенсації суб'єкт розчиняє себе в безлічі масок і ролей, які йому доводиться виконувати в соціумі.

За результатами опитування (див. табл. 1) за шкалою автентичність – відчуженість ($M=16,2$; $SD=3,51$), дисфункція (високі показники) механізму самозапиту спостерігається в 9%, компенсація (низькі показники) в 11% опитаних.

Конструкт диференційованість – аморфність характеризує ступінь опредеченості бажання суб'єкта, його здатність визначати, розуміти і висловлювати власні бажання. Може бути означеним у смислового конструкту «Я хочу бути ...» і реалізовуватися через механізм *самопредмечування*.

При дисфункції суб'єкт не може усунути виникаючий дискомфорт, тому що не розуміє своїх бажань, «не знає, чого він конкретно хоче». При компенсації – бажання, що розпізнається суб'єктом як власне є інтроєктом, що належить Іншому.

За шкалою диференційованість – аморфність ($M=16,7$; $SD=3,86$) дисфункція механізму самоопредмечування спостерігається в 11%, компенсація в 11% опитаних.

Конструкт стеничність – астенічність характеризує ступінь активності взаємодії суб'єкта з реальністю, його здатність бути активним і щодо проектування і визначення мети, і щодо реалізації задуманих намірів, планів, цілей, життєвих проектів.

Смислове означення відповідно до механізму *самопотенціювання* може бути виражено в конструкт «Я можу бути...». При дисфункції даного механізму спостерігається аутистичний відхід від реальності, суб'єкт відчуває пасивність, безсилля, безпорадність, нерішучість. При компенсації суб'єкт проявляє зайву активність, що призводить до виснаження ресурсів або проявляє активність, спрямовану на відіграш страху невдачі або страху успіху.

За шкалою стеничність – астенічність ($M=18,9$; $SD=3,8$) дисфункція механізму самопотенціювання спостерігається в 27%, компенсація – у 7% опитаних.

Конструкт самоконтроль – інфантильність відображає вміння прогнозувати результат дій, що здійснюється, організувати і управляти діяльністю для досягнення задуманого бажаного, а також управляти своєю діяльністю, оцінюючи її ефективність. Здатність вибирати себе, регулюючи

власну ефективність відображає механізм *самовизначення*, який може бути означеним в смисловому конструкт «У мене вийде бути ...». При дисфункції суб'єкт прагне уникати відповідальності за вибір напрямку власної реалізації. При компенсації, суб'єкт схильний приписувати собі відповідальність за випадкові події, що дають можливість відчутти задоволення від діяльності або схильний визначати себе в руслі пророчтв.

Таблиця 1

Рівні прояву типів самоконституювання суб'єктності у жінок

| Шкали | M | SD | Низький | | Нижче середнього | | Вище середнього | | Високий | |
|-------|------|------|---------|-----|------------------|-----|-----------------|-----|---------|-----|
| | | | к-ть | % | к-ть | % | к-ть | % | к-ть | % |
| I | 16,2 | 3,51 | 5 | 11% | 16 | 36% | 20 | 44% | 4 | 9% |
| II | 16,7 | 3,86 | 5 | 11% | 10 | 22% | 25 | 56% | 5 | 11% |
| III | 18,9 | 3,8 | 3 | 7% | 13 | 29% | 17 | 38% | 12 | 27% |
| IV | 18,1 | 3,46 | 9 | 20% | 13 | 29% | 20 | 44% | 3 | 7% |
| V | 20,6 | 3,03 | 4 | 9% | 8 | 18% | 25 | 56% | 8 | 18% |
| VI | 20,9 | 2,62 | 5 | 11% | 12 | 27% | 26 | 58% | 2 | 4% |
| VII | 17 | 3,01 | 4 | 9% | 13 | 29% | 23 | 51% | 5 | 11% |
| VIII | 21,6 | 3,12 | 5 | 11% | 10 | 22% | 25 | 56% | 5 | 11% |

Примітка: I – автентичність – відчуженість; II – диференційованість – аморфність; III – стеничність – астеничність; IV – самоконтроль – інфантильність; V – актуалізованість – залежність; VI – самоприйняття – нарцисичність; VII – адаптивність – стагнованість; VIII – соціальна бажаність.

За шкалою самоконтроль – інфантильність (M=18,1; SD=3,46) дисфункція механізму самовизначення спостерігається в 7%, компенсація в 20% опитаних.

Конструкт актуалізуємось – залежність характеризує міжособистісну взаємодію суб'єкта, де в нормі суб'єкт приймає обмеження, характерні для нього як соціальної істоти, вибудовує гнучкі стратегії поведінки, що дають можливість отримувати задоволення від життя і знаходити своє місце в ньому. Здатність формувати себе, інтегруючи Я і не-Я відображає механізм

самоформування, який може бути зазначений в смислового конструкт «Я попри всі перешкоди буду ...».

При дисфункції суб'єкт ригідне дотримується приписів та вимог соціуму в надії отримання вигоди для себе, винагороду, соціальне схвалення. При компенсації суб'єкт нехтує нормами соціуму, діє егоїстично в своїх інтересах.

За шкалою актуалізуємось – залежність ($M=20,6$; $SD=3,03$) дисфункція механізму самоформування спостерігається в 18%, компенсація в 9% опитаних.

Конструкт самоприйняття – нарцисичність відображає стан самооцінки суб'єкта, що в нормі обумовлює самоприйняття при усвідомленні наявних недоліків. Суб'єкт з більшою часткою ймовірності може прогнозувати свою успішність і неуспішність в реалізації власних проєктів життєдіяльності, підтримуючи внутрішню позитивну стабільність Я незалежно від результатів діяльності. Здатність підтримувати позитивне Я забезпечує механізм *самооцінювання* який може бути зазначений в смислового конструкт «Я задоволений тим, що я ...».

При дисфункції може виникати інфантильна безпорадність, нерішучість, так як суб'єкт боїться зруйнувати ідеалізований образ себе. У той же час він схильний ідеалізувати себе і оточуючих, **а потім** знецінювати ідеалізований об'єкт, що формує нарцисичне ставлення до себе. При компенсації суб'єкт приписує собі результати діяльності які не є його, підтримуючи тим самим свою самооцінку.

За шкалою самоприйняття – нарцисичність ($M=20,9$; $SD=2,62$) дисфункція механізму самооцінювання спостерігається в 4%, компенсація в 11% опитаних.

Конструкт адаптивність – стагнованість характеризує ставлення до негативного досвіду і ступінь фіксованості на наявних труднощах. Відображає здатність суб'єкта до переосмислення пережитого, в першу чергу травматичного досвіду, що веде до розширення сенсу і меж індивідуального життєвого світу.

Змістовний конструкт, характерний для механізму *самоанперцепції*, може бути виражений як «Новий досвід для мене – це...».

Дисфункція механізму призводить до стагнації розвитку особистості, причиною якої є неприйняття нового досвіду, що фруструє потребу суб'єкта в ідеальному образі себе. Суб'єкт стає схильний до традиційності, до повторення не ефективних дій, застрягає на проблемі. При компенсації схильний до невиправданого ризику.

Конструкт соціальної бажаності відображає прагнення суб'єкта перебільшити позитивні особливості своєї особистості і применшити небажані, негативні, щоб створити в оточуючих соціально схвалюваний образ себе. За

шкалою соціальна бажаність ($M=21,6$; $SD=3,12$) високі оцінки спостерігаються у 11% опитаних, а низькі – також у 11%.

За шкалою адаптивність – стагнованість ($M=17$; $SD=3,01$) дисфункція механізму самоапперцепції спостерігається в 11%, компенсація – в 9% опитаних.

Особливості індивідуальних профілів жінок з дисфункцією механізмів самоконститування суб'єктності полягає в поєднанні піків за шкалами стеничність – астенічність та актуалізованість – залежність (високі – 27% та 18%). Одночасна дисфункція механізмів самопотенціювання та самоформування може вказувати на активацію у жінок невдалих стратегій активності при самореалізації. Підкоряючись вимогам соціума, або тиску власних егоїстичних міркувань вони реалізують нібито власні проекти та наміри. Але навіть у випадку успіху не відчують себе гідними, замість очікуваного відчуття задоволення настає розчарування і втрата орієнтирів у майбутньому.

Аналіз індивідуальних профілів базальних аспектів суб'єктності у жінок з компенсацією показав піки за шкалами самоконтролю – інфантильності та самосприйняття – нарцисичністю (низькі – 20% та 11%). Такий збіг піків може вказувати на вибірковість функціонування механізму самовизначення. Так при сприятливому збігу обставин активності суб'єкта з самовизначення нічого не загрожує, а при несприятливому – активність згортається. Суб'єкт виявляється або замкнутим у власному світі, або втрачає свій світ.

Кластерний аналіз базальних аспектів суб'єктності та соціальної бажаності показав існування трьох кластерів, що визначають спрямованість розгортання процесу самоконституювання суб'єкту. До першого кластеру ввійшли актуалізуємось – залежність, самоприйняття – нарцисичність, соціальна бажаність. На нашу думку, кластер відповідає стратегії відкриття себе Іншому, відтворення діади Я – Інший.

До другого кластеру ввійшли диференційованість – аморфність, стеничність – астенічність. Ми інтерпретуємо цей кластер як розгортання активності стратегії відкриття свого власного світу, відтворення діади Я – не Я.

До третього кластеру ввійшли автентичність – відчуженість, самоконтроль – інфантильність, адаптивність – стагнованість, що з нашої точки зору відповідає стратегії самоствердження у світі, та відтворення діади Я – Світ.

Множинний регресійний аналіз показав наявність взаємозв'язків між диференційованістю – аморфністю та стеничністю – астенічністю ($p=0,039$), автентичністю – відчуженістю та актуалізуемістю – залежністю ($p=0,011$), самоприйняттям – нарцисичністю та соціальною бажаністю ($p=0,004$).

Отримані дані вказують, що механізми самовизначення та самопотенціювання функціонують зчеплено. Активність суб'єкту спрямована на розпізнання та пошук об'єкту, що задовольняє потребу та докладає достатньо зусиль для досягнення мети. Суб'єкт визначає себе через бажання та спроможність його вдовольнити. Взаємозв'язок між механізмами самозапиту та самоактуалізації дозволяє прогнозувати гнучкість способу задоволення потреб та їх реалізації. Відчуваючи аутентичність власних думок та переживань суб'єкт здатен сприймати обмеження реальності, витримувати фрустрацію, вибудовуючи стосунки з Іншим та Світом, відкривати себе, відкриваючи Іншого та Світ.

Зчепленими можна також вважати механізми самооцінювання та самохвалення. Здатність переживати задоволення собою багато в чому залежить від сприйняття або несприйняття в собі негативного, того, що не схвалюють інші.

Як пише О.С. Блинова, для «відбору» найбільш вдалої ідентичності, стійкої, такої, що відповідає соціальній ситуації, застосовується механізм конкуренції між різними видами ідентичностей, завдяки чому здійснюється переоцінка важливого та неважливого, актуального та неактуального; зараз неактуальні ідентичності відходять на другий план, відбувається взаємне посилення або послаблення, зміна співвідношення базисних та ситуативних ідентичностей [1; 172]. Але такий вибір зробити не просто.

Висновки. В досліджуваній нами виборці жінок найчастіше дисфункціональними визначаються механізми самопотенціювання та самоформування. Жінкам не вистачає активності, часу для актуалізації внутрішніх ресурсів для визначення можливостей власного Я та реалізації себе у соціумі. Вони здатні заради тимчасових перспектив та соціального схвалення відмовитися від частини своєї суб'єктності. Внаслідок цього жінки відчують себе замкнутими у власному світі або втрачають контроль та бажання удосконалювати свій світ. У внутрішньому просторі розмиваються межі Я або межі Я стають занадто «міцними».

Розглядаючи процес становлення суб'єктності, слід визначати етап диференціації та інтеграції феноменів Я і феноменів світу. Актуалізація себе, своєї суб'єктності здійснюється за трьома векторами в діадах Я – не-Я, Я – Інший, Я – Світ.

Діада Я – не Я експлікує відкриття внутрішнього світу, діада Я – Інший – відкриття світу міжособистісних стосунків, діада Я – Світ – відкриття світу і пошук свого місця в ньому.

В процесі самоідентифікації (самоконституювання суб'єктності) здійснюється інтеграція трьох зазначених векторів в єдину систему взаємодії

внутрішніх та зовнішніх Світів, що знаходить своє означення в настановах «Я відчуваю себе і всупереч усіх перешкод буду...», «Я можу стати тою, ким хочу бути...», «Я задоволена собою і оточуючи задоволені мною».

Психологічна допомога має передбачати допомогу в усвідомленні типу самоконституювання суб'єкту та виборі найкращої «формули» самоідентичності в режимі, наприклад, сократівського діалогу.

Література

1. Блинова О.Є. Соціально-психологічні чинники подолання кризи ідентичності вимушених мігрантів // Особистість як суб'єкт подолання кризових ситуацій: психологічна теорія і практика : монографія / за ред. С.Д. Максименка, С.Б. Кузікової, В.Л. Зливкова. – Суми : Вид-во СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2017. – 540 с. С. 39-60.

2. Маричева А. В. Типология психологических механизмов самоконституирования субъекта [Текст] : Автореф. дис... канд. психол. наук: 19.00.01 / Маричева Анастасия Викторовна ; Таврический национальный ун-т им. В.И. Вернадского. – О., 2005. – 200 с.

3. Иванова Н. Л. Социальная идентичность: теория и практика / Н.Л. Иванова, Т. В. Румянцева. – М. : СГУ, 2009. – 453 с.

4. Слободчиков В.И., Цукерман Г.А. Интегральная периодизация общего психического развития / В.И. Слободчиков, Г.А. Цукерман // Вопросы психологии. – 1996. – № 5. – С. 38-50.

5. Татенко В.А. Психология в субъектном измерении / В.А. Татенко. – К. : Видавничий центр «Просвіта», 1996. – 404 с.

6. Титаренко Т.М. Життєва криза і психологічне здоров'я особистості // Особистість як суб'єкт подолання кризових ситуацій: психологічна теорія і практика : монографія / за ред. С.Д. Максименка, С.Б. Кузікової, В.Л. Зливкова. – Суми : Вид-во СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2017. – 540 с. С. 39-60.

7. Шнейдер Л. Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики / Л. Б. Шнейдер. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2007. – 128 с.

8. Яблонська Т.М. Трансформації ідентичності особистості в ракурсі онтогенезу і травматичних життєвих подій // Особистість як суб'єкт подолання кризових ситуацій: психологічна теорія і практика : монографія / за ред. С.Д. Максименка, С.Б. Кузікової, В.Л. Зливкова. – Суми : Вид-во СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2017. – 540 с. С. 138-160.

Транслітерація

1. Blynova O.Je. Socialno-psychologichni chynnyky podolannja kryzy identychnosti vynušenyx mihrantiv // Osobystist jak subjekt podolannja kryzovyx situacij: psihologichna teorija i praktyka : monohrafija / za red. S.D. Maksymenka, S.B. Kuzikovoji, V.L. Zlyvkova. – Sumy : Vyd-vo SumDPU im. A.S. Makarenka, 2017. – 540 s. S. 39-60.

2. Maricheva A. V. Tipologiya psihologicheskix mehanizmov samokonstituirovaniya sub'ekta [Tekst] : Avtoref. dis... kand. psihol. nauk: 19.00.01 / Maricheva Anastasiya Viktorovna ; Tavricheskiy natsionalnyiy un-t im. V.I. Vernadskogo. – O., 2005. – 200 s.

3. Ivanova N. L. Sotsialnaya identichnost: teoriya i praktika / N.L. Ivanova, T. V. Rumyantseva. – M. : SGU, 2009. – 453 s.

4. Slobodchikov V.I., Tsukerman G.A. Integralnaya periodizatsiya obshego psihicheskogo razvitiya / V.I. Slobodchikov, G.A. Tsukerman // Voprosyi psihologii. – 1996. – # 5. – S. 38-50.

5. Tatenko V.A. Psihologiya v sub'ektnom izmerenii / V.A. Tatenko. – K. : Vidavnicхий tsentr «Prosvita», 1996. – 404 s.

6. Tytarenko T.M. Zhyttjeva kryza i psihologichne zdorovja osobystosti // Osobystist jak subjekt podolannja kryzovyx situacij: psihologichna teorija i praktyka : monohrafija / za red. S.D. Maksymenka, S.B. Kuzikovoji, V.L. Zlyvkova. – Sumy : Vyd-vo SumDPU im. A.S. Makarenka, 2017. – 540 s. S. 39-60.

7. Shneyder L. B. Lichnostnaya, gendernaya i professionalnaya identichnost: teoriya i metody diagnostiki / L. B. Shneyder. – M. : Moskovskiy psihologo-sotsialnyiy institut, 2007. – 128 s.

8. Jablonska T.M. Transformaciji identychnosti osobystosti v rakursi ontogenezu i travmatychnyx zhyttjevyx podij // Osobystist jak subjekt podolannja kryzovyx situacij: psihologichna teorija i praktyka : monohrafija / za red. S.D. Maksymenka, S.B. Kuzikovoji, V.L. Zlyvkova. – Sumy : Vyd-vo SumDPU im. A.S. Makarenka, 2017. – 540 s. S. 138-160.

Akimova L.

SELF-IDENTITY OF YOUNG WOMEN AS A COMPONENT SUBJECTIVITY

The purpose of the research presented in the article is to consider the peculiarities of women's self-identity as a component of their subjectness. The study used the questionnaire "The type of psychological mechanism of self-constitution of the subject" A.V. Maricheva. The obtained results showed that the process of self-identification of young women is determined and regulated by the mechanisms of self-inquiry, self-identification, self-potential, self-determination, self-formation, self-

evaluation, self-perception. These mechanisms ensure the integrity of identity in the cycle of self-organization of subjectivity from discovery to design. Each of the mechanisms actualizes a certain ability and its meaning. Thus, the self-inquiry mechanism actualizes a sense of authenticity, a self-presentation mechanism — authentic desires and aspirations, a self-potential mechanism — an activity associated with the ability to satisfy desires and realize goals, a self-determination mechanism — with the selection and approval of one's own position, a self-formation mechanism — with the effectiveness of implementing one's, self-esteem mechanism - with a sense of satisfaction with oneself and one's own activities, self-apperception mechanism - with the perception of the created I-ideal. It is necessary to distinguish between regulatory, dysfunctional and compensatory functioning of mechanisms.

The normative functioning of the mechanisms ensures the integrity of the identity, autonomy of the subject, flexibility in the choice of strategies for interacting with reality. In young women, dysfunctional functioning is characteristic of the mechanisms of self-potential and self-formation, compensatory - for the mechanisms of self-determination and self-esteem. Women lack the activity and time to actualize their internal resources in determining the opportunities of the self and realizing themselves in society. For the sake of time perspectives and social approval, they are inclined to give up part of their subjectivity. For this reason, they feel locked up in their own world and lose control and desire to cultivate. In the inner space, the boundaries of the ego or the borders of the ego become too "strong".

Self-identification as a subject is based on the differentiation and integration of the phenomena I and the phenomena of the world according to three vectors in the dyads I am not-I, I am the Other I am the World. In the process of self-identification (self-conclusiveness of subjectivity), the integration of these three vectors into a single system of interaction between internal and external worlds.

Key words: *subject, subject activity, self-identity, self-constitutional mechanisms, dysfunction, compensation.*

Акімова Лариса Нау́мівна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри загальної психології та психології розвитку особистості Одеського національного університету імені І.І. Мечникова.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНА АДАПТАЦІЯ ДІТЕЙ ІЗ РОДИН ВИМУШЕНИХ ПЕРЕСЕЛЕНЦІВ

Статтю присвячено проблемі соціально-психологічної адаптації дітей із родин вимушених мігрантів. Актуальність обґрунтовано через розуміння соціально-психологічної адаптованості дитини як вагової умови її психологічного благополуччя та особистісного розвитку. Мета: на основі аналізу наукової літератури з'ясувати соціально-психологічні особливості адаптації дітей із родин вимушених переселенців та визначити шляхи та методи психологічної допомоги. Методи. Для проведення дослідження застосовано методи теоретичного аналізу та узагальнення наукових джерел з проблем соціальної, соціально-психологічної та психологічної адаптації, а також з'ясування психологічного контексту адаптації дітей із родин внутрішньо переміщених осіб. Результати. З'ясовано, що соціально-психологічна адаптація пов'язана з побудовою нормальних міжособистісних стосунків, що сприяють психологічному благополуччю дитини. Визначено проблеми дітей із родин вимушених переселенців: фізіолого-психологічні (розлади особистісного здоров'я, проблеми у спілкуванні, тривожність тощо); педагогічні (труднощі у прийнятті норм і правил організації власної навчальної діяльності); соціальні (зниження соціального статусу та ресурсів родини мігрантів, низьке матеріальне забезпечення сім'ї); культурні (незнання, неприйняття нової культури, плутанина у ціннісних орієнтаціях, почуттях та самоідентифікації). Проаналізовано особливості процесу адаптації дітей вимушених переселенців порівняно з адаптацією їх батьків. Наголошено на чинниках дезадаптації дітей вимушених переселенців: недостатність дружніх контактів з однолітками, скрутна ситуація з житлом у вимушених переселенців, безробіття батьків, вік та стать дитини, неприйняття вимушених переселенців з боку місцевого населення. Визначено шляхи психологічної, педагогічної, соціальної роботи з метою адаптації дітей вимушених переселенців.

Ключові слова: соціально-психологічна адаптація, психологічна адаптація, внутрішньо переміщені особи, вимушені мігранти, діти із родин вимушених переселенців, дитячо-батьківські відносини.

Постановка проблеми. У зв'язку з тенденціями глобалізації та інтеграції, соціальними змінами, що відбуваються у світі, посилюються процеси

міграції населення. Різка зміна звичних умов життя, що викликається переїздом сім'ї в іншу країну (або регіон) з іншими культурними традиціями та мовним середовищем, призводить до дезорієнтації дитини із родини мігрантів, до серйозних проблем соціального, економічного та психологічного характеру.

В українському суспільстві внаслідок конфліктної ситуації на сході країни гостро постає проблема, пов'язана з переміщенням та наступною адаптацією вимушених переселенців. В офіційних документах вимушених мігрантів визначають як «внутрішньо переміщених осіб» (ВПО), що закріплено у «Керівних принципах з питань переміщення осіб всередині країни» ООН.

Від внутрішньої міграції, необхідності залишити свою домівку та виїхати в інший регіон перебування найбільше страждає найуразливіша категорія населення – діти. Категорію «діти із сімей вимушених переселенців» розумітимемо, як діти, які були змушені залишити місця звичайного проживання на території Донбасу, щоб уникнути наслідків збройного конфлікту, проявів насильства, порушень прав людини, які не перетинали міжнародно визнаного кордону України.

Дитячо-батьківські відносини в сім'ях мігрантів пов'язані зі змінами, що відбуваються в статусі цих сімей, статусі батьків, та й самих дітей в умовах їх адаптації до нового місця не тільки в географічному, але, перш за все, в соціальному (культурному) значенні. Це вимагає певної психологічної роботи з усіма суб'єктами цих відносин; від якості такої роботи, організації і реалізації психолого-педагогічної та соціально-психологічної допомоги, залежить соціально-психологічний клімат в родині, психологічне благополуччя всіх її членів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Під соціально-психологічною адаптацією, погоджуючись з думкою Н. Завацької, розуміємо той аспект психічної адаптації, що забезпечує організацію мікросоціальної взаємодії, формування адекватних міжособистісних стосунків, урахування експектацій оточення і досягнення соціально значущих цілей [2]. Наукові підходи до визначення сутності соціально-психологічної адаптації, зокрема, адаптації вимушених мігрантів, розкрито нами у попередніх дослідженнях [1; 5].

Цікавими для цілей нашого дослідження є виокремлені А. Налчаджяном рівні адаптації у новому соціокультурному середовищі, які можна віднести також і до особливостей адаптації дітей [3]:

– цілеспрямований конформізм: коли індивід знає, яким чином він має діяти та поводитися у новому середовищі, але не визнає цього і, коли можливо, відкидає систему цінностей нового середовища та дотримується старої системи цінностей;

– взаємна терпимість: рівень, при якому особистість та її соціальне середовище виявляють взаємну терпимість до цінностей і форм поведінки кожної із сторін; даний рівень адаптації має два прояви: (1) визнання групою рівноцінності своєї і чужої системи цінностей, (2) невизнання даної рівноцінності;

– акомодация: більш глибокий рівень адаптації, який виникає на основі взаємної терпимості і пов'язаний з взаємними поступками;

– асиміляція (повне пристосування): рівень адаптації, при якому індивід повністю відмовляється від своїх колишніх цінностей і приймає цінності нового середовища.

За даними А. Налчаджяна, Л. Арутюнян, більшість дітей вимушених переселенців та біженців рівною мірою проявляють або симптоми цілеспрямованого конформізму, або взаємної терпимості із домінуванням її другої форми. Тенденція цілеспрямованого конформізму виявляється у тих дітей та юнаків, проблеми матеріального і економічного характеру яких тією чи іншою мірою вирішені. Ті ж, хто втратив близьких людей під час конфлікту, чий сім'ї розпалися після переїзду, чий родичі захворіли або померли, хто продовжує жити у гуртожитку, складають групу людей, які примирилися з ситуацією та демонструють терпимість стосовно реальності, в якій проживають [3].

У дослідженні Г. Солдатової спостерігалися і випадки асиміляції, яка відбувається при наявності наступного комплексу чинників:

– проживання родичів у регіоні переселення, що надавало змогу дітям та їх сім'ям часто приїздити, проводити канікули, спілкуватися з місцевим населенням, засвоювати місцеві цінності і форми поведінки в умовах відсутності конкуренції і суперництва;

– установка батьків дитини на країну переселення (або регіон переселення) як на Батьківщину (у випадку етнічної міграції, коли людина повертається на «історичну батьківщину»);

– знання мови, історії, мистецтва країни, до якої переселяється родина;

– вирішення матеріальних, житлових проблем, наявність роботи і т.ін. у сім'ї дітей біженців;

– повна інтегрованість дітей вимушених переселенців та біженців у суспільство однолітків [5].

Якщо врахувати сфери адаптації, які виокремлює А. Налчаджян – позаособистісна, пізнавальна і особистісна, то можна стверджувати, що асиміляція у дітей біженців та вимушених переселенців не є повною і абсолютною. Автор порівнює адаптацію дітей різних вікових груп та стверджує, що у дітей молодшого шкільного віку майже відсутні проблеми в адаптації у позаособистісній сфері, тобто накопичення знань, навичок, вмінь,

компетентності і майстерності. Сутність особистісної сфери адаптації полягає у встановленні емоційно-насичених зв'язків з іншими людьми. Діти вимушених переселенців та біженців починають відторгати від себе дітей, які мають повноцінну соціально-психологічно зрівноважену родину і добробут.

Як вказує Ю. Удовенко, психологічні проблеми членів сімей переселенців мають комплексний характер, їх ядром є тяжкий травматичний досвід, переживання якого ускладнюється необхідністю адаптуватися у новому середовищі. Іншими словами, спостерігається ефект ретравматизації – одна травма накладається на іншу: загроза життю та благополуччю за місцем попереднього проживання (одна травма) поєднується із необхідністю контактувати із незнайомим середовищем (вторинна травма) [8].

Мета статті – на основі аналізу наукової літератури з'ясувати соціально-психологічні особливості адаптації дітей із родин вимушених переселенців та визначити шляхи та методи психологічної допомоги.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Методи дослідження. Для проведення дослідження застосовано методи теоретичного аналізу та узагальнення наукових джерел з проблем соціальної, соціально-психологічної та психологічної адаптації, а також з'ясування психологічного контексту адаптації дітей із родин внутрішньо переміщених осіб.

Особливо стресовою і травматичною ситуацією ці події стали для дітей, які змушені були змінити місце проживання і отримали статус «діти-переселенці», оскільки діти взагалі є більш вразливими та чутливими до впливу несприятливих чинників оточуючого середовища, ніж дорослі. Діти-переселенці змушені зустрічатися із травматичними і стресовими чинниками значно частіше. Ці чинники впливають на дитину в період її розвитку, тим самим порушуючи нормальні процеси формування і становлення особистості. Пережитий травматичний досвід впливає на когнітивні процеси, особливості поведінки, міжособистісні відносини, самооцінку і, в цілому на світогляд [4; 6; 7]. Саме діти зазнають значних складностей соціального і психоемоційного характеру, пов'язаних зі зміною середовища проживання та звичного кола спілкування, тим більше, коли міграція спричинена війною.

Проблеми дітей-мігрантів можна представити наступним чином:

– фізіолого-психологічні: розлади особистісного здоров'я, погане самопочуття, труднощі у концентрації уваги, проблеми у спілкуванні, неадекватні навички взаємодії у новому середовищі, відсутність соціальної довіри, підвищена тривожність тощо;

– педагогічні: труднощі у прийнятті норм і правил організації власної навчальної діяльності, що висуваються приймаючою стороною, погане знання

або незнання мови, невідповідність рівня підготовки вимогам, які існують у країні (або регіоні) перебування, розлади мислення тощо;

- соціальні: беззахисність дитини у міграційній ситуації, зниження соціального статусу та ресурсів родини мігрантів, низьке матеріальне забезпечення сім'ї, відсутність необхідних документів для отримання освіти, нетерпиме ставлення приймаючої спільноти;

- культурні: незнання, неприйняття нової культури, плутанина у ціннісних орієнтаціях, почуттях та самоідентифікації, тривога, побоювання щодо втрати власної самобутності [6].

Діти із сімей вимушених переселенців відчувають проблеми різноманітного характеру: побутові, матеріальні, психолого-педагогічні, що призводить до різних форм психосоціальної та педагогічної дезадаптації. Багато дітей із сімей мігрантів демонструють незадовільне ставлення до навчання, слабку ініціативність, відхилення особистісного розвитку (знижена самооцінка, підвищена тривожність, знижене самопочуття, активність, настрій; мають місце прояви агресивності, порушення поведінки).

Проблемами і труднощами вимушено переселених родин стають: пошуки житла та роботи; оплата житла, харчування та лікування; побудова соціальних контактів; відновлення освітнього процесу; орієнтування і адаптація у новому середовищі; мовні аспекти, поведінкові та емоційні труднощі дітей тощо. Особливо страждають діти віком від 3 до 15 років, оскільки діти до трьох років легко розлучаються з попереднім місцем проживання, а цілком доросла людина старше п'ятнадцяти років здатна сприйняти переїзд на нове місце більш раціонально, ніж у молодшому віці. Саме тому, в ситуації різкої зміни комфортного середовища проживання дитині віком від 3 до 15 років легко можна завдати психічної травми, що призводить до різних розладів емоційно-вольової сфери, що, у свою чергу, може спричинити суттєві психологічні зміни у їх поведінці [4].

Тому, для дітей вимушених переселенців виразними стають психологічні проблеми, що виявляються в:

- порушенні психоемоційного стану здоров'я (погіршення комунікативного спілкування з оточуючими; поява дратівливості, агресивності, тривожності, капризності, плаксивості, відсутності довіри до інших; поява відчуття самотності, емоційної відстороненості, ізольованості та власної неповноцінності);

- проблеми пов'язані із спілкуванням (несформованість адекватних соціально-комунікативних навичок, страх і недовіра або агресія і дратівливість стосовно оточення, можлива надмірна залежність від думок оточуючих, небажання вступати в комунікативні зв'язки, втрата розуміння дорослих);

– порушення взаємовідносин в сім'ї, коли зміна соціальної ситуації та обов'язків у сім'ї часто змушує дітей і підлітків «включатися» в дорослі проблеми (до яких вони можуть бути не готові);

– ускладненні процесу соціалізації та якості виховання (порушення шкільної дисципліни, поява проблем у навчанні), що призводить до ускладнення формування особистості [7].

Н. Завацька вказує, що з порушенням психоемоційного стану дитини також пов'язана проблема ресоціалізації [2]. При повній зміні місця проживання на перший план виходить питання інтеграції в нове середовище. Порушення комунікативної поведінки, кризовий стан та отримання психологічної травми створюють додаткові бар'єри в успішній ресоціалізації та швидкої адаптації до нових умов. Соціальний напрямок вирішення питань адаптації дітей та сімей вимушених переселенців містить у собі побутові, медичні, освітні, економічні сторони, які виникли раптово та потребують реадаптації людини в суспільстві.

Слід наголосити на чинниках, які стимулюють асиміляцію, та відрізняють процес адаптації дітей вимушених переселенців та біженців від процесу адаптації їх батьків (Л. Арутюнян, Г. Мосесов).

По-перше, більш високий рівень толерантності соціального оточення дітей вимушених переселенців, яке представлено їх однолітками та вчителями. Світ однолітків, друзів та знайомих дітей із сімей вимушених переселенців ставиться до них з більшим розумінням, співчуттям, співчутливістю, ніж світ дорослих.

Другий чинник, який сприяє процесу адаптації дітей, є здатність особистості дитини до більш швидкого засвоєння та накопичення нових знань (нової інформації, нової культури), перш за все, мови як засобу комунікації, відомостей про історію і культуру народу, його духовні та моральні цінності і орієнтири. Це збільшує можливості більш глибокої культурної адаптації і частково розв'язує проблему кризи ідентичності.

Навіть на початковій стадії адаптації виявляється принципові відмінності процесу адаптації у дорослих (батьків) і дітей. Вони полягають, насамперед, у відмінностях поглядів і ставленні до оточуючих. Якщо батьки сприймають все з погляду вже пережитого, через біль, сльози та нещастя, які пов'язані з вимушеним переїздом із рідних місць, то діти сприймають навколишній світ через надбання. Дітям і дорослим ставили два аналогічних питання. Перший: «Три Ваші великих втрати за ці роки?», другий: «Три Ваші найважливіші надбання за роки життя у місці переселення?» Всі батьки охоче відповідали на перше питання (будинки, майно, робота, друзі, положення у суспільстві і т.ін.) і не могли відповісти на друге питання, водночас діти легко відповідали на обидва питання.

Крім того, батьки, на відміну від дітей, розрізняють психологічну атмосферу на «Там» і «Тут». «Там» – це будинок (квартира), робота, матеріальний добробут у родині, друзі, рідні, знайомі, можливість приймати гостей і ходити у гості, можливість відпочивати і т.ін. «Тут» – це безробіття, відчуття власної непотрібності, самотність, замкнений спосіб життя, відірваність від рідних і близьких і т.ін. Тому у дорослих можна спостерігати категоричне і принципове неприйняття того, що їх оточує зараз.

Таким чином, якщо у батьків на рівні несвідомого відбувається процес прийняття і підпорядкованості, а на рівні свідомого – неприйняття та відчуженості (неприйняття способу життя, неприйняття норм і звичаїв суспільства, неприйняття специфічних рис національного характеру і національного світогляду і т.ін.), то у дітей регулятори свідомого і несвідомого, як головні механізми формування особистості, виступають, як правило, у продуктивній і плідній єдності.

Чинниками дезадаптації є [5; 6; 7]:

1) Недостатність дружніх контактів з однолітками. Саме в підлітковому та юнацькому віці спілкування з друзями є найважливішим компонентом соціальної ситуації розвитку особистості і її самосвідомості. Дружба з місцевими дітьми, спільне дозвілля (ігри, дні народження, шкільні екскурсії і походи до театрів, музеїв) і спільне навчання, стимулюють адаптацію. Водночас йде активний процес самоствердження завдяки творчим здібностям і вольовим якостям.

2) Наступним чинником, який ускладнює адаптацію, є скрутна ситуація з житлом у вимушених переселенців. Внаслідок переїзду багато людей втратили житло, службову кар'єру, набутий професійний і соціальний статус. Наявність власного житла у регіоні переселення значною мірою зумовлює успішність адаптації. Це дозволяє відчувати захищеність і повноцінність, що надає змогу звертати увагу на свої соціокультурні потреби, проводити більше часу з друзями, розвивати свої творчі і професійні здібності/

3) Третім чинником дезадаптації дітей вимушених переселенців є безробіття батьків, які сприймають відсутність роботи як свою непотрібність суспільству, як обмеження громадянських і людських прав, як ображення честі, як їх неприйняття у регіоні переселення. Саме це визначає їх відчуженість, апатію і безвілля, песимізм, породжуючи важкий за своїми наслідками феномен «чужий серед своїх». Багато дітей стають жертвами соціального дистреса своїх батьків.

4) Наступний чинник – це вік. Діти більш старшого віку, з одного боку, адаптуваються важче. Водночас, оскільки вони належать до групи цілеспрямованого конформізму, їх сформована свідомість, світогляд,

спрямовують і запевнюють їх у необхідності адаптації. Чинником, який ускладнює адаптацію, є стать дитини. Адаптація у дівчат відбувається більш складно, ніж у хлопців. Це можна пояснити як біологічними характеристиками, так і соціальними очікуваннями від кожної статі: «чоловік є сильнішим, він голова родини, має утримувати її, нести відповідальність за добробут кожного члена сім'ї», «жінка – істота слабка, має бути скромною, підпорядковуватися нормам і поведінковим зразкам суспільства» [5].

5) Чинником дезадаптації може бути неприйняття вимушених переселенців з боку місцевого населення, недружність, як похідна від їх належності до іншої субкультури, від їх скрутного матеріального становища і невлаштованості, від їх внутрішніх переживань, що викликає агресію і дезадаптацію.

Процес адаптації ускладнює концентрація вимушених переселенців в одному місці (село, пансіонат, гуртожиток), їх слабка інтегрованість до суспільства. Постійне спілкування вимушених переселенців один з одним заважає їх відриву від цінностей колишньої субкультури. Гомогенне середовище вимушених переселенців негативно впливає на дітей, вони постійно чують скарги і обурення дорослих, спостерігають біль і муки батьків, бачать людей, які перебувають у напруженому, нервозному стані, стають свідками сцен, які не спонукають до навчання, нормального життя і нормальних взаємовідносин з однолітками.

Серед інших «дитячих» проблем, найбільш важливою, на яку слід спрямувати соціальну політику у відношенні вимушених переселенців, є дезадаптованість або патологічні форми адаптації батьків, які руйнують цілісність успішного процесу адаптації дітей. Якщо основна проблема дорослих вимушених переселенців та біженців полягає у маргінальності їх становища між двома світами, то головна проблема дітей біженців полягає в їх маргінальності між новим світом однолітків і невіддільним для них світом, в якому живуть їх батьки.

С. Шанін вказує на особливості адаптації дітей мігрантів в освітніх закладах та зауважує, що необхідність адаптації, що виникла в зв'язку з кардинальною зміною соціального оточення, нашаровується на проходження нормативної кризи в підлітковому віці, пов'язаної зі становленням самосвідомості, формуванням цілісності і виникненням особистісних новоутворень. Об'єктом взаємодії в школах і сім'ях мігрантів можуть бути діти, дорослі члени сім'ї і вся мігрантська сім'я. Батьки-мігранти та їхні діти, перш за все, потребують допомоги в навчанні, яка спрямована на запобігання виникаючих сімейних проблем і формування педагогічної культури батьків. Допомога в організації сімейного виховання реалізується педагогом в роботі з

батьками шляхом їх консультування, а також з дитиною за допомогою створення спеціальних виховних ситуацій. Специфіка роботи вчителя з сім'ями мігрантів обумовлена низкою соціально-психологічних чинників, які необхідно враховувати в організації взаємодії сім'ї і школи в процесі розвитку особистості дитини [9].

Для досягнення поставленої мети – соціально-психологічної адаптації дітей мігрантів до умов загальноосвітньої школи – вчителю, який здійснює роботу з мігрантськими сім'ями, та психологу освітнього закладу потрібно вирішити ряд взаємопов'язаних завдань: здійснювати діяльність з вивчення особистості дитини та оточуючих її людей, проаналізувати вплив умов школи і соціального середовища на формування особистості дитини; прогнозувати розвиток проблеми і її рішення в процесі розвитку і виховання дитини; організувати взаємодію всіх членів мігрантської сім'ї на основі діалогу; допомогти виправити помилки виховання, що негативно впливають на розвиток особистості дитини; допомогти батькам і дітям сім'ї мігрантів знайти і реалізувати себе; надати допомогу в сфері емоційно-психологічного здоров'я; формувати морально-правову стійкість членів сім'ї мігрантів.

Таким чином, сутність роботи психолога освітнього закладу та вчителя полягає в організації співпраці з сім'єю і дітьми одночасно. Психолого-педагогічна компетентність вчителя закладу середньої освіти, в якій навчаються діти мігрантів, його професіоналізм і гуманістичні позиції по відношенню до дитини, а також взаємодія і тісна співпрацю за схемою сім'я – педагог – дитина дасть позитивні результати і допоможе сім'ям мігрантів вижити в складних соціально-економічних, політичних, соціокультурних умовах і успішно до них адаптуватися.

Висновки. Визначено, що сім'я як соціально-психологічна одиниця, реагує як ціле на індивідуальний досвід своїх членів. Тобто, навіть якщо вся родина не переживала екстремальної ситуації, але її пережив один із членів родини, його стан відображається на всій родині, її функціях, рольовій структурі, взагалі на соціальній адаптації її членів. Діти вимушених переселенців повертаються додому, де не влаштований побут, де у батьків немає роботи, де батьки досі страждають. Співпереживання батькам виводить дитину із стану адаптованості, який вони відчують поза сім'єю, що стримує процес асиміляції.

Для успішної соціально-психологічної адаптації дітей із родин внутрішньо переміщених осіб треба враховувати особливості «первинного» середовища адаптації дітей мігрантів, що вимагає спеціального соціально-психологічного аналізу ряду характеристик освітнього середовища: орієнтації в соціальній ситуації, загальних тенденцій до інтеграції, засобів, якими володіють

установи для такої діяльності і, мабуть, головне – спеціальної підготовки педагогів і психологів до надання дієвої допомоги в адаптації та інтеграції дітей у відповідні спільноти.

Література

1. Блинова О. Є. Соціально-психологічна адаптація вимушених мігрантів: підходи і проблеми вивчення феномена акультурації / О. Є. Блинова // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки. – 2016. – Вип. 3(1). – С.111-117.
2. Завацька Н. Є. Соціокультурні та психологічні аспекти адаптації особистості в сучасному соціумі : монографія / Під ред. Н. Є. Завацької. – Луганськ : Вид-во Східноукраїнського національного університету імені В. Даля, 2012. – 320 с.
3. Налчаджян А. А. Этногенез и ассимиляция (психологические аспекты) / А. А. Налчаджян. – М. : Когито-Центр, 2004. – 216 с.
4. Психосоціальна допомога внутрішньо переміщеним дітям, їхнім батькам та сім'ям з дітьми зі Сходу України : посібник для практиків соціальної сфери / Л. А. Мельник та ін. ; [за ред. Л. С. Волинець]. – К. : ТОВ «Видавничий дім «Калита», 2015. – 72 с.
5. Слюсаревський М. М. Психологія міграції : навч. посібник / М. М. Слюсаревський, О. Є. Блинова ; Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. Видання друге, перероблене та доповнене. – Київ : Талком, 2018. – 360 с.
6. Соціально-педагогічна та психологічна робота з дітьми у конфліктний та постконфліктний період : методичні рекомендації / Н. П. Бочкор, Є. В. Дубровська, О. В. Залеська та ін. – Київ : МЖПЦ «Ла Страда-Україна», 2014. – 84 с.
7. Соціально-педагогічна та психологічна допомога сім'ям з дітьми в період військового конфлікту : навч.-метод. посіб. [Андреєнкова В.Л., Бандурка І.О, Бочкор Н.П. та ін.]. – Київ : Агентство «Україна», 2015. – 175 с.
8. Удовенко Ю. М. Організація соціально-психологічної допомоги дітям, які пережили втрати внаслідок військових дій / Ю.М. Удовенко // Ukrainian Psychological Journal. – 2017. – вип. 1(3). – С.165-176.
9. Шанин С.В. Воспитание толерантности у детей-мигрантов в полиэтничном регионе. Социально-психологическая адаптация мигрантов в современном мире [Электронный ресурс] : материалы III Междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. В. В. Константинов. Пенза : Изд-во ПГУ, 2016. С.262-267.

Транслітерація

1. Blynova O. Ye. (2016) Sotsialno-psykholohichna adaptatsiia vymushenykh mihrantiv: pidkhody i problemy vyvchennia fenomena akulturatsii [Socio-psychological adaptation of forced migrants: approaches and problems of the study of the phenomenon of acculturation]. *Naukovyj visnyk Khersonskogo derzhavnogo universytetu. Serija: Psykholohichni nauky – Scientific Herald of Kherson State University. Series: Psychological Sciences*, 3(1), 111-117. [in Ukrainian]
2. Zavatska N. Ye. (2012) *Sotsiokulturni ta psykholohichni aspekty adaptatsii osobystosti v suchasnomu sotsiumi [Socio-cultural and psychological aspects of adaptation of the personality in modern society]*. Luhansk : Vyd-vo Skhidnoukrainskoho natsionalnoho universytetu imeni V. Dalia. [in Ukrainian]
3. Nalchadzhian A. A. (2004) *Etnogenez i assimiliatsiia (psikhologicheskie aspekty) [Ethnogenesis and assimilation (psychological aspects)]*. Moskva : Kogito-Tsentr [in Russian]
4. Melnyk L. A. (2015) *Psykhosotsialna dopomoha vnurishno peremishchenym ditiam, yikhnim batkam ta simiam z ditmy zi Skhodu Ukrainy : posibnyk dlia praktykiv sotsialnoi sfery [Psychosocial help for internally displaced children, their parents and families with children from the East of Ukraine: a guide for practitioners in the social sphere]*. Kyiv : Vydavnychi dim «Kalyta» [in Ukrainian]
5. Sliusarevskiy M. M., Blynova O. Ye. (2018) *Psykhologhiia mihratsii : navch. posibnyk [Psychology of Migration: study guide]*. Kyiv : Talkom [in Ukrainian]
6. Bochkor N.P., Dubrovska Ye.V., Zaleska O.V. (2014) *Sotsialno-pedahohichna ta psykholohichna robota z ditmy u konfliktnyi ta postkonfliktnyi period : metodychni rekomendatsii [Socio-pedagogical and psychological work with children in the conflict and post-conflict period: methodical recommendations]*. Kyiv : La Strada-Ukraina [in Ukrainian]
7. Andrieienkova, V. L., Bandurka, I. O, & Bochkor, N. P (2015). *Sotsialno-pedahohichna ta psykholohichna dopomoha simiam z ditmy v period viiskovoho konfliktu [Social pedagogical and psychological support for families with children in the period of military conflict]*. Kyiv: Ahentstvo «Ukraina» [in Ukrainian].
8. Udoenko Yu. M. (2017) Orhanizatsiia sotsialno-psykholohichnoi dopomohy ditiam, yaki perezhly vtraty vnaslidok viiskovykh dii [Organization of social and psychological assistance to children who survived the loss as a result of hostilities]. *Ukrainian Psychological Journal*, 1(3), 165-176.
9. Shanin S. V. (2016) Vospitanie tolerantnosti u detei-migrantov v polietnichnom regione [Tolerance education for migrant children in the polyethnic region]. *Sotsialno-psikhologicheskaia adaptatsiia migrantov v sovremennom mire : materialy III Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. – Socio-psychological adaptation of*

migrants in the modern world : materials of the III International Scientific and Practical Conference. Penza. 262-267. [in Russian]

Blynova O.

SOCIO-PSYCHOLOGICAL ADAPTATION OF THE CHILDREN FROM FORCED MIGRANTS' FAMILIES

The article is devoted to the problem of socio-psychological adaptation of the children from forced migrants' families. The topicality is justified through the understanding of socio-psychological adaptation of a child being an important condition of his or her psychological well-being and personal development.

Objective: based on theoretical analysis of scientific sourced, to find out the socio-psychological peculiarities of adaptation of children from forced migrants' families and to define the ways and methods of psychological help.

Methods. For the investigation the methods of theoretical analysis and generalization of scientific sources on the problems of social, socio-psychological and psychological adaptation were used, among with defining the psychological context of adaptation of children from internal migrants' families.

Results. It was stated, that socio-psychological adaptation is connected with building normal inter-personal relationships, influencing the psychological well-being of a child. The problems of children from forced migrants' families were defined: physio-psychological (disorders in personal health, trouble in communications, anxiety, etc.); pedagogical (difficulties in accepting the norms and rules of educational activity); social (lowering of social status and resources of migrants' family, low level of living, intolerable treatment by the accepting community); cultural (not knowing or not accepting the new culture, confusion between value orientation, feelings and self-identification). The peculiarities of the adaptation process of children from forces migrants' families comparing to their parents' adaptation was analyzed. The factors of disadaptation of forced migrants' children were emphasized: lack of friendly contacts with yearlings, difficult situation with accommodation, unemployment of parents, child's age and gender, non-acceptance of forced migrants by local population. The ways of psychological, pedagogical, social work with the aim of forced migrants' children adaptation were defined.

***Key words:** socio-psychological adaptation, internally displaced persons, forced migrants, children from families of forced migrants, children-parent relationships.*

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

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЦІННІСНИХ ОРІЄНТАЦІЙ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ТА ЇХ ВПЛИВ НА ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

У статті розглядається актуальність проблеми розвитку ціннісних орієнтацій та їх вплив на формування здоров'язбережувальної компетентності у студентської молоді. Проаналізовано проблему формування ціннісних орієнтацій у науковій психологічній літературі та висвітлено деякі соціально-психологічні особливості ціннісних орієнтацій. Наголошується, що однією з ключових компетентностей молодшої людини, яка має бути обов'язково сформованою для її ефективної, повноцінної життєдіяльності й життєтворчості, визнається здоров'язбережувальна компетентність. Зазначається, що однією з важливих складових здоров'язбережувальної компетентності є ціннісне ставлення до здоров'я. Здоров'язбережувальна компетентність розглядається як основа її буття, де основним є усвідомлення важливості здоров'я, здорового способу життя. Методологічний концепт дослідження відображає взаємозв'язок і взаємодію різних наукових підходів до вивчення проблеми формування здоров'язбережувальної компетентності у студентської молоді та впливу на неї ціннісних орієнтацій. Показано, що провідне місце у становленні молодшої особистості та в її одвічному прагненні до самореалізації – займає ціннісно-сміслова сфера, яка охоплює ціннісні орієнтації й стосунки, а також систему особистісних смислів. Феномен здоров'я розглянуто не лише як вищу цінність молодшої людини, а й як основну цінність культури нації.

Ключові слова: студентська молодь, ціннісні орієнтації, здоров'язбережувальна компетентність, здоров'я, здоровий спосіб життя, світоглядна культура.

Постановка проблеми. Глобалізаційні зміни, що відбуваються в політичній, економічній та духовній сферах суспільства в останні десятиріччя, спричинюють радикальні зміни в психології ціннісних орієнтацій та, що важливо, впливають на перебіг формування здоров'язбережувальних компетентностей. Ці процеси змінюють структуру цінностей сучасного молодого покоління, оскільки ціннісні пріоритети, які кристалізуються в цей час, стають основою для утворення нової соціальної структури і парадигми українського суспільства.

З огляду на останні події у суспільно-політичному житті України, значного економічного зростання, розвитку інформаційних технологій та комунікацій загалом і того, як вони позначаються на сучасному суспільстві, проблема розвитку ціннісних орієнтацій та їх впливу на формування здоров'язбережувальної компетентності у студентської молоді набуває дедалі більшої актуальності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Цінності і ціннісні орієнтації людини завжди були одним із найбільш важливих об'єктів дослідження у таких галузях науки як філософія, етика, соціологія, психологія на всіх етапах їх становлення та розвитку.

У психології проблемам цінностей приділялось досить багато уваги. До прикладу, З. Фрейд у своєму класичному психоаналізі досліджував соціальні аспекти розвитку особистості, які отримали подальший розвиток у роботах таких послідовників Фрейда як А. Адлер, К. Хорні, Е. Фромм, Г. Салліван.

Роль смислових утворень у формуванні власне цінностей особистості розкривається в роботах Ф. Василюка, Б. Братуся, Б. Зейгарник, А. Асмолова, В. Чудновського, В. Слободчикова, Д. Леонтьєва та інших авторів [6].

У дослідженнях Г. Залеського, Е. Головахи, Г. Будинайте, Т. Корнілової та ін. особистісні цінності розглядаються як складна ієрархічна система, яка займає місце на перетині мотиваційно-потребової сфери особистості і світоглядних структур свідомості, виконуючи функції регулятора активності людини.

Здоров'язбережувальна компетентність, як більш широке поняття, свого часу знайшла відображення у наукових працях В. Азаренко, В. Нестеренко, В. Сидоренко та В. Бобрицької.

Аналіз наукової та методичної літератури з досліджуваної проблеми свідчить про те, що аспект здоров'язбереження студентської молоді є предметом пильної уваги таких вчених: Н. Башавець, Г. Беленької, Ю. Бойко, С. Гуменюка, Д. Вороніна, Ю. Драгнева, О. Ландо тощо.

Також слід звернути увагу, що різні аспекти здоров'язбережувальної компетентності свого часу досліджували такі науковці, як О. Аксьонова, Т. Бабко, Н. Бібік, Л. Ващенко, О. Локшина, В. Ірхін, О. Дзятковська та інші.

Метою статті є теоретичний аналіз соціально-психологічних особливостей ціннісних орієнтацій студентської молоді та їх вплив на формування здоров'язбережувальної компетентності.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Перш, ніж здійснювати аналіз впливу ціннісних орієнтацій студентської молоді на формування здоров'язбережувальної компетентності, розглянемо характеристику цього поняття. Адже аналіз наукової літератури дозволяє

стверджувати, що суть поняття «здоров'язбережувальна компетентність» досліджена недостатньо та немає одностайної думки в його трактуваннях, що пояснюється поліфункціональним характером даного терміну. Варто відмітити, що серед складових ключових компетентностей, що мають стосунок до проблеми збереження та зміцнення здоров'я людини, науковці Д. Воронін, І. Зимня, В. Сергієнко виділяють компетентність здоров'язбереження.

Поняття «компетентність» – складне та багаторівневе і визначається як набір знань, умінь, навичок, здібностей, цінностей, способів діяльності, що сприяє особистому успіху, покращує якість освітнього процесу.

Здоров'язберігаюча компетентність розуміється як цілісне індивідуальне психологічне утворення особистості, спрямоване на збереження фізичного, соціального, психічного та духовного здоров'я – свого та оточення. Передбачає наявність у людини комплексу сформованих навичок, до яких належать:

- 1) життєві навички, що сприяють фізичному здоров'ю
- 2) життєві навички, що сприяють соціальному здоров'ю
- 3) життєві навички, що сприяють духовному та психічному здоров'ю.

Тому, в основу здоров'язбережувального освітньо-виховного процесу має бути покладено компетентнісний підхід як системоутворюючий фактор розвитку особистісних якостей студентів та формування позитивного ставлення до здоров'я людини.

І. Анохіна розглядає здоров'язбережувальну компетентність як готовність самостійно вирішувати завдання, пов'язані з підтримкою, зміцненням та збереженням здоров'я, як свого, так і оточуючих. Важливо відмітити, що на думку Н. Тамарської суть поняття «здоров'язбережувальна компетентність» проявляється у проведенні профілактичних заходів і застосуванні здоров'язбережувальних технологій людьми, що знають закономірності процесу здоров'язбереження.

Д. Воронін стверджує, що здоров'язбережувальна компетентність передбачає не тільки медично-валеологічну інформативність, але й застосування здобутих знань на практиці, володіння методиками зміцнення здоров'я й запобігання захворюванням. Формування спрямованості мислення на збереження й зміцнення здоров'я – невід'ємний компонент здоров'язбережувальної компетентності майбутніх фахівців [2].

О. Ахвердова та В. Магін зробили висновки про наявність культури здоров'я особистості, спираючись на такі критерії, як «когнітивний, мотиваційний, емоційний, комунікативно-діяльнісний та вольовий», та такі показники, як ціннісні орієнтації й особистісні якості. Цікаво, що О. Шаповал в цьому ж ключі пропонує визначити рівень сформованості світоглядної культури

молоді на підставі показників пізнавального, оцінно-ціннісного і діяльнісного критеріїв. Проаналізувавши роботи вищезазначених учених та враховуючи специфіку напряму дослідження, С. Онищук визначив такі критерії формування здоров'язбережувальної компетентності в майбутніх фахівців: аксіологічно-спонукальний, знаннєвий, практико-оздоровчий [5].

Заслуговує на особливу увагу бачення М. Кагана, який до основних видів діяльності, визначених Б. Ананьєвим, Л. Виготським, С. Рубінштейном (гра (у дитинстві), навчання (у шкільні роки) та праця (у дорослому віці)), додав ціннісно-орієнтовану діяльність, яку вважає особливою, самостійною й життєво важливою формою духовної активності людини, необхідною в її практичному житті. Розкриваючи сутність ціннісно-орієнтованої діяльності, науковець зауважує, що вона спрямована на будь-який об'єкт із метою визначення його значущості для даного суб'єкта, тобто його особистісної цінності [10].

Розглядаючи зміст здоров'язбережувальної компетентності серед багатьох робіт, на наш погляд, варто виділити підхід О. Дзятковської [3], яка вважає, що зазначена компетентність включає в себе здатність:

- *формувати* у педагогів мотивацію здорового способу життя і цінності здоров'я, довголіття, творчої самореалізації у трудовій діяльності, сімейному житті й соціальної активності;

- *регулювати* функціональний стан (способами, що не шкодять здоров'ю) з метою підтримки оптимальної працездатності;

- *визначати та застосовувати* індивідуально раціональні для людини прийоми навчальної (професійної) діяльності;

- *будувати* індивідуальну здоров'язбережувальну траєкторію освіти (професійної діяльності);

- *забезпечувати* еколого-психологічну безпеку педагогічного середовища, включаючи регуляцію міжособистісних стосунків, дотримання санітарно-гігієнічних вимог тощо.

Надзвичайно важливо, на нашу думку, щоб вплив ціннісних орієнтацій молоді на формування здоров'язбережувальної компетентності розглядався дослідниками в контексті формування нової аксіологічної картини соціуму (Б. Бессонов, Д. Брайант, С. Томпсон).

Велике значення для психології має вивчення питання здоров'язбережувальної компетентності з точки зору перегляду базових людських цінностей, включаючи і цінність людського життя (Ю. Александровський, Л. Барденштейн, А. Дроздов). І, на думку О. Ануфрієвої, надзвичайно важливим є висвітлення проблеми гедоністичних цінностей, які витісняють трудові і моральні цінності, та пропагування ідеї індетермінованого життєвого успіху (В. Давидченко, В. Семенов, А. Малов).

У психологічних працях, на думку А. Іванчук, проблемі дослідження цінностей та їх соціально-психологічних особливостей приділялося достатньо уваги. Так, наприклад, у класичному психоаналізі З. Фрейда для ціннісно-нормативної регуляції поведінки людини служить «Супер-его», де він вказує на три його функції: совість, самоспостереження і формування ідеалів.

Е. Фромм у своїй теорії особистості виділяє різні типи соціального характеру, приналежність до якого і визначає спрямованість особистості на відповідну систему цінностей [9].

У теорії К. Роджерса є «самість», що виступає як система цінностей. На його думку, в структуру самості входять як безпосередньо пережиті, так і запозичені, «інтроєктуемі» цінності, які людиною приймаються та згодом помилково інтерпретуються як власні.

Особливістю соціально-психологічного вивчення ціннісної проблематики є те, що цінності розглядаються через призму особистісного ставлення суб'єкта до оточуючої дійсності і до особливостей орієнтації в ній. Існуючі підходи до проблеми цінностей та ціннісних орієнтацій дають можливість виділити три площини розгляду їх структури: через ієрархію життєвих цінностей; існування їх певних підсистем: когнітивної, емоційної, поведінкової; виділення двох взаємопов'язаних рівнів: вербального засвоєння та глибинного прийняття. Саме такі ракурси розгляду структури ціннісних орієнтацій є важливими для з'ясування їх впливу на формування здоров'язбережувальної компетентності.

Найважливішими процесами юнацького віку, включеними до того ж в сферу формування ціннісних орієнтацій, є соціальне самовизначення, становлення світогляду особистості як образу світу. В цьому віці спостерігається зростання інтересу до освоєння цілісних філософських систем та різних ідеологій із притаманними їм цінностями. У юнацькому віці відбувається структурування, кристалізація цінностей, вибудовування їх чіткої ієрархії, усвідомлення та засвоєння буттєвих цінностей.

Як зазначає А. Іванчук, у вітчизняній психології розуміння цінностей розглядається в різних аспектах вивчення властивостей особистості. У всіх вітчизняних підходах як провідна характеристика особистості виділяється її спрямованість. Підкреслюючи психологічний характер цінностей як об'єкта спрямованості особистості, В. Тугарінов використовує поняття «ціннісні орієнтації», які він визначав, як спрямованість особистості на ті або інші цінності [6].

Аналіз соціальної опосередкованості особистісних відносин займає важливе місце у вітчизняній психології, оскільки особистість не може розглядатися у відриві від соціального середовища, суспільства. На думку

С. Рубінштейна, цінності «похідні від співвідношення світу і людини». Що підтверджується твердженням Б. Ананьєва про те, що на основі соціального статусу особистості формуються системи її соціальних ролей і ціннісних орієнтацій.

Якщо ж розглядати важливість ролі ціннісних орієнтацій, то можна зазначити, що вони визначають життєві цілі людини, виражають те, що є для неї найбільш важливим і має особистісний смисл. Так, К. Абульханова-Славська і А. Брушлинський описують роль смислових уявлень в організації системи ціннісних орієнтації, яка виявляється в наступних функціях:

- ухваленні (або запереченні) і реалізації певних цінностей;
- посиленні (або зниженні) їх значущості;
- утриманні (або втраті) цих цінностей в часі [4].

Уявлення про систему цінностей особистості як ієрархії її переконань отримало розповсюдження також і в американській соціальній психології. Так, М. Рокіч визначає цінності як «стійке переконання в тому, що це певний спосіб поведінки або кінцева мета існування переважно з особистої або соціальної точок зору» [10]. На його думку, цінності особистості характеризуються наступними ознаками:

- витоки цінностей простежуються в культурі, суспільстві і особистості;
- вплив цінностей простежується практично у всіх соціальних феноменах, що заслуговують вивчення;
- загальне число цінностей, які є надбанням людини, порівняно невелике;
- всі люди володіють одними і тими ж цінностями, хоч і в різній ступені;
- цінності організовані в системи [10].

Таким чином, ціннісні орієнтації являють собою особливі психологічні утворення, що завжди являють ієрархічну систему та існують в структурі особистості, але тільки як її елементи.

На думку Ю. Шерковіна, подвійний характер системи цінностей, обумовлених одночасно індивідуальним і соціальним досвідом, визначає її подвійне функціональне значення. По-перше, цінності є основою формування і збереження в свідомості людей установок, які допомагають індивідові зайняти певну позицію, виразити свою точку зору, дати оцінку. Таким чином, вони стають частиною свідомості. По-друге, цінності виступають в перетвореному вигляді як мотиви діяльності і поведінки, оскільки орієнтація людини в світі і прагнення до досягнення певної мети неминуче співвідносяться з цінностями, що увійшли до його особистісної структури [6].

Одночасно з цим система ціннісних орієнтації особистості, будучи віддзеркаленням цінностей соціального середовища, сама може впливати на групові норми і цінності. Індивідуальні ціннісні орієнтації окремих членів групи через міжособові взаємини впливають на колективні.

Як вказує А. Іванчук, у студентському віці складаються основні компоненти особистості – характер, загальні та спеціальні здібності, світогляд. Ці складні компоненти особистості, що формується є передумовами вступу в самостійне, доросле життя. У низці досліджень відзначається, що пізній юнацький вік є сензитивним для утворення ціннісних орієнтацій як стійкої властивості особистості, що сприяє становленню світогляду, ставленню до навколишньої дійсності.

Загалом, усі норми і цінності студентської молоді черпаються ними з культури дорослого суспільства. Засвоєння цінностей дорослих сприяє досягненню певної внутрішньої і зовнішньої незалежності, утвердження свого Я і формуванню особистісних смислів. Проте, домінуючим є не якийсь окремо взятий ідеал, а узагальнений образ, що синтезує в собі позитивні риси і якості ідеальної особистості. Саме тому наявність чіткої системи ціннісних орієнтацій дозволяє адаптувати особистості до свого образу-Я набір тих позитивних ціннісних установок, які дозволяють формувати якісну здоров'язбережувальну компетентність молодой людини.

За С. Лапаєнко можемо подати наступні критерії формування ціннісних орієнтацій молоді на здоровий спосіб життя: *когнітивний (пізнавальний)* його показники: поняття про здоров'я як цілісність (фізичне, психічне, духовне в їх взаємозалежності); *наявність інтересу до вивчення* питань здорового способу життя, потреба в поглибленні знань; *емоційно-мотиваційний*, його показники: здатність орієнтуватися на загальнолюдські духовні цінності; *морально-етична та естетична мотивація* дотримання правил здорового способу життя; *стурбованість станом довкілля* та рівнем захворюваності населення; *поведінково-діяльнісний*, його показники: уміння та навички здорового способу життя, правильної поведінки у природі; запобігання шкідливим звичкам або їх усунення [2].

Формування здоров'язбережувальної компетентності в майбутніх фахівців оцінюється за допомогою аксіологічноспонукального критерію, показниками якого є: обізнаність у проблемах здоров'язбереження; переконаність у необхідності саморозвитку та самовдосконалення власної культури здоров'язбережувальної компетентності; наявність інтересу до вивчення питань здоров'язбереження, потреба у поглибленні знань; усвідомлення ролі особистого способу життя в збереженні здоров'я; рівень знань з основ

профілактики захворювань, здоров'язбережувальної компетентності та оздоровчих заходів.

Погіршення здоров'я підростаючого покоління актуалізують потребу впровадження оздоровчої, здоров'язбережувальної спрямованості процесу навчання у ВНЗ. Як стверджує Н. Кравчук, значну роль у формуванні здоров'язбережувальної компетентності у майбутніх фахівців відіграє набуття вміння організовувати здоров'язбережувальну діяльність тобто обрати найбільш раціональні для умов ВНЗ завдання: створювати здоров'язбережувальне середовище; формувати навички здорового способу життя; покращувати фізкультурно-оздоровчу роботу; здійснювати моніторинг і динамічне спостереження за станом здоров'я студентської молоді.

Висновки. Встановлено, що на сучасному етапі розвитку українського суспільства проблема збереження здоров'я особистості набуває особливої значущості у зв'язку із погіршенням стану здоров'я молоді. Однією із ключових компетентностей людини, які мають бути обов'язково сформованими у кожній особистості для її ефективної, повноцінної життєдіяльності й життєтворчості, визнається здоров'язбережувальна компетентність. Вона розглядається як основа буття людини, де основним є усвідомлення важливості здоров'я, здорового способу життя.

Методологічний концепт нашого дослідження відображає взаємозв'язок і взаємодію різних наукових підходів до вивчення проблеми формування здоров'язбережувальної компетентності у студентської молоді та впливу на неї ціннісних орієнтацій. Провідне місце у становленні молоді особистості та в її одвічному прагненні до самореалізації – займає ціннісно-сміслова сфера, що охоплює ціннісні орієнтації й стосунки, а також систему особистісних смислів. Враховуючи зазначене, ми розглядаємо здоров'я не лише як вищу цінність людини, а й як основну цінність культури нації. Крім того, однією із важливих складових здоров'язбережувальної компетентності вважаємо ціннісне ставлення до здоров'я.

Література

1. Андрущенко Т. Аксіологічний аспект проблеми формування здоров'язбережувальної компетентності в дітей дошкільного віку / Т. Андрущенко // Нова педагогічна думка. - 2014. - № 1. - С. 78-81. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd_2014_1_24.

2. Воронін Д.Є. Формування здоров'язберігаючої компетентності студентів вищих навчальних закладів засобами фізичного виховання: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. педаг. наук: спец. 13.00.07 «Теорія і методика виховання» / Д.Є. Воронін. – Херсон, 2006. – 20 с.

3. Дзятковская Е. Н. Здоровьесберегающие образовательные технологи : новые акценты [Электронный ресурс] // Психология здоровья и личностного роста. – 2010. – №1. – Режим доступа до журн.:http://www.healthmusicpsy.ru/index.php?page=psychologiya_zdorovya&issue (29.09.11). – Назва з екрану.
4. [Іванчук А.П. Особливості ціннісних орієнтацій студентської молоді \(на прикладі крос-культурного дослідження\) / А.П. Іванчук // Вісник психології і соціальної педагогіки \[Електронний ресурс\] : 36. наук. праць. – Випуск 3. – К., 2010. – Режим доступу до збірника : \[www.psyh.kiev.ua\]\(http://www.psyh.kiev.ua\).](#)
5. Онищук С.О. Критерії, показники та рівні сформованості здоров'язбережувальної компетентності в майбутніх фахівців / С. О. Онищук // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова Випуск 3 К (97) 2018. – с. 387-390.
6. Психологія вищої школи. Практикум: Навч. посіб. / Л.Г. Подоляк, В.І. Юрченко. – К. : Каравела, 2008. – 352 с.
7. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. 2-е изд. / Рубинштейн С. Л. – М. : Педагогика, 1976. – 416 с.
8. Рудева Л. С. Сутність волонтерського руху як виду соціально-психологічної роботи / Л. С. Рудева // [Вісник психології і соціальної педагогіки \[Електронний ресурс\]](#) : 36. наук. праць. – Випуск 4. – К., 2010. – Режим доступу до збірника : www.psyh.kiev.ua.
9. Фромм Э. Психоанализ и этика / Э. Фромм. – М. : Республика, 1993. – 415с.
10. Яницкий М. С. Ценностные ориентации личности как динамическая система / М. С. Яницкий. – Кемерово : Кузбассвузиздат, 2000. – 204 с.
11. Rokeach M. The nature of human values / M. Rokeach. – N.Y. : Free Press, 1973. – 438s.

Транслітерація

1. Andryushchenko T. Aksiolohichnyy aspekt problemy formuvannya zdorov'yazberezhuval'noyi kompetentnosti v ditey doshkil'noho viku / T. Andryushchenko // Nova pedahohichna dumka. - 2014. - № 1. - S. 78-81. - Rezhym dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd_2014_1_24.
2. Voronin D.YE. Formuvannya zdorov'yazberihayuchoyi kompetentnosti studentiv vyshchych navchal'nykh zakladiv zasobamy fizychnoho vykhovannya: avtoref. dys. na zdobuttya nauk. stupenya kand. pedah. nauk: spets. 13.00.07 «Teoriya i metodyka vykhovannya» / D.YE. Voronin. – Kherson, 2006. – 20 s.
3. Dzyatkovskaya E. N. Zdorov'esberehayushchye obrazovatel'nye tekhnolohy : novye aksenty [Élektronnyy resurs] // Psykholohyya zdorov'ya y lychnostnoho rosta. – 2010. – №1. – Rezhym dostupu do zhurn.:http://www.healthmusicpsy.ru/index.php?page=psychologiya_zdorovya&issue (29.09.11). – Nazva z ekranu.

4. Ivanchuk A.P. Osoblyvosti tsinnisnykh oriyentatsiy student-s'koyi molodi (na prykladi kros-kul'turnoho doslidzhennya) / A.P. Ivanchuk // Visnyk psykholohiyi i sotsial'noyi pedahohiky [Elektronnyy resurs] : Zb. nauk. prats'. – Vypusk 3. – K., 2010. – Rezhym dostupu do zbirnyka : www.psyh.kiev.ua.
5. Onyshchuk S.O. Kryteriyy, pokaznyky ta rivni sformovanosti zdorov'yazberezhuv'al'noyi kompetentnosti v maybutnikh fakhivtsiv / S. O. Onyshchuk // Naukovyy chasopys NPU imeni M.P. Drahomanova Vypusk 3 K (97) 2018. – s. 387-390.
6. Psykholohiya vyshchoyi shkoly. Praktykum: Navch. posib. / L.H. Podolyak, V.I. Yurchenko. – K. : Kavela, 2008. – 352 s.
7. Rubynshteyn S. L. Problemy obshchey psykholohyy. 2-e yzd. / Rubynshteyn S. L. – M. : Pedahohyka, 1976. – 416 s.
8. Rudyeva L. S. Sutnist' volonters'koho rukhu yak vydu sotsial'no-psykholohichnoyi roboty / L. S. Rudyeva // Visnyk psykholohiyi i sotsial'noyi pedahohiky [Elektronnyy resurs] : Zb. nauk. prats'. – Vypusk 4. – K., 2010. – Rezhym dostupu do zbirnyka : www.psyh.kiev.ua.
9. Fromm É. Psykhoanalyz y étyka / É. Fromm. – M. : Respublyka, 1993. – 415s.
10. Yanytskyy M. S. Tsennostnye oriyentatsyy lychnosti kak dynamicheskaya sistema / M. S. Yanytskyy. – Kemerovo : Kuzbassvuzyzdat, 2000. – 204 s.
11. Rokeach M. The nature of human values / M. Rokeach. – N.Y. : Free Press, 1973. – 438s.

Boyaryn L.

Some socio-psychological characteristics of students valuable orientations and their effect on forming of health-safety competence

The article considers relevance of the problem of value orientations development and their influence on the formation of students' health-saving competence. The problem of value orientations formation in the scientific psychological literature is analyzed. Some socio-psychological peculiarities of value orientations are clarified. The status of current issues and the development of professional organizations on the form of health and competence of students. The problem of the form of traditional orientacijs in scientific psychology and literature and the activities of socially and psychologically individual people was analyzed. To get drunk with one key competence of young people, who have been formed for e, ноs но ж ноs оcm, who are healthy, have been healthy, come to be healthy. Beggined with one of the most important warehouse health care and competence at the heart of health. Zdorov'ezberezhuv'alna competence rozgladaetsya yak basis ii ii butya, most importantly, healthy, healthy way of life. The methodological concept of the

conceptualization of the interconnection of interconnections and interconnection of other scientific ideas to the problems of health and competence of students and young people will draw on new skills and knowledge of students and young people who will pay attention to new educational needs. It is shown that the provocative mission of the young people in the same prragnenny to self-actualization is a loan from a sphere, a yak hunt, one hundred years old, one hundred years old, and one a day, as well as a queen, as well as a queen, as a person, is a queen of a queen, and he has gotten out of work, as well as a person, he has gotten a job The phenomenon of health has not been denied even when it comes to the young people's people, but to the main goal of the national culture.

Key words: *student youth, value orientations, health-saving competence, health, healthy lifestyle, world-view culture.*

Боярин Лілія Володимирівна – кандидат психологічних наук; доцент кафедри педагогіки, психології та теорії управління освітою Інституту післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області, м. Чернівці.

УДК 159.922:356.13(043.3)

Волинець Н.В.

ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ВІКОВИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ОСОБИСТІСНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ ПЕРСОНАЛУ ДЕРЖАВНОЇ ПРИКОРДОННОЇ СЛУЖБИ УКРАЇНИ ТА ФАХІВЦІВ ІНШИХ ПРОФЕСІЙНИХ СПІЛЬНОТ

В статті представлено результати порівняльного аналізу вікових особливостей особистісного благополуччя персоналу Державної прикордонної служби України та психологів, соціальних працівників і соціальних педагогів. Показано, що особистісне благополуччя прикордонників є значно вищим порівняно з фахівцями інших професійних спільнот. Найвищі значення показників особистісного благополуччя (особистісної здійсненності життя, особистісної самоефективності та гармонії, професійної компетентності та самореалізації, професійного розвитку та досягнень) виявлено у психологів, соціальних працівників, соціальних педагогів та прикордонників віком старше 50 років, а найнижчі – у прикордонників віком 23-25 років, у психологів, соціальних працівників та соціальних педагогів віком 41-50 років. У переважній більшості психологів, соціальних працівників, соціальних педагогів та прикордонників виявлено особистісно-орієнтований тип благополуччя. Зазначено, що професійна компетентність та самореалізація психологів, соціальних

працівників та соціальних педагогів, а також особистісна гармонія, професійна компетентність та самореалізація, загальний показник та тип особистісного благополуччя прикордонників залежать від віку.

Ключові слова: *особистісне благополуччя, особистісна самоефективність та гармонія, професійна компетентність та самореалізація, професійно-організаційна мотивація, професійний розвиток і досягнення.*

Постановка проблеми. Професійна діяльність, професійні взаємодії, взаємовідносини та стосунки являються центральним елементом щоденного життя особистості та мають потужний вплив на її благополуччя. Стан переживання психологічного благополуччя особистістю є бажаним, оскільки інтегрує стани психологічного задоволення, комфорту, внутрішньої і зовнішньої гармонії, що в результаті відображається у відповідних ефектах: задоволеності умовами, процесом та результатами праці, міжособистісними відносинами в процесі праці, у спілкуванні з колегами та керівниками, у професійній компетентності, самореалізації і досягненнях в професійній діяльності, у почутті власної гідності та внутрішньої свободи, що визначають переживання-проживання особистісної та професійної здійсненності життя. Наразі актуальним і постає питання виявлення вікових особливостей переживання особистісного благополуччя фахівцями різних професійних спільнот, адже, кожен віковий період вирізняється як структурою і особливостями цінностей [1], мотивації, професійної компетентності та реалізації в професійній сфері тощо, так і особливостями переживання та проживання власного «Я-існування», задоволеності життєдіяльністю в цілому. Цікавим вбачається проведення порівняльного аналізу переживання особистісного благополуччя представниками тих професійних спільнот, які самі керують власним повсякденним та професійним життям, його розвитком, змінами, результатами тощо та представниками тих професійних спільнот, професійна діяльність яких суворо регламентується.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вікові особливості переживання особистісного благополуччя представлено у працях українських та зарубіжних вчених. Благополуччя особистості пов'язано з значущими емоційними переживаннями (О. Поліщук, Т. Колтунович) [2], з психоемоційною симптоматикою, напруженістю та чутливістю, значущістю соціального оточення, самооцінкою здоров'я та задоволеністю повсякденною діяльністю) (Т. Федотова) [3] в різні вікові періоди. Специфіка роботи має різний вплив на благополуччя молодих і старших працівників (А. Гріффітс, Д. Труксілло, С. Занібоні) [4; 5] і можуть впливати на зростання благополуччя працівників

внаслідок розвитку їх кар'єри (К. Маттхевс) [6]. Включеність в роботу та задоволення нею мають позитивний зв'язок з благополуччям в професійній сфері життєдіяльності особистості у працівників старшого віку (Ф. Моргесон, С. Хумпхрей) [7], а різноманіття завдань, наявність зворотнього зв'язку з іншими працівниками – на благополуччя молодших працівників (Д. Труксілло з кол.) [8]. Вплив вікових характеристик особистості (пізнання, особистості, часової перспективи, досвіду) та робочих характеристик на особистісне благополуччя в професійній сфері життєдіяльності опосередковуються відповідальністю, знаннями, досвідом, значущістю роботи та її результатами (Ж. Хакман, Г. Олдхам) [9]. На думку науковців вік 66-69 років є найбільш сприятливим періодом з позиції психологічного благополуччя [10], а в юнацькому віці люди надають більшого значення зовнішньому зумовленню психологічного благополуччя, а не внутрішнім його детермінантам [2]. Проведені дослідження переживання психологічного благополуччя особистістю орієнтовані на виявлення його структури, детермінант, факторів та особливостей проявів в контексті життєдіяльності та професійної діяльності особистості. Проте, проблеми особистісного благополуччя в професійній сфері життєдіяльності фахівців різних професійних спільнот залишаються поза увагою дослідників, незважаючи на те, що є достатньо цікавою як з позиції аналізу процесу розвитку та формування особистості професіонала в контексті професійної діяльності, так і з позиції життєздійснення, самореалізації, професійної адаптації та реалізації в різні вікові періоди життєдіяльності та різних умовах здійснення професійної діяльності.

Метою статті є представлення результатів порівняльного аналізу вікових особливостей особистісного благополуччя персоналу Державної прикордонної служби України та психологів, соціальних працівників та соціальних педагогів.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Методи дослідження. З метою виявлення вікових особливостей рівнів та типів особистісного благополуччя досліджуваних було використано розроблений скринінг-опитувальник особистісного благополуччя призначений для експрес-діагностики рівнів переживання (високого, середнього з тенденцією до високого, середній з тенденцією до низького та низького) та типів переживання особистісного благополуччя (особистісно-орієнтованого, кар'єрно-орієнтованого, професійно-орієнтованого та соціально-орієнтованого) та методи математико-статистичних даних: розрахунки середнього арифметичного та стандартного відхилення для визначення міри центральної тенденції та мінливості досліджуваних показників, Н-критерію Краскала-Уоллеса для виявлення відмінностей у досліджуваних показниках особистісного

благополуччя в залежності від віку та коефіцієнту рангової кореляції за Спірменом для виявлення залежності показників особистісного благополуччя від віку. Статистична обробка даних здійснювалася з використання пакету прикладних програм SPSS версія 17.0.

В емпіричному дослідженні особистісного благополуччя прийняли участь: 1) експериментальна група: 302 військовослужбовці-прикордонники, з них: 203 особи – слухачі курсів перекваліфікації (з них 183 особи – чоловіки, 20 осіб – жінки), 99 осіб – офіцери – слухачі факультету підготовки керівних кадрів (чоловіки) Національної академії ДПС України імені Богдана Хмельницького, віком від 23 до 55 років, зі стажем служби в ДПС України від 1 до 26 років. У вибірці представлено респондентів з усіх регіональних управлінь ДПС України; 2) контрольна група: 82 психологи, соціальні працівники та соціальні педагоги Київської, Луганської, Львівської, Харківської, Херсонської та Хмельницької областей, з них: 65 жінок та 17 чоловіків, 34 особи, які мають самостійну професійні практику та 48 осіб, які не мають самостійної практики, віком 23-68 років, зі стажем роботи 1-49 років. Для визначення вікових особливостей особистісного благополуччя досліджуваних було розподілено на наступні вікові групи: 23-25 років, 26-30 років, 31-35 років, 36-40 років, 41-50 років та старше 50 років.

За результатами тестування виявлено відмінності у наступних показниках особистісного благополуччя в залежності від віку:

1) За показником особистісної здійсненності життя у всіх вікових групах досліджуваних виявлено найбільшу кількість осіб з високим та середнім з тенденцією до високого рівнями: 23-25 років (в контрольній групі: високий – у 1 (20,00 %) особи, середній з тенденцією до високого – у 4 (80,00 %) осіб; в експериментальній групі: високий – у 8 (33,33 %) осіб, середній з тенденцією до високого – у 12 (50,00 %) осіб, середній з тенденцією до низького – у 4 (16,67 %) осіб), 26-30 років (в контрольній групі: високий – у 1 (12,50 %) особи, середній з тенденцією до високого – у 7 (87,50 %) осіб; в експериментальній групі: високий – у 32 (39,03 %) осіб, середній з тенденцією до високого – у 34 (41,46 %) осіб, середній з тенденцією до низького – у 16 (19,51 %) осіб), 31-35 років (в контрольній групі: високий рівень – у 5 (29,41 %) осіб, середній з тенденцією до високого – у 11 (64,71 %) осіб, середній з тенденцією до низького – у 1 (5,88 %) особи; в експериментальній групі: високий – у 47 (50,00 %) осіб, середній з тенденцією до високого – у 39 (41,49 %) осіб, середній з тенденцією до низького – у 8 (8,51 %) осіб), 36-40 років (в контрольній групі: високий рівень – у 3 (21,43 %) осіб, середній з тенденцією до високого – у 10 (71,43 %) осіб, середній з тенденцією до низького – у 1 (7,14 %) особи; в експериментальній групі: високий – у 26 (41,93 %) осіб, середній з тенденцією до високого – у 30 (48,39

%) осіб, середній з тенденцією до низького – у 6 (9,68 %) осіб), 41-50 років (в контрольній групі: високий – у 4 (16,00 %) осіб, середній з тенденцією до високого – у 16 (64,00 %) осіб, середній з тенденцією до низького – у 3 (12,00 %) осіб, низький – у 2 (8,00 %) осіб; в експериментальній групі: високий – у 17 (58,62 %) осіб, середній з тенденцією до високого – у 10 (34,48 %) осіб, середній з тенденцією до низького – у 2 (6,90 %) осіб), старше 50 років (в контрольній групі: високий – у 5 (38,46 %) осіб, середній з тенденцією до високого – у 7 (53,85 %) осіб, середній з тенденцією до низького – у 1 (7,69 %) особи; в експериментальній групі: високий – у 8 (72,73 %) осіб, середній з тенденцією до високого – у 2 (18,18 %) осіб, середній з тенденцією до низького – у 1 (9,09 %) особи). Цим особам притаманні відповідні рівні емоційної чутливості до себе і до світу, гармонійності у ставленні до себе та здатності відчувати себе і світ, внутрішнього переживання і співчуття, здатності насолоджуватися життям; здатності керувати зовнішнім світом, готовності приймати активну участь у власному житті та вибудовувати його. Вони мають відповідні рівні розвитку почуття обов'язку та відповідальності, їхня поведінка характеризується автентичністю та незалежністю. Вони здатні емоційно відчувати цінності світу, вибудовувати внутрішнє ставлення до пережитого, виявляти і проживати суб'єктивні цінності, що проявляється, наприклад, в здатності отримувати задоволення, здатності до страждання, здатності надавати емоційну значущість пережитим подіям життя, здатності відчувати емоційну внутрішню співвіднесеність та здатності до самоприйняття. Вони мають цілеспрямовану орієнтацію на майбутнє та чіткі уявлення про себе як про сильно особистість, яка має достатню свободу вибору, щоб вибудовувати власне життя відповідно до своїх цілей і уявлень про його сенс; позитивно сприймають власне минуле життя та досвід, переживають переважно позитивні емоції та позитивно налаштовані на життя; мають потребу у цікавій стабільній роботі, в контексті якої планують власне майбутнє життя, яке сприймають як наповнене можливостями та перспективами.

За результатами розрахунків середнього арифметичного та стандартного відхилення особистісної здійсненності життя в залежності від віку виявлено, що: а) в контрольній групі у всіх вікових групах психологів, соціальних працівників та соціальних педагогів переважає середній з тенденцією до високого рівень цього показника, проте найвищі його значення виявлено у групі досліджуваних старше 50 років ($M_{сер} \pm m = 65,15 \pm 2,963$, $\sigma = 10,684$), які позитивно оцінюють процес та результати прожитого життя, реалізовані цілі та здобутки. Найменше середнє та найбільш мінливе значення показника особистісної здійсненності життя виявлено у групі досліджуваних 41-50 років ($M_{сер} \pm m = 57,20 \pm 3,244$, $\sigma = 16,220$), що може бути пов'язано з кризою

середнього віку; б) в експериментальній групі у всіх вікових групах прикордонників переважає середній з тенденцією до високого рівень цього показника, окрім прикордонників старше 50 років ($M_{\text{сер}} \pm m = 71,36 \pm 2,852$, $\sigma = 9,458$), у яких виявлено найвищі його значення. Ці особи найбільш позитивно оцінюють процес та результати прожитого життя, реалізовані цілі та здобутки. Найменше середнє та найбільш мінливе значення показника особистісної здійсненності життя виявлено у групі прикордонників 36-40 років ($M_{\text{сер}} \pm m = 64,11 \pm 1,484$, $\sigma = 11,686$), що може бути пов'язано з кризою середнього віку.

2) За показником особистісної самоефективності у всіх вікових групах досліджуваних виявлено найбільшу кількість осіб з високим та середнім з тенденцією до високого рівнями: 23-25 років (в контрольній групі: середній з тенденцією до високого – у 5 (100,00 %) осіб; в експериментальній групі: високий – у 6 (25,00 %) осіб, середній з тенденцією до високого – у 15 (62,50 %) осіб, середній з тенденцією до низького – у 3 (12,50 %) осіб), 26-30 років (в контрольній групі: високий – у 1 (12,50 %) особи, середній з тенденцією до високого – у 6 (75,00 %) осіб, середній з тенденцією до низького – у 1 (12,50 %) особи; в експериментальній групі: високий – у 15 (18,29 %) осіб, середній з тенденцією до високого – у 60 (73,17 %) осіб, середній з тенденцією до низького – у 7 (8,54 %) осіб), 31-35 років (в контрольній групі: високий рівень – у 2 (11,76 %) осіб, середній з тенденцією до високого – у 15 (88,24 %) осіб; в експериментальній групі: високий – у 23 (24,47 %) осіб, середній з тенденцією до високого – у 62 (65,96 %) осіб, середній з тенденцією до низького – у 9 (9,57 %) осіб), 36-40 років (в контрольній групі: високий рівень – у 5 (35,71 %) осіб, середній з тенденцією до високого – у 9 (64,29 %) осіб; в експериментальній групі: високий – у 16 (25,80 %) осіб, середній з тенденцією до високого – у 40 (64,52 %) осіб, середній з тенденцією до низького – у 6 (9,68 %) осіб), 41-50 років (в контрольній групі: високий – у 7 (28,00 %) осіб, середній з тенденцією до високого – у 12 (48,00 %) осіб, середній з тенденцією до низького – у 4 (16,00 %) осіб, низький – у 2 (8,00 %) осіб; в експериментальній групі: високий – у 8 (27,59 %) осіб, середній з тенденцією до високого – у 19 (65,52 %) осіб, середній з тенденцією до низького – у 2 (6,89 %) осіб), старше 50 років (в контрольній групі: високий – у 5 (38,46 %) осіб, середній з тенденцією до високого – у 8 (61,54 %) осіб; в експериментальній групі: високий – у 6 (54,55 %) осіб, середній з тенденцією до високого – у 5 (45,45 %) осіб). Цим особам притаманні відповідні рівні ефективності самоуправління та особистісного зростання у контексті співвіднесення власних професійних досягнень із досягненнями колег, самоповаги, самовпевненості та впевненості у власній професійній компетентності, вмілості, досвідченості; переважання внутрішньої узгодженості

професійного самоставлення, прояву потреб у досягненнях і регулярному менеджменті в управлінні.

За результатами розрахунків середнього арифметичного та стандартного відхилення особистісної самоефективності в залежності від віку виявлено: а) в контрольній групі в усіх вікових групах психологів, соціальних працівників та соціальних педагогів переважає середній з тенденцією до високого рівень цього показника. Найвищі значення цього виявлено у групі досліджуваних віком старше 50 років ($M_{\text{сер}} \pm m = 48,31 \pm 1,876$, $\sigma = 6,762$), які більш позитивно оцінюють сформовані особистісні якості, вкладені зусилля, набуті досягнення та їх роль у власному житті порівняно з іншими віковими групами. Найменше середнє значення показника особистісної самоефективності виявлено у психологів, соціальних працівників та соціальних педагогів віком 26-30 років ($M_{\text{сер}} \pm m = 41,50 \pm 3,036$, $\sigma = 8,586$), які тільки почали самостійне доросле життя і не мають достатньо досягнень в особистісному та професійному житті, щоб дуже високо оцінювати власну ефективність, а також 41-50 років ($M_{\text{сер}} \pm m = 42,40 \pm 2,325$, $\sigma = 11,623$), що може бути пов'язано з кризою середнього віку; б) в експериментальній групі в усіх вікових групах прикордонників переважає високий рівень особистісної самоефективності. Найвищі значення цього виявлено у групі досліджуваних віком старше 50 років ($M_{\text{сер}} \pm m = 66,00 \pm 1,549$, $\sigma = 5,138$), які більш позитивно оцінюють сформовані особистісні якості, вкладені зусилля, набуті досягнення та їх роль у власному житті порівняно з іншими віковими групами. Найменше середнє значення показника особистісної самоефективності виявлено у прикордонників віком 23-25 років ($M_{\text{сер}} \pm m = 57,46 \pm 2,178$, $\sigma = 10,669$) порівняно з іншими віковими групами. Проте, прикордонники 23-25 років високо оцінюють особистісну самоефективність за фактом приналежності до прикордонного відомства та можливостями, які дає воно дає в перспективі.

3) За показником особистісної гармонії у всіх вікових групах досліджуваних виявлено найбільшу кількість осіб з високим та середнім з тенденцією до високого рівнями: 23-25 років (в контрольній групі: середній з тенденцією до високого – у 5 (100,00 %) осіб; в експериментальній групі: високий – у 4 (16,67 %) осіб, середній з тенденцією до високого – у 12 (50,00 %) осіб, середній з тенденцією до низького – у 6 (25,00 %) осіб, низький – у 2 (8,33 %) осіб), 26-30 років (в контрольній групі: високий – у 2 (25,00 %) осіб, середній з тенденцією до високого – у 4 (50,00 %) осіб, середній з тенденцією до низького – у 2 (25,00 %) осіб; в експериментальній групі: високий – у 15 (18,29 %) осіб, середній з тенденцією до високого – у 51 (62,20 %) осіб, середній з тенденцією до низького – у 13 (15,85 %) осіб, низький – у 3 (3,66 %) осіб), 31-35 років (в контрольній групі: високий рівень – у 5 (29,41 %) осіб, середній з тенденцією до

високого – у 9 (52,94 %) осіб, середній з тенденцією до низького – у 3 (17,65 %) осіб; в експериментальній групі: високий – у 23 (24,47 %) осіб, середній з тенденцією до високого – у 56 (59,57 %) осіб, середній з тенденцією до низького – у 11 (11,70 %) осіб, низький – у 4 (4,26 %) осіб), 36-40 років (в контрольній групі: високий рівень – у 5 (35,71 %) осіб, середній з тенденцією до високого – у 7 (50,00 %) осіб, середній з тенденцією до низького – у 2 (14,29 %) осіб; в експериментальній групі: високий – у 17 (27,42 %) осіб, середній з тенденцією до високого – у 31 (50,00 %) осіб, середній з тенденцією до низького – у 11 (17,74 %) осіб, низький – у 3 (4,84 %) осіб), 41-50 років (в контрольній групі: високий – у 3 (12,00 %) осіб, середній з тенденцією до високого – у 15 (60,00 %) осіб, середній з тенденцією до низького – у 5 (20,00 %) осіб, низький – у 2 (8,00 %) осіб; в експериментальній групі: високий – у 6 (20,69 %) осіб, середній з тенденцією до високого – у 16 (55,17 %) осіб, середній з тенденцією до низького – у 6 (20,69 %) осіб, низький – у 1 (3,45 %) осіб), старше 50 років (в контрольній групі: високий – у 8 (61,54 %) осіб, середній з тенденцією до високого – у 5 (38,46 %) осіб; в експериментальній групі: високий – у 5 (45,45 %) осіб, середній з тенденцією до високого – у 5 (45,46 %) осіб, низький – у 1 (9,09%) особи). Цим особам притаманні відповідні рівні задоволеності повсякденною діяльністю, самопочуття та стан здоров'я, відсутність психоемоційної симптоматики, переважання позитивного хорошого настрою та оптимістичного сприйняття майбутнього, переживання піднесення та позитивного впливу роботи та незалежність від інших осіб; задоволеність умовами праці та досягненнями в роботі, для них значущим є соціальне оточення, вони товариські та дружелюбні. У діяльності ці особи прагнуть реалізовувати головні особистісні цінності, використовувати власні таланти і досвід для досягнення певної суспільно важливої мети; прагнуть до інтеграції різних стилів життя та втілюють в роботі свої ідеали і цінності.

За результатами розрахунків середнього арифметичного та стандартного відхилення особистісної гармонії в залежності від віку виявлено: а) в контрольній групі в усіх вікових групах психологів, соціальних працівників та соціальних педагогів переважає середній з тенденцією до високого рівень цього показника. Найвищі середні значення виявлено у групі віком старше 50 років ($M_{\text{сєр}} \pm m = 50,68 \pm 2,158$, $\sigma = 7,782$), які найбільше задоволені повсякденною та професійною діяльністю, мають позитивний настрій та оптимістично налаштовані на майбутнє. Найменше середнє значення показника особистісної гармонії виявлено у групі досліджуваних віком 41-50 років ($M_{\text{сєр}} \pm m = 39,44 \pm 2,008$, $\sigma = 10,042$), що може бути пов'язано з кризою середнього віку; б) в експериментальній групі у всіх вікових групах прикордонників переважає середній з тенденцією до високого рівень цього показника.

Найбільше та найменш мінливе середнє значення особистісної гармонії виявлено у прикордонників віком старше 50 років ($M_{\text{сєр}} \pm m = 47,27 \pm 1,903$, $\sigma = 6,310$), у яких виявлено найвищі його значення, які найбільше задоволені повсякденною та професійною діяльністю, мають позитивний настрій та оптимістично налаштовані на майбутнє. Найменше середнє та найбільш мінливе значення показника особистісної здійсненності життя виявлено у групі прикордонників віком 23-25 років ($M_{\text{сєр}} \pm m = 35,79 \pm 2,761$, $\sigma = 13,526$), що може бути пов'язано з недостатнім досвідом повсякденної та професійної діяльності для реалізації особистісних цілей, використання власних талантів та набуття досвіду.

4) За показником професійної компетентності та самореалізації у вікових всіх групах досліджуваних виявлено найбільшу кількість осіб з високим та середнім з тенденцією до високого рівнями: 23-25 років (в контрольній групі: середній з тенденцією до високого – у 4 (80,00 %) осіб, середній з тенденцією до низького – у 1 (20,00 %) особи; в експериментальній групі: високий – у 10 (41,67 %) осіб, середній з тенденцією до високого – у 8 (33,33 %) осіб, середній з тенденцією до низького – у 6 (25,00 %) осіб), 26-30 років (в контрольній групі: середній з тенденцією до високого – у 7 (87,50 %) осіб, середній з тенденцією до низького – у 1 (12,50 %) особи; в експериментальній групі: високий – у 22 (26,83 %) осіб, середній з тенденцією до високого – у 48 (58,54 %) осіб, середній з тенденцією до низького – у 12 (14,63 %) осіб), 31-35 років (в контрольній групі: високий рівень – у 3 (17,65 %) осіб, середній з тенденцією до високого – у 13 (76,47 %) осіб, середній з тенденцією до низького – у 1 (5,88 %) особи; в експериментальній групі: високий – у 31 (32,98 %) осіб, середній з тенденцією до високого – у 56 (59,57 %) осіб, середній з тенденцією до низького – у 7 (7,45 %) осіб), 36-40 років (в контрольній групі: високий рівень – у 5 (35,71 %) осіб, середній з тенденцією до високого – у 8 (57,14 %) осіб, низький – у 1 (7,15 %) особи; в експериментальній групі: високий – у 13 (20,97 %) осіб, середній з тенденцією до високого – у 41 (66,13 %) осіб, середній з тенденцією до низького – у 8 (12,90 %) осіб), 41-50 років (в контрольній групі: високий – у 6 (24,00 %) осіб, середній з тенденцією до високого – у 15 (60,00 %) осіб, середній з тенденцією до низького – у 1 (4,00 %) особи, низький – у 3 (12,00 %) осіб; в експериментальній групі: високий – у 10 (34,48 %) осіб, середній з тенденцією до високого – у 16 (55,17 %) осіб, середній з тенденцією до низького – у 3 (10,35 %) осіб), старше 50 років (в контрольній групі: високий – у 7 (53,85 %) осіб, середній з тенденцією до високого – у 5 (38,46 %) осіб, низький – у 1 (7,69 %) особи; в експериментальній групі: високий – у 9 (81,82 %) осіб, середній з тенденцією до високого – у 2 (18,18 %) осіб). Ці особи мають відповідні рівні інтересу до роботи, професійної затребуваності, професійної компетентності,

професійного авторитету та ставлення до них з боку інших людей (колег, керівництва тощо), оцінки результатів професійної діяльності, задоволеності реалізацією професійного потенціалу, взаєминами з керівництвом; вони прагнуть працювати у команді та орієнтовані на інтеграцію зусиль колег, підлеглих для виконання професійних задач, відчують приналежність до професійної спільноти.

За результатами розрахунків середнього арифметичного та стандартного відхилення професійної компетентності та самореалізації в залежності від віку виявлено: а) в контрольній групі в усіх вікових групах психологів, соціальних працівників та соціальних педагогів переважає середній з тенденцією до високого рівень цього показника. Найвищі середні значення виявлено у групі досліджуваних віком старше 50 років ($M_{\text{сер}} \pm m = 62,62 \pm 3,544$, $\sigma = 12,777$), оскільки вони професійно затребувані та компетентні, мають авторитет серед колег, високо оцінюють результати власної професійної діяльності, найбільше задоволені реалізацією професійного потенціалу. Найменше середнє значення показника професійної компетентності та самореалізації виявлено у групах досліджуваних віком 23-25 років ($M_{\text{сер}} \pm m = 50,00 \pm 2,811$, $\sigma = 6,285$) та віком 26-30 років ($M_{\text{сер}} \pm m = 50,88 \pm 2,150$, $\sigma = 6,081$), що пов'язано з недостатнім періодом здійснення професійної діяльності для набуття професійного досвіду, професійної компетентності, авторитету серед колег тощо; б) в експериментальній групі в усіх вікових групах прикордонників переважає середній з тенденцією до низького рівень професійної компетентності та самореалізації, окрім прикордонників віком старше 50 років, в якій виявлено найвищий серед усіх вікових груп середній показник на середньому з тенденцією до високого рівні ($M_{\text{сер}} \pm m = 47,27 \pm 1,903$, $\sigma = 6,310$). Ці прикордонники є професійно затребуваними та компетентними, мають авторитет серед колег, високо оцінюють результати власної професійної діяльності, найбільше задоволені реалізацією професійного потенціалу порівняно з іншими віковими групами. Найменше середнє значення цього показника професійної компетентності та самореалізації виявлено у групі прикордонників віком 23-25 років ($M_{\text{сер}} \pm m = 36,83 \pm 2,806$, $\sigma = 13,748$), які не мають достатнього життєвого досвіду для високої оцінки власної професійної компетентності та самореалізації.

5) За показником професійно-організаційної мотивації у всіх вікових групах досліджуваних виявлено найбільшу кількість осіб з високим та середнім з тенденцією до високого рівнями: 23-25 років (в контрольній групі: високий – у 3 (60,00 %) осіб, середній з тенденцією до високого – у 2 (40,00 %) осіб; в експериментальній групі: високий – у 14 (58,33 %) осіб, середній з тенденцією до високого – у 10 (41,67 %) осіб), 26-30 років (в контрольній групі: середній з

тенденцією до високого – у 8 (100,00 %) осіб; в експериментальній групі: високий – у 20 (24,39 %) осіб, середній з тенденцією до високого – у 57 (69,51 %) осіб, середній з тенденцією до низького – у 5 (6,10 %) осіб), 31-35 років (в контрольній групі: високий рівень – у 4 (23,53 %) осіб, середній з тенденцією до високого – у 13 (76,47 %) осіб; в експериментальній групі: високий – у 20 (21,28 %) осіб, середній з тенденцією до високого – у 73 (77,66 %) осіб, середній з тенденцією до низького – у 1 (1,06 %) особи), 36-40 років (в контрольній групі: високий рівень – у 5 (35,71 %) осіб, середній з тенденцією до високого – у 8 (57,14 %) осіб, середній з тенденцією до низького – у 1 (7,15 %) особи; в експериментальній групі: високий – у 19 (30,65 %) осіб, середній з тенденцією до високого – у 39 (62,90 %) осіб, середній з тенденцією до низького – у 4 (6,45 %) осіб), 41-50 років (в контрольній групі: високий – у 4 (16,00 %) осіб, середній з тенденцією до високого – у 16 (64,00 %) осіб, середній з тенденцією до низького – у 4 (16,00 %) осіб, низький – у 1 (4,00 %) особи; в експериментальній групі: високий – у 7 (21,14 %) осіб, середній з тенденцією до високого – у 22 (75,86 %) осіб), старше 50 років (в контрольній групі: високий – у 6 (46,15 %) осіб, середній з тенденцією до високого – у 7 (53,85 %) осіб; в експериментальній групі: високий – у 4 (36,36 %) осіб, середній з тенденцією до високого – у 7 (63,64 %) осіб). Ці особи мають відповідні рівні управління повсякденним та професійним життям, прийняття рішень та їхньої реалізації; відповідні рівні інтересу до власного життя, його емоційної насиченості та наповненості змістом; задоволеності самореалізацією та продуктивності і осмисленості прожитого життя, яке дає зміст у майбутньому; відповідні рівні самодостатності, потреб у винагороді, у креативності та в умовах праці; відповідні рівні орієнтації на досягнення успіху і вирішення складних професійних завдань, на співпрацю, на збереження цілісності організації та мотивації.

За результатами розрахунків середнього арифметичного та стандартного відхилення професійно-організаційної мотивації в залежності від віку виявлено: а) в контрольній групі в усіх вікових групах психологів, соціальних працівників та соціальних педагогів переважає середній з тенденцією до високого рівень цього показника, окрім досліджуваних віком 23-25 років ($M_{\text{ср}} \pm m = 71,20 \pm 3,105$, $\sigma = 6,943$), у яких виявлено найвищі середні значення цього показника, що пов'язано з наявністю у них високого професійного інтересу, обумовленого організаційними, соціальними та іншими характеристиками професії, з актуалізованими потребами в оцінці власної професійної придатності, з можливостями покращення життя інших людей (суспільною користю від участі у діяльності), з переживанням особистої відповідальності за успішну працю та готовністю до подолання можливих

моральних, фізичних та інших труднощів, а також з потребами у матеріальному забезпеченні (заробітку), прагненні до престижу тощо. Найменше середнє значення показника професійно-організаційної мотивації виявлено у досліджуваних віком 41-50 років ($M_{\text{ср}} \pm m = 60,64 \pm 2,646$, $\sigma = 13,232$), що пов'язано з переживанням кризи середнього віку, недостатньою продуктивністю професійної діяльності, неможливістю задоволення потреби в досягненнях і реалізації мотиву досягнення, що може проявлятися у нездатності до самореалізації у професії та призводити до переосмислення перспектив професійного зростання; б) в експериментальній групі в усіх вікових групах прикордонників переважає середній з тенденцією до високого рівень професійно-організаційної мотивації. Найвищі значення цього виявлено у прикордонників віком старше 50 років ($M_{\text{ср}} \pm m = 69,64 \pm 2,090$, $\sigma = 6,932$), що пов'язано з усвідомленням того, що їхнє професійне життя закінчується, вони, не маючи інших сфер професійної діяльності, прагнуть якомога довше залишатися в прикордонному відомстві, що і мотивує їх до діяльності, а також у прикордонників віком 23-25 років ($M_{\text{ср}} \pm m = 68,79 \pm 1,604$, $\sigma = 7,857$), що пов'язано з наявністю у них високого професійного інтересу, обумовленого організаційними, соціальними та іншими характеристиками професії, з актуалізованими потребами в оцінці власної професійної придатності, з переживанням особистої відповідальності за успішну працю та готовністю до подолання можливих моральних, фізичних та інших труднощів, а також з потребами у матеріальному забезпеченні (заробітку), прагненні до престижу тощо.

б) За показником професійного розвитку та досягнень у всіх вікових групах досліджуваних виявлено найбільшу кількість осіб з високим та середнім з тенденцією до високого рівнями: 23-25 років (в контрольній групі: високий – у 2 (40,00 %) осіб, середній з тенденцією до високого – у 1 (20,00 %) особи, середній з тенденцією до низького – у 2 (40,00 %) осіб; в експериментальній групі: високий – у 7 (29,17 %) осіб, середній з тенденцією до високого – у 11 (45,83 %) осіб, середній з тенденцією до низького – у 6 (25,00 %) осіб), 26-30 років (в контрольній групі: високий – у 1 (12,50 %) особи, середній з тенденцією до високого – у 7 (87,50 %) осіб; в експериментальній групі: високий – у 34 (41,46 %) осіб, середній з тенденцією до високого – у 40 (48,78 %) осіб, середній з тенденцією до низького – у 8 (9,76 %) осіб), 31-35 років (в контрольній групі: високий рівень – у 4 (23,53 %) осіб, середній з тенденцією до високого – у 10 (58,82 %) осіб, середній з тенденцією до низького – у 3 (17,65 %) осіб; в експериментальній групі: високий – у 31 (32,98 %) осіб, середній з тенденцією до високого – у 46 (48,94 %) осіб, середній з тенденцією до низького – у 17 (18,08 %) осіб), 36-40 років (в контрольній групі: високий рівень – у 7 (50,00 %)

осіб, середній з тенденцією до високого – у 5 (35,71 %) осіб, середній з тенденцією до низького – у 2 (14,29 %) осіб; в експериментальній групі: високий – у 24 (38,71 %) осіб, середній з тенденцією до високого – у 30 (48,39 %) осіб, середній з тенденцією до низького – у 8 (12,90 %) осіб), 41-50 років (в контрольній групі: високий – у 6 (24,00 %) осіб, середній з тенденцією до високого – у 13 (52,00 %) осіб, середній з тенденцією до низького – у 5 (20,00 %) осіб, низький – у 1 (4,00 %) осіб; в експериментальній групі: високий – у 12 (41,38 %) осіб, середній з тенденцією до високого – у 14 (48,28 %) осіб, середній з тенденцією до низького – у 3 (10,34 %) осіб), старше 50 років (в контрольній групі: високий – у 5 (38,46 %) осіб, середній з тенденцією до високого – у 6 (46,15 %) осіб, середній з тенденцією до низького – у 2 (15,39 %) осіб; в експериментальній групі: високий – у 6 (54,55 %) осіб, середній з тенденцією до високого – у 4 (36,36 %) осіб, середній з тенденцією до низького – у 1 (9,09 %) осіб). Цим особам притаманні відповідні рівні професіоналізму, професійного розвитку, автономності, задоволеності рівнем компетентності та професійними досягненнями, позитивних відносин в колективі; відповідні рівні сформованості професійних цілей, потреб у взаємостосунках та у визнанні, здатності до ретроспективної, ситуативної та перспективної рефлексії.

За результатами розрахунків середнього арифметичного та стандартного відхилення професійного розвитку та досягнень в залежності від віку виявлено: а) в контрольній групі: в усіх вікових групах психологів, соціальних працівників та соціальних педагогів переважає середній з тенденцією до високого рівень цього показника. Найвищі його середні значення виявлено у групі досліджуваних віком старше 50 років ($M_{\text{сеп}} \pm m = 56,62 \pm 2,102$, $\sigma = 7,578$), які майстерно володіють професією, керують власною професійною діяльністю, власним професійним розвитком та мають високі професійні здобутки. Найменше середнє та найбільш мінливе значення показника професійного розвитку та досягнень виявлено у досліджуваних віком 23-25 років ($M_{\text{сеп}} \pm m = 44,40 \pm 1,269$, $\sigma = 12,963$), що пов'язано з переживаннями, пов'язаними із засвоєнням професійної ролі, недостатнім досвідом виконання професійних функцій та набуття професійно важливих якостей; б) в експериментальній групі у всіх вікових групах прикордонників переважає середній з тенденцією до високого рівень цього показника. Найвищі його середні значення виявлено у прикордонників віком старше 50 років ($M_{\text{сеп}} \pm m = 63,18 \pm 1,757$, $\sigma = 5,828$), які майстерно володіють професією, керують власною професійною діяльністю, власним професійним розвитком та мають високі професійні здобутки. Найменше середнє значення показника професійного розвитку та досягнень виявлено у прикордонників віком 23-25 років ($M_{\text{сеп}} \pm m = 55,58 \pm 1,901$, $\sigma = 9,315$), що пов'язано з переживаннями,

пов'язаними із засвоєнням професійної ролі, недостатнім досвідом виконання професійних функцій та набуття професійно важливих якостей, а також у прикордонників віком 36-40 років ($M_{\text{ср}} \pm m = 55,47 \pm 1,062$, $\sigma = 8,366$), що пов'язано з переживанням кризи середнього віку, переосмисленням життєвих цілей та орієнтацій, оцінкою професійних досягнень.

За загальним показником особистісного благополуччя у всіх вікових групах досліджуваних виявлено найбільшу кількість осіб з високим та середнім з тенденцією до високого рівнями: 23-25 років (в контрольній групі: високий – у 1 (20,00 %) особи, середній з тенденцією до високого – у 4 (80,00 %) осіб; в експериментальній групі: високий – у 6 (25,00 %) осіб, середній з тенденцією до високого – у 16 (66,67 %) осіб, середній з тенденцією до низького – у 2 (8,33 %) осіб), 26-30 років (в контрольній групі: високий – у 2 (25,00 %) осіб, середній з тенденцією до високого – у 6 (75,00 %) осіб; в експериментальній групі: високий – у 27 (32,93 %) осіб, середній з тенденцією до високого – у 53 (64,63 %) осіб, середній з тенденцією до низького – у 2 (2,44 %) осіб), 31-35 років (в контрольній групі: високий рівень – у 4 (23,53 %) осіб, середній з тенденцією до високого – у 12 (70,59 %) осіб, середній з тенденцією до низького – у 1 (5,88 %) особи; в експериментальній групі: високий – у 29 (30,85 %) осіб, середній з тенденцією до високого – у 62 (65,96 %) осіб, середній з тенденцією до низького – у 3 (3,19 %) осіб), 36-40 років (в контрольній групі: високий рівень – у 7 (50,00 %) осіб, середній з тенденцією до високого – у 6 (42,86 %) осіб, середній з тенденцією до низького – у 1 (7,14 %) особи; в експериментальній групі: високий – у 20 (32,26 %) осіб, середній з тенденцією до високого – у 41 (66,13 %) осіб, середній з тенденцією до низького – у 1 (1,61 %) осіб), 41-50 років (в контрольній групі: високий – у 6 (24,00 %) осіб, середній з тенденцією до високого – у 16 (64,00 %) осіб, середній з тенденцією до низького – у 2 (8,00 %) осіб, низький – у 1 (4,00 %) особи; в експериментальній групі: високий – у 12 (41,38 %) осіб, середній з тенденцією до високого – у 17 (58,62 %) осіб), старше 50 років (в контрольній групі: високий – у 6 (46,15 %) осіб, середній з тенденцією до високого – у 6 (46,15 %) осіб, середній з тенденцією до низького – у 1 (7,70 %) особи; в експериментальній групі: високий – у 6 (54,55 %) осіб, середній з тенденцією до високого – у 5 (45,45 %) осіб).

Загалом за результатами розрахунків середнього арифметичного та стандартного відхилення загального показника особистісного благополуччя в залежності від віку виявлено: а) в контрольній групі: в усіх вікових групах психологів, соціальних працівників та соціальних педагогів переважає середній з тенденцією до високого рівень цього показника, проте найвищі його середні значення виявлено у групі досліджуваних віком старше 50 років ($M_{\text{ср}} \pm m = 342,62 \pm 14,473$, $\sigma = 52,182$). Найменше середнє та найбільш мінливе

значення загального показника особистісного благополуччя виявлено у досліджуваних віком 41-50 років ($M_{\text{ср}} \pm m = 307,12 \pm 14,096$, $\sigma = 70,478$), що пов'язано з переживанням кризи середнього віку; б) в експериментальній групі у всіх вікових групах прикордонників переважає середній з тенденцією до високого рівень цього показника, проте найвищі його середні значення виявлено у прикордонників віком старше 50 років ($M_{\text{ср}} \pm m = 351,91 \pm 12,877$, $\sigma = 42,709$). Найменше середнє значення загального показника особистісного благополуччя виявлено у прикордонників віком 23-25 років ($M_{\text{ср}} \pm m = 326,38 \pm 7,288$, $\sigma = 35,705$), що пов'язано з початком дорослого життя та професійної діяльності, малим досвідом професійної самореалізації та досягнень в різних сферах життєдіяльності.

У переважній більшості психологів, соціальних працівників, соціальних педагогів та прикордонників виявлено особистісно-орієнтований тип особистісного благополуччя. Найбільшу кількість осіб з особистісно-орієнтованим типом особистісного благополуччя виявлено у психологів, соціальних працівників та соціальних педагогів віком старше 50 років (у 11 (84,62 %) осіб) та віком 31-35 років (13 (76,47 %) осіб). У групі досліджуваних віком 23-25 років цей тип благополуччя виявлено у 3 (60,00 %) осіб, віком 26-30 років – у 2 (25,00 %) осіб, віком 36-40 років – у 10 (71,43 %) осіб та віком 41-50 років – у 13 (52,00 %) осіб. Найбільшу кількість осіб з особистісно-орієнтованим типом особистісного благополуччя виявлено у прикордонників віком старше 50 років (у 8 (72,73 %) осіб) та віком 41-50 років (20 (68,97 %) осіб). У групі досліджуваних віком 23-25 років цей тип благополуччя виявлено у 8 (33,33 %) осіб, віком 26-30 років – у 42 (51,22 %) осіб, віком 31-35 років – у 62 (65,92 %) осіб та віком 36-40 років – у 37 (59,68 %) осіб. Це особи з почуттям вільного власного вибору (свободи), які знаходять реальні можливості дії в будь-яких ситуаціях, приймають персонально обгрунтовані рішення; мають чіткі уявлення про себе як про сильну особистість, здатну вибудувувати власне життя відповідно до своїх цілей і уявлень про його сенс. Вони готові до самореалізації та приймають активну участь у власному житті, отримують задоволення від взаємин з керівництвом та колегами, проявляють інтерес до роботи, позитивно ставляться до себе як до фахівців, які можуть реалізувати свій професійний потенціал, мають виражене диференційоване уявлення про себе як представників професійної спільноти і, в зв'язку з цим, сформоване позитивне емоційне самоставлення та ставлення до цінностей професійної спільноти, з якою себе ідентифікують. Ці особи впевнені у своїй професійній компетентності та в тому, що в професійному плані вони є авторитетом для колег, керівництва, близьких. Вони високо оцінюють результати своєї професійної діяльності та отримують задоволення від реалізації професійного потенціалу, знають як

використати власні індивідуальні властивості для конструктивного розв'язання суперечностей і досягнення високих результатів у професійній діяльності, а також як використати ці протиріччя і досягнення в якості стимулів до подальшого особистісного зростання. Їхніми провідними кар'єрними орієнтаціями є можливість жити та працювати в різних місцях (відсутність стабільності місця проживання та/або наявність декількох місць роботи) та задоволення потреби у досягненнях. Вони переживають задоволеність повсякденною діяльністю, умовами праці та досягненнями на роботі, піднесення, позитивний вплив роботи та незалежність, у них переважає хороший настрій та оптимістичне сприйняття майбутнього. У них відсутня психоемоційна симптоматика. Для них велике значення має соціальне оточення. Вони відшукують можливість втілювати в роботі свої ідеали і цінності, проте, можуть переживати самоприниження як фіксовану установку на негативне оцінювання або втрату смислу своїх індивідуальних якостей в контексті трудової діяльності і професійної кар'єри через самозвинувачення в ситуаціях професійного неуспіху, коли покладають провину на себе незалежно від того, чим насправді обумовлені проблеми чи невдачі на роботі, а вихід з зазначених негативних переживань в позитивний простір та задоволення потреб у винагороді та в умовах праці сприяє переживанню благополуччя. Ці особи мають чітко сформовані професійні цілі та яскраво виражену потребу у визнанні. Вони переживають професійне самоприйняття, прагнуть до професійного розвитку, формують позитивні відносини в колективі, володіють здатністю до ретроспективної та ситуативної рефлексії.

Найбільшу кількість осіб з професіонально-орієнтованим типом особистісного благополуччя виявлено у психологів, соціальних працівників та соціальних педагогів віком 31-35 років (у 4 (23,53 %) осіб). У психологів, соціальних працівників та соціальних педагогів віком 23-25 років цей тип благополуччя не виявлено, віком 26-30 років – у 2 (25,00 %) осіб, віком 36-40 років – у 2 (14,29 %) осіб, віком 41-50 років – у 3 (12,00 %) осіб та віком старше 50 років – у 2 (15,38 %) осіб. Найбільшу кількість осіб з професіонально-орієнтованим типом особистісного благополуччя виявлено у прикордонників віком 23-25 років (у 8 (33,33 %) осіб). У психологів, соціальних працівників та соціальних педагогів віком 26-30 років – у 22 (26,83 %) осіб, віком 31-35 років – у 17 (18,09 %) осіб, віком 36-40 років – у 11 (17,74 %) осіб, віком 41-50 років – у 5 (17,24 %) осіб та віком старше 50 років – у 1 (9,09 %) осіб. Вони переживають благополуччя процес самореалізації як професіонала. Це особи, які мають чіткі уявлення про власну спроможність вибудувувати життя у відповідності з власними цілями та уявленнями про його смисл; несуть відповідальність за себе і своє життя, спроможні доводити до кінця рішення, прийняті на підставі

особистих цінностей з усвідомленням обов'язковості цього для себе або зобов'язань перед іншими людьми. Вони позитивно сприймають власне минуле як досвід, що сприяє їхньому розвитку і є передумовою сьогоденного життя, що виражається у теплому, сентиментальному ставленні по відношенню до минулого, та орієнтовані на перспективне майбутнє: мають цілі і плани на майбутнє, планують досягнення майбутніх цілей і отримання винагород тощо. Вони переживають переважно емоційно позитивні стани та потребують задоволення потреб у цікавій роботі, у реалізації професійного потенціалу та у досягненнях. Вони впевнені у своїй професійній компетентності, вмілості, досвідченості. На загальному позитивному фоні самоставлення у осіб з професіонально-орієнтованим типом особистісного благополуччя переважає стан суб'єктивної задоволеності наявним рівнем розвитку професійно важливих знань, умінь і навичок, здібностей і особистісних якостей, що поєднується з почуттям самодостатності, автономії при здійсненні професійних обов'язків і прийнятті професійних рішень. Умовою особистісної самоефективності цих осіб є відсутність стабільного місця проживання та/або можливість отримання досвіду в різних установах (організаціях тощо). Вони переживають значущість соціального оточення в контексті спільного вирішення проблем, розширення відносин з сім'єю, друзями, колегами; переживають процес власного життя через інтерес до нього, його високу емоційну насиченість та наповненість смыслом та володіють здатністю до перспективної рефлексії.

Кар'єрно-орієнтований тип особистісного благополуччя виявлено у психологів, соціальних працівників та соціальних педагогів віком 23-25 років (у 1 (23,53 %) особи), віком 26-30 років (у 1 (12,50%) особи), віком 36-40 років (у 1 (7,14 %) особи), віком 41-50 років (у 4 (16,00 %) осіб); у досліджуваних віком 31-35 років та віком старше 50 років цей тип благополуччя не виявлено. У прикордонників кар'єрно-орієнтований тип особистісного благополуччя виявлено у всіх вікових групах: 23-25 років – у 4 (16,67 %) осіб, віком 26-30 років – у 8 (9,76 %) осіб, віком 31-35 років – у 6 (6,38 %) осіб, віком 36-40 років – у 9 (14,52 %) осіб, віком 41-50 років – у 3 (10,34 %) осіб; у досліджуваних віком старше 50 років – у 1 (9,09 %) осіб. Особи з кар'єрно-орієнтованим типом особистісного благополуччя, переживають його як результат успіхів в кар'єрі. Вони мають яскраво виражену потребу у цікавій роботі та орієнтовані на її стабільність з мінімальною ймовірністю звільнення. Їхньою провідною кар'єрною орієнтацією є інтеграція зусиль інших людей, повнота відповідальності за кінцевий результат і з'єднання різних функцій організації, що забезпечують їм можливості для лідерства, високого доходу, підвищених рівнів відповідальності і можливості здійснити вагомий внесок в успіх організації. Вони переживають особистісне благополуччя за умови володіння

владними повноваженнями, що дають можливість для прийняття ключових рішень та управління людьми, проектами тощо зі значними делегованими повноваженнями. Для них важливим є врахування інтересів персоналу при визначенні трудових функцій та робота в команді. Вони переживають задоволення потреби у досягненнях та орієнтовані на регулярний менеджмент в управлінні, інтеграцію стилів життя як спосіб збереження гармонії між особистим життям і кар'єрою, як врівноваження різних сфер життєдіяльності – кар'єри, сім'ї, особистих інтересів тощо. Для них кар'єра асоціюється із загальним стилем життя. Вони переживають задоволення потреб у винагороді та в умовах праці, у них переважають позитивні стимули винагороди та заохочення у мотивації, потребують переважання в управлінні цілісності над дезінтеграцією та інноваційності над консервативністю організації професійної діяльності, а також переважання у відносинах співпраці. Ці особи переживають задоволеність рівнем компетентності та задоволеність у реалізації потреб у взаємостосунках та у визнанні, володіють здатністю до ретроспективної, ситуативної та перспективної рефлексії.

Соціально-орієнтований тип особистісного благополуччя виявлено у психологів, соціальних працівників та соціальних педагогів віком 26-30 років – у 2 (25,00 %) осіб та віком 41-50 років – у 2 (8,00 %) осіб; у групах віком 23-25, 31-35, 36-40 років та віком старше 50 років цей тип благополуччя не виявлено. Соціально-орієнтований тип особистісного благополуччя виявлено у прикордонників віком 23-25 років – у 1 (4,17 %) особи, віком 26-30 років – у 8 (9,76 %) осіб, віком 31-35 років – у 8 (8,51 %) осіб, віком 36-40 років – у 5 (8,06 %) осіб, віком 41-50 років – у 1 (3,45 %) особи та віком старше 50 років – у 1 (9,09 %) особи. Особи з соціально-орієнтованим типом особистісного благополуччя переживають його в контексті соціальних взаємодій. Це особи, які переживають переважно емоційно позитивні стани та отримують задоволення від реалізації потреби у цікавій роботі. Вони реалізують власний інтерес до роботи та отримують задоволення від взаємин з керівництвом та іншими людьми; переживають задоволення потреби у досягненнях; задоволені умовами праці; у них переважає хороша настрій та оптимістичне сприйняття майбутнього. Проте, вони можуть переживати самозвинувачення, коли стикаються з перешкодами у діяльності та самореалізації. Вони отримують задоволення від атмосфери згуртованої єдності, що дає можливість працювати в «общинній» спільноті, яка формується на взаємних симпатіях, групових інтересах, групових нормах поведінки, і орієнтована на мотивування до здійснення професійної діяльності, а також у задоволенні потреб у винагороді, в умовах праці та в креативності. Провідною кар'єрною орієнтацією осіб з соціально-орієнтованим типом особистісного благополуччя є виклик,

пов'язаний з успіхом подолання ними перешкод, з вирішенням нерозв'язаних складних проблем, готовністю працювати в особливих та/або екстремальних умовах діяльності, в середовищі складних міжособистісних відносин, а процес боротьби і перемога є важливішими для них, ніж конкретна сфера діяльності або кваліфікація. Особи з цим типом особистісного благополуччя мають яскраво виражену потребу у формуванні та підтримці довгострокових стабільних взаємостосунків при значній близькості взаємин, які базуються на довірі.

Виявлено також змішані типи особистісного благополуччя, які містять характеристики двох відповідних типів благополуччя, що може бути пов'язано з їхнім прагненням реалізуватися в декількох сферах життєдіяльності: у психологів, соціальних працівників та соціальних педагогів: віком 23-25 років: професійно-кар'єрно-орієнтований тип – у 1 (20,00 %) особи; віком 26-30 років: професійно-кар'єрно-орієнтований тип – у 1 (12,50 %) особи; у групі досліджуваних віком 36-40 років: професійно-соціально-орієнтований тип – у 1 (7,14 %) особи, віком 41-50 років: професійно-кар'єрно-орієнтований тип – у 1 (4,00 %) особи, особистісно-соціально-орієнтований тип – у 1 (4,00 %) особи, особистісно-професійно-орієнтований тип – у 1 (4,00 %) особи; у прикордонників: професійно-кар'єрно-орієнтований тип: у 3 (12,50 %) осіб віком 23-25 років, у 2 (2,44 %) осіб віком 26-30 та у 1 (1,06 %) особи 31-35 років.

З метою виявлення відмінностей у досліджуваних показниках особистісного благополуччя психологів, соціальних працівників, соціальних педагогів та прикордонників в залежності від віку було проведено розрахунки Н-критерію Краскала-Уоллеса, за результатами яких у контрольній групі виявлено статистично значущі відмінності особистісної гармонії ($\chi^2 = 13,534$, при $p=0,019$), професійної компетентності та самореалізації ($\chi^2 = 15,812$, при $p=0,007$) та типу благополуччя ($\chi^2 = 12,216$, при $p=0,032$) від віку. Такі показники як особистісна здійсненність життя, особистісна самоефективність, професійно-організаційна мотивація, професійний розвиток і досягнення та загальний показник особистісного благополуччя не мають відмінностей залежно від віку у контрольній групі. В експериментальній групі виявлено статистично значущі відмінності у переживанні особистісної самоефективності ($\chi^2 = 12,075$, при $p=0,034$), особистісної гармонії ($\chi^2 = 9,472$, при $p=0,093$), професійної компетентності та самореалізації ($\chi^2 = 9,394$, при $p=0,094$), професійно-організаційної мотивації ($\chi^2 = 15,051$, при $p=0,010$), професійного розвитку та досягнень ($\chi^2 = 12,697$, при $p=0,026$) та типу благополуччя ($\chi^2 = 10,542$, при $p=0,061$) від віку. Такі показники як особистісна здійсненність життя та загальний показник особистісного благополуччя в експериментальній групі не мають відмінностей залежно від віку.

За результатами кореляційного аналізу показників особистісного благополуччя в залежності від віку виявлено: в контрольній групі за результатами кореляційного аналізу виявлено пряму слабку кореляційну залежність показника професійної компетентності й самореалізації ($r_s=0,292$, при $p=0,008$) від віку на рівні високої статистичної значущості, а в експериментальній групі виявлено пряму слабку кореляційну залежність особистісної гармонії ($r_s=0,120$, при $p=0,037$), професійної компетентності й самореалізації ($r_s=0,143$, при $p=0,013$), загального показника особистісного благополуччя ($r_s=0,121$, при $p=0,036$) та типу благополуччя ($r_s=0,126$, при $p=0,028$) від віку на рівні статистичної значущості.

Висновки. Переважна більшість психологів, соціальних працівників, соціальних педагогів та прикордонників мають середній з тенденцією до високого рівень особистісного благополуччя. Найвищі середні значення таких показників особистісного благополуччя як особистісна здійсненність життя, особистісна самоефективність та гармонія, професійна компетентність та самореалізація, професійний розвиток та досягнення виявлено у психологів, соціальних працівників, соціальних педагогів та прикордонників віком старше 50 років, які позитивно оцінюють власні сформовані особистісні якості, процес та результати прожитого життя, реалізовані цілі, вкладені зусилля, набуті досягнення, задоволені повсякденною та професійною діяльністю, мають позитивний настрій та оптимістично налаштовані на майбутнє, професійно затребувані та компетентні, мають авторитет серед колег, високо оцінюють результати власної професійної діяльності, найбільше задоволені реалізацією професійного потенціалу, вільно володіють професією у формі майстерності, керують професійним розвитком та мають високі професійні здобутки.

У психологів, соціальних працівників, соціальних педагогів та прикордонників віком 23-25 років виявлено високе середнє значення професійно-організаційної мотивації, що пов'язано з наявністю у них високого професійного інтересу, обумовленого організаційними, соціальними та іншими характеристиками професії, з актуалізованими потребами в оцінці власної професійної придатності, з можливостями покращення життя інших людей (суспільною користю від участі у діяльності), з переживанням особистої відповідальності за успішну працю та готовністю до подолання можливих моральних, фізичних та інших труднощів, а також з потребами у матеріальному забезпеченні (заробітку), прагненні до престижу тощо. Найнижчі середні значення показників особистісного благополуччя виявлено у психологів, соціальних працівників та соціальних педагогів віком 41-50 років, що може бути пов'язано з переживанням кризи середнього віку, що пов'язано з низькою оцінкою або недостатньою продуктивністю життєдіяльності та професійної

діяльності, зміною ціннісно-сміслових орієнтацій, неможливістю задоволення актуалізованих життєвих потреб, в тому числі, потреби в досягненнях і реалізації мотиву досягнення, що може проявлятися у нездатності до самореалізації у професії та призводити до переосмислення перспектив професійного зростання та життя в цілому. Найнижчі середні значення показників особистісного благополуччя, окрім показників особистісної здійсненності життя та професійно-організаційно мотивації, виявлено у прикордонників віком 23-25 років, що пов'язано з нижчою оцінкою ними особистісної самоефективності та гармонії, рівня професійної компетентності та самореалізації, професійного розвитку, результатів та досягнень порівняно з іншими віковими групами. У прикордонників віком 36-40 років виявлено найнижчі значення показників особистісної здійсненності життя та професійного розвитку і досягнень, що пов'язано з переживанням ними кризи середнього віку та переосмисленням власного життя та його результатів.

У переважної більшості психологів, соціальних працівників, соціальних педагогів та прикордонників виявлено особистісно-орієнтований тип благополуччя. У психологів, соціальних працівників та соціальних педагогів віком 41-50 років та у прикордонників 23-25 років виявлено нижчі рівні особистісного благополуччя порівняно з іншими групами та найбільше осіб зі змішаними типами благополуччя. За результатами дослідження на рівні статистичної значущості виявлено, що професійна компетентність та самореалізація психологів, соціальних працівників та соціальних педагогів, а також особистісна гармонія, професійна компетентність та самореалізація, загальний показник та тип особистісного благополуччя прикордонників залежать від віку.

Література

1. Бельски М. Социально-психологические факторы удовлетворенности жизнью русскоязычных пожилых эмигрантов (на примере Германии) : дис. ... кандидата психологических наук : 19.00.05 / М. Бельски. – Санкт-Петербург, 2010. – 212 с.

2. Поліщук О. М. Особливості взаємозв'язку психологічного благополуччя та емоційних переживань у студентів-психологів / О. М. Поліщук, Т. А. Колтунович // Ракурси психологічного благополуччя особистості: збірник тез доповідей всеукраїнського науково-практичного семінару «Ракурси психологічного благополуччя особистості», 9 червня 2017 р., Ніжин. / Ред. кол.: Титаренко Т. М. (гол. ред) та ін. – Ніжин : НДУ ім. М. Гоголя, 2017. – 177 с. – С. 136-141.

3. Федотова Т. Особливості вияву суб'єктивного благополуччя як показника психічного здоров'я особистості (на прикладі працівників державної

служби) / Т. Федотова // Психологічні перспективи. – Вип. 31. – 2018. – С. 280-291. – Режим доступу : <https://doi.org/10.29038/2227-1376-2018-31-280-291>.

4. Griffiths A. Work design and management: the older worker / A. Griffiths. // *Experimental Aging Research*. – Vol. 25. – 1994. – P. 411–420. DOI : 10.1080/036107399243887.

5. Truxillo D. M.. Work design and aging / D. M. Truxillo, S. Zaniboni // *Encyclopedia of Geropsychology* ; ed N. A. Pachana, 2015. Retrieved from : https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007%2F978-981-287-080-3_19-1.

6. Matthews K. Stress and well-being: Its relationship to work and retirement for older workers / K. Matthews // *Encyclopedia of Geropsychology* ; ed N. A. Pachana, 2015. Retrieved from : https://doi.org/10.1007/978-981-287-080-3_35-1.

7. Morgeson F. P. The Work Design Questionnaire (WDQ): developing and validating a comprehensive measure for assessing job design and the nature of work / F. P. Morgeson, S. E. Humphrey // *Journal of Applied Psychology*. – 2006. – Vol. 91. – P. 1321–1339. Retrieved from : <https://doi.org/10.1037/0021-9010.91.6.1321>.

8. Truxillo D. M. A lifespan perspective on job design: fitting the job and the worker to promote job satisfaction, engagement, and performance/ D. M. Truxillo, D. M. Cadiz, J. R. Rineer, S. Zaniboni, F. Fraccaroli // *Organizational Psychology Review*. – 2012. – Vol. 2. – P. 340-360. Retrieved from : <https://doi.org/10.1177/2041386612454043/>

9. Hackman J. R. Motivation through the design of work: test of a theory / J. R. Hackman, G. R. Oldham // *Organizational Behavior and Human Performance*. – 1976. – Vol. 16. – P. 250–279. Retrieved from : [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(76\)90016-7](https://doi.org/10.1016/0030-5073(76)90016-7).

10. Партико Т. Б. Вікові зміни психологічного благополуччя у середній та пізній дорослості / Т. Б. Партико // Психологія і особистість. – 2016. – № 2(1). – С. 83-96. – Режим доступу: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Psios_2016_2\(1\)_10](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Psios_2016_2(1)_10).

Транслітерація

1. Belski, M. (2010). Sotsialno-psikhologicheskiye faktory udovletvorennosti zhiznyu russkoyazychnykh pozhilykh emigrantov (na primere Germanii) [Sociopsychological factors of satisfaction with the life of Russian-speaking elderly immigrants (on example of Germany)]. *Extended abstract of candidate's thesis*. Sankt-Peterburg [in Russian].

2 Polishhuk, O. M., Koltunovych T. A. (2017). Osoblyvosti vzajemovz'jazku psykholohichnohgo blaghopoluchchja ta emocijnykh perezhvanj u studentiv-psykholohiv [Features of the relationship of psychological well-being and emotional experiences among students-psychologists]. Т. М. Тютаренко (Eds.), *Rakursy*

psykholohichnogho blaghopoluchchja osobystosti: zbirnyk tez dopovidej vseukrajinsjkogho naukovo-praktychnogho seminaru «Rakursy psykholohichnogho blaghopoluchchja osobystosti» – Perspectives of psychological well-being of a person: a collection of abstracts of reports of an all-Ukrainian scientific-practical seminar "Perspectives of psychological well-being of personality (pp. 136-141). Nizhyn: NDU im. M. Ghogholja. [in Ukrainian].

3. Fedotova, T. (2018). Osoblyvosti vyjavu sub'jektyvnogho blaghopoluchchja jak pokaznyka psykhičnogho zdorov'ja osobystosti (na prykladi pracivnykiv derzhavnoji sluzhby) [Features of manifestation of subjective well-being as indicator of mental health of the individual (on example of civil servants)]. *Psykholohichni perspektyvy – Psychological perspectives*, 31, 280-291. Retrieved from <https://doi.org/10.29038/2227-1376-2018-31-280-291>.

4. Griffiths, A. (1994). Work design and management: the older worker. *Experimental Aging Research*, 25, 411–420. Retrieved from : <https://doi.org/10.1080/036107399243887>.

5. Truxillo, D. M., Zaniboni, S. (2015). Work design and aging. *Encyclopedia of Geropsychology* (ed N. A. Pachana). Retrieved from https://link.springer.com/referenceworkentry/10.1007%2F978-981-287-080-3_19-1.

6. Matthews, K. (2015). Stress and well-being: Its relationship to work and retirement for older workers. *Encyclopedia of Geropsychology* (ed N. A. Pachana). Retrieved from https://doi.org/10.1007/978-981-287-080-3_35-1.

7. Morgeson, F. P., Humphrey, S. E. (2006). The Work Design Questionnaire (WDQ): developing and validating a comprehensive measure for assessing job design and the nature of work. *Journal of Applied Psychology*. Vol. 91. P. 1321–1339. Retrieved from <https://doi.org/10.1037/0021-9010.91.6.1321>.

8. Truxillo, D. M., Cadiz, D. M., Rineer, J. R., Zaniboni, S., Fraccaroli, F. (2012). A lifespan perspective on job design: fitting the job and the worker to promote job satisfaction, engagement, and performance. *Organizational Psychology Review*. Vol. 2. P. 340-360. Retrieved from <https://doi.org/10.1177/2041386612454043/>

9. Hackman, J. R., Oldham, G. R. Motivation through the design of work: test of a theory. *Organizational Behavior and Human Performance*. 1976. Vol. 16. P. 250–279. Retrieved from [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(76\)90016-7](https://doi.org/10.1016/0030-5073(76)90016-7).

10. Partyko, T. B. (2016). Vikovi zminy psykholohichnogho blaghopoluchchja u serednij ta piznij doroslosti [Age changes in psychological well-being in middle and late adulthood]. *Psykholohija i osobystistj – Psychology and personality*. # 2(1). P. 83-96. Retrieved from [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Psios_2016_2\(1\)_10](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Psios_2016_2(1)_10).

Volynets N.

Comparative analysis of age characteristics of personal well-being of the personnel of the State Border Guard Service of Ukraine and specialists of other professional groups

In the article the results of the comparative analysis of the age characteristics of personal well-being of the personnel of the State Border Guard Service of Ukraine and psychologists, social workers and social educators are presented. It is shown that the personal well-being of border guards is significantly higher than those of other professional groups. The highest values of the indicators of personal well-being (personal fulfillment of life, personal self-efficacy and harmony, professional competence and self-realization, professional development and achievements) were revealed by psychologists, social workers, social educators and border guards over the age of 50 years, and the lowest – at border guards aged 23-25, psychologists, social workers and social educators aged 41-50.

The overwhelming majority of psychologists, social workers, social educators and border guards revealed a personality-oriented type of well-being. It is noted that professional competence and self-realization of psychologists, social workers and social pedagogues, as well as personal harmony, professional competence and self-realization, general indicator and type of personal well-being of border guards are age-related.

***Key words:** personal well-being, personal self-efficacy and harmony, professional competence and self-realization, professional-organizational motivation, professional development and achievements.*

Волинець Наталія Валентинівна – кандидат психологічних наук, доцент, старший науковий співробітник відділення організації наукових досліджень науково-дослідного відділу, Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького.

МЕТОДИ САМОРЕГУЛЯЦІЇ СИТУАТИВНОЇ ТРИВОЖНОСТІ МАЙБУТНІХ ПРАКТИЧНИХ ПСИХОЛОГІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ

У статті обґрунтовано необхідність підбору методів саморегуляції ситуативної тривожності майбутніх практичних психологів у процесі професійної підготовки. Зазначено, що майбутні практичні психологи повинні вміти використовувати засоби для подолання ситуацій, які можуть викликати тривожність, що передбачає формування ефективних патернів саморегуляції. Для розкриття особливостей методів саморегуляції ситуативної тривожності майбутніх практичних психологів у процесі навчальної діяльності було здійснено теоретичний аналіз поняття «саморегуляція», розглянуті методологічні та теоретичні підходи до її вивчення. Розкрито основні методи саморегуляції ситуативної тривожності майбутніх практичних психологів у процесі професійної підготовки: аутогенне тренування, візуалізація, методика прогресивної м'язової релаксації, нормалізація дихання, самонавіювання, самонаказ, самопереконання, саногенне мислення, соціально-психологічний тренінг. Розкриття особливостей методів саморегуляції ситуативної тривожності майбутніх практичних психологів є підґрунтям для розробки програми саморегуляції ситуативної тривожності майбутніх практичних психологів у процесі професійної діяльності.

Ключові слова: саморегуляція, методи, тривожність, ситуативна тривожність, майбутні практичні психологи.

Постановка проблеми. Численні зміни суспільного життя, що виражаються в економічній та політичній нестабільності, мобільності населення, інтеграція національної системи освіти у європейський і світовий освітній простір приводять до збільшення вимог щодо підготовки майбутнього фахівця [23]. Якість освітнього процесу на етапі професійної підготовки у закладі вищої освіти частіше за все визначає успішність людини у майбутній професійній діяльності та в процесі її взаємодії з іншими людьми. Процес здобуття вищої освіти містить фактори ризику для психічного здоров'я студентів. Відповідно до цього одним із основних завдань сучасних закладів вищої освіти, як зазначено у концептуальних документах, які визначають перспективи розвитку освіти і науки України [23], є формування здоров'язбережного середовища учасників навчально-виховного процесу,

модернізація структури, змісту й організації освіти на засадах компетентнісного підходу, переорієнтації змісту освіти на цілі сталого розвитку, в тому числі і осіб, які здобувають вищу освіту. Також згідно із Законом України «Про вищу освіту» вищою освітою є «сукупність систематизованих знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, інших компетентностей, здобутих у закладі вищої освіти (науковій установі) у відповідній галузі знань за певною кваліфікацією на рівнях вищої освіти, що за складністю є вищими, ніж рівень повної загальної середньої освіти» [12]. У зв'язку із цим, навчання у закладі вищої освіти включає не тільки передання студентам певної кількості знань, а й вироблення цілого ряду компетенцій – соціальних та психологічних, що сприяють формуванню психологічної стійкості студента як основи особистісного зростання і самореалізації, а також успішності майбутньої професійної діяльності; умінь і навичок керувати власним психічним станом в ситуації, наближеній до екстремальної. Особливе значення це має для майбутніх фахівців, які у професійній діяльності будуть стикатися із ситуаціями різного рівня складності, у тому числі з такими, що матимуть емоційне напруження. Однією із таких професій є професія практичного психолога. Оволодіння навичками саморегуляції ситуативної тривожності повинно бути одним із основних складових професійної компетентності практичного психолога.

Майбутні практичні психологи повинні вміти використовувати певні засоби для подолання ситуацій, які можуть викликати тривожність, що передбачає формування ефективних патернів саморегуляції.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. І. Василенко, при розкритті методів та прийомів саморегуляції психоемоційних станів студентів-спортсменів, зазначає, що у науковій літературі вивчалися різні аспекти і рівні саморегуляції в межах процесів і станів психіки (К. Гуревич, О. Конопкін, В. Моросанова, Б. Теплов та ін.); саморегуляція особистості в ігровій, трудовій, спортивній, навчальній діяльності (Н. Круглова, О. Осницький, Н. Циркун, С. Чернобровкіна, В. Чиркова, J. Connell, W. Grolnick, R. Ryan та ін.); саморегуляція і становлення професійної діяльності особистості (С. Авраменко, О. Білоус, Н. Самоукіна та ін.); саморегуляція самоактивності і самосвідомості, «Я-концепція» (М. Боришевський, І. Дубровіна, І. Захарова, В. Котирло, А. Спіркін, С. Кулачківська, А. Петровський, А. Сілвестру, Л. Уманець та ін.); мотиваційна регуляція (В. Асеев, В. Степанський, А. Маслоу та ін.); ціннісно-смысловая регуляція (А. Асмолов, О. Бодальов, Д. Леонтьев та ін.); саморегуляція і стресс (Д. Бадмаєва, Т. Чуйкова та ін.); саморегуляція і дезадаптація підлітків (С. Маналова та ін.) [6].

За даними В. Зарицької, вивченню сутності та змісту саморегуляції емоцій і розкриттю механізмів її розвитку значну увагу приділяли такі вчені, як: А. Бандура, Л. Виноградова, Е. Ізард, Дж. Капрара, Дж. Ротгер, Д. Сервон, Е. Скінер, М. Холодна, О. Чернігова, Л. Чуніхіна та ін. Вони вважають, що для вибору поведінки, адекватної певній ситуації, важливо вміти регулювати власні емоції [13].

Проблемі тривожності як психічного стану, що виникає в результаті впливу ситуативних факторів, як зазначає Д. Капітанець, присвячені дослідження як вітчизняних, так і зарубіжних вчених (М. Амінов, Г. Габдєєва, М. Левітов, Т. Нежнова, А. Прихожан, О. Філіпова, Ю. Ханін, І. Пацявичус, Ч. Спілбергер, К. Ізард, Р. Лазарус та інші) [15].

За даними А. Зобкова, у дослідженнях Б. Ананьєва, Ю. Кулюткіна, А. Реана, Є. Степанової, П. Просецького, Є. Нікіреєва, В. Сластьоніна, В. Якуніна та ін. накопичений великий емпіричний матеріал, наводяться результати експериментів і робляться теоретичні узагальнення щодо дослідження особливостей студентського віку [14]. Особливостям функціонування та розвитку студентських груп присвячені роботи В. Бочелока [5], Є. Головахи [8], В. Секун [29] та ін.

При цьому залишаються недостатньо вивченими засоби саморегуляції ситуативної тривожності майбутніх практичних психологів у процесі професійної підготовки.

Метою статті є розкриття особливостей методів саморегуляції ситуативної тривожності майбутніх практичних психологів.

Вклад основного матеріалу і результатів дослідження. Для розкриття особливостей методів саморегуляції ситуативної тривожності майбутніх практичних психологів у процесі навчальної діяльності необхідно коротко зупинитися на теоретичному аналізі поняття «саморегуляція», методологічних і теоретичних підходах до його вивчення.

Здатність регулювати власні емоції отримала в психологічній науці назву саморегуляції, хоча слід зазначити, що категорія «саморегуляція» у різних психологічних дослідженнях трактується неоднаково. Це пояснюється, перш за все, різним ступенем спільності процесів, які описуються цими поняттями [13].

Л. Аболін визначає емоційну саморегуляцію як складний цілісний процес, який об'єднує раціональні, емоційні та фізіологічні прояви, як сукупність взаємодіючих складних емоційно-пізнавальних ланок, що об'єднуються метою напруженої діяльності. Процес емоційної саморегуляції зумовлюється емоційним досвідом; у ньому згорнуті інтегративні успіхи-неуспіхи здійснених раніше спроб, зміст залежить від рівня професійної підготовленості людини [1].

На думку К. Абульханової-Славської, саморегуляція – це узгодження особистістю об'єктивних вимог оточуючого середовища з суб'єктивними можливостями активності. Вчена зазначає, що саморегуляція має багаторівневий характер, а саме, психічний та особистісний рівні. При цьому зауважує, що різні рівні психічної та особистісної регуляції діяльності, співвіднесення їх у системі саморегуляції, в контурі активності суб'єкта, дозволяє більш точно визначити функції кожного з рівнів [2].

У загальному вигляді саморегуляція, як зазначає М. Бондарчук, є доцільним функціонуванням живих систем різних рівнів організації і складності [3].

Згідно з М. Боришевським, психологічний зміст саморегуляції розуміється як переважно усвідомлене, цілеспрямоване планування, побудова й перетворення суб'єктом власних дій та вчинків відповідно до особистісно значущих потреб, мотивів і цілей. Згідно з поглядами вченого, саморегуляція є здатністю особистості усвідомлено планувати, будувати, діяти адекватно до обраної нею програми, принципів, норм та правил, останні ж виконують роль еталонів, взірців у процесі особистісної саморегуляції [4].

С. Головін визначає психічну саморегуляцію як один із рівнів регуляції активності цих систем, що виражає специфіку реалізуючих її психічних методів та способів відображення і моделювання дійсності, в тому числі рефлексії. Саморегуляція поєднує в собі динамічні, енергетичні та змістовно-сміслові аспекти [30, с. 534].

В. Олефір вказує на те, що здатність до саморегуляції – одна із базових здібностей, яка полягає в спроможності людини встановлювати цілі та здійснювати рефлексію власних дій, порівнюючи їх із внутрішніми стандартами [24].

Н. Пов'якель вважає доцільним розглядати саморегуляцію як професійно-важливу властивість, суттєву складову розв'язання завдань психологічної практики [26].

У психології, поняття «саморегуляція» (від лат. «regulare» – впорядкувати, налагоджувати), як зазначає Л. Прохоренко, розглядається як цілісна система психічних засобів, за допомогою якої особистість здатна цілеспрямовано керувати власною активністю. У цьому контексті саморегуляція може виступати як протікання окремого психічного процесу (відчуття, сприймання, упізнання, мислення тощо), так і – самокерування перебігом власної психічної діяльності [27].

В. Юркевич визначає саморегуляцію як функцію мозку, яка полягає в керуванні діями, станами й спрямованістю індивіда, щодо досягнення тактичних

та стратегічних цілей діяльності. Таке керування може здійснюватись як на свідомому, так і на несвідомому рівні [34].

Наведені погляди науковців щодо змісту поняття «саморегуляція» дозволили зробити низку узагальнень: саморегуляція розглядається науковцями як цілісна система (Л. Аболін, Л. Прохоренко) або як один із компонентів інших явищ (С. Головін, Н. Пов'якель); вчені пов'язують саморегуляцію із «здібністю» (В. Олефір), «властивістю» (Н. Пов'якель); саморегуляція є цілеспрямованою діяльністю (М. Бондарчук, М. Боришевський, В. Олефір, Л. Прохоренко, В. Юркевич).

Перейдемо до розгляду методологічних і теоретичних підходів щодо вивчення проблеми саморегуляції у науковій літературі.

На думку Н. Гули, саморегуляція виступає чинником подолання негативних психічних станів. Взаємообумовленість саморегуляції як чинника подолання негативних психічних станів сприяє особистісному розвитку, зокрема, в процесі фахової підготовки у закладах вищої освіти. Від рівня розвитку навичок саморегуляції, вольових якостей безпосередньо залежать кількісні та якісні показники перебігу негативних психічних станів особистості за різних обставин [10]. Цю думку підтверджує М. Гринців, яка зазначає, що саморегуляція є важливим аспектом у підготовці студентів до професійної діяльності. Тому знання закономірності саморегуляції, вміння керувати власними станами, а також оволодіння прийомами і способами регуляції є важливими компонентами процесу самовдосконалення студента. Особливо важливим є розвиток саморегуляції у період становлення особистості [9]. М. Бондарчук вважає, що особливо важливим є вміння саморегуляції, яке означає здатність формувати оптимальний стиль життєдіяльності, активну життєву позицію, оптимальний рівень регуляції психофізіологічних функцій [3]. Необхідно зазначити, що відповідно до поглядів цих авторів саморегуляцію у цьому дослідженні ми розглядаємо як засіб зниження ситуативної тривожності майбутніх практичних психологів.

На думку багатьох вчених [28; 31; 33; 35] саморегуляція тривожних станів у широкому розумінні здійснюється двома шляхами: попередженням їхнього виникнення і зниженням вже сформованих станів. При цьому може бути використаний широкий арсенал методів саморегуляції. До основних методів психічної саморегуляції на довільному й усвідомлюваному рівнях дослідники відносять: аутогенне тренування, нервово-м'язову релаксацію, фізичні вправи, дихальні техніки, використання позитивних образів (візуалізацію), а також способи, пов'язані із впливом слова, його програмуючою і регулюючою роллю тощо.

Виходячи із цих уявлень, вивчалися та розроблялися найрізноманітніші методи саморегуляції. У науковій літературі зустрічаються такі методи саморегуляції ситуативної тривожності, як аутогенне тренування, візуалізація, методика прогресивної м'язової релаксації, нормалізація дихання, самонавіювання, самонаказ, самопереконання, саногенне мислення, соціально-психологічний тренінг. Розкриємо послідовно суть кожного із цих методів:

1. Аутогенне тренування. Психічна саморегуляція включає розвиток навичок керування увагою, регуляцію ритму дихання та м'язового тону, оперування уявними образами й словесними формулами, що дозволяє здійснювати цілеспрямоване програмування власного стану та діяльності. Це досягається за допомогою навчання людини входженню в особливий стан «аутогенного занурення» [28; 35]. Методика аутогенного тренування було розроблене в 30-ті рр. ХХ сторіччя І. Шульцем [20]. Стан «аутогенного занурення» має різні ступені. Спочатку виникає стан релаксації (зменшення напруги, розслаблення), якому властиве відчуття тепла, важкості у тілі, відволікання від зовнішніх подразників, переживання стану спокою, відпочинку, внутрішньої безтурботності, усунення тривоги, занепокоєння й нормалізація вегетативних дисфункцій. На основі релаксації досягаються більш глибокі стадії «аутогенного занурення», що супроводжуються відчуттям легкості, невагомості тіла, мобілізації внутрішньої волі. Це створює передумови для формування станів з високою активністю, працездатністю й діяльнісною зміною свідомості із цілеспрямованим вольовим програмуванням свого функціонального стану й поведінки [28; 35]. Усі ці локальні феномени сприяють розслабленню, зняттю нервової напруги, оптимізують відновлення працездатності.

2. Візуалізація. Візуалізація передбачає створення внутрішніх образів у свідомості людини, тобто активізацію уяви за допомогою слухових, зорових, смакових, нюхових, дотикових відчуттів, а також їх комбінацій. Візуалізація активізує емоційну пам'ять, відтворює ті відчуття, які людина відчувала колись. Відтворюючи у свідомості образи зовнішнього світу, можна швидко відволіктися від напруженої ситуації, відновити емоційну рівновагу [32]. Сутність візуалізації (роботи з позитивними образами) полягає у зниженні надмірної напруги шляхом фіксації уваги на позитивних переживаннях. При цьому необхідно замислюватись не про проблеми, а шляхи їх подолання. Підсвідомість людини слабо реагує на словесні формули, але є більш чуливою до образів, що створюються у свідомості. Тому для зменшення тривожності потрібно вчитися продукувати переконливі, яскраві образи. Для одних людей краще підходять зорові образи, для інших – слухові, для третіх – тілесні, але найкраще стимулюють і надихають комбіновані образи, у яких задіяні усі модальності [35].

3. Методика прогресивної м'язової релаксації. Методика прогресивної м'язової релаксації була розроблена Е. Джекобсоном у 1920 р. [16, с. 458]. Джекобсон виходив із загальновідомого факту, що емоційна напруга супроводжується напругою поперечно-смугастих м'язів, а заспокоєння – їх релаксацією. Згідно із цією думкою автор припускає, що розслаблення мускулатури повинно супроводжуватися зниженням нервово-м'язової напруги [19]. Таким чином, в основу цієї теорії покладено твердження, що розум і тіло людини знаходяться в тісному і міцному взаємозв'язку [16, с. 458].

4. Нормалізація дихання. Нормалізація дихання – дієвий спосіб оптимізації тривожного стану. Дихання – єдина вегетативна функція, що підкоряється контролю свідомості, співвідношення вдиху й видиху впливає на настрій людини. Тип дихання, при якому вдих робиться швидко та енергійно, а видих – повільно, що, викликає зниження тонусу центральної нервової системи, нормалізацію кров'яного тиску, зняття емоційної напруги. Повільний вдих і різкий видих тонізують нервову систему, підвищують рівень її функціонування. Спокійне, рівне та глибоке дихання сприяє зниженню напруженості [33]. Сене дихальних вправ полягає у свідомому контролі за ритмом, частотою, глибиною дихання. Різні типи ритмічного дихання включають затримку дихання різної тривалості, варіювання вдиху і видиху тощо [17; 35]. Дихальні вправи включають в роботу всі частини тіла і викликають загальну фізіологічну реакцію всього організму [18].

Простота і ефективність дихальних вправ є підґрунтям їх успішного застосування безпосередньо в ході здійснення професійної діяльності. Застосування дихальних вправ у сукупності із іншими методами саморегуляції у значній мірі підвищує ефективність їх впливу на психоемоційний стан людини [21].

5. Самонавіювання. Самонавіювання здійснюється шляхом багаторазового повторення слів або певних словесних формулювань. Формулювання самонавіювань будуються у вигляді простих і коротких тверджень, з позитивною спрямованістю (без частки «не») [17]. Механізми навіювання та самонавіювання вивчені ще недостатньо. В основі як навіювання, так і самонавіювання покладено ослаблені дії свідомого контролю, здійснюваного щодо сприйнятої інформації [7].

6. Самонаказ. Самонаказ – це коротке, уривчасте розпорядження, зроблене самому собі. Наприклад: «Розмовляти спокійно!», «Мовчати, мовчати!», «Не піддаватися на провокацію!». Це допомагає стримувати емоції, поводитися спокійно. У випадку навіть незначних успіхів доцільно нахвалювати себе подумки: «Молодець!», «Розумник!», «Дуже гарно вийшло!». Вібрація звуком впливає на всі органи, особливо на серцево-судинну систему, підсилює

захисні адаптаційні реакції організму. З метою вібраційного впливу на певні органи у звукорухових вправах використовується звук разом зі співом [17; 35].

7. Саногенне мислення. Основним методичним прийомом психічної саморегуляції є саногенне мислення. Автором прийому саногенного мислення у психології вважають Ю. Орлова. Він визначає саногенне мислення як таке, що оздоровлює людину, сприяє досягненню благополуччя та внутрішньої гармонії. Саногенне мислення можна вважати одним із компонентів більш широкого поняття, такого як позитивне мислення [22]. Вчений висунув і обґрунтував припущення, що будь-яка ситуативна несвідома емоція, насправді є мовою розумових операцій, мовою певної програми, а людина усвідомлює тільки її результат. Також у ході досліджень Ю. Орлова виявлено, що мислення впливає на виникнення психосоматичних захворювань [25]. Саногенне мислення визначають як мислення, спрямоване на інтроспекцію (самопостереження) і контроль власних емоцій, бажань, переведення їх з негативного стану в нейтральний або позитивний. Система саногенного мислення дозволяє поступово навчити студента робити несвідоме свідомим в результаті розвитку здатності контролювати розумові операції, які породжують небажані емоції [25]. Саногенне мислення характеризується: 1) довільністю розумових актів (свідомий характер протікання процесів у напрямку конкретної мети); 2) здатністю до рефлексії та інтроспекції (відділення себе від своїх переживань і спостереження за ними) на основі глибокого внутрішнього спокою; 3) навичками самозанурення в стан спокою і миру; 4) високим рівнем розвитку зосередження та концентрації уваги на об'єктах роздумів; 5) високим рівнем загального кругозору та внутрішньої культури особистості; 6) умінням вчасно виконувати акт припинення мислення або виконувати стоп-реакцію в ситуаціях емоційної напруги [25].

8. Соціально-психологічний тренінг. Найбільш ефективним для набуття професійно значущих умінь та навичок є соціально-психологічний тренінг. Під соціально-психологічним тренінгом в широкому сенсі розуміється практика психологічного впливу, що ґрунтується на методах групової роботи. В ході соціально-психологічного тренінгу відбувається оволодіння певними соціально-психологічними знаннями та корекція поведінки особистості, формуються навички міжособистісної взаємодії, розвиваються рефлексивні здібності (здатність аналізувати ситуацію і власне в ній поведінку), вміння гнучко реагувати на те, що відбувається [11].

Висновки. В процесі огляду методів саморегуляції ситуативної тривожності майбутніх практичних психологів в процесі навчальної діяльності пропонуємо об'єднати їх відповідно до компонентів ситуативної тривожності, які було обґрунтовано у попередніх наукових роботах. Таким чином, методами

впливу на когнітивний компонент ситуативної тривожності майбутніх практичних психологів можуть бути візуалізація, самонавіювання, самонаказ, саногенне мислення; на нейрофізіологічний – методика прогресивної м'язової релаксації, нормалізація дихання; на поведінковий – аутогенне тренування, соціально-психологічний тренінг.

Ми підтримуємо думку І. Ясточкіної про те, що комплексне використання розглянутих методів удосконалить систему саморегуляції студентів, знижуючи тим самим дезадаптивні тривожні стани. Застосовувані комбінації методів саморегуляції можуть бути індивідуальними, своєрідними [35].

Перспективи подальшого дослідження. Розкриття особливостей методів саморегуляції ситуативної тривожності майбутніх практичних психологів дозволяє визначити пріоритети наукового пошуку за такими напрямками: розробка програми саморегуляції ситуативної тривожності майбутніх практичних психологів у процесі навчальної діяльності; розробка моделі зниження ситуативної тривожності майбутніх практичних психологів в процесі навчальної діяльності.

Література

1. Аболин Л. М. Эмоциональная устойчивость и пути ее повышения *Вопросы психологии*. 1989. № 4. С. 142-149.
2. Абульханова-Славская К. А. Жизненные перспективы. *Психология личности и образ жизни*. Москва : Наука, 1987. С. 137-145.
3. Бондарчук М. Т. Саморегуляція психічних станів поліцейських як умова ефективного виконання ними службових завдань. *Право і Безпека*. 2016. № 4. С. 115-120.
4. Боришевський М. Й. Моральна саморегуляція поведінки : поняттєвий апарат. Київ : Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України, 1993. 69 с.
5. Бочелюк В. Й. Соціально-психологічні особливості самореалізації особистості у сучасному суспільстві : Монографія. Запоріжжя : КПУ, 2009. 280 с.
6. Василенко І. С. Методи та прийоми саморегуляції психоемоційних станів студентів-спортсменів. *Проблеми екстремальної та кризової психології*. Харків, 2013. Вип. 14. Частина І. С. 41-47.
7. Вербина Г. Г. Психология эмоций : учеб. пособие. Чебоксары, 2008. 308 с.
8. Головаха Е. И. Жизненная перспектива и профессиональное самоопределение молодёжи. Київ : Наукова думка, 1988. 142 с.

9. Гринців М. Саморегуляція як компонент професійної підготовки майбутнього фахівця. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2013. Вип. 4. С. 238-245.

10. Гула Н. В. Психологічні особливості дослідження саморегуляції як чинника подолання негативних психічних станів у студентському віці. *Міжнародний науковий форум : соціологія, психологія, педагогіка, менеджмент*. 2011. Вип. 5. С. 81-90.

11. Дубровина И. В. Рабочая книга школьного психолога. Москва : Просвещение, 1991. – 303 с.

12. Закон України «Про вищу освіту» (Документ 1556-VII, чинний, поточна редакція – Редакція від 01.01.2019, підстава - 2443-VIII, 2300-VIII). URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>. (дата звернення: 29.03.2019).

13. Зарицька В. В. Саморегуляція емоцій як важлива складова емоційного інтелекту. *Теорія і практика сучасної психології*. Запоріжжя, 2012. Вип. 5. С. 14-18.

14. Зобков А. В. Акмеология саморегуляции учебной деятельности : дис. докт. псих. наук : 19.00.13. Кострома, 2013. 519 с.

15. Капитанец Д. А. Влияние ситуативной тревожности на успешность учебно-профессиональной деятельности субъектов образовательного процесса. *Психология и педагогика : методика и проблемы практического применения*. 2011. № 18. С. 91-95.

16. Карвасарский Б. Д. Психотерапевтическая энциклопедия. СПб. : Питер, 2006. 752 с.

17. Корольчук М. С., Крайнюк В. М. Соціально-психологічне забезпечення діяльності в звичайних та екстремальних умовах : навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ : Ніка-Центр, 2006. 580 с.

18. Крючек Е. С. Аэробика. Содержание и методика оздоровительных занятий. Москва : Олимпия пресс, 2001. 60 с.

19. Лазуренко С. І. Можливості аутогенного відновлення психофізіологічного стану людини. *Проблеми сучасної психології*: збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. І. Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2015. Вип. 28. С. 557-678.

20. Марищук В. Л., Евдокимов В. И. Поведение и саморегуляция человека в условиях стресса. СПб. : Издательский дом «Сентябрь», 2001. 325 с.

21. Махмутова Р. Р. Методика регуляции ситуативной тревожности высококвалифицированных пловцов с поражением опорно-двигательного

аппарата в подготовительной части тренировочного занятия : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.04. Майкоп, 2015. 171 с.

22. Мольц М. Я – это Я, или как стать счастливым. Москва : Прогресс, 1991. 88 с.

23. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (документ 344/2013, чинний, поточна редакція – прийняття від 25.06.2013). URL : <https://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>. (дата звернення: 29.03.2019).

24. Олефір В. І. Державна міграційна політика України (організаційно-правовий аспект) : дис... д-ра юрид. наук : 12.00.07 / Національна академія внутрішніх справ України. Київ, 2005. 443 с.

25. Орлов Ю. М. Обида. Вина. Серия 1 : Исцеление размышлением. Москва : Слайдинг. 2004. 96 с.

26. Повьякель Н. Профессиональная саморегуляция мышления практического психолога : монографія. Москва, 2003. 295 с.

27. Прохоренко Л. І. Особливості формування самоконтролю у молодших школярів із затримкою психічного розвитку (на матеріалі текстових математичних задач) : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / Ін-т спец. педагогіки АПН України. Київ, 2008. 263 с.

28. Психология профессионального здоровья / Под ред. Г. С. Никифорова. СПб. : Речь. 480 с.

29. Секун В. И. Индивидуально-психологические особенности и взаимоотношения студентов. Минск : Высшая школа, 1976. 188 с.

30. Словник практичного психолога / сост. С. Ю. Головін. Москва : АСТ; Харвест, 1998. 800 с.

31. Смирнов Б. А., Долгополова Е. В. Психология деятельности в экстремальных ситуациях. Х. : Изд-во Гуманитарный центр, 2007. 292 с.

32. Стишенок И. В. Тренинг уверенности в себе : развитие и реализация новых возможностей. СПб. Речь, 2008. 230 с.

33. Щербатых Ю. В. Психология стресса и методы коррекции. СПб. : Питер, 2008. 256 с.

34. Юркевич В. С. Саморегуляция как фактор общей одаренности. *Проблемы дифференциальной психодиагностики*. Москва : Педагогика, 1997. С. 223-249.

35. Ясточкіна І. А. Методи психічної саморегуляції як засіб корекції тривожних станів у студентів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 11 : Соціологія. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Управління. 2014. Вип. 18. С. 131-137.

Транслітерація

1. Abolin L. M. Jemocional'naja ustojchivost' i puti ee povysheniya *Voprosy psihologii*. 1989. № 4. S. 142-149.
2. Abul'hanova-Slavskaja K. A. Zhiznennye perspektivy. *Psihologija lichnosti i obraz zhizni*. Moskva : Nauka, 1987. S. 137-145.
3. Bondarchuk M. T. Samorehuliatsiia psikhichnykh staniv politseiskykh yak umova efektyvnoho vykonannia nymy sluzhbovykh zavdan. *Pravo i Bezpeka*. 2016. № 4. S. 115-120.
4. Boryshevskiy M. Y. Moralna samorehuliatsiia povedinky : poniattievyy aparat. Kyiv : Instytut psikhologii im. H. S. Kostiuka APN Ukrainy, 1993. 69 s.
5. Bocheliuk V. Y. Sotsialno-psikhologichni osoblyvosti samorealizatsii osobystosti u suchasnomu suspilstvi : Monohrafiia. Zaporizhzhia : KPU, 2009. 280 s.
6. Vasylenko I. S. Metody ta pryomy samorehuliatsii psykhoemotsiinykh staniv studentiv-sportsmeniv. *Problemy ekstremalnoi ta kryzovoi psikhologii*. Kharkiv, 2013. Vyp. 14. Chastyna I. S. 41-47.
7. Verbina G. G. Psihologija jemocij : ucheb. posobie. Cheboksary, 2008. 308 s.
8. Golovaha E. I. Zhiznennaja perspektiva i professional'noe samoopredelenie molodjozhi. Kiiv : Naukova dumka, 1988. 142 s.
9. Hryntsiiv M. Samorehuliatsiia yak komponent profesiinoi pidhotovky maibutnoho fakhivtsia. *Aktualni pytannia humanitarnykh nauk*. 2013. Vyp. 4. S. 238-245.
10. Hula N. V. Psihologichni osoblyvosti doslidzhennia samorehuliatsii yak chynnyka podolannia nehatyvnykh psikhichnykh staniv u studentskomu vitsi. *Mizhnarodnyi naukovyi forum : sotsiologhiia, psikhologhiia, pedahohika, menedzhment*. 2011. Vyp. 5. S. 81-90.
11. Dubrovina I. V. Rabochaja kniga shkol'nogo psihologa. Moskva : Prosveshhenie, 1991. 303 s.
12. Zakon Ukrainy «Pro vyshchu osvitu» (Dokument 1556-VII, chynnyi, potochna redaktsiia – Redaktsiia vid 01.01.2019, pidstava – 2443-VIII, 2300-VIII). URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>. (data zvernennia: 29.03.2019).
13. Zarytska V. V. Samorehuliatsiia emotsii yak vazhlyva skladova emotsiinoho intelektu. *Teoriia i praktyka suchasnoi psikhologii*. Zaporizhzhia, 2012. Vyp. 5. S. 14-18.
14. Zobkov A. V. Akmeologija samoreguljatsii uchebnoj dejatel'nosti : dis. dokt. psih. nauk : 19.00.13. Kostroma, 2013. 519 s.
15. Kapitanec D. A. Vlihanie situativnoj trevozhnosti na uspeshnost' uchebno-professional'noj dejatel'nosti subektov obrazovatel'nogo processa. *Psihologija i pedagogika : metodika i problemy prakticheskogo primenenija*. 2011. № 18. S. 91-95.

16. Karvasarskij B. D. Psihoterapevticheskaja jenciklopedija. SPb. : Piter, 2006. 752 s.

17. Korolchuk M. S., Krainiuk V. M. Sotsialno-psykholohichne zabezpechennia diialnosti v zvychajnykh ta ekstremalnykh umovakh : navchalnyi posibnyk dlja studentiv vyshchykh navalnykh zakladiv. Kyiv : Nika-Tsent, 2006. 580 s.

18. Krjuchek E. S. Ajerobika. Soderzhanie i metodika ozdorovitel'nyh zanjatij. Moskva : Olimpja press, 2001. 60 s.

19. Lazurenko S. I. Mozhlyvosti autohenneho vidnovlennia psykhozivlozhennoho stanu liudyny. *Problemy suchasnoi psykholohii* : zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podil'skoho natsionalnoho universytetu im. I. Ohienka, Instytutu psykholohii im. H. S. Kostiuka NAPN Ukrainy. Kamianets-Podil'skyi : Aksioma, 2015. Vyp. 28. S. 557-678.

20. Marishhuk V. L., Evdokimov V. I. Povedenie i samoreguljacija cheloveka v uslovijah stressa. SPb. : Izdatel'skij dom «Sentjabr'», 2001. 325 s.

21. Mahmutova R. R. Metodika reguljaciji situativnoj trevozhnosti vysokokvalificirovannykh plovcov s porazheniem oporno-dvigatel'nogo apparata v podgotovitel'noj chasti trenirovochnogo zanjatija : dissertacija ... kandidata pedagogicheskikh nauk : 13.00.04. Majkop, 2015. 171 s.

22. Mol'c M. Ja – jeto Ja, ili kak stat' schastlivym. Moskva : Progress, 1991. 88 s.

23. Natsionalna stratehiia rozvytku osvity v Ukraini na period do 2021 roku (dokument 344/2013, chynnyi, potoczna redaktsiia – pryiniattia vid 25.06.2013). URL : <https://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>. (data zvernennia: 29.03.2019).

24. Olefir V. I. Derzhavna mihratsiina polityka Ukrainy (orhanizatsiino-pravovy aspekt) : dys... d-ra yuryd. nauk : 12.00.07 / Natsionalna akademiia vnutrishnikh sprav Ukrainy. Kyiv, 2005. 443 s.

25. Orlov Ju. M. Obida. Vina. Serija 1 : Iscelenie razmyshleniem. Moskva : Slajding, 2004. 96 s.

26. Pov'jakel' N. Professional'naja samoreguljacija myshlenija prakticheskogo psihologa : monografija. Moskva, 2003. 295 s.

27. Prokhorenko L. I. Osoblyvosti formuvannia samokontroliu u molodshykh shkolariv iz zatrymkoiu psykhičnogo rozvytku (na materialy tekstovykh matematyčnykh zadach) : dys. ... kand. ped. nauk : 13.00.03 / In-t spets. pedahohiky APN Ukrainy. Kyiv, 2008. 263 s.

28. Psihologija professional'nogo zdorov'ja / Pod red. G. S. Nikiforova. SPb. : Rech'. 480 s.

29. Sekun V. I. Individual'no-psihologicheskie osobennosti i vzaimootnošenija studentov. Minsk : Vysshaja shkola, 1976. 188 s.

30. Slovník praktického psychologa / sost. S. Ju. Golovin. Moskva : AST; Harvest, 1998. 800 s.
31. Smirnov B. A., Dolgoplova E. V. Psihologija dejatel'nosti v jekstremal'nyh situacijah. H. : Izd-vo Gumanitarnyj centr, 2007. 292 s.
32. Stishenok I. V. Trening uverenosti v sebe : razvitie i realizacija novih vozmozhnostej. SPb. Rech', 2008. 230 s.
33. Shherbatyh Ju. V. Psihologija stressa i metody korrekcii. SPb. : Piter, 2008. 256 s.
34. Jurkevich V. S. Samoreguljacija kak faktor obshhej odarennosti. *Problemy differencial'noj psihodiagnostiki*. Moskva : Pedagogika, 1997. S. 223-249.
35. Yastochkina I. A. Metody psikhichnoi samorehuljatsii yak zasib korektsii tryvoznykh staniv u studentiv. *Naukovyi chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova*. Serija 11 : Sotsiologhiia. Sotsialna robota. Sotsialna pedahohika. Upravlinnia. 2014. Vyp. 18. S. 131-137.

Galieva O.

METHODS OF SELF-ADJUSTMENT OF THE STATE ANXIETY OF FUTURE PRACTICAL PSYCHOLOGISTS IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL TRAINING

The article substantiates the necessity of selection of methods of self-adjustment of state anxiety of future practical psychologists in the process of professional training. It is noted that future practical psychologists should be able to use means to overcome situations that can cause anxiety, which involves the formation of effective patterns of self-adjustment. To reveal the peculiarities of the methods of self-adjustment of state anxiety of future practical psychologists in the process of educational activity, a theoretical analysis of the concept of "self-adjustment" was carried out, methodological and theoretical approaches to its study were considered. The basic methods of self-adjustment of state anxiety of future practical psychologists in the process of professional training are revealed: autogenic training, visualization, methods of progressive muscular relaxation, normalization of breathing, autosuggestion, self-punishing, self-persuasion, sanogenic thinking, social and psychological training. The disclosure of the peculiarities of the methods of self-adjustment of state anxiety of future practical psychologists is the basis for developing a program of self-adjustment of state anxiety of future practical psychologists in the process of professional activity.

Key words: *self-regulation, methods, anxiety, situational anxiety, future practical psychologists.*

Галієва Ольга Михайлівна – аспірантка кафедри практичної психології, Класичний приватний університет, м. Запоріжжя.

ПРОБЛЕМА ВІКТИМНОСТІ ОСОБИСТОСТІ ТА ЇЇ ПСИХОЛОГІЧНІ КЛАСИФІКАЦІЇ

У статті розглянута проблема індивідуальної віктимності та існуючі класифікації або типології жертв. На підставі теоретико-методологічних положень, що мають місце у глибинній психології, запропонована психологічна класифікація віктимних особистостей, що налічує чотири основні форми: віктимність шизоїдної особистості, віктимність депресивної особистості, віктимність особистості з нав'язливістю та віктимність істеричної особистості.

Ключові слова: віктимність, депресія, істерія, невроз нав'язливості, особистість, страх, шизоїдія.

Постановка проблеми. Проблема віктимності особистості завжди була гострою та дискусійною серед науковців, оскільки безпосередньо пов'язана з виживанням людини у складних і суперечливих умовах навколишнього середовища. Особливо це питання набуває гостроти в перехідний період, коли здійснюються ґрунтовні трансформації у суспільстві. Так, останні двадцять вісім років в Україні відбувається перехід суспільства в якісно новий стан, пов'язаний із переорієнтацією політичних, економічних, соціальних, правових і культурних поглядів і цінностей, що були викликані змінами державного устрою та пов'язані з переходом від планової економіки до ринкової. До цього слід надати розвиток інформаційних технологій, що збільшив спектр віктимних інсталяцій у суспільстві. Усе це разом призвело до того, що у житті кожного українця з'явилося більше небезпеки, підвищився загальний рівень його віктимогенної вразливості.

Проте не тільки соціальні аспекти життя впливають на віктимні прояви індивідів, а й їхні психологічні особливості, що пов'язані з функціонуванням глибинних структур їхньої психіки. У цьому напрямку слід звернути увагу на існуючі класифікації індивідуальних форм віктимності або типології жертв, що мають прикладне значення для вирішення проблеми віктимізації індивідів. Особливо актуальним виявляється завдання з розробки психологічної класифікації проявів індивідуальної віктимності, що ґрунтується на міцному науково-психологічному фундаменті.

Аналіз наукових досліджень та публікацій. Натепер існує кілька визначень та підходів до дефініції «віктимність». Так, Л. В. Франк віктимність

визначав як потенційну, так й реалізовану підвищену здібність людини стати жертвою злочинних зазіхань за умови, що об'єктивно цього можна було уникнути [7]. Д. В. Рівман віктимність визначає як набуття людиною фізичних, психічних і соціальних рис та ознак, що сприяють перетворенню її в жертву (злочину, нещасного випадку, деструктивного культу тощо) [13]. М. А. Одинцова вважає, що віктимність – це «потенційна здібність потрапляти у ролі жертви, залучати небезпечні ситуації у власне життя. Це образ дій або без дій, коли людина навмисно стає жертвою, залегає у цьому стані, тому що воно вигідне» [10, с. 95]. Н. Wallace віктимність розглядає як об'єктивну властивість індивіда, що за певних обставин підвищує його схильність стати жертвою того або іншого злочину [19]. При цьому під поняттям «жертв» (потерпілий/ла) дослідники вважають людину, яка втратила значущі для себе цінності внаслідок впливу на неї іншої людини, групи людей, певних подій або обставин [1; 5; 8; 18].

Ми визначаємо віктимність як набуті від народження та такі, що формуються прижиттєво фізичні, психічні та соціальні ознаки, що за певних умов підвищують схильність людини до перетворення в жертву, як в вузькому (кримінологічному), так й широкому (техногенних катастроф, природних катаклізмів тощо) сенсі [4].

Разом із цим, щодо проблеми класифікації віктимності, то натеper існує широкий спектр кримінологічних і соціологічних екстраполяцій. Так, К. Міядзава [9] наголошував на існуванні загальної віктимності, що залежить від соціальних, рольових і гендерних характеристик жертви, та спеціальну, що реалізується в установках, властивостях та атрибуціях особистості.

Такі дослідники як Г. Л. Труханов, В. О. Туляков виокремлюють два види віктимності – евентуальну (випадкову) та децидивну (за рішенням) [15; 16]. Б. Холиста, Е. Віано акцентують увагу на провинній віктимності, що є наслідком протиправної, аморальної поведінки потерпілого та не провинній, що інсталюється на підставі виконання професійних або громадських обов'язків жертви [4; 7].

Д. В. Рівман виходячи з ситуативних ролей жертв поділяє їх на агресивні, активні, ініціативні, пасивні, некритичні та нейтральні [13]. В. О. Туляков запропонував класифікувати жертви злочинів на підставі характеристики ведучої віктимної активності особистості та виокремив: імпульсивну жертву, установчу жертву, раціональну жертву, жертву з утилітарно-ситуативною та з ретретистською активністю [16].

Також виокремлюють індивідуальну віктимність або можливість стати жертвою на підставі психологічних, психофізичних властивостей індивіда та масову віктимність (видова та групова), що пов'язана зі схильністю певних груп

людей, що мають певні суб'єктивні якості, за певних об'єктивних умов стати потерпілими [2]. Крім того, дослідники виокремлюють два конститутивних типу віктимності: особистісну (об'єктивно існуючу у людини якість, що втілюється в суб'єктивну здібність декого з індивідуумів ставати жертвами певних видів злочинів за певних обставин) та рольову (об'єктивно існуючу у заданих умовах життєдіяльності характеристику деяких соціальних ролей, що відбивається в небезпеці для осіб, що їх виконують, незалежно від власних особистісних якостей) [16].

Щодо психологічних класифікацій жертв або проявів індивідуальної віктимності за межами кримінальної віктимології, то слід наголосити на підході С. Ю. Плотнікової, яка виокремила: провинні жертви, які приймають на себе відповідальність за незалежні від них події та використовують провину у власних цілях; обвинувачі, які прагнуть повісити провину на іншого, зняти з себе відповідальність за власні почуття та поведінку; самозялувані, у яких страх і тривога є улюбленими емоційними реакціями на уявну або справжню небезпеку, у теперішньому або майбутньому; супермени, які бояться власних емоцій, пригнічують страх, йдуть на ризик, не усвідомлено прагнуть до власного руйнування [11].

У класифікації, що запропонована М. А. Одінцовою, жертви поділені на дві великі групи – ігрові та соціально-рольові, що за певних умов можуть переходити у більш стійкі утворення – позицію або статус [10]. Першу складають інфантильні жертви, агресивні та ауагресивні жертви, депресивні та демонстративні жертви, залежні та самозакохані жертви, «жебрак» і «любитель халяви». Другу – «цап відбувало», «раб», «біла ворона», «бридке каченя», «невизнаний геній», «іванко-дурень» та «п'яниця». Як видно з назв усіх видів жертв, їхнє підґрунтя складають особливості маніпуляційного поводження індивідів або як зазначає авторка класифікації – маски, що люди одівають з урахуванням ситуації, в якій вони знаходяться.

Як бачимо, у наведених психологічних класифікаціях представлені типи особистостей, що розробляються в межах так званої соціоніки, у якій не вистачає глибини розуміння психічних проявів або стійких психологічних референтів, що зумовлюють виникнення віктимних інсталяцій на індивідуальному рівні.

Мета статті – розглянути психологічні аспекти індивідуальної віктимності та запропонувати психологічну класифікацію віктимних особистостей на підставі положень, що мають місце у глибинній психології.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Натепер існує кілька класифікацій жертв, але диференціація, яка б базувалася на глибинному психологічному фундаменті, нажаль відсутня. Тому, ми спробували

виокремити чотири форми індивідуальної віктимності, підгрунття яких склали глибинні положення про чотири форми страху, на яких наголосив видатний німецький психоаналітик Фріц Ріман [14].

Перша форма страху – це «страх перед самовідторгненням, що переживається як втрата «Я» та залежність» [14, с. 24]. Кожний індивід для досягнення самостійності та неповторності власної особистості, повинен відмежувати себе від інших людей, не обмінюватися з ними своїми особливостями. Але, чим більше людина відмежовується від інших, тим більше вона випробовує невпевненість, нерозуміння та відторгнення. Не відмежовуючись від інших, людина не отримує достатніх можливостей для розвитку власної індивідуальності, відстоювання власних границь існування. Але, чим більше людина спроможна розвивати та переживати власну винятковість, тим більше виникає відчуття страху, що переживається як втрата власного «Я».

Друга форма – це «страх перед самостановленням (стагнація «Я»), що переживається як беззахисність та ізоляція» [14, с. 24]. Цей страх пов'язаний з тим, що світ, життя та людське суспільство відкриті для нашої участі, але потребують для цього відмови від власного «Я». Якщо навпаки, то все це виявляється чужим, що існує незалежно від нас та поза нас. Тому гармонія існування передбачає самозречення та самовіддачу, що вже викликає страх, оскільки вимагає принести себе у жертву іншим з необхідним пристосуванням до вимог більшості.

Третя форма – це «страх перед змінами, що переживається як мінливість та невпевненість» [14, с. 24]. Переживання про невизначене майбутнє пов'язано з знаннями про тимчасовий характер нашої залежності та ірраціональність планування існування, що продукує страх перед ризиком до усього нового, перед вічною мінливістю нашого життя, яке ніколи не зупиняється та постійно змінює нас самих. Цей страх віддзеркалюється у відомому положенні про те, що два рази неможливо увійти в одну й ту річку, оскільки вода в ній постійно змінюється.

Четверта форма – це «страх перед необхідністю, що переживається як остаточність та неволя» [14, с. 24]. Людина завжди прагне до змін, розвитку та подоланню, відмовляючись від вже звіданого, долаючи традиції, розлучаючись з досягнутим, для того щоб спробувати пережити незвідане. Її рух до свободи, пов'язаний зі страхом перед необхідністю долати наявні норми та регламентації, інертні звички і стереотипи, що утримують та обмежують її можливості.

Ф. Ріман виокремлює чотири особистісні структури, що відбивають психічну норму з певними акцентуаціями, виводить невротичні варіанти особистості, які у глибинній психології описані як чотири великі форми

неврозів: шизоїдія, депресія, невроз нав'язливості та істерія [14, с. 27-28]. Ці невротичні прояви є відбиттям загострених форм загальних типів людського існування. Але ці форми є втіленням й чотирьох форм страхів, що виступають основними установками та способами поведінки відносно умов і взаємозалежностей нашого існування, що за влучним висловом Рімана «подібно протиставленню космічного порядку удаваній нерівновазі» [14, с. 29].

Слід зазначити, що у психоаналітичній концепції ми знаходимо положення про те, що в основі формування віктимних настанов знаходиться психотравма, яка, як і всяке інше переживання викликає непоборні страждання або тривогу у дитини. Переживання є «непоборним» у тому випадку, коли звичайних захисних заходів психіки, які З. Фройд [17] назвав «захисним екраном від стимулів», стає недостатньо. Травма у такому розумінні є гострим руйнівним переживанням дитячого аб'юзу, а кумулятивна травма викликається незадоволеними потребами в залежності. Незадоволені потреби, до яких відносяться й стани сильної депривації, переживання яких є неймовірним, інколи задають значущої шкоди розвитку дитини. У цьому сенсі, внутрішні захисти, що будує психіка індивіда, стають перешкодою нормальної адаптації у подальшому житті.

Якщо травматичний захист уже виник, усі відносини з зовнішнім світом переходять до відома системи самозбереження. Те, що мало бути захистом проти подальшої або вторинної травматизації, стає наріжним каменем, протидією будь-яким спонтанним проявам «Я», спрямованим у зовнішній світ. Особистість виживає, але не може жити творчо, тому що її креативність блокована.

Погоджуючи питання про віктимність з психоаналітичною теорією, Н. Мак-Вільямс [6], запропонувала віднести до віктимних проявів депресивні та мазохістичні особливості в непатологічному вимірі. Відомо, що депресивний стан характеризується непрохідною печаллю, зниженою енергетикою, ангедонією (нездатність радіти звичайним задоволенням).

Разом із цим З. Фройд [17] депресивні стани спробував порівняти з нормальним переживанням горя й прийшов до висновку, що при звичайних реакціях, зовнішній світ переживається як зменшений (втрата значущої особистості), в той же час, як при депресивних станах горе переживається як щось втрачене та зруйноване. Агресія у депресивних людей спрямована у середину себе. Вони гостро відчувають провини, з мукою усвідомлюють кожен аспект власних гріхів та ігнорують власні добрі вчинки. Також спостерігається намагання вирішити всі конфліктні питання на користь інших і зберегти стосунки за будь-яку ціну.

Мазохістичне може розглядатися не тільки як самодеструктивне, що вміщує навмисні деструктивні дії (суїцид, самопошкодження), але й як схильність до пошуку нещасних випадків, або віктимність, як таку. Термін «мазохізм», що використовують психоаналітики, у даному випадку, не означає любові до болю або страждань. Перш за все, це випробовування болю та страждань у свідомій або несвідомій надії на деяке наступне благо.

Таким чином, на підставі теоретико-методологічного аналізу ми спробували виокремити чотири форми віктимності особистості, підгрунття яких складають чотири форми страху за Ф. Ріманом.

Перша форма віктимності – це віктимність шизоїдної особистості, що підвищується у міру просування від здорової форми до хворобливої, від менш тяжкого до більш тяжкого розладу. На рівні підвищеної чутливості у шизоїдів виникають проблеми у взаємовідносинах з оточуючими, спостерігається слабка соціальна адаптація, а на рівні егоїзму вони рахуються тільки з власними інтересами та нехтують інтересами оточуючих. Оскільки шизоїди притримуються «моралі володаря» вони з презирством ставляться до тих, хто відповідає загальноприйнятим моральним принципам, вважають такі дії слабкістю, боягузством або браком мужності. На рівні аутсайдерства це «мірило всіх речей», коли доходить діло до гордовитості та самообожнювання. З збільшенням амплітуди розладу можуть виникати деструктивні дії, що не просто зневажають права інших, але й стають перепорою на шляху їхнього існування. Тобто шизоїди своїм ставленням налаштовують інших проти себе й тим самим підвищують рівень власної віктимогенної вразливості. Серед жертв кримінальних зіткнень як раз багато особистостей шизоїдного типу, а ще більше їх серед жертв убивств [7].

Друга форма – віктимність депресивної особистості, яка розвивається у площині «люблю ближнього більше, ніж самого себе». Цю установку оточуючи часто використовують на свою користь, що сприяє потраплянню такого індивіда в складні життєві ситуації. При цьому, депресивні особистості посилюють негативні прояви від підвищеної соромливості до комфортності, пасивного сприйняття та невимогливості до життя. Саме пасивне очікування та невимогливість до життя призводять до алкоголізації, наркоманії таких індивідів та підвищують їх віктимну уразливість. Оточуючі, що спостерігають руйнування особистості можуть використовувати це на власну користь. Наприклад, представники так званих деструктивних сект і культів, що пропанують допомогу таким індивідам, а навзаєм вимагають переписати на них наявне майно. Останнього часу депресивні особистості ставать «здобиччю» так званих хантерів за людськими органами.

Третя форма – віктимність особистості з нав'язливістю (обсесією), якій властиві підвищена агресивність, ефективність, категоричність, нетерпимість, догматичність та авторитарність. Такі індивіди схильні до відсторонення від дійсності, продукуванню ворожих установок до інших. У повсякденному житті нав'язливості особистості обмежують її життєві можливості. Спроби не піддаватися нав'язливостям викликають у такого індивіда відчуття тривоги та страху. Чим більше натиску у боротьбі, тим сильніше страх, що стає причиною помилок і невдач. Це ще більше обмежує життєвий простір, а вторгнення в нього інших сприймається з підвищеною ворожістю. Отже збільшується рівень віктимної уразливості обсесіанта, а використання деструктивної фантазії, про яку писав Джанетт Рейнуотер [12], абсолютизує його віктимні інсталяції у взаємодії з оточуючими.

Часто особистість з нав'язливістю спрямовує свою агресію на інших, стверджуючі, що вона захищає норми моралі або ідейні переконання, а воля до влади, що виходить з потреби володарювати та підкорятися силі, артикулює аспекти децидивної віктимності. Обсесіанти віддають перевагу тим професіям, що надають їм можливість легалізувати власну агресивність в ім'я порядку, закону, авторитету тощо. Не дивно, що з такою мотивацією достатньо багато політиків, військових, правоохоронців, чиновників і навіть педагогів, які достатньо часто стають жертвами власних деструктивних проявів.

Четверта форма – віктимність істеричної особистості, яка детермінується її необов'язковістю, безвідповідальністю, маніпулятивністю та брехливістю. Істеричні особистості дуже рідко вчаться на власних помилках, а в протилежність депресивним особистостям, схильним звинувачувати у всьому себе, заперечують свою провину або намагаються перекласти її на інших. Такі індивіди є дуже марнославними, а тому готові вчиняти аморальні та асоціальні вчинки, використовувати шахрайські схеми для реалізації егоїстичних інтересів. Це зіштовхує їх з оточуючими, породжує міжособистісні та внутрішньогрупові конфлікти, в яких реалізується їхня віктимність.

Слід зазначити, що на етапі задоволення нарцисичної потреби у самоствердженні істерики продукують підвищену агресію, оскільки бажають захопити «чужу територію», що пов'язано з порушення різних соціальних норм і навіть таких, як проксемічні норми спілкування [3]. При цьому агресивні реакції є дуже гнучкими, спонтанними, з різною амплітудою проявів. Іноді агресія приймає архаїчні форми «рушійної бурі», але якщо у шизоїдів це прояв почуттів екзистенціальної загрози їх сутності, то у істериків це прояв потреби у театральності, у тому, щоб справити враження на оточуючих. Таке інтриганство підвищує віктимність особистості, оскільки завжди пов'язано з

міжособистісними конфліктами, в яких опоненти можуть використовувати різні форми деструктивної активності.

Узагальнена класифікація чотирьох форм віктимності особистості представлена у табл. 1.

Таблиця 1

Чотири форми віктимності особистості

| Форми віктимності особистості | Основна характеристика віктивної форми | Найбільша віктимна уразливість |
|---------------------------------------|---|---|
| Віктимність шизоїдної особистості | Маючи високий рівень егоїзму, рахуються тільки з власними інтересами, не зважають на мотиви та інтереси інших, низький рівень розвитку емоційного інтелекту. | Міжособистісні конфлікти, агресивне поведження з оточуючими. |
| Віктимність депресивної особистості | Пасивні очікування, невимогливість до життя, підвищена навіюваність та залежність від інших, слабкість вольових проявів. | Шахрайство, алкоголізація, наркоманія; евентуальна віктимність. |
| Віктимність особистості нав'язливістю | Підвищені агресивність, афективність, нетерпимість, догматичність та авторитарність, схильність використовувати деструктивну фантазію. | Міжособистісні та внутрішньогрупові конфлікти; децидивна віктимність в професійних сферах з високим рівнем небезпеки. |
| Віктимність істеричної особистості | Надмірна наполегливість щодо реалізації власних інтересів, нехтування правами оточуючих, марнославство, невизнання власної провини та перекладення її на інших. | Міжособистісні конфлікти, аморальні та асоціальні вчинки; протиправні дії, що спрямовані на досягнення шахрайських цілей. |

Слід зазначити, що кожна форма невротичного страху є причиною тих або інших особистісних проблем, що розширюють можливості реалізації індивідуальної віктимності, як в евентуальному, так й децидивному плані. Але,

треба пам'ятати, що страхи не тільки підводять нас до провалля, але й зберігають від зла, а також можуть стати чинником нашого інтелектуального розвитку. Пережив, подолав, поборов страх, людина стає сильніше та досвідченою, у неї виникають нові вимоги до життя, розкриваються нові можливості. Тому, ми можемо з кожної віктимної ситуації вийти більш стійкими та сильнішими, якщо впорасемося з нею конструктивним чином.

Отже, узагальнюючі вищевикладене ми можемо зробити такі **висновки**.

1. Існуючі класифікації віктимних особистостей або жертв, в переважній більшості, мають кримінологічні та соціологічні референтації, яким не вистачає психологічної аргументації. Психологічні класифікації, здебільшого, виявляються пропозицією типів віктимних особистостей, що розроблені в межах так званої соціоніки та їм також не вистачає психологічного обґрунтування.

2. На підставі теоретико-методологічного аналізу психоаналітичного підходу Ф. Рімана щодо чотирьох форм страху, ми виокремити чотири форми віктимності особистості: віктимність шизоїдної особистості, віктимність депресивної особистості, віктимність особистості з нав'язливістю та віктимність істеричної особистості. Найвні форми складають основу запропонованої психологічної класифікації віктимних особистостей, що ґрунтується на наукових положеннях глибинної психології.

Перспективи проведення подальших наукових студій полягають у з'ясуванні особливостей прояву виокремлених чотирьох форм віктимності особистості на віковому та гендерному рівнях.

Література

1. Бандурка А. М. Юридическая психология: [монография] / Бандурка А. М., Бочарова С. П., Землянская Е. В. – [изд. 2-е, доп. и перераб.]. – Харьков : Изд-во «Титул», 2006. – 750 с.
2. Гарькавец С. О. Віктимологія: [навчальний посібник] / С. О. Гарькавец. – Луганськ : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2006. – 116 с.
3. Гарькавец С. А. Психология невербального общения: [учебное пособие] / С. А. Гарькавец. – Северодонецк: Изд-во «Петит», 2015. – 214 с.
4. Гарькавец С. О. Психология підліткової віктимності: [монография] / С. О. Гарькавец. – Луганськ: вид-во «Ноулідж», 2013. – 175 с.
5. Коновалова В. Е. Основы юридической психологии : [учебник] / В. Е. Коновалова, В. Ю. Шепитько – Х. : Одиссей, 2005. – 352 с.
6. Мак-Вильямс Н. Психоаналитическая диагностика: понимание структуры личности в клиническом процессе / Нэнси Мак-Вильямс. – М. : Класс, 1998. – 480 с.

7. Малкина-Пых И. Г. Психология поведения жертвы / И. Г. Малкина-Пых. – М. : Изд-во Эксмо, 2006. – 1008 с.
8. Медведев В. С. Кримінальна психологія: [підручник] / В. С. Медведев. – К. : Атіка, 2004. – С. 163-181.
9. Миядзава К. Основы виктимологической теории / Коити Миядзава. – М. : Юр. лит., 1966.
10. Одинцова М. А. Психология жертвы. Сказкотерапия для взрослых / М. А. Одинцова. – Самара : ИД «Бахрах-М», 2010. – 240 с.
11. Плотникова С. Ю. Некоторые аспекты консультирования клиентов-жертв / С. Ю. Плотникова // Психология. Пермь. – 2003. – № 2. – С. 9-10.
12. Рейнуотер Д. Это в ваших силах. Как стать собственным психотерапевтом / Джанетт Рейнуотер. – М. : Прогресс, 1992. – 240 с.
13. Ривман Д. В. Криминальная виктимология / Д. В. Ривман. – СПб. : Питер, 2002. – 304 с.
14. Рима Ф. Основные формы страха / Фриц Рима. – [пер. с нем. Э. Л. Гушанского]. – М. : Алетея, 2000. – 336 с.
15. Труханов Г. Л. Основы общей виктимологии: [монография] / Г. Л. Труханов. – Х. : Титул, 2007. – 392 с.
16. Туляков В. А. Виктимология / В. А. Туляков. – Одесса : Юридическая литература, 2000. – 316 с.
17. Фрейд З. «Я» и «Оно» / Зигмунд Фрейд. Труды разных лет. – Кн. 1. – Тбилиси : Мерани, 1991. – 412 с.
18. Христенко В. Е. Психология жертвы: [учебное пособие]. / В. Е. Христенко. – Харьков : Комсум, 2001. – 256 с.
19. Wallace H. Victimology, legal, psychological, and social perspectives / H. Wallace. – Boston, Mass, USA. : Allyn and Bacon, 1998. – 468 p.

Транслітерація

1. Bandurka A. M. Yurydycheskaia psykhohohyia: [monohrafiya] / Bandurka A. M., Bocharova S. P., Zemlianskaia E. V. – [yzd. 2-e, dop. y pererab.]. – Kharkov : Yzd-vo «Tytul», 2006. – 750 s.
2. Harkavets S. O. Viktymolohiia: [navchalnyi posibnyk] / S. O. Harkavets. – Luhansk : Vyd-vo SNU im. V. Dalia, 2006. – 116 s.
3. Harkavets S. A. Psykhohohyia neverbalnoho obshchenyia: [uchebnoe posobyie] / S. A. Harkavets. – Severodonetsk: Yzd-vo «Petyt», 2015. – 214 s.
4. Harkavets S. O. Psykhohohiia pidlitkovoi viktymnosti: [monohrafiya] / S. O. Harkavets. – Luhansk: vyd-vo «Noulidzh», 2013. – 175 s.
5. Konovalova V. E. Osnovy yurydycheskoi psykhohohyy : [uchebnyk] / V. E. Konovalova, V. Yu. Shepytko – Kh. : Odyssei, 2005. – 352 s.

6. Mak-Vyliams N. Psykhoanalytycheskaia dyahnostyka: ponymanyie struktury lychnosti v klynicheskoi protsesse / Nensy Mak-Vyliams. – M. : Klass, 1998. – 480 s.
7. Malkyna-Pykh Y. H. Psykholohyia povedeniia zhertvy / Y. H. Malkyna-Pykh. – M. : Yzd-vo Eksmo, 2006. – 1008 s.
8. Medvediev V. S. Kryminalna psykholohyia: [pidruchnyk] / V. S. Medvediev. – K. : Atika, 2004. – S. 163-181.
9. Myiadzava K. Osnovy vyktymolohycheskoi teoryi / Koyty Myiadzava. – M. : Yur. lyt., 1966.
10. Odyntsova M. A. Psykholohyia zhertvy. Skazkoterapyia dlia vzroslykh / M. A. Odyntsova. – Samara : YD «Bakhrakh-M», 2010. – 240 s.
11. Plotnykova S. Yu. Nekotorye aspekty konsulyrovaniia klyentov-zhertv / S. Yu. Plotnykova // Psykholohyia. Perm. – 2003. – № 2. – S. 9-10.
12. Reinuoter D. Eto v vashykh sylakh. Kak stat sobstvennym psykhoterapevtom / Dzhannett Reinuoter. – M. : Prohress, 1992. – 240 s.
13. Ryvman D. V. Krymynalnaia vyktymolohyia / D. V. Ryvman. – SPb. : Pyter, 2002. – 304 s.
14. Ryman F. Osnovnye formy strakha / Fryts Ryman. – [per. s nem. E. L. Hushanskoho]. – M. : Aleteia, 2000. – 336 s.
15. Trukhanov H. L. Osnovy obshchei vyktymolohyy: [monohrafiia] / H. L. Trukhanov. – Kh. : Tytul, 2007. – 392 s.
16. Tuliakov V. A. Vyktymolohyia / V. A. Tuliakov. – Odessa : Yurydycheskaia lyteratura, 2000. – 316 s.
17. Freid Z. «Ya» y «Ono» / Zyhmud Freid. Trudy raznykh let. – Kn. 1. – Tbylysy : Merany, 1991. – 412 s.
18. Khrystenko V. E. Psykholohyia zhertvy: [uchebnoe posobyie]. / V. E. Khrystenko. – Kharkov : Komsum, 2001. – 256 s.
19. Wallace H. Victimology, legal, psychological, and social perspectives / H. Wallace. – Boston, Mass, USA. : Allyn and Bacon, 1998. – 468 p.

Harkavets S.

The problem of victimization of personality and its psychological classifications

The article deals with the problem of individual victimization and the existing classification or typology of victims. On the basis of theoretical and methodological provisions that take place in depth psychology, a psychological classification of victim personalities is proposed, which contains four basic forms: victimization of schizoid personality, victimization of a depressive person, victimization of a person with obsessions and victimization of a hysterical person.

Key words: *victimization, depression, hysteria, obsessive neurosis, personality, fear, schizoid.*

Гарькавець Сергій Олексійович – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри психології та соціології Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, м. Сєвєродонецьк.

УДК 159.922.73-053.4

Горбатиx В.В.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ГАРМОНІЗАЦІЇ СТАНОВЛЕННЯ САМОСТАВЛЕННЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

Проблема самоставлення дитини є однією з найбільш значущих у психологічній науці. Це зумовлено тим, що специфіка ставлення особистості до власного «Я» позначається практично на всіх аспектах поведінки людини, відіграючи важливу роль у побудові нею міжособистісних стосунків та їх регулюванні, в постановці та досягненні мети діяльності, розв'язанні конфліктних ситуацій тощо. Важливим періодом становлення самоставлення дитини є дошкільний вік.

У статті встановлено психологічну структуру емоційно-ціннісного ставлення старшого дошкільника до самого себе. Емпірично досліджено індивідуальні особливості самоставлення старших дошкільників. Визначено підгрупи дітей за типами прояву емоційно-ціннісного ставлення старших дошкільників до самих себе. Дослідження показало, що більшості старших дошкільників притаманний середній тип прояву емоційно-ціннісного ставлення до самих себе; значна кількість дітей має неадекватний тип його прояву. Встановлено, що старшим дошкільникам властиве переважно ідеалізувати свій образ, завищувати свою загальну самооцінку і не надавати значення конкретним самооцінкам. З'ясовано, що діти з неадекватним самоставленням, попадаючи в нову ситуацію, з новими правилами співжиття, приймають поведінку так званого психологічного захисту: емоційно пристосовуються до ситуації, необ'єктивно її сприймають. Таке пристосування не переходить у подолання труднощів і перешкод. У таких дітей відсутня пізнавальна активність, відповідальна мотивація і рефлексія домагань. Старші дошкільники з оптимальним самоставленням швидко виробляють долаючу поведінку за схемою: проблема – фрустрація – акт пристосування – зміна ситуації чи себе. Представлено результати ефективності впровадження

програми оптимізації розвитку емоційно-ціннісного ставлення старших дошкільників до самих себе у процесі їх взаємодії з дорослими й однолітками.

Ключові слова: *самоставлення, емоційно-ціннісне ставлення старшого дошкільника до самого себе, самооцінка, самоповага, прийняття себе, воля, соціальне «Я», розвиваюча програма.*

Постановка проблеми. Дошкільний вік – період удосконалення й розвитку за змістом і формальними характеристиками тих особистісних новоутворень, які виникли наприкінці попереднього психологічного періоду – раннього віку. А це розвиток довільності, самостійності, ініціативності, креативності, свободи і, як результат, становлення відповідальності та інтегрального особистісного новоутворення – компетентності як смислового наповнення поняття «дошкільна зрілість».

Новоутворення дитини дошкільного віку проектується на майбутнє, закладають основу загального розвитку дитини. Саме тому так важливо зрозуміти, якою має бути педагогічна модель взаємин з дитиною, щоб забезпечити повноцінну реалізацію її Я, розвиток її загальнолюдських здібностей, побудувати адекватне розвивальне середовище для вільного і повноцінного її розвитку. Експериментально підтверджено важливість гармонійного розвитку всіх основних складових дошкільної зрілості. Відхилення в розвитку навіть поодиноких якісних складників психологічного механізму стає причиною серйозних труднощів на шляху адаптації до шкільного життя і освоєння учіння.

Підтверджено, що до старшого дошкільного віку змінюється місце дитини в соціумі, ставлення до неї оточуючих, осмислюється самооцінка і самосприймання. Як підкреслив О.В Запорожець, дитині потрібна повна «прожитість» вікового періоду, щоб повноцінно розкрились її потенційні можливості, визріли якісні новоутворення і відповідні здібності [1, с. 42]. Важливо підкреслити саме визрівання новоутворень, а не форсування, прискорення розвитку.

Основні причини недостатнього рівня соціальної зрілості більшості сучасних шестирічок – це однобічна спрямованість дошкільної освіти на навчання, фактичне нехтування емоційною сферою дитини, зокрема, коли формальний, непережитий досвід не забезпечує емоційного комфорту. А їх поєднання з недостатньою увагою до дитини в сім'ї обмежує її особистісні прояви, зумовлює сплески в неї агресивності, тривожності, та може спричинити значні негативні наслідки в майбутньому. Ціленаправлене формування основних новоутворень має бути спеціальною метою виховного процесу. Саме вони і являють собою ядро сутнісних властивостей дитячої психіки, відповідають

природним потребам і можливостям дитини і є адекватними закономірностями дитинства.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Усвідомлюючи самоцінність і унікальність дошкільного дитинства, багато вітчизняних та зарубіжних психологів приділяють велику увагу вивченню становлення емоційно-ціннісного ставлення дитини до самої себе. (Б.Г. Ананьєв, І.Д. Бех, Л.С. Виготський, Л.І. Божович, О.В. Запорожець, С.О. Ладивір, М.І. Лісіна, О.Л. Кононко, В.К. Котирло, С.Є. Кулачківська, К.Р. Роджерс, С.П. Тищенко, І.І. Чеснокова, Р.Х. Шакуров й ін).

У сучасній психології найбільш поширеним поняттям, за допомогою якого описується емоційний компонент самосвідомості, є «емоційно-ціннісне ставлення до себе», яке, з одного боку, спирається на самопізнання, а з другого – створює головні передумови для формування саморегуляції, самоактуалізації і саморозвитку. Під впливом знань та уявлень про себе емоційно-ціннісне самоставлення постійно модифікується, змінює своє емоційне забарвлення [10, с.18].

У психологічній науці існує декілька підходів до вивчення структури емоційно-ціннісного ставлення до себе. Перший підхід розглядає будову емоційно-ціннісного ставлення до себе як одновимірне, неподільне почуття «за» чи «проти» свого «Я». На думку В.В. Століна, макроструктура емоційно-ціннісного ставлення до себе складається з таких емоційних компонентів: аутосимпатія, самоповага, самоінтерес. Вони інтегруються у загальне почуття позитивного або негативного ставлення особистості до себе. Такий погляд не має подальшого розвитку, бо не знайшов однозначного емпіричного підтвердження [7, с.19].

Другий підхід (А.В. Захарова, Д.Б. Ольшанський, К.Р. Роджерс) розглядає емоційно-ціннісне ставлення до себе, як дворівневе утворення, виявляє оціночну й емоційну його складові. Наприклад, К. Роджерс наголошує на тому, що у структурі самоставлення є оцінна й емоційна підсистеми, де самооцінка і симпатія до себе – незалежні одне від одного психологічні явища. Адже те, що людина відчуває стосовно себе, не обов'язково визначається тим, наскільки вона вважає себе «хорошою» [6, с.27].

Третій підхід розглядає структуру самоставлення, як складно побудоване психічне утворення, що складається з трьох компонентів: когнітивного, емоційного і конативного (поведінкового). *Когнітивний компонент* передбачає в себе процеси відчуття і сприймання, уяви і пам'яті, мислення та уявлення. Цей компонент виступає уявленням про себе і є необхідною ланкою у саморегуляції і самоконтролі поведінки особистості. Когнітивний компонент самоставлення особистості включає в себе самооцінку,

самоповагу, яка дає знання про себе за такими критеріями: «хороший – поганий», «гідний – негідний» і т.п. *Емоційний компонент* самоствавлення – це емоційне настановлення стосовно себе. Людина не тільки знає про себе, але може любити або ненавидіти себе залежно від того, що вона знає, тобто емоційно ставиться до знань про себе. Емоційно-ціннісний компонент самоствавлення проявляється як емоційні реакції на судження значущих дорослих і однолітків, на успіх та поразку, переживання симпатії до власної особистості (аутосимпатія), прийняття власних переваг та невдач (самоприйняття). *Когативний* компонент проявляється в якості внутрішніх дій, спрямованих на себе або як готовність до таких дій. Здійснення таких дій залежить від ставлення особистості до себе – як до об'єкта впливу або як до суб'єкта дій.

Отже, психологічна структура емоційно-ціннісного ставлення старшого дошкільника до самого себе об'єднує в собі когнітивний, поведінковий та афективний компоненти і має такі основні складові: самооцінка, воля, самоповага і прийняття себе, ставлення особистості до свого соціального «Я».

Мета статті полягає у визначенні індивідуальних особливостей емоційно-ціннісного ставлення старших дошкільників до самих себе та висвітленні результатів впровадження розвивальної програми.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Самоствавлення як особистісна цінність є важливим компонентом психологічної структури особистості, саме воно визначає цілісність і спрямованість різних форм функціонування людини.

В емоційно-ціннісному ставленні до себе якби сплетено власне «особистісне» і зовнішнє, об'єктивне. Дитина виділяє і усвідомлює себе через ставлення до важливих сторін дійсності, до окремих об'єктів, які мають для неї смислову цінність. Самоствавлення є якісним об'єднанням ніби незалежних самих по собі відношень, в яких, власне, функціонує дитина, і тим самим визначає особливості її спрямованості.

Для вивчення складових емоційно-ціннісного ставлення старших дошкільників до самих себе (самооцінка, воля, самоповага і прийняття себе, ставлення особистості до свого соціального «Я») на констатувальному етапі в якості інструмента дослідження було використано методiku «Сходинки» (В. Г. Щур); ігровий прийом «Розрізані фігурки» (за аналогією з методикою «Розрізані фігурки» Л.І. Пересленої, О.І. Шуранової); методiku «Гра в м'яч» (Є. Фокіна); методiku «Стежки» (Є. Фокіна); методiku «Особливості розвитку загальної самооцінки дитини» (Є. Фокіна) та розв'язання «смислових задач». Крім того, було застосовано метод цілеспрямованого спостереження за проявами поведінки, який у дошкільному віці є головним методом у дослідженні

внутрішнього світу дитини. Спостереження за дітьми ґрунтувалося на показниках, виявлених на підставі аналізу наукової літератури з проблеми становлення самоствалення дітей дошкільного віку – вони характеризують складові емоційно-ціннісного ставлення старшого дошкільника до самого себе, а саме: самооцінку, прийняття самого себе, повагу до себе, власне місце в соціумі (соціальне «Я»), вольову регуляцію. За допомогою методик «Сходинки», «Розрізані фігурки» і «Гра в м'яч» було з'ясовано співвідношення рівнів розвитку загальної та конкретної самооцінки у дітей старшого дошкільного віку. Якісний аналіз їх результатів показав наявність у старших дошкільників відмінності між оцінкою своєї особистості в цілому й оцінкою своїх умінь у конкретній діяльності. Діти старшого дошкільного віку схильні завищувати загальну самооцінку. Та коли справа стосується виконання конкретного завдання, то самооцінка дошкільника стає більш адекватною. Для гармонізації конкретної і загальної самооцінки старшого дошкільника, їх збігання, потрібно спочатку навчити дитину правильно оцінювати свою продуктивну діяльність. Методики «Стежки», «Особливості розвитку загальної самооцінки дитини» та розв'язання «смыслових задач» допомогли виявити у дітей оцінне ставлення не тільки до своїх дій, а й до дій інших людей та їх результатів.

З метою доведення не випадковості та ймовірності отриманих результатів у дослідженні здійснювався розподіл старших дошкільників на експериментальну і контрольну групи. Визначено також підгрупи дітей за типами прояву емоційно-ціннісного ставлення старших дошкільників до самих себе з урахуванням показників виділених нами складових. А саме: знання про емоції, постановка домагань, прийняття оцінок однолітків, оцінка власних результатів; цінування своїх позитивних якостей, задоволення своєю зовнішністю і статтю, диференціація власних самопочуттів; заохочування інших дітей до своєї діяльності, обґрунтування і висловлення своєї думки, узгодження власної дії з діями співучасників діяльності; діяння відповідно до поставленої мети, планування своєї діяльності, аналіз своєї роботи, керування власною поведінкою. Зазначимо, що критерієм оцінки ступеня прояву складових емоційно-ціннісного ставлення старших дошкільників до самих себе була сума балів, які виставлялися кожному респонденту за вище описаними показниками. Для визначення кількості ступенів прояву емоційно-ціннісного ставлення старших дошкільників до себе та присвоєння кожному ступеню певної суми балів за визначеними показниками було використано прийоми математичної статистики. Для вибору оптимальної величини інтервалу ми спиралися на таку формулу: $\delta = x_{\max} - x_{\min} / 1 + 3,2 \lg n$ (статистична теорія вибіркового методу Г.В. Осипова) [5, с.173].

Завдяки отриманим даним було визначено бальні критерії прояву емоційно-ціннісного ставлення старших дошкільників до самих себе. Бальне значення інтервалу 1 відповідало недостатньому рівню розвитку емоційно-ціннісного ставлення старших дошкільників до себе, бальне значення інтервалу 6 – достатньому.

Спираючись на отримані дані визначено три ступені прояву емоційно-ціннісного ставлення старших дошкільників до самих себе:

- бальні оцінки першого і другого інтервалів (0-4 бали) відповідали неадекватному ступеню прояву емоційно-ціннісного ставлення старших дошкільників до самих себе;
- бальні оцінки третього і четвертого інтервалів (5-8 балів) відповідали середньому ступеню прояву емоційно-ціннісного ставлення старших дошкільників до самих себе;
- бальні оцінки п'ятого і шостого інтервалів (9-12 балів) відповідали високому ступеню прояву емоційно-ціннісного ставлення старших дошкільників до самих себе.

В результаті до першої підгрупи увійшли діти із *завищеним (неадекватним) типом прояву емоційно-ціннісного ставлення до самих себе*, а до другої – діти із *заниженим емоційно-ціннісним ставленням до себе*.

Для дітей із завищеним типом прояву емоційно-ціннісного ставлення до самих себе характерна тенденція до необ'єктивної самооцінки: власні досягнення вони оцінюють високо, а здобутки однолітків часто знецінюють. Прагнення старшого дошкільника бути визнаним у колективі однолітків і в очах дорослого, бажання бути найкращим веде до переоцінки самого себе і завищеного оцінювання власних умінь. Хоча старші дошкільники вже вміють оцінити свій конкретний результат, але їх високе нереалістичне емоційно-ціннісне ставлення до себе гальмує процес формування парціональних самооцінок та пов'язаних з ними рівнів домагань дитини у певних видах діяльності.

До другої підгрупи увійшли досліджувані, які схильні уникати неуспіху, не довіряти своїм можливостям навіть у ситуаціях, коли досягли позитивного результату в діяльності. Невпевненість дітей у своїй спроможності впливає на вибір ними завдання. Найчастіше вони віддають перевагу простим і знайомим завданням, які заздалегідь гарантують їм успіх. Виконання поставленого завдання розпочинають невпевнено, чекають від дорослого чи однолітка допомоги, довіряють думці інших більше, ніж власній. Такі діти зазвичай перебувають у стані емоційного напруження, негативних очікувань. Для них характерні внутрішні конфлікти, порушення нормальної діяльності і навіть

психічні розлади.

Третю підгрупу утворили діти з *середнім типом прояву емоційно-ціннісного ставлення до самих себе*. Такі діти більш реально оцінюють свої можливості, досягнення та недоліки у процесі діяльності, більш-менш орієнтуються у власних чеснотах і вадах, вміють визначати свої почуття, усвідомлюють, що в деяких життєвих ситуаціях вони можуть діяти не зовсім правильно або виявляти негативні риси свого характеру. Такі старші дошкільники є активними, впевненими в собі, але вони мають прихований страх неуспіху, що ускладнює процес підвищення рівня домагань. У спілкуванні з однолітками вони вирізняються вибірковістю: активні, жваво розповідають про свої дитячі проблеми, з успіхом взаємодіють з однолітками, але стороняться незнайомих дітей; неактивні, сором'язливі, тихі, відразу погоджуються з думкою дорослого, не наполягають на своєму. В іграх не завжди виступають ініціаторами, хоча з повним бажанням відгукуються на пропозицію погратися.

В четверту підгрупу увійшли діти з *високим типом прояву емоційно-ціннісного ставлення до самих себе*. Вони поведуться впевнено і розкуто, вміють контролювати свої дії, співвідносити свої можливості з умовами реалізації певної дії. Такі діти зорієнтовані на успіх, прагнуть заявити про себе, вміють презентувати іншим свої можливості, мають бажання самостверджуватися, привертають до себе увагу значущих дорослих й однолітків завдяки своїм знанням та вмінням. Вони самостійні, довіряють своєму досвіду, здатні здійснювати власний вибір, спроможні обґрунтувати власну думку. В діяльності проявляють ініціативність, інтерес, прагнуть довести розпочату справу до завершення. Старші дошкільники цієї підгрупи охоче спілкуються з однолітками і дорослими, легко налагоджують з ними взаємодію, намагаються уникати небажаних конфліктів або швидко виходять з них, довго не перебувають у напруженні, легко переключаються. В ігровій діяльності активні, вміють організувати біля себе інших, претендують на ключові ролі. Настрій таких дітей часто веселий або спокійний. Розмовляють чітко, голосно і впевнено, мають позитивні думки і плани. Цікавляться собою: своєю зовнішністю, статтю, внутрішнім світом. Мають схильність аналізувати свої дії та вчинки, прислухатися до самопочуття, орієнтуються у власних чеснотах і вадах. Таке ставлення дітей до себе є дуже важливим і актуальним у сучасних умовах, коли діти починають ходити до школи у шість років. Адекватний рівень емоційно-ціннісного ставлення дитини до себе створює найкращі умови для навчальної діяльності у школі.

Як показало дослідження, більшість дітей старшого дошкільного віку мають середній тип прояву емоційно-ціннісного ставлення до самих себе: 50% – в експериментальній групі та 45% – у контрольній групі. Зафіксовано значну

кількість дітей з неадекватним (завищеним та заниженим) типом прояву емоційно-ціннісного ставлення до самих себе: із завищеним типом прояву емоційно-ціннісного ставлення до самих себе – 15% досліджуваних в експериментальній групі і 20% дітей у контрольній групі; із заниженим типом прояву емоційно-ціннісного ставлення до самих себе увійшло 25% респондентів експериментальної групи і 20% – контрольної групи. І лише невеликий відсоток старших дошкільників (10% – в експериментальній групі й 15% – у контрольній групі) продемонстрували високий тип прояву емоційно-ціннісного ставлення до самих себе і були віднесені до четвертої підгрупи. Такі результати свідчать про певні чинники, які перешкоджають формуванню у дитини адекватного емоційно-ціннісного ставлення до самої себе, що робить цю проблему актуальною і потребує з'ясування причин її виникнення та визначення ефективних шляхів її вирішення.

Дослідження показало, що дітям від 5-7 років притаманне переважно ідеалізувати свій образ, завищувати свою загальну самооцінку і не надавати значення конкретним самооцінкам, тобто не давати оцінку різним аспектам своєму образу «Я». Це свідчить про те, що діти ще не знають себе, своїх можливостей, своїх сильних і слабких сторін, якостей. Таке ставлення старшими дошкільниками до себе, пояснюється тим, що діти хочуть бути хорошими і видають бажаний образ за дійсний. Це так само свідчить про те, що вони ще не вміють рефлексувати, не орієнтуються у власних чеснотах і вадах, зазнають труднощів у передаванні словами свого емоційного стану. Діти з неадекватним та середнім типом самоставлення, орієнтовані на оцінку дорослого, чекають від нього допомоги, в більшості випадків піддаються впливу колективної думки, ніж довіряють своїй. Виконуючи завдання не завжди завершують його вчасно, часто не доводять справу до кінця. Діти із завищеним типом прояву самоставлення, як показало дослідження, вирізняються здатністю ризикувати, використовувати різні засоби для досягнення мети. Досягнення успіху і особливо неуспіху впливає не стільки на зміну вибору мети, скільки на виконання завдань і на загальний емоційний стан. Часто мають високі домагання і при цьому намагаються обирати найлегші способи виконання поставленого завдання. Бо для них не важливо, як вони його виконають, їм головне досягти мети і отримати похвалу від дорослого. При невдачі бурхливо проявляють негативні емоції, звинувачують обставини, оточуючих. Діти з дисгармонійним (неадекватним) самоставленням, попадаючи в нову ситуацію, з новими правилами співжиття, приймають поведінку так званого психологічного захисту: емоційно пристосовуються до ситуації, необ'єктивно її сприймають. Таке пристосування не переходить у подолання труднощів і перешкод. У таких дітей відсутня пізнавальна активність, відповідальна мотивація і рефлексія

домагань. Старші дошкільники з оптимальним самоствавленням швидко виробляють долаючу поведінку за схемою: проблема – фрустрація – акт пристосування – зміна ситуації чи себе. Зауважимо, що це дуже індивідуальний стиль поведінки, що вимагає психолого-педагогічного супроводу з боку дорослих.

Спираючись на теоретичні основи дошкільної освіти України, особистісно орієнтовану систему виховання, принципи психолого-педагогічного проектування в умовах навчально-виховного процесу дошкільних закладів, ми розробили та впровадили в навчально-виховний процес старшої групи дитячого садка розвивальну програму з метою оптимізації розвитку емоційно-ціннісного ставлення старших дошкільників до самих себе – зокрема, таких його складових: *самооцінки*, яка включає в себе розвиток здатності оптимістично оцінювати власні можливості, довіряти їм, ставити перед собою адекватні домагання, вміння побачити власну помилку, отримання знань про світ емоцій та переживань, розвиток вміння їх розпізнавати в собі та прийнятим способом виражати їх, адекватно оцінювати власні вміння, позитивно оцінювати спільні досягнення та здобутки однолітка; *вольового компонента*, що передбачає формування вміння діяти відповідно до поставленої мети, планувати свою діяльність, досягати результатів, аналізувати свою роботу, керувати своєю поведінкою; *моє місце в соціумі*, усвідомлення якого забезпечує розвиток вміння заохочувати інших дітей до своєї діяльності, вміння обґрунтовувати свою думку і висловлювати її, вміння працювати в парі, узгоджувати свої дії з діями співучасника діяльності; *прийняття себе, повага до себе*, що передбачає отримання знань про свої індивідуальні особливості, розвивати здатність рефлексувати, диференціювати власні самопочуття, цінувати свої позитивні якості, виражати емпатію до партнерів по спільній діяльності. Одним із завдань психолого-педагогічного супроводу розвитку було осмислення дитиною соціально значущих цінностей як усвідомлення сукупності змістів життя – Я-наповненість, характер самоствавлення. Розвивальна програма включала в себе такі психолого-педагогічні умови оптимізації емоційно-ціннісного ставлення старших дошкільників до самих себе: системний підхід й ідеї та принципи психолого-педагогічного проектування взаємодії дорослого з дитиною; включення дитини в систему особистісно-орієнтованої суб'єкт-суб'єктної взаємодії з дорослим; створення ситуації успіху; використання технік підтримки (підкріплення, схвалення дій дитини, «перебування поряд з дитиною»), насиченість розвивального простору сенсорними стимулами; оволодіння кожною дитиною навичками конструктивного самооцінювання; забезпечення емоційного комфорту дитини у взаємодії з однолітками і дорослими, що досягалося через розвиток вміння дитини від рефлексувати власні

переживання, спрямовувати їх у позитивне русло; досягнення позитивних змін у характері взаємодії батьків і вихователів з дітьми за допомогою тренінгів та консультацій.

Робота з батьками здійснювалась паралельно з роботою з дітьми старшого дошкільного віку. Тренінгові заняття для батьків мали на меті допомогти їм зрозуміти важливу роль емоційного клімату в сім'ї, приязних взаємин, настановлень, цінностей у розвитку їх дітей; усвідомити власне ставлення до своєї дитини і його наслідки в її житті; навчитися ефективним формам спілкування зі своїми дітьми.

У розвиваючій програмі особлива роль відводиться педагогові, який має бути здатним створювати сприятливу атмосферу для прояву самоставлення кожного вихованця; радіти за нього, збуджувати його уяву в пошуку власних способів дії. Організований в такий спосіб дитячий досвід дає кожному можливість озвучити свою думку, самостійно оформивши висловлювання. Робота з вихователями була спрямована на оволодіння ними майстерністю адаптуватись до дитини, «увійти в неї» – захопити, заохотити, а не примусити, силувати. Було розкрито важливість розвитку в дитині здатності цілісно сприймати світ, дивитись на все очима іншого; потребу вчити їх жити серед людей з користю для себе й інших: виховувати властивості душі і серця.

На завершальному етапі дослідження здійснено контрольний зріз даних щодо прояву емоційно-ціннісного ставлення дітей до самих себе експериментальної та контрольної груп. Досліджувані ціх груп було запропоновано експериментальні завдання для визначення типів розвитку емоційно – ціннісного ставлення старших дошкільників до самих себе, аналогічні застосованим на констатувальному етапі: методика «Сходінки» В. Г. Щур – для вивчення рівня розвитку загальної самооцінки; методика «Стежки» Є. Фокіна, спрямована на вивчення самоставлення та самоідентифікації; ігровий прийом «Розрізані фігурки» Л. І. Перселеної, О. І. Шуранової; методика «Гра в м'яч» – для вивчення рівня домагань дитини; спостереження за процесом взаємин дітей з однолітками з моделюванням ситуації. Отримані дані цілеспрямованого спостереження під час методів тестування, спеціально організованих занять аналізувалися за такими критеріями: самооцінка, воля, самоповага і прийняття себе, ставлення особистості до свого соціального «Я» та їх показниками, які було розроблено на підставі аналізу наукової літератури з проблеми становлення самоставлення дітей дошкільного віку: знання про емоції, постановка домагань, прийняття оцінок однолітків, оцінка власних результатів; цінування своїх позитивних якостей, задоволення своєю зовнішністю і статтю, диференціація власних самопочуттів; заохочування інших дітей до своєї діяльності, обґрунтування і

висловлення своєї думки, узгодження власної дії з діями співучасників діяльності; діяння відповідно до поставленої мети, планування своєї діяльності, аналіз своєї роботи, керування власною поведінкою.

Отримані дані свідчать про позитивні тенденції у розвитку емоційно-ціннісного ставлення до себе старших дошкільників експериментальної групи в результаті реалізації розробленої нами розвивальної програми. Найбільш суттєві зміни відбулися у дошкільників з середнім типом прояву емоційно-ціннісного ставлення старших дошкільників до самих себе: їх кількість збільшилася на 20%. Внаслідок проведення формувального експерименту більшість дітей стала ставитися до себе більш адекватно. Показники дітей із завищеним типом прояву емоційно-ціннісного ставлення до самих себе так само поліпшилися. Істотно змінилися і показники дітей із заниженим типом прояву емоційно-ціннісного ставлення старших дошкільників до самих себе: кількість респондентів зменшилася з 25% респондентів до 10%. Кількість дітей з високим типом прояву емоційно-ціннісного ставлення до самих себе після проведення формувального експерименту помітно збільшилася. У старших дошкільників експериментальної групи значно підвищився рівень таких вмінь: самостійно порівнювати свої роботи за разками, аналізувати свій результат і знаходити помилки; планувати свою діяльність і послідовно її виконувати, організовувати свою роботу й оптимізувати власні зусилля в межах заданого часу; доводити завдання до кінця; обґрунтовувати свою думку і висловлювати її; домовлятися з однолітками, узгоджувати свої дії з діями співучасника діяльності; виявляти емоції та причини їх виникнення.

Тим часом у контрольній групі не зафіксовано істотних змін. Так, у кількість респондентів із заниженим та середнім типами прояву емоційно-ціннісного ставлення старших дошкільників до самих себе не змінилась. Кількість дітей із завищеним та високим типами прояву емоційно-ціннісного ставлення дітей до себе змінилась в позитивний бік внаслідок природного розвитку сфери самосвідомості та вдосконалення самооцінки старших дошкільників.

Висновки. У результаті впровадження в навчально-виховний процес старшої групи дитячого садка розвивальної програми з метою оптимізації розвитку емоційно-ціннісного ставлення старших дошкільників до самих себе отримано позитивну динаміку в розвитку його складових і у становленні адекватних виховних позицій батьків і вихователів стосовно дитини. Значна кількість батьків дітей експериментальної групи внаслідок проведення формувальної роботи зрозуміли важливість проблеми розвитку дитячого емоційно-ціннісного ставлення до себе і переорієнтувалися на побудову процесів взаємодії з власними дітьми за допомогою ефективних способів,

запропонованих розвивальною програмою. Вихователі так само змінили своє ставлення до дітей: вони стали частіше позитивно оцінювати їхні дії, все менше звертати увагу на їхню дисципліну, а більше оцінювати спонтанні та стимульовані педагогом творчі прояви дитини. Дорослі стали оцінювати не тільки якість виконання дитиною роботи, а й самостійність її пошуку. Однак поряд з позитивними змінами залишилися не розв'язаними завдання, пов'язані з виховним впливом батьків і вихователів на індивідуальний розвиток старшого дошкільника. Дослідження показало, що більшість батьків схильні до осудження або виправдання вчинків власних дітей, що не є правильним підходом до виховання життєрадісних, активних дошкільнят. Більшість батьків переконані також у тому, що дитина має бути слухняною, такою, якою вони її бачать, і мало приділяють уваги повноцінному задоволенню потреб дитячої особистості, не враховують індивідуальні особливості дитини і її особисті інтереси та бажання. Незважаючи на багатий досвід вихователів у роботі з дітьми, вони, як показало дослідження, так само потребують допомоги психолога. Передусім, ця допомога має полягати в мотивації вихователя на розгляд окремої дитини як індивідуального варіанту вікового розвитку. Це зобов'язує педагога постійно поглиблювати свої знання про закономірності психічного розвитку дитини на кожному віковому етапі, про провідні види діяльності, в яких проявляються основні потреби та інтереси дітей, формуються вміння, психічні якості та властивості особистості. Насамперед, дорослі самі мають змінити своє ставлення до дитини: дати їй більше самостійності, визнати її нові можливості і запропонувати зразки того нового виду діяльності, в якому ці можливості можуть бути реалізовані. У центрі уваги психолога має бути поставлена окрема дитина, що й слугує підставою для організації психологічних консультацій для педагогів і батьків.

Перспективами подальших досліджень є всебічне вивчення феномена «емоційно-ціннісного ставлення особистості до самої себе» і розробка ефективних діагностичних методів вивчення його прояву в онтогенезі.

Література

1. Запорожец А.В. Роль социальных условий жизни и воспитания в психическом развитии ребенка / А.В. Запорожец // Дошкольное воспитание. – 1968. – №2. – С.29-37.
2. Ладивір С.О. Внутрішній світ дитини як проекція життєдіяльності / С.О. Ладивір // Дошкільне виховання. – 2006. – №5. – С. 4-6.
3. Миллер А. Драмма одареного ребенка и поиск собственного Я / А. Миллер. – М.: «Прогресс», 2012. – 109 с.

4. Піроженко Т.О. Прийняття дитиною цінностей: посібник / Піроженко Т.О., Карабаєва І.І. Ладивір С.О. та ін.; за ред. Т.О. Піроженко. – Київ: Видавничий Дім «Слово», 2018. –240 с.

5. Рабочая книга социолога/ Под. ред. Г.В. Осипова. – М., 1976. – 510 с.

6. Роджерс К.Р. Взгляд на психотерапию. Становление человека / К.Р. Роджерс. – М.: Издательская группа «Прогресс», 1998. – 480 с.

7. Столин В.В. Самосознание личности / В.В. Столин. – М.: МГУ, 1983. – 286 с.

8. Столяренко Л.Д. Взаимодействие в группе / Л.Д. Столяренко // Психология: ученик для вузов. – СПб., 2005. – С. 512 – 526.

9. Субботский Е.В. Психология отношений партнерства у дошкольников / Е. В. Субботский. – М.: Моск. ун-та, 1976. – 144 с.

10. Чеснокова И.И. Проблема самосознания в психологии / И.И. Чеснокова. – М.: Наука, 1977. – 144 с.

11. Rogers C.R. What understanding and acceptance mean to me // Journal of humanistic psychologist / C.R. Rogers. – 1992. N4.

Транслітерація

1. Zaporozhec A.B. Rol' sotsyal'nyh uslovij zhizni i vospitaniya v psichicheskom razvitii rebenka /A.B. Zaporozhec // Doshkol'noe vospitanie. – 1968. – №2. – S.29-37.

2. Ladivir S.O. Vnutrishniy svit ditini yak proektsiya zhittediyalnosti / S.O. Ladivir//Doshkilne vihovannya. – 2006. – # 5. – S. 4-6.

3. Myller A. (2012). Drama odarenoho rebenka u poysk sobstvennoho Ya / A. Myller. – М.: «Prohress», 2012. – 109 s.

4. Pirozhenko T.O. Prinyattya ditinoyu tsinnostey: posibnik / Pirozhenko T.O., Karabaeva I.I., Ladivir S.O. ta in.; za red. T.O. Pirozhenko – Kiev:Vidavnichiy Dim «Slovo», 2018. – 240 s.

5. Rabochaja kniga sociologa / Pid. red.G.B.Osipova. –М., 1976.– 510 s.

6. Rodzhers K.R. Vzgljad na nsihoterapiju. Stanovlenie cheloveka / K.R. Rodzhers. – М.: Izdatel'skaja grupa "Progres", 1998. – 480 s.

7. Stolin V.V. Samosoznanie lichnosti / V.V. Stolin.– М.: MGU, 1983. – 286 s.

8. Stoliarenko L.D. (2005). Vzaymodeistvye v hruppe / L.D. Stoliarenko // Psykholohiya: uchenykdliauvuzov. – SPb., S. 512–526.

9. Subbot'skiy E.V. (1976). Psykholohiya otnosheni partnerstva u doshkolnykov / E.V.Subbot'skiy. – М.: Mosk. un-ta, 1976. – 144 s.

10. Chesnokova I.I. Problema samoosoznaniya v psihologii / I.I. Chesnokova.– М.: Nauka, 1977. – 144 s.

11. Rogers C.R. What understanding and acceptance mean to me //Journal of

Horbatykh V.

PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR HARMONIZATION OF FORMATION OF SELF-ATTITUDES OF SENIOR PRESCHOOLERS ABSTRACT

The article determines psychological structure of emotional and value attitude of older preschooler to him- or herself. Individual peculiarities of senior preschoolers' self-attitude have been empirically investigated. Sub-groups of children are determined according to the types of expression of senior preschoolers' emotional and value attitudes to themselves.

The study showed that the majority of senior preschoolers have an average type of manifestation of emotional-value attitude towards themselves; a significant number of children have an inadequate type of manifestation. It has been established that senior preschool children tend to idealize their image, to overestimate their overall self-esteem and not to attach value to specific self-esteem. It has been found out that children with inadequate self-adaptation, entering into a new situation, with new rules of cohabitation, accept the behavior of so-called psychological protection: emotionally adapt to the situation, biased it perceive. Such a device does not go into overcoming the difficulties and obstacles. Such children lack cognitive activity, responsible motivation and reflection of claims. Senior preschoolers with the optimal self-attitude quickly produce a behavior according to the scheme: the problem - frustration - the act of adaptation - a change in the situation or yourself.

The content of the program of optimizing the development of emotional-value attitudes of senior preschoolers to themselves in the process of their interaction with adults and peers is substantiated. The results of efficiency of the program's implementation are presented. As a result of realization of developing program in senior preschool students the level of such skills has considerably increased: independently to compare the work with samples, to analyze the results and to find mistakes; to plan and execute its activities in a consistent manner, to optimize its efforts within the specified time; task to bring to the end; to argue their opinion; negotiate with classmates, coordinate their actions with the actions of the partner; determine the emotions and causes of their occurrence.

However, along with positive changes there were not solved tasks related to the educational influence of parents and educators on individual development of senior preschoolers. The study showed that most parents inherent to condemn or justify the actions of their own children, which is not the right approach to the upbringing of cheerful, active preschoolers. The majority of parents also believe that the child should be obedient, as they are, and pay little attention to the needs of the child's personality,

do not take into account the individual characteristics of the child and her personal interests and desires. Despite the rich experience of teachers in working with children, they have shown that they also need the help of a psychologist. First of all, this assistance consists in motivation of the teacher to consider the separate child as an individual variant of development of age. Adults themselves have to change their attitude towards the child: to give him more autonomy, to recognize his new opportunities and to offer examples of new activities in which these opportunities can be realized.

Key words: *self-attitude, emotionally-valued attitude of preschool child to itself, self-appraisal, self-esteem, making yourself, will, social «I», development program.*

Горбатих Вікторія Вікторівна – аспірант лабораторії психології дошкільника, Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України, м. Київ; практичний психолог «Liko-School», м. Київ.

УДК 37.091.12:159.944.4

Дзюба Т.М.

ОЗНАКИ ДЕСТРУКЦІЙ ПРОФЕСІЙНОГО САМОСТАВЛЕННЯ ПЕДАГОГА В УМОВАХ ПРОЛОНГОВАНОГО СТРЕСУ

У статті представлено результати емпіричного дослідження деструктивних ознак професійного самоставлення педагогічних працівників освітніх організацій в умовах інтенсивного повсякденного стресу. Підкреслено, що стреси в освітніх організаціях мають на лише пролонгований характер впливу, а й зумовлюють дисбаланс, що виявляється у поведінковій моделі й психологічних переживаннях. Пролонгований стрес може зумовлювати руйнацію, зміни або деформації психологічної структури особистості педагога, яка склалася в процесі професійної діяльності.

Констатовано наявність прямих достовірних кореляційних зв'язків між фактором «інтенсивний повсякденний стрес» і окремими показниками професійного самоставлення педагогів: «внутрішньою конфліктністю», «самозвинуваченням у професії» та «самоприниженням у професії». Проаналізовано динаміку діагностичних показників професійного самоставлення педагогічних працівників залежно від статі та стажу професійно-педагогічної діяльності, опосередкованих інтенсивним повсякденним стресом.

Наголошується на тому, що інтенсивний повсякденний стрес запускає

механізм професійного вигорання, коли працівник втрачає відчуття сенсу власної професійної діяльності; блокує здатність педагога почуватися професійно впевнено й професійно успішно (провокує кризи професійного розвитку та професійну магрінальність); завдає зміни у професійній траєкторії розвитку й ефективній професійній самореалізації.

Ключові слова: професійне самоставлення, професійні деструкції, пролонгований стрес, синдром емоційного вигорання, професійне здоров'я.

Постановка проблеми. Характерною тенденцією педагогічної професії є підвищений рівень професійних захворювань, так званої «стресової етимології»: хвороб серцево-судинної системи, невротичних розладів тощо. Найбільш яскравими проявами професійного неблагополуччя у педагогів стають підвищений рівень тривожності, фрустрованості, нейротизму, схильності до ригідності, занижена самооцінка, знижені показники задоволеності працею і якістю життя [1; 12; 14; 18; 19].

В освітніх організаціях стреси мають пролонгований характер і пов'язані не стільки з екстремальними впливами, скільки з хронічними повсякденними стресорами середньої інтенсивності (надмірне емоційне навантаження, інтенсивні міжособистісні комунікації, хронічна перевтома тощо). Пролонгований стрес стає не лише наслідком інтенсивних хронічних впливів освітнього організаційного середовища, він впливає на педагога важче, ніж сильні одиничні стресори. Відповідною реакцією працівника на пролонговані в часі стресогенні впливи стає синдром емоційного вигорання, що не лише знижує продуктивність професійної діяльності, а й негативно впливає на професійну мотивацію, знижує активність, необхідну для саморозвитку, погіршує внутрішню і зовнішню оцінку успішності професійної діяльності, порушує рівновагу професійного благополуччя педагогічних працівників. За таких умов педагог втрачає інтерес до своєї професії, зациклюється на її негативних моментах, прагне не порушувати межі нормативно схваленої діяльності.

Окрім того, найбільш уразливими до виникнення синдрому емоційного вигорання стають ті педагоги, які висувають непомірно високі вимоги до себе. В їх уявленні справжній спеціаліст – це взірць професійної досконалості й непохитності. Педагоги, які належать до цієї категорії особистостей, асоціюють свою працю з покликанням, місією, тому в них межа між професією і особистим життям немов би «стирається». Визначена проблема набуває актуальності в практичному вимірі професійно-педагогічної діяльності. За нашим припущенням пролонгований стрес зумовлює дисбаланс, що виявляється у поведінковій моделі й психологічних переживаннях, стаючи основою руйнації,

зміни або деформації психологічної структури особистості педагога, яка склалася в процесі професійної діяльності.

Мета статті полягає в обґрунтуванні деструктивних ознак професійного самоставлення педагогічних працівників освітніх організацій в умовах інтенсивного повсякденного стресу, що має пролонгований характер впливу, ускладнює процес професійно-педагогічних комунікацій та руйнівно впливає на професійне здоров'я самого педагога.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. В експериментальному дослідженні взяли участь 1803 респондента, де 374 чоловіки та 1429 жінки віком від 20 до 57 років. Репрезентативність вибірки визначалася методом рандомізованого відбору. Стосовно отриманих даних було встановлено, що вибіркова сукупність характеризувалася нерівномірним розподілом за чоловічою статтю. Нерівномірний розпад вибірки визначаємо як об'єктивний чинник, зважаючи на те, що переважна більшість працюючих в освітніх організаціях працівників – жінки. Були використані наступні психологічні методи: опитувальник професійного самоставлення (К.В. Карпінський, О.М. Колишко, 2010), опитувальник «Професійне здоров'я» (Т.М. Дзюба, 2015). Методи емпіричної обробки та інтерпретації даних: кількісний та якісний аналіз (описова статистика, кореляційний та дисперсійний аналіз). Математичні розрахунки, наведені нижче, були автоматизовані за допомогою комп'ютерного програмного пакету для статистичного аналізу даних «IBM SPSS Statistics 21».

Аналіз отриманих даних дозволяє констатувати наявність прямих достовірних кореляційних зв'язків між фактором «інтенсивний повсякденний стрес» і окремими показниками професійного самоставлення працівника: «внутрішньої конфліктності» (,672*) та «самоприниженням у професії» (,886**). Отримані дані дозволяють стверджувати, що довготривалий інтенсивний професійний стрес не лише активізує процеси витрат фізичних і духовних сил працівника, але й зумовлює зростання внутрішньої конфліктності, тим самим порушуючи рівновагу в професійній Я-концепції працівника. «Якщо дехто вчинив якусь агресивну дію стосовно Я-концепції, то це вже принциповий конфлікт. Людина може витримувати все: її сподівання не виправдалися, її примушують вийти з ролі, але якщо зазіхають на її Я-концепцію, то тут вона чинить відчайдушний опір, що є стрижнем конфліктності» [4].

Внутрішня конфліктність у професійній діяльності працівника в ситуації інтенсивного повсякденного стресу може мати і позитивні, і негативні наслідки. Наприклад, помірне стресове навантаження характеризується позитивною зміною таких психічних характеристик, як показники уваги, пам'яті, мислення [10; 16; 20]. У такому випадку стрес розглядається як

позитивна адаптаційна реакція, що зумовлює мобілізацію організму. Якщо ж внутрішня напруга продовжує зростати й перевищує певну індивідуальну критичну величину (індивідуальний рівень толерантності до фрустрації), то відбувається психологічний зрив і людина втрачає душевну рівновагу. В такій ситуації професійний стрес містить в собі фактори, які руйнівно впливають на працівника, дуже швидко виснажують фізіологічні резерви організму та порушують механізми психічної регуляції. За даними емпіричних досліджень К. В. Карпінського, високий рівень внутрішньої конфліктності узгоджується з окремими особистісними диспозиціями, зокрема, підвищеною тривожністю, емоційною напруженістю, депресивністю, емоційною лабільністю, тенденцією до самокритики та самозвинувачень; із прагненням догодити керівництву, колегам, поступаючись особистісними інтересами; з орієнтацією на процес праці, навіть у разі збитковості її результативності («орієнтація на альтруїзм» і «орієнтація на процес») [5, с. 78]. Схожі міркування знаходимо в дослідженнях І.А. Красильникова, де внутрішня конфліктність розглядається як значущий фактор адаптаційного потенціалу й може бути джерелом як розвитку особистості (активна адаптація), так і її дезінтеграції (дезадаптація) [6]. Тут важливо зазначити, що внутрішня конфліктність може виступати джерелом подальшого розвитку лише за певних умов [9]. На думку В. С. Мерліна, внутрішня конфліктність як стан більш чи менш тривалої дезінтеграції особистості виникає, якщо «зовнішні умови» породжують певні «внутрішні умови», що містять мотиваційне протиріччя – розбіжність між можливостями і прагненнями [8]. У ситуації інтенсивного довготривалого професійного стресу така розбіжність може породжувати хронічні негативні переживання, пов'язані зі знеціненням зусиль та втратою працівником індивідуальних сенсів професійного буття. Виникнення подібних переживань безцільності й втрати сенсу професійної діяльності в особливо складних випадках може призвести до екзистенціального неврозу [2]. Тому можна припустити, що інтенсивний повсякденний стрес: по-перше, запускає механізм професійного вигорання, коли працівник втрачає відчуття сенсу власної професійної діяльності; по-друге, блокує здатність почуватися професійно впевнено й професійно успішно (провокує кризи професійного розвитку та професійну магрінальність); по-третє, завдає змін у професійній траєкторії розвитку й ефективній професійній самореалізації.

Аналіз літератури дозволяє нам також припустити, що високий рівень внутрішньої конфліктності може опосередковано, через формування почуття невпевненості в собі, впливати на професійне здоров'я працівника. В ієрархії професійних цінностей працівника така цінність як «упевненість у собі» виступає важливою складовою професійного самоставлення. Як зауважує

І. А. Красильников, конфліктність цінності «впевненість у собі», з одного боку, може бути зумовлена результатами професійної діяльності, а з іншого – вона сама може бути джерелом блокування ціннісної мотивації працівника [6, с. 71]. Професійна впевненість набуває сенсу лише тоді, коли працівник має «душевну силу» для професійної самореалізації й повноцінного професійного самоздійснення. Зовсім інші симптоми можуть виникати у ситуації коли працівник відчуває професійну невпевненість у собі. Її специфіка криється в амбівалентності (мається на увазі невпевнене, суперечливе ставлення працівника до власних професійних ресурсів, можливостей, цінностей), що в ситуації інтенсивного повсякденного стресу провокує втрату емоційної рівноваги й може стати причиною вторинної психологічної дезадаптації. Тут варто підкреслити, що психологічна дезадаптація виявляється в різних порушеннях професійної діяльності, а її психофізіологічні ознаки відповідають ознакам стресу [11]. Стійка ситуативна дезадаптованість працівника може зберігатися вкрай довго, оскільки він не може віднайти шляхів і засобів адаптації в певних професійних ситуаціях, а спроби її подолання виявляються малоефективними. Виявлення загальної стійкої дезадаптованості особистості визнається як стан «перманентної фрустрованості», який активізує захисні механізми, що стали патологічними. Внаслідок їх багаторазового включення виникають неврози й психози [11, с. 46].

Іншою, не менш важливою, професійною цінністю, що прямо пов'язана з професійним самоставленням, виступає професійна успішність. На певному етапі професійного самовизначення особливого статусу значущої професійної цінності набуває кар'єрне зростання працівника. Як підкреслює George E. Vaillant, «існує чотири ключові критерії, завдяки яким слово «робота» трансформується в поняття «кар'єра»: змістова наповнюваність, компенсація (тобто приносить користь іншим, а не просто хобі), компетентність, обов'язки. Неспроможність досягти професійного самовизначення майже патогномічно важкому розладу особистості» [17, с. 95].

Виникнення негативних емоцій працівника на адресу свого професійного «Я» також простежується на рівні позитивної кореляції між фактором інтенсивний повсякденний стрес та *самозвинувачення в професії* (,886**). Взаємозв'язок між цими показниками може зумовлюватися розмаїттям системи мотивів, які характеризують ставлення працівника, в тому числі й до свого образу «Я-професіонал». Самозвинувачення згубно позначається на адаптації фахівця до вимог професії, зумовлює неадекватну самооцінку, відчуття незадоволеності собою як професіоналом, характеризується відсутністю віри у власні професійні можливості, фіксацією уваги на негативних переживаннях професійного минулого та ігноруванні подій теперішнього. Дані

вчених Ліверпульського університету Великобританії (онлайн-дослідження за участю 32827 осіб з 172 країн), які вивчали взаємозв'язок надмірної мисленнєвої фіксації та стану психічного здоров'я, продемонстрували, що психоемоційне занурення в переживання з приводу власного негативного досвіду є найбільш значущим чинником розвитку депресії та тривожних розладів у всіх вікових групах. Крім того, було встановлено, що думки подібної спрямованості визначають рівень стресу в організмі [13]. На думку J. Ericson, P. Kinderman, M. Schwannauer, E. Pontin, S. Tai самозвинувачення і негативні думки є фізіологічними станами, які призводять до розвитку тривожно-депресивних розладів. Водночас, як підкреслюють вищезгадані дослідники, негативні ефекти зайвого переосмислення проблем можуть насправді перевершити негативні наслідки самої проблеми. Зайва схильність до самозвинувачення і уявне «застрягання» на проблемі дуже швидко можуть перевищити у своїй значущості сам негативний досвід і набути генералізованого характеру, який зумовлює «постійні думки про те, що сталося» та проектується в песимістичному ставленні до того, що відбувається. Тривожний розлад може пронизувати думки й спогади навіть після усунення первинного стресового чинника [18; 19]. Тому в ситуації інтенсивного повсякденного стресу самозвинувачення може розглядатися як сповільнений латентний механізм руйнації професійного здоров'я фахівця.

Варто також звернути увагу на дані дисперсійного аналізу, який дозволив виявити достовірно значущі відмінності ($p < 0,01$) між показниками *професійного самоставлення* педагогічних працівників (внутрішня конфліктність у професійній діяльності, самозвинувачення та самоприниження) і фактором інтенсивний повсякденний стрес у представників різної статі та стажу професійно-педагогічної діяльності.

Аналізуючи отримані дані, ми можемо говорити, що в умовах інтенсивного повсякденного стресу у чоловіків-педагогів середній і високий рівні таких показників професійного самоставлення як внутрішня конфліктність, самозвинувачення та самоприниження в професії дещо вищий ніж у жінок-педагогів. Різниця між названими показниками у чоловіків та жінок може вказувати на те, що виконувана чоловіками-педагогами професійна роль не приносить їм належного задоволення, стає тягарем, супроводжується негативними емоціями, а суб'єкт ролі не прагне до професійного самоздійснення саме в цій професії.

Також важливо зважати на те, що на рівні побутової свідомості професія «педагог» асоціюється переважно як «жіноча» професія. Таке твердження цілком підкріплюється практикою: переважна більшість з тих, хто набуває професію «педагог» і працює в системі освіти – жінки. Безумовно

фемінізацію системи загальної освіти не можна пояснювати лише впливом гендерних стереотипів, оскільки, на жаль, в Україні однією з найбільш важливих причин є економічна непривабливість цієї професії. Однак гендер відіграє провідну роль у досягненні професійної ідентичності, оскільки є «...базовою характеристикою особистості, органічно вбудований, прийнятий у суб'єктивний простір, структуру особистості, спрямовує її поведінку, служить механізмом реалізації особистісних смислів і смислу життя» [7, с. 73]. Тому, якщо виконувана педагогом професійна роль не є продовженням і формою реалізації його особистісно-професійних смислів і цінностей, то з часом це може викликати у педагога небажання відповідати вимогам-уявленням професійної ролі, на яку він не вмотивований, але за певних обставин повинен виконувати (наприклад, через неможливість змінити професійний статус, місце працевлаштування, оманливий усвідомлюваний чи не усвідомлюваний професійний патріотизм, особисту пасивність і лінь та ін.). У результаті виникають протиріччя між підструктурами особистості: Я-індивідуальність – Я-представник певного гендера – Я-представник професії. Оскільки образи ідеального чоловіка й професіонала в їхній свідомості тісно пов'язані, то саме маскулинна гендерна роль (бути/вважатися «добувачем», «захисником», «лідером» та ін.) вважається єдино правильною. Також важливими критеріями професійного самоствавлення для педагогів-чоловіків стають власна думка, самовдоволеність та професійні еталони. Але реалії професійно-педагогічної діяльності не завжди дозволяють чоловікам реалізувати власні кар'єрні (наприклад, демонструвати фемінну поведінку, підкорюючись жінці-керівникові) і матеріальні амбіції. Отримані дані підтверджують висновки Н. В. Кулагіної про те, що педагоги-чоловіки характеризуються низькою гендерною самооцінкою, неузгодженістю між реальним і бажаним образом «Я як представник гендерної групи», їхня професійна і гендерна ідентичність конфліктують [7, с. 79].

Зміни діагностичних показників професійного самоствавлення педагогів (внутрішня конфліктність, самозвинувачення в професії та самоприниження в професії), опосередкованих інтенсивним повсякденним стресом, упродовж зростання стажу професійно-педагогічної діяльності також мають певні особливості.

Було виявлено прогресивне збільшення показників професійного самоствавлення за шкалами «внутрішня конфліктність» ($t=1,39$, $p\leq 0,01$) та «самозвинувачення» ($t=1,78$, $p\leq 0,01$) у педагогічних працівників зі стажем роботи до 5 років і зі стажем роботи понад 20 років. Динаміка збільшення внутрішньої конфліктності у педагогів 1-ї групи (46,0%) пояснюється актуалізацією потреби самоствердження в різних формах професійно-

педагогічних комунікацій (учні, колеги, адміністрація, батьки та ін.). Водночас, найбільш чутлива сфера психіки «Я в професії» на цьому етапі професіоналізації супроводжується такими настановами як «бути не гірше за інших», «не бути смішним чи безпорадним». У педагогів 2-ї групи (30,8%) зі стажем роботи понад 20 років також спостерігається схожа тенденція до зростання внутрішньої конфліктності, але її природа дещо інша. Цей період професіоналізації може бути пов'язаний з ерозією ідеального «Я-професіонал» й утворенням такого «Я-професіонал» реального, коли починають виявлятися негативні властивості, набуваючи деструктивних ознак: повчальність, самовпевненість, зниження критичності мислення, ригідність, емоційна нестійкість, консерватизм орієнтація на соціальне схвалення й низька мотивація діяльності [15].

Також привертає увагу тенденція зростання за шкалою «самоприниження в професії» ($t=1,44, p\leq 0,01$) у педагогів 2-ї (стаж роботи від 5 до 20 років) групи. Це може бути пов'язано з такими факторами як криза середини життя, «кризою професійної ідентичності», тобто спадом професійно-педагогічної діяльності після 10-15 років роботи. Тому можна передбачити, що самоприниження в умовах пролонгованого стресу породжує негативні переживання, які не переробляються, а тому можуть руйнівно впливати на професійний розвиток педагогів, поглиблювати переживання професійних криз, поступово трансформуючись у психосоматичні недомагання.

Висновки. Тривале переживання стресових станів та інтенсивний вплив стрес-факторів професійного середовища можуть призводити до емоційних та соматичних порушень: психосоматичних захворювань, депрофесіоналізації, різних видів професійних і особистісних деформацій. У ситуації пролонгованого стресу може виникати неузгодженість, яка провокує внутрішню конфліктність працівника та породжує відчуття меншовартості, а об'єктивна неможливість усунути стресогенні фактори професійного середовища, створює основу для розвитку професійних деформацій та професійного маргіналізму.

Література

1. Величковская С. Б. Зависимость возникновения и развития стресса от факторов профессиональной деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук / С. Б. Величковская. – Москва, 2005. – 32 с.
2. Гришина Н.В. Помогающие отношения: профессиональные и экзистенциальные проблемы / Н.В.Гришина // Психологические проблемы самореализации личности;/ под ред. А.А. Крылова и Л.А. Коростылевой. – СПб.: Питер, 2000. – 256 с.
3. Дзюба Т.М. Комплекс методик для діагностики професійного здоров'я вчителя. – Полтава: ПНПУ імені В.Г. Короленка, 2015. – 59 с.

4. Ішмуратов І.Т. Конфлікт і згода: Основи когнітивної теорії конфліктів / А.Т. Ішмуратов; Міжнародний фонд «Відродження». – К.: Наук. думка, 1996. – 190 с.
5. Карпинский К. В. Профессиональное самоотношение личности и методика его психологической диагностики: моногр. / К. В. Карпинский, А. М. Кольшко. – Гродно: ГрГУ, 2010. – 140 с.
6. Красильников И.А. Внутриличностный конфликт и психологическая адаптация: Учеб. пособие к спецкурсу для студентов факультета философии и психологии, специальности «Психология» / И.А. Красильников. – Саратов: Изд-во Саратов. ун-та, 2006. – 110 с.
7. Кулагина Н. В. Гендерный конфликт в деятельности педагогов-мужчин и педагогов-женщин / Н. В. Кулагина // Образование и наука. – 2009. – № 3(60). – С. 71-80.
8. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности / В. С. Мерлин. – М.: Педагогика, 1986. – 256 с.
9. Налчаджян А.А. Психологическая адаптация. Механизмы и стратегии / А.А. Налчаджян. – 2-е изд. – М.: Эксмо, 2010. – 368 с.
10. Осокина Е.С., Рамедник Д.М. Некоторые аспекты влияния профессионального стресса на внимание / Е.С. Осокина, Д.М. Рамедник // Психологический журнал Международного университета природы, общества и человека «Дубна». – 2011. – № 3. – С. 18-23.
11. Петровичев В.М. Процесс профессиональной адаптации молодых специалистов как объект научного исследования / В.М. Петровичев // Известия Тульского государственного университета. гуманитарные науки. – 2012. – № 1. – С. 43-52.
12. Сыманюк Э.Э. Профессионально обусловленные деструкции педагогов / Э.Э. Сыманюк // Мир психологи. – 2004. – № 3. – С. 202-207.
13. Федорова О.А. Чрезмерная фиксация внимания на неудачах – основная причина развития тревожно-депрессивных состояний / О.А. Федорова // Український медичний часопис. [Режим доступу]: <http://www.umj.com.ua/article/66936/chrezmernaya-fiksaciya-vnimaniya-na-neudachah-osnovnaya-prichina-razvitiya-trevozhno-depressivnyh-sostoyanij?lang=uk>
14. Хусаинова Р. М. Влияние коммуникативных особенностей личности учителя на уровень профессионального стресса / Р.М. Хусаинова // Философия и культура. 2014. № 3(37). – С. 339-342.
15. Цепков А. Ю. Исследование динамики самооценки учителя в зависимости от профессионального стажа / А. Ю. Цепков // Международный научно-исследовательский журнал. Ч. 3. 2013. № 11. С. 82-84.
16. Шафран Л.М. Психофизиологические особенности структуры

професійно важких якостей операторів АЕС / Л.М. Шафран, Ю.В. Чумаєва, А.П. Огуленко, А.Л. Стадник // Український журнал з проблем медицини праці: науково-практичний журнал для гігієністів, фізіологів, токсикологів та лікарів-профпатологів. – Київ. – 3(36). – 2013. – С. 57-65.

17. Vaillant G.E. (2012). Positive mental health: is there a cross-cultural definition // *World Psychiatry*. – 2012 Jun. – 11(2). – P. 93-99.

18. Ericson J. (2013). Stop overthinking negative experiences: excessive rumination linked to depression, anxiety. *Medical Daily*, October 17 (www.medicaldaily.com/stop-overthinking-negative-experiences-excessive-rumination-linked-depression-anxiety-260221).

19. Kinderman P., Schwannauer M., Pontin E., Tai S. (2013) Psychological processes mediate the impact of familial risk, social circumstances and life events on mental health. *PLoS ONE*, 8(10): e76564.

20. Lazarus R. S. (1990). Theory-based stress measurement // *Psychological Inquiry*. 1990. Vol. 1. № 1. P. 3-13.

Транслітерація

1. Velichkovskaya S. B. Zavisimost voznikoveniya i razvitiya stressa ot faktorov professionalnoy deyatel'nosti: avtoref. dis. ... kand. psihol. nauk / S. B. Velichkovskaya. – Moskva, 2005. – 32 s.

2. Grishina N.V. Pomogayushchie otnosheniya: professionalnyie i ekzistsentsialnyie problemy / N.V.Grishina // *Psihologicheskie problemyi samorealizatsii lichnosti*; pod red. A.A.Kryilova i L.A.Korostyilevoy. – SPb.: Piter, 2000. – 256 s..

3. Dziuba T.M. Kompleks metodyk dlia diahnostryky profesiinoho zdorovia vchytelia. – Poltava: PNPu imeni V.H. Korolenka, 2015. – 59 s.

4. Ishmuratov I.T. Konflikt i zghoda: Osnovy kohnityvnoi teorii konfliktiv / A.T. Ishmuratov; Mizhnarodnyi fond «Vidrodzhennia». – K.: Nauk. dumka, 1996. – 190 s.

5. Karpinskiy K. V. Professionalnoe samootnoshenie lichnosti i metodika ego psihologicheskoy diagnostiki: monogr. / K. V. Karpinskiy, A. M. Kolyishko. – Grodno: GrGU, 2010. – 140 s.

6. Krasilnikov I.A. Vnutrilichnostnyiy konflikt i psihologicheskaya adaptatsiya: Ucheb. posobie k spetskursu dlya studentov fakulteta filosofii i psihologii, spetsialnosti «Psihologiya» / I.A. Krasilnikov. – Saratov: Izd-vo Sarat. un-ta, 2006. – 110 s.

7. Kulagina N. V. Gendernyy konflikt v deyatel'nosti pedagogov-muzhchin i pedagogov-zhenshin / N. V. Kulagina // *Obrazovanie i nauka*. – 2009. – № 3(60). – S. 71-80.

8. Merlin V. S. Oчерk integralnogo issledovaniya individualnosti / V. S. Merlin. – M.: Pedagogika, 1986. – 256 s.
9. Nalchadzhyan A.A. Psihologicheskaya adaptatsiya. Mehanizmy i strategii / A. A. Nalchadzhyan. – 2-e izd. – M.: Eksmo, 2010. – 368 s.
10. Osokina E.S., Ramendik D.M. Nekotorye aspekty vliyaniya professionalnogo stressa na vnimanie / E.S. Osokina, D.M. Ramednik // Psihologicheskii zhurnal Mezhdunarodnogo universiteta prirody, obschestva i cheloveka «Dubna». – 2011. – № 3. – S. 18-23.
11. Petrovichev V.M. Protsess professionalnoy adaptatsii molodykh spetsialistov kak ob'ekt nauchnogo issledovaniya / V.M. Petrovichev // Izvestiya Tul'skogo gosudarstvennogo universiteta. gumanitarnyye nauki. – 2012. – № 1. – S. 43-52.
12. Syimanyuk E.E. Professionalno obuslovlennyye destruktivnyye pedagogov / E.E. Syimanyuk // Mir psihologi. – 2004. – № 3. – S. 202-207.
13. Fedorova O.A. Chrezmernaya fiksatsiya vnimaniya na neudachah – osnovnaya prichina razvitiya trevozhno-depressivnykh sostoyaniy / O.A. Fedorova // UkraYinskiy medichniy chasopis. URL: <http://www.umj.com.ua/article/66936/chrezmernaya-fiksatsiya-vnimaniya-na-neudachah-osnovnaya-prichina-razvitiya-trevozhno-depressivnykh-sostoyaniy?lang=uk>
14. Husainova R. M. Vliyanie kommunikativnykh osobennostey lichnosti uchitelya na uroven professionalnogo stressa / R.M. Husainova // Filosofiya i kultura. 2014. № 3(37). – S. 339-342.
15. Tsepkov A. Yu. Issledovanie dinamiki samootsenki uchitelya v zavisimosti ot professionalnogo stazha / A. Yu. Tsepkov // Mezhdunarodniy nauchno-issledovatel'skiy zhurnal. Ch. 3. 2013. № 11. S. 82-84.
16. Shafran L.M., Chumaeva Yu.V., Ogulenko A.P., Stadnik A.L. Psihofiziologicheskie osobennosti strukturyi professionalno vazhnykh kachestv operatorov AES / L.M. Shafran, Yu.V. Chumaeva, A.P. Ogulenko, A.L. Stadnik // UkraYinskiy zhurnal z problem meditsini pratsi: naukovopraktichniy zhurnal dlya gIeIEnIstIv, flzIologIv, toksikologIv ta IlkarIv-profpatologIv. – KiYiv. – 3(36). – 2013. – S. 57-65.
17. Vaillant G.E. (2012). Positive mental health: is there a cross-cultural definition // World Psychiatry. – 2012 Jun. – 11(2). – P. 93-99.
18. Ericson J. (2013). Stop overthinking negative experiences: excessive rumination linked to depression, anxiety. Medical Daily, October 17 (www.medicaldaily.com/stop-overthinking-negative-experiences-excessive-rumination-linked-depression-anxiety-260221).
19. Kinderman P., Schwannauer M., Pontin E., Tai S. (2013) Psychological processes mediate the impact of familial risk, social circumstances and life events on

mental health. PLoS ONE, 8(10): e76564.

17. Lazarus R. S. (1990). Theory-based stress measurement // Psychological Inquiry. 1990. Vol. 1. № 1. P. 3-13.

Dziuba T.

DISADVANTAGES OF THE PEDAGOGUE'S PROFESSIONAL SELF-ADJUSTMENT IN THE CONDITIONS OF PROLONGED STRESS

The article presents the results of empirical research of the destructive signs of professional self-administration by pedagogical workers in educational organizations in the conditions of intensive daily stress. It is emphasized that the stresses in educational organizations have not only prolonged influence, but also cause imbalance, which is manifested in behavioural model and psychological experiences. Prolonged stress can lead to the destruction, change or deformation of the psychological structure of the pedagogue's personality, which is developed in the process of professional activity.

There are direct significant correlations between the factor "intense daily stress" and some indicators of professional pedagogue's self-attitude: "internal conflict", "self-accuse in the profession" and "self-depreciation in the profession". The dynamics of diagnostic indicators of professional self-attitude of pedagogical workers depending on sex and working experience is analyzed.

It is emphasized that intensive everyday stress triggers the mechanism of professional burnout, when the employee loses the sense of meaning of his own professional activity; blocks the pedagogue's ability to feel professionally confident and successful (provokes crises of professional development and professional marginalisation); changes the trajectory of professional development and effective professional self-realization.

Key words: professional self-attitude, professional destruction, prolonged stress, emotional burnout, occupational health.

Дзюба Тетяна Михайлівна - кандидат психологічних наук, доцент кафедри загальної, вікової та практичної психології Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г.Короленка.

POCZUCIE SKUTECZNOŚCI STUDENTEK KIERUNKÓW NAUCZYCIELSKICH POLSKIEJ I UKRAIŃSKIEJ UCZELNI: BADANIE PORÓWNAWCZE

W artykule przedstawiono wyniki badania nad różnicami uogólnionego poczucia własnej skuteczności studentek studiów nauczycielskich w Polsce i na Ukrainie.

Poczucie skuteczności przedstawiono w świetle teorii Bandury (1994). Według założeń Bandury (1977, 1994), poczucie skuteczności jest definiowane jako wiara człowieka we własną skuteczność, która jest skutkiem transferu bezpośrednio i pośrednio doświadczanej informacji, pochodzącej z różnych źródeł. Poczucie własnej skuteczności wywiera wpływ na procesy poznawcze, motywacyjne, emocjonalne oraz dokonywania wyboru.

Artykuł zawiera dwie części – teoretyczną i empiryczną. W części teoretycznej został omówiony problem poczucia własnej skuteczności w odniesieniu do zawodów nauczycielskich. Analiza sfery zawodowej wskazuje na niezbędność posiadania przez nauczycieli wysokiego poziomu poczucia skuteczności, który m. in. skutkuje większym zaangażowaniem w pracę (Schwarzer, Hallum, 2008), niższym poziomem wypalenia zawodowego oraz obniżeniem zamiaru opuszczenia zawodu (Skaalvik, Skaalvik, 2016) i in.

W części empirycznej została przedstawiona analiza wyników badania ogólnego poczucia własnej skuteczności studentek kierunków nauczycielskich. Badanie zostało przeprowadzone wśród 100 studentek kierunków nauczycielskich jednej polskiej i jednej ukraińskiej uczelni. W badaniu została wykorzystana Skala Uogólnionej Własnej Skuteczności (GSES) Schwarzera, Jerusalema, Juczyńskiego.

Wyniki badań wykazały, iż nie istnieją istotne statystycznie różnice między grupą polskich i ukraińskich studentek w zakresie uogólnionego poczucia własnej skuteczności. Studentki obydwu uczelni posiadają dość wysoki poziom poczucia własnej skuteczności, co w przyszłości może wpływać na jakość wykonywanego zawodu poprzez większe zaangażowanie w pracę oraz zadowolenie z wykonywanej pracy.

Słowa kluczowe: *wczesna dorosłość, zasoby osobiste, ogólne poczucie własnej skuteczności, studentki, studia nauczycielskie.*

Wprowadzenie. Zanim młodzi dorośli podejmą się tak ważnej i tak odpowiedzialnej pracy, jaką, bez wątpienia, jest praca nauczyciela – należałoby

zapoznać ich z ich własnym potencjałem zasobów osobistych, m. in. ogólnym poczuciem własnej skuteczności. Poczucie skuteczności przez wielu naukowców (zob. [2]; [7]; [9]) zaliczane jest do jednego z najważniejszych zasobów osobistych, który sprzyja osiągnięciu sukcesu (zob. [2]; [7]) oraz jest jednym z kryteriów zdrowia psychicznego jednostki (zob. [7]; [9]). Grzegorzewska [5] podkreśla, iż zdrowie psychiczne i fizyczne jest czynnikiem prawidłowego rozwoju każdego człowieka. „Zdrowie stanowi podstawowy warunek rozwoju psychofizycznego, intelektualnego i społecznego, aktywnego działania, osiągania sukcesów oraz szczęścia w życiu osobistym i rodzinnym” [5, s. 13]. Stąd głównym celem analizy teoretycznej, jak i empirycznej, podejmowanej w niniejszej pracy jest poznanie poczucia własnej skuteczności młodych dorosłych zamierzających podjąć pracę nauczycielską.

Poczucie skuteczności. Poczucie własnej skuteczności jest definiowane przez Bandurę [2, s. 2] jako „wiara człowieka we własną skuteczność”. Zdaniem Bandury [2, s. 2]: „Wiara człowieka we własną skuteczność wpływa na to, jak ludzie się czują, myślą, motywują się i zachowują. Ta wiara wywiera różne efekty poznawcze, motywacyjne, afektywne oraz wpływa na procesy wyboru”. Bandura [2] wymienia również źródła przekonania na temat własnej skuteczności. Do najbardziej efektywnego źródła tworzenia poczucia własnej skuteczności Bandura [2] zalicza poczucie mistrzostwa. Sukcesy, jak twierdzi Bandura [2, s. 2], budują głęboką wiarę człowieka we własną skuteczność, porażki natomiast podminowują ją, szczególnie jeśli mają miejsce kiedy poczucie własnej skuteczności nie jest jeszcze utrwalone. Drugim źródłem tworzenia i wzmocnienia wiary we własną skuteczność jest doświadczenie zastępcze, wynikające z obserwowania modeli społecznych podobnych do nas. Obserwacja sukcesów modeli podobnych do nas daje obserwatorowi wiarę, że i on może osiągnąć sukces w porównywalnych czynnościach. Perswazja społeczna należy do trzeciego źródła wzmocnienia poczucia własnej skuteczności. Otrzymana od innych osób informacja, że wierzą oni w naszą kompetencję powoduje zwiększenie wysiłku w kierunku osiągnięcia sukcesu i w konsekwencji do wzmocnienia poczucia własnej skuteczności.

Poczucie własnej skuteczności, zdaniem Bandury [2], oddziałuje na procesy poznawcze, motywacyjne, emocjonalne oraz procesy wyboru. Mówiąc o *procesach poznawczych* Bandura [2, s. 4] zaznacza, iż: „Efekty wiary we własną skuteczność na procesy poznawcze mają rozmaite formy. Większość ludzkiego zachowania i celowego działania jest regulowana poprzez pośredniczącą ją myśl uosabiającą ten cel, który jednostka chce osiągnąć”. Według Bandury [2], na ustalenia osobistych celów wpływa szacowanie własnych możliwości. Im silniejsze jest postrzeganie własnej skuteczności tym wyższe cele ludzie sobie stawiają. O wpływie poczucia własnej skuteczności na *procesy motywacyjne* Bandura [2, s. 4] wyraża się następująco: „Wiara w skuteczność gra kluczową rolę w samoregulacji motywacji.

Większość ludzkiej motywacji jest poznawczo generowana. Ludzie sterują swoim zachowaniem w oparciu na wcześniejsze myśli”.

Mówiąc o *procesach afektywnych*, Bandura [2, s. 5] podkreśla, iż: „Wiara ludzi w zdolność do radzenia sobie wpływa na to, ile stresu i depresji oni doświadczają w trudnych sytuacjach, jak również na poziom motywacji”. Ludzie, którzy wierzą, że poradzą sobie z trudną sytuacją, doświadczają mniej lęku (niepokoju).

Pisząc o *procesach wyboru*, Bandura [2, s. 7] zwraca uwagę na to, iż „Ludzie są częściowo produktem otoczenia, dlatego wiara w skuteczność może kształtować kierunek ich życia poprzez wpływanie na rodzaje czynności oraz środowiska przez nich wybierane. Ludzie unikają czynności i sytuacji, które w ich przekonaniu przekraczają ich zdolności do radzenia sobie”.

Podsumowując, Bandura [2] podkreśla wagę oddziaływania poczucia własnej skuteczności na procesy poznawcze, emocjonalne, motywacyjne oraz zachowania. Bandura [2] sygnalizuje również znaczenie poczucia własnej skuteczności we wczesnej dorosłości.

Wczesna dorosłość. Wiek wczesnej dorosłości pozostaje jednym z najbardziej dyskusyjnych tematów w literaturze psychologicznej. W pracy przyjmujemy, według Brzezińskiej, Appelt, Ziołkowskiej [3], iż wczesna dorosłość przypada na 18.-20. a 30.-35. rok życia. Podobnie twierdzą inni naukowcy, m. in. Gurba [6], Oleś [11]. Zdaniem Olesia [11], wczesna dorosłość wiąże się z podejmowaniem ról życiowych, charakterystycznych dla człowieka dorosłego. Jak pisze Oleś [11, s. 16], granice tego wieku są dość rozmyte: „O granicach poszczególnych okresów w życiu konkretnego człowieka decyduje nie wiek biologiczny, choć nie można go oczywiście pominąć, ale rodzaj interakcji między osobą a środowiskiem. Jej wiodące parametry to styl życia, rodzaj realizowanych zadań i biologiczna kondycja organizmu. Dlatego można wchodzić w dorosłość, mając 18, 25, 30 lub nawet 35 lat (...)”.

Nie mniej dyskusyjny pozostaje również temat zadań rozwojowych tego wieku (zob. [3]; [6]; [11]; [19]). Większość naukowców ([3]; [6]; [11]) jest solidarnych w tym, iż do najważniejszych osiągnięć tego wieku zalicza się stabilizację życia rodzinnego oraz zawodowego. Brzezińska, Appelt, Ziołkowska [3] podkreślają również, iż te dwie podstawowe sfery życia są bardzo ważne na tym etapie, ponieważ są podstawowym źródłem satysfakcji z życia człowieka.

Poczucie skuteczności we wczesnej dorosłości. Według Bandury [2, s. 12]: „Wczesna dorosłość to okres, kiedy ludzie muszą nauczyć się radzić sobie z wieloma nowymi wyzwaniami wynikającymi z trwałych związków małżeńskich, rodzicielstwa i karier zawodowych”. Bandura podkreśla, iż ogromną rolę w osiągnięciu tych sukcesów odgrywa poczucie własnej skuteczności. Zdaniem Bandury [2], jeżeli młodzi dorośli wchodzić w ten okres rozwojowy ze słabo wyposażonymi zdolnościami

oraz brakiem wiary w siebie, to wiele aspektów życia dorosłego będzie dla nich stresująca oraz deprecjonująca.

Nawiązując do zawodu nauczyciela, warto podkreślić, iż **ogólne poczucie skuteczności** (*general self-efficacy*) odgrywa istotną rolę dla **poczucia własnej skuteczności nauczycieli** (*teacher self-efficacy*), na co wskazują wyniki badań naukowców m. in. Khan, Flewa, Qazi [8]. Podobnie twierdzi Ross [12, s. 3] pisząc, że: „Poczucie własnej skuteczności nauczyciela jest podkategorią poczucia własnej skuteczności; odnosi się do przekonań jednostki co do sprawności w podejmowaniu działań, powiązanych z nauczaniem uczniów”. Poczucie własnej skuteczności nauczyciela (*teacher self-efficacy*), należy rozumieć jako: „indywidualną wiarę nauczyciela we własną zdolność do planowania, organizowania i realizacji działań wymaganych w zakresie osiągania odpowiednich celów edukacyjnych” [16, s. 1787].

Liczni naukowcy m. in. Schwarzer, Hallum [15], Schunk, Zimmerman [14], Skaalvik, Skaalvik [16], Ross [12], Zimmerman [20] podkreślają, iż wiara we własną skuteczność nauczyciela jest podstawą dobrego nauczania oraz osiągnięć uczniów. Więcej na ten temat patrz Durkalewych [4].

W literaturze zarówno pedagogicznej, jak i psychologicznej zauważamy wzrost zainteresowania problematyką poczucia własnej skuteczności studentów kierunków pedagogicznych. Badanie wśród polskich studentów studiujących wychowanie fizyczne przeprowadziła Turosz [17] oraz badania porównawcze dotyczące polskiej i słowackiej młodzieży zrealizowano przez Rubachę i Sirotavě [13]. Międzynarodowe porównawcze badanie wśród studentów z pięciu państw – Costa Rica, Niemiec, Polski, Turcji oraz USA – przeprowadzili Łuszczynska, Gutiérrez-Doña, Schwarzer [10]. **Aktualnym** wydaje się być porównanie polskiej i ukraińskiej młodzieży pod kątem posiadanych zasobów osobistych, m. in. poczucia skuteczności, co również wiąże się z lukami w podobnych badaniach w literaturze naukowej.

Cel badań. Narzędzie badawcze. Osoby badane.

Celem badań było poznanie poziomu poczucia skuteczności u polskich i ukraińskich studentek studiów nauczycielskich.

Narzędzie. W pracy zastosowano kwestionariusz *Skala Uogólnionej Własnej Skuteczności (GSES)* Schwarzera, Jerusalema, Juczyńskiego. Skala *GSES* „(...) mierzy siłę ogólnego przekonania jednostki co do skuteczności radzenia sobie z trudnymi sytuacjami i przeszkodami” [7, s. 93]. Zdaniem naukowców (zob. [7]) poczucie skuteczności pozwala przewidywać intencje oraz działania osobowości w różnych obszarach ludzkiej aktywności.

Analizę wyników badań przeprowadzono za pomocą programu SPSS 22.

Osoby badane. W badaniu wzięło udział 100 studentek drugiego oraz trzeciego roku kierunków nauczycielskich polskiej i ukraińskiej uczelni: 50 polskich studentek oraz 50 ukraińskich studiujących filologię polską (kierunek nauczycielski).

Grupy nie różniły się ilościowo oraz były podobne pod kątem wieku ($M = 22$). Znajomość języka polskiego przez ukraińskie studentki pozwoliła na przeprowadzenie badań bez adaptacji skali GSES na język ukraiński. Badanie miało dobrowolny oraz anonimowy charakter. Chociaż można zaobserwować niewielkie różnice kulturowe między oboma krajami to jednak system kształcenia oraz jakość edukacji mogą różnicować studentów polskiej i ukraińskiej uczelni. Można przypuszczać, że czynnikiem modyfikującym poczucie własnej skuteczności może być proces kształcenia, m. in. program edukacyjny oraz psychologiczny klimat studiów.

Tab. 1

Statystyki opisowe dotyczące wyników ogólnego poczucia skuteczności (GSES) dwóch badanych grup studentek (polskiej i ukraińskiej)

| Statystyki grupy | | | | | |
|------------------|-----------------|----|---------|-----------------|------------------|
| Numer pozycji | Grupa studentek | I | Średnia | Std. odchylenie | Std. błąd średni |
| GSES_1 | UA | 50 | 3,20 | 0,69 | 0,09 |
| | POL | 50 | 3,24 | 0,55 | 0,07 |
| GSES_2 | UA | 50 | 2,70 | 0,64 | 0,09 |
| | POL | 50 | 2,62 | 0,77 | 0,11 |
| GSES_3 | UA | 50 | 2,96 | 0,72 | 0,10 |
| | POL | 50 | 2,88 | 0,68 | 0,09 |
| GSES_4 | UA | 50 | 3,00 | 0,57 | 0,08 |
| | POL | 50 | 2,70 | 0,67 | 0,09 |
| GSES_5 | UA | 50 | 3,08 | 0,63 | 0,08 |
| | POL | 50 | 2,94 | 0,65 | 0,09 |
| GSES_6 | UA | 50 | 3,36 | 0,63 | 0,08 |
| | POL | 50 | 3,20 | 0,63 | 0,09 |
| GSES_7 | UA | 50 | 3,00 | 0,72 | 0,10 |
| | POL | 50 | 2,84 | 0,68 | 0,09 |
| GSES_8 | UA | 50 | 2,98 | 0,58 | 0,08 |
| | POL | 50 | 2,82 | 0,62 | 0,08 |
| GSES_9 | UA | 50 | 2,84 | 0,68 | 0,09 |
| | POL | 50 | 2,72 | 0,67 | 0,09 |
| GSES_10 | UA | 50 | 3,00 | 0,60 | 0,08 |
| | POL | 50 | 2,98 | 0,65 | 0,09 |

Wyniki badań. W tab.1 przedstawiono średnie wyniki oraz odchylenia standardowe dla poszczególnych stwierdzeń wchodzących w skład skali GSES.

Porównywanie średnich z dwóch grup za pomocą Testu t dla grup niezależnych, nie wykazało istotnych różnic dla poszczególnych stwierdzeń wchodzących w skład skali GSES.

Podsumowując, przedstawione rezultaty wskazują, iż nie istnieją istotne statystycznie różnice w zakresie poczucia skuteczności w dwóch porównywalnych grupach, innymi słowy, porównywane grupy posiadają podobny poziom poczucia własnej skuteczności. Wynik ogólny skali GSES w grupie ukraińskich studentek stanowi $M = 30,12$; $SD = 6,48$. W grupie polskich studentek wyniki są podobne $M = 28,94$; $SD = 6,57$. Przedstawione wyniki obydwu porównywanych grup są dość wysokie (maksymalny wynik możliwy do uzyskania w tej skali stanowi 40). Na podstawie uzyskanych wyników można wnioskować, iż zarówno polskie, jak i ukraińskie studentki kierunków nauczycielskich, cechuje dość wysokie poczucie własnej skuteczności. Wyniki te wydają się korespondować z wynikami badań Rubacha, Sirota [13] oraz Łuszczyńska, Gutiérrez-Doña, Schwazer [10]. Według wyżej wspomnianych badaczy, ogólne poczucie własnej skuteczności dla polskich studentek wynosiło $M = 27,60$; $SD = 4,81$. Podobnie, wysokie wyniki odnotowano u studentek z Costa Rica ($M = 33,06$; $SD = 4,58$), Turcji ($M = 31,92$; $SD = 4,86$), USA ($M = 30,64$; $SD = 4,45$), Niemiec ($M = 28,31$; $SD = 4,96$). To z kolei daje możliwość wnioskować, iż ogólne poczucie własnej skuteczności studentek jest dość wysokie, niezależnie od kraju zamieszkania.

Wnioski. Wyniki badania porównawczego dają podstawę stwierdzić, iż współczesne studentki, zarówno z polskiej, jak i ukraińskiej uczelni, cechuje dość wysoki poziom poczucia własnej skuteczności, co w przyszłości może skutkować dobrym przystosowaniem do pracy, większym zaangażowaniem oraz uzyskaniem satysfakcji, co również przekłada się na zdrowie psychiczne jednostki.

Wysokie poczucie własnej skuteczności, jak wykazują liczne wyniki badań (zob. [16]; [18]), pozytywnie wpływa na wykonywanie zawodu przez nauczycieli. Badacze podkreślają, iż nauczyciele z wysokim poczuciem własnej skuteczności:

posiadają wyższe zaangażowanie w pracę i zadowolenie z pracy, niższy poziom wypalenia zawodowego, mniejszy zamiar opuszczenia zawodu nauczyciela [16, s. 1787];

potrafią zaplanować odpowiednie (właściwe) zadania dla uczniów, które mają trudności w uczeniu się; dobrze wykonują swoją pracę i są bardziej w nią zaangażowani [18];

wykazują mniejszy stres i większe zaangażowanie w pracę [15].

Literatura

1. Bandura A. Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change / A. Bandura // *Psychological Review*. – 1977. – Vol. 84 (2), pp. 191 - 215.
2. Bandura A. Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior* (Vol. 4, pp. 71 - 81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998). Available at: <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1994EHB.pdf> (accessed 24 February 2019).
3. Brzezińska A. I., Appelt K., Ziolkowska B. *Psychologia rozwoju człowieka* / A. I. Brzezińska, K. Appelt, B. Ziolkowska. – Sopot: GWP, 2016.
4. Durkalevych I. Znaczenie poczucia własnej skuteczności w zawodzie nauczyciela. Źródło: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/18630/1/Durkalevych.pdf> (dostęp: 24 lutego 2019).
5. Grzegorzewska I. *Odporność psychiczna dzieci alkoholików* / I. Grzegorzewska. – Warszawa: Scholar, 2013.
6. Gurba E. Wczesna dorosłość / J. Trempała. (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*. Warszawa: PWN, 2011, s. 287-311.
7. Juczyński Z. *Narzędzia pomiaru w promocji i psychologii zdrowia* / Z. Juczyński. – Warszawa: PTP, 2009.
8. Khan A., Fleva E., Qazi T. Role of Self- Esteem and General Self-Efficacy in Primary School, *Psychology*, 2015, vol. 6, pp. 117 - 125. Available at: https://file.scirp.org/pdf/PSYCH_2015012314303457.pdf (accessed 24 February 2019).
9. Lehtinen V. *Building up good mental health* / V. Lehtinen. – Jyväskylä: Gummerus Printin, 2008.
10. Łuszczynska A., Gutiérrez-Doña B., Schwazer R. General self-efficacy in various domains of human functioning: Evidence from five countries // *Psychology Press*. – 2005. – Vol. 40 (2), pp. 80 - 89.
11. Oleś P. *Wprowadzenie do psychologii osobowości* / P. Oleś. – Warszawa: Scholar, 2009.
12. Ross J. A. (1994), The impact of an in-service to promote cooperative learning on the stability of teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 10 (4), pp. 381 - 394. Available at: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.476.3792&rep=rep1&type=pdf> (accessed 11 May 2017).
13. Rubacha K., Sirotová M. Poczucie skuteczności wychowawczej kandydatów na nauczycieli w Polsce i Słowacji // *Rocznik Andragogiczny*. – 2013. – Nr 20, s. 109 - 117.

14. Schunk D. H., Zimmerman B. J. Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing through modeling // *Reading and Writing Quarterly*. – 2007. – Vol. 23, pp. 7 - 25.
15. Schwarzer R., Hallum S. Perceived Teacher Self-Efficacy as a Predictor of Job Stress and Burnout: Meditation Analyses. *Applied Psychology: An International Review*. – 2008. – Vol. 57, pp. 152 - 171. doi: 10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x
16. Skaalvik E. M., Skaalvik S. Teacher Stress and Teacher Self-Efficacy as Predictors of Engagement, Emotional Exhaustion, and Motivation to Leave the Teaching Profession // *Creative Education*. – 2016. – Vol. 07 (13), pp. 1785 - 1799.
17. Turosz M. A. Zasoby osobiste i deficyty a jakość życia studentów Akademii Wychowania Fizycznego w Warszawie, *Probl. Hig Epidemiol*. – 2011. – 92 (2), s. 204 - 210. Źródło: <http://phie.pl/pdf/phe-2011/phe-2011-2-204.pdf> (dostęp 12 lutego 2019).
18. Ware H., Kitsantas A. Teacher and collective efficacy beliefs as predictors of professional commitment // *Journal of Education Research*. – 2007. – Vol. 100 (5), pp. 303 - 310.
19. Zimbardo P. G., Johnson R. L., McCann V. *Psychologia: kluczowe koncepcje*. T. 1. / P. G. Zimbardo, R. L. Johnson, V. McCann. – Warszawa: PWN, 2010.
20. Zimmerman B. J. Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn // *Contemporary Education Psychology*. – 2000. – Vol. 25 (1), pp. 82 - 91.

References

1. Bandura A. (1977), *Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change*. *Psychological Review*, Vol. 84 (2), pp. 191 - 215.
2. Bandura A. (1994), *Self-efficacy*. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior (Vol. 4, pp. 71 - 81)*. New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998). Available at: <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/Bandura1994EHB.pdf> (accessed 24 February 2019).
3. Brzezińska A. I., Appelt K., Ziołkowska B. (2016), *Psychologia rozwoju człowieka* [Psychology of Development]. Sopot: GVP. (In Polish).
4. Durkalevych I. (2017), *Znachenie pochutsia vlasnej skutechnosti v zavodzie nauchytsiela* [The importance of self-efficacy in the profession of a teacher]. Available at: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/18630/1/Durkalevych.pdf> (dostęp: 24 lutego 2019). (In Polish).
5. Grzegorzewska I. (2013), *Odporność psychiczna dzieci alkoholików* [Mental resilience of children from alcoholic families]. Varshava: Scholar. (In Polish).

6. Gurba E. (2011), *Vchesna doroslosć* [Early Adulthood]. V: J. Trempała. (red.), *Psychologia rozvoiu chłovieka* [Developmental Psychology]. Varshava: PVN, pp. 287-311. (In Polish).
7. Yuchyński Z. (2009), *Narzędzia pomiaru v promotsi i psychologii zdrovia* [Measurement tools in promotion and psychology of health]. Varshava: PTP. (In Polish).
8. Khan A., Fleva E., Qazi T. (2015), Role of Self- Esteem and General Self-Efficacy in Primary Schools. *Psychology*, 6, pp. 117 - 125. Available at: https://file.scirp.org/pdf/PSYCH_2015012314303457.pdf (accessed 24 February 2019).
9. Lehtinen V. (2008), *Building up good mental health*. Jyväskylä: Gummerus Printing.
10. Luszczynska A., Gutiérrez-Doña B., Schwazer R. (2005), General self-efficacy in various domains of human functioning: Evidence from five countries. Psychology Press, Vol. 40 (2), pp. 80 - 89.
11. Oleś P. (2009), *Vprovadzenie do psychologii osobovosti* [Introduction to the Psychology of Personality]. Varshava: Scholar. (In Polish).
12. Ross J. A. (1994), The impact of an in-service to promote cooperative learning on the stability of teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education*, Vol. 10 (4), pp. 381 - 394. Available at: <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.476.3792&rep=rep1&type=pdf> (accessed 11 May 2017).
13. Rubacha K., Sirotová M. (2013), *Pochutsie skutechnosti vychovavchej kandydatov na nauchytsieli v Polstse i Slovatsi* [A sense of the educational effectiveness in candidates for teachers in Poland and Slovakia]. *Rochnik Andragogichny*, no. 20, pp. 109 - 117.
14. Schunk D. H., Zimmerman B. J. (2007), Influencing children's self-efficacy and self-regulation of reading and writing trough modeling. *Reading and Writing Quarterly*, Vol. 23, pp. 7 - 25.
15. Schwarzer R., Hallum S. (2008), Perceived Teacher Self-Efficacy as a Predictor of Job Stress and Burnout: Meditation Analyses. *Applied Psychology: An International Review*, 57, pp. 152 - 171. doi: 10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x
16. Skaalvik E. M., Skaalvik S. (2016), Teacher Stress and Teacher Self-Efficacy as Predictors of Engagement, Emotional Exhaustion, and Motivation to Leave the Teaching Profession. *Creative Education*, Vol. 07 (13), pp. 1785 - 1799.
17. Turosh M. A. (2011), *Zasoby osobiste i defitsyty a iakość zhytsia studentov Akademii Vychovania Fizychnego v Varshavie* [Personal resources, deficits and the quality of life in students of the University of Physical Education in Warsaw]. *Probl.*

Hig Epidemiol, 92 (2), s. 204 - 210. Źródło: <http://phic.pl/pdf/phe-2011/phe-2011-2-204.pdf> (dostęp 12 lutego 2019). (In Polish).

18. Ware H., Kitsantas A. (2007), Teacher and collective efficacy beliefs as predictors of professional commitment, *Journal of Education Research*, Vol. 100 (5), pp. 303 - 310.

19. Zimbardo P. G., Johnson R. L., MtsTsann V. (2010), *Psychologia: kluchowe kontseptsje* [Psychology: key concepts. Vol.1.]. Varshava: PVN. (In Polish).

20. Zimmerman B. J. (2000), Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Education Psychology*, Vol. 25 (01), pp. 82 - 91.

Дуркалевич І.

САМОЕФЕКТИВНІСТЬ СТУДЕНТОК ПЕДАГОГІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ ПОЛЬСЬКОГО ТА УКРАЇНСЬКОГО ВУЗІВ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ

У статті представлені результати дослідження відмінностей самоефективності студенток педагогічних спеціальностей польського та українського вузів.

Почуття самоефективності представлено у світлі теорії Bandury (1994). Згідно з положеннями Bandury (1977, 1994), почуття самоефективності визначається як віра людини у власну ефективність, що є результатом безпосередньої та опосередкованої інформації, яка походить з різних джерел. Самоефективність впливає на когнітивні, мотиваційні, емоційні процеси та процеси вибору.

Стаття містить дві частини – теоретичну та емпіричну. У теоретичній частині висвітлено проблему важливості самоефективності в праці педагогів. Аналіз професійної діяльності педагогів свідчить про необхідність високого рівня почуття самоефективності, який, серед іншого, призводить до кращої заангажованості в працю (Schwarzer, Hallum, 2008), зниження рівня професійного вигорання та зниження намірів залишити професію (Skaalvik, Skaalvik, 2016) і ін.

У емпіричній частині представлено аналіз результатів дослідження узагальненої самоефективності студенток педагогічних спеціальностей. Опитування проводилося серед 100 студенток польського та українського навчальних закладів. У дослідженні застосовано Шкалу узагальненого почуття самоефективності (GSES) авторства Schwarzera, Jerusalem, Juczyńskiego.

Результати досліджень показали, що немає статистично значущих відмінностей між групою польських та українських студенток у плані генералізованої самоефективності. Студентки польських та українських університетів мають досить високий рівень самоефективності, який у

майбутньому може вплинути на якість виконуваної професії, що здійснюється завдяки більшій заангажованості в працю та задоволеності від виконуваної роботи.

Ключові слова: раннє доросле життя, особистісні ресурси, загальна самоефективність, студентки, педагогічне навчання.

Durkalevych I.

SELF-EFFICACY IN POLISH AND UKRAINIAN TEACHING CANDIDATES: COMPARATIVE STUDY

The article presents the results of the study of differences in general self-efficacy in Polish and Ukrainian teacher candidates.

Self-efficacy is portrayed according to the Bandura's (1994) theory. According to the Bandura's (1977, 1994) assumptions, self-efficacy is defined as one's belief in their own effectiveness, which is, in turn, a result of a transfer of information experienced directly or indirectly and coming from various sources. Self-efficacy has an effect on cognitive, motivational and emotional processes, as well as making choices.

The article consists of two parts – theoretical and empirical. The theoretical part discusses the problem of self-efficacy in regard to the teaching professions. The analysis of the professional sphere indicates on the indispensability of high level self-efficacy in teaching professions, as it increases i. a. work commitment (Schwarzer, Hallum, 2008) and decreases the level of professional burnout as well as intention to leave the job (Skaalvik, Skaalvik, 2016) et al.

The empirical part contains an analysis of the general self-efficacy survey conducted on the teacher candidates. The survey has been conducted on a sample of 100 female teacher candidates of one Polish and one Ukrainian college. The study utilized General Self – Efficacy Scale by Schwarzer, Jerusalem, Juczyński.

The outcomes of the study indicate that there are no statistically significant differences between the Polish and Ukrainian students in regard of the general self-efficacy levels. Students of both colleges display quite high levels of self-efficacy, which, in the future, may influence the quality of the performed profession, increasing work commitment as well as work satisfaction.

Key words: young adulthood, personal resources, general self-efficacy, students, pedagogical formation.

Дуркалевич Ірина Володимирівна – кандидат психологічних наук, викладач психології, Вища державна професійна школа ім. Станіслава Пігоня, Польща (dr nauk humanistycznych w zakresie psychologii, wykładowca psychologii w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej im. Stanisława Pigoń, Polska).

АНАЛІЗ ВПЛИВУ СИТУАЦІЇ НА ПОВЕДІНКУ ЛЮДИНИ В УМОВАХ РЕАЛЬНОЇ ТА ПОТЕНЦІЙНОЇ НЕБЕЗПЕКИ

В статті розглянуто визначення поняття «ситуація» та її характеристики, виявлено декілька підходів до аналізу ситуацій. Також розглянуті життєві ситуації та епізоди як основа ситуаційного впливу на дії людини. Проаналізовано складові поведінки в ситуаціях реальної та потенційної небезпеки. Серед обговорюваних характеристик ситуації, які можуть бути використані як плідна база для опису і класифікації, представляють спеціальний інтерес такі: складність, ясність, сила, сприяння або обмеження, завдання, правила, ролі, фізичні умови, інша людина. Ці характеристики здебільшого потрапляють під те, що може бути позначене як актуальні ситуаційні властивості. Ситуації також можуть бути охарактеризовані в термінах властивостей, пов'язаних з людиною, і, з цієї точки зору, найбільшу потенційну цінність представляють наступні: цілі, що сприймається контроль, очікування, потреби і мотивації, афективні настрою або емоції.

Ключові слова: *особистість, поведінка, ситуація, небезпека.*

Постановка проблеми. Наразі стає зрозумілим, що проаналізувати особистість неможливо поза ситуацією, в якій вона знаходиться, оскільки між людиною і умовами її життя існує нерозривний зв'язок. У найбільш загальному вигляді під ситуацією розуміється природний сегмент соціального життя, який визначається залученими в неї людьми, місцем дії, сутністю діяльності тощо. Таке загальне визначення необхідно конкретизувати. Тлумачення можуть бути найрізноманітнішими. Цьому сприяють і особливості людського сприйняття. Сприйняття людини відбувається в складних конструкти типу «людина в ситуації», тому спілкування досить ефективно без урахування окремих особистісних особливостей співрозмовника. Однак, коли нам доводиться охарактеризувати людину, то ми вдаємося, як правило, до особистісних рис. Дослідження поведінки людини в різних життєвих ситуаціях дозволять отримати відповідь на питання, який домінуючий фактор визначає його результат.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останнім часом все більше уваги приділяється вивченню соціальної та психологічної середовища проживання людини. Нова галузь дослідження отримала назву психології середовища, або психологічної екології, засновником якої вважається

Р. Баркер (R. Barker) [1]. Проблеми, що розглядаються в психологічній екології стосуються вивчення особистості в реальному житті.

Часто використання понять «середовище» і «ситуація» в якості взаємозамінних спонукає звернутися до аналізу поняття «ситуація». Початок досліджень можна віднести до 1917 року, коли К. Левін (K. Lewine) [3] робив свої перші кроки в розробці теорії поля. Дослідження Г. Хартшома і М. Мея (H. Hartshome, M. May) [2], в яких вивчалася залежність чесності дітей від їх особистісних і ситуаційних особливостей. В американських соціологічних журналах відбувалися жваві дискусії та детермінації соціальної поведінки і ролі особистості і ситуації в ній, в яких брали участь Г. Оллпорт (G. Allport), С. Квін (S. Queen), Дж. Рейнхарт (J. Reinhardt), В. Томас (W. Thomas) [2] і багато інших вчених. Учасники дискусії залишилися кожен при своєму, оскільки до теперішнього часу відсутня єдність в розумінні суті ситуації.

Ситуація розглядається як сукупність елементів середовища або як фрагмент середовища на певному етапі життєдіяльності індивіда. Таке визначення середовища найбільш поширене. Його дотримуються Д. Магнуссон (D. Magnusson) [8], А. Фёрнхем (A. Furnham), М. Аргайл (M. Argyle), Л. Фергюссон (L. Fergusson), Г.О. Балл та ін. [6, 7, 8].

У психології з таким розумінням ситуації перехрещуються дослідження, які оперують поняттям особистісного сенсу, введеного О.М. Леонтьєвим [4] і яке розуміється, як оцінка життєвого значення для суб'єкта активних обставин і його дій в них, а також з прихильниками теорії установок Д.М. Унадзе та Ш. Надірашвілі, згідно з якою реакція індивіда, крім стимулу, обумовлюється установкою як цілісним психічним станом індивіда, що формується у суб'єкта під впливом дійсності. В концепції відносин особистості В.М. Мясіщев запропонував поняття значущої ситуації, підкресливши при цьому вразливість особистості до певних факторів середовища. В одному з досліджень В.М. Вороніна і В.М. Князева перевагу також віддається другому підходу, а ситуація описується як когнітивний конструкт особистості, який відображає частину об'єктивної особистості, яка існує в просторі і часі і характеризується тим чи іншим соціальним контекстом.

Мета статті – проаналізувати вплив ситуації на поведінку людини в різних життєвих небезпечних обставинах та епізодах.

Виклад основного матеріалу та результатів дослідження. Розширення кола психологічних досліджень призвело до необхідності розгляду особистості в реальному житті в тій чи іншій ситуації. Тому необхідно проаналізувати поняття «середовище» і «ситуація».

Середовище можна розглянути як комплекс деяких умов, сил та стимулів ззовні, що впливають на життєдіяльність індивіда. Вважається, що

зростаючий інтерес в психології середовища повинен скорегувати традиційні напрямки дослідження в психології, що зосередили увагу на людину як єдиному замкненому цілому. При цьому не треба забувати про існування нерозривного зв'язку між людиною і умовами її життя. Особисті змінні та змінні середовища слід аналізувати разом. Тенденції сучасних психологічних досліджень вимагають дотримання принципу «компонентної перспективи», згідно з яким поведінка розглядається як функція взаємодії особистості та ситуації. З'ясування поняття ситуації дає змогу коректно застосовувати як поняття особистості, так і поняття поведінки. Досліджуючи поняття середовища необхідно підкреслити, що середовище безпосередньо впливає на поведінку людини. Однак, в дослідженнях особистості частіше врахування середовища тільки декларується. Розширюючи коло психологічних досліджень можна розглядати особистість в контексті суспільних соціальних процесів і в контексті природних соціальних ситуацій, в яких функціонує особистість.

Також існує безліч різномірних визначень терміну «ситуація». Цим поняттям оперують інтеракціонізм, психологія соціального навчання, психологія середовища і психологічна екологія, соціо- та психолінгвістики, соціальна психологія, психологія навчання, і нарешті, клінічна психологія. Сьогодні існує понад тисячу робіт, які пов'язані з визначенням ситуації, причому в самих різних областях дослідження – від архітектури до антропології, від маркетингу до мікросоціології. До поняття ситуації, крім психологів зверталися філософи, теологи, юристи. Таким чином, інтерес до ситуаційних детермінант поведінки не новий і не виняткова для соціальних наук.

Ситуація може бути визначена на різних рівнях від мікро- до макро. Д. Магнуссон (D. Magnusson) [8] запропонував рівнів визначення ситуації:

- 1) Стимули розглядаються як певні дії або об'єкти.
- 2) Епізоди – це особливі значимі події, що мають причину і слідства.
- 3) Ситуації – це поєднання фізичних, тимчасових і психологічних параметрів, які визначаються зовнішніми умовами. Сприйняття і інтерпретація ситуації надає значення стимулам і епізодами.
- 4) Оточення – це взагалі узагальнююче поняття, що характеризує тип ситуації.
- 5) Середовище можна уявити як сукупність змінних зовнішнього світу – фізичних та соціальних.

Таким чином, визначення ситуації акцентується на її зовнішньому характері. Наприклад, Л. Фергюссон (L. Fergusson) зазначив місце визначенню ситуації в психологічному тезаурусе серед чотирьох предиктів особистості, які обумовлюють її поведінку поряд з соматичними, груповими і рольовими особливостями. Розуміння ситуації, як зовнішніх умов протікання

життєдіяльності людини, перегукується з такими поняттями, як «соціальний випадок», «випадок», «епізод життя». Ситуація розглядається як сукупність елементів середовища або як фрагмент середовища на певному етапі життєдіяльності індивіда.

Структура ситуації включає в себе дійових осіб, здійснювану ними діяльність, її часові та просторові аспекти. Ситуації розрізняють по екологічним, географічним, архітектурним, психосоціальним і іншим змінним середовища та їх атрибутів.

Згідно дещо іншої позиції, використання поняття «ситуація» в психологічному тезаурусе можливо тільки в разі розуміння її не як сукупності елементів об'єктивної дійсності, а як результат активної взаємодії особистості і середовища. При такому розумінні ситуації виділяються об'єктивні і суб'єктивні ситуації по переважній ролі зовнішніх обставин або особистості. Робляться спроби обґрунтування відсутності тотожності понять середовища і ситуації, незважаючи на їх близькість. Ситуація визначається як система суб'єктивних і об'єктивних елементів, які об'єднуються в діяльності суб'єкта. Об'єктивні елементи охарактеризовані при описі попереднього підходу до визначення ситуації. До суб'єктивних елементів відносяться міжособистісні відносини, соціально-психологічний клімат, групові норми та цінності, стереотипи свідомості.

Л. Ніколов вказує на кілька характерних відмінностей в поняттях ситуації і середовища. Так, поняття ситуації не збігається з видами середовища, що є складним освіту з географічної, соціальної, макро- і мікросередовища. Відзначимо, що навколишнє середовище внесуб'єктивне, а ситуація завжди суб'єктивна (це завжди «чиясь» ситуація). Крім того, середовище характеризується стійкістю, тривалістю і стабільністю, а ситуація завжди короткочасна. Об'єктивні та суб'єктивні ситуації аналізуються також К. Стебінс (К. Stebbins), який під об'єктивною ситуацією розуміє фізичне і соціальне оточення. Під суб'єктивним розуміється компонент суб'єктивної ситуації, що сприймається людиною, що має ту чи іншу значення.

Значенням і визначенню ситуації також багато уваги приділяв Т. Шибутані (Т. Shibutani), що показав, що визначення ситуації відбувається за допомогою додання значення об'єктивної ситуації. Поведінка людини обумовлена не стільки зовнішнім оточенням, скільки його сприйняттям цього оточення.

Дослідження, що проводились під керівництвом Д. Магнуссона (D. Magnusson), визначили положення, згідно з якими вплив ситуації визначається як конгломерація системи сприйняття індивіда та його когнітивної системи.

Виділяється кілька підходів до аналізу ситуації. Перш за все, слід розрізняти структурний і змістовний аспекти аналізу ситуації. Так, наприклад, структурні аспекти ситуації виділяє Л. Первін (Л. Pervin), що визначає ситуацію, як якийсь гештальт, що характеризується поєднанням чотирьох компонентів – дійових осіб, своєї діяльності, а також часом і місцем. Дж. Форгас (J. Forgas) робить акцент на змістовному аспекті аналізу а саме на когнітивної репрезентації мають місце соціальних інтеракцій.

Інша класифікація підходів до аналізу ситуацій, запропонована Д. Магнуссон (D. Magnusson) [8], включає в себе наступні аспекти:

- аналіз особливостей сприйняття ситуацій;
- аналіз мотиваційної сторони;
- аналіз реакції на ситуацію.

Таким чином, стає ясно, що в роботах, що спираються на поняття «суб'єктивної ситуації», «інтерпретації ситуації», а так само в якійсь мірі «ситуації як когнітивних конструктів», «установки», «значущої ситуації», «особистісного сенсу», мається на увазі саме перцептивний аспект ситуації, якщо останні розуміти як елементи середовища. Тому знімається позірна суперечність між двома основними підходами до визначення поняття «ситуація».

Проблема різного розуміння терміну «ситуація» може отримати своє рішення також при аналізі проблеми особистісно-ситуаційного взаємодії.

Не існує єдиної характеристики або певного набору характеристик, які могли б використовуватися для будь-яких цілей при аналізі ситуації. Як зазначає Ромметрейт, «потенційне значення даної ситуації може зрозуміло як набір аспектів або схеми аспектів». Залежно від проблеми досліджувані властивості зможуть варіюватися. Серед обговорюваних характеристик ситуації, які зможуть бути використані як плідна база для опису і класифікації, такі представляють спеціальний інтерес: складність, ясність, сила, сприяння або обмеження, завдання, правила, ролі, фізичні умови, інша людина. Ці характеристики в основному потрапляють під те, що може бути позначено як актуальні ситуаційні властивості. Ситуації також можуть бути охарактеризовані в термінах властивостей, пов'язаних з людиною, і з цієї точки зору найбільшу потенційну цінність представляють наступні: цілі, що сприймається контроль, очікування, потреби і мотивації, афективні настрою або емоції.

Інша розрізнення може бути зроблено між тим, можна назвати структурними характеристиками, такими як складність, ясність, сила, сприяння або обмеження. У той же час до змістовних характеристиками можна віднести завдання, правила, ролі, цілі, очікування і мотивації. Перший вид характеристик

є більш загальним і кількісним, допускає ранжування навколишніх умов на різних рівнях спільності по кожному з числа специфічних аспектів. З іншого боку, змістовні змінні є більш пов'язаними з ситуацією, специфічними і якісними за своєю природою, відповідно застосовними для якісного аналізу ситуацій і динамічних взаємодій «людина – ситуація».

Найбільш часто обговорюваною зі структурних характеристик є ранжування навколишніх умов і ситуацій щодо їх обмежує або сприяє впливу на різні види поведінки. Обмежуючий вплив на актуальну поведінку фізичних, біологічних, культурних та інших психосоціальних аспектів певних ситуацій, умов і середовищ (наприклад, в'язниць, госпіталів, бідних районів, релігій, освітніх систем) може бути дуже сильним і гальмувати пошукову поведінку і конструктивне дію і замість цього вести до пасивності і реактивності або навіть деструктивної поведінки. Це передбачає, серед іншого, що обмежує або сприяє характер середовища і ситуацій важливий в аналізі процесів розвитку. Характер обмеження і сприяння поведінки і сила передбачуваних підкріплень і покарань грають вирішальну роль в процесі навчання. У цих процесах складаються індивідуальне сприйняття, інтерпретації та способи поводження з зовнішнім світом. В даному контексті аналіз навколишніх умов і ситуацій з точки зору виявлення їх сприяння різним видам поведінки і їх впливу на актуальну поведінку і розвиток таких характеристик є істотною завданням психологічного дослідження.

Іншою центральною ситуаційною змінною, яка особливо підкреслюється кількома авторами, є цілі і наміри, що впливають на те, яких ситуацій шукає індивід, на які сигнали він звертає увагу і які стратегії він використовує для роботи з ситуаційною інформацією. Довгострокові цілі є важливими факторами в огляді життя індивіда в найширшому і загальному сенсі, тоді як короткострокові цілі можуть бути пов'язані зі специфічними типами ситуацій і можуть відрізнятися на різних стадіях розвитку. В рамках теорії поля Фуллер [5] запропонував розрізнити ситуації щодо трьох головних характеристик, що стосуються цілей дійової особи:

- 1) цільові об'єкти (спонукання поля);
- 2) перешкоди між організмом і метою (перешкоджання поля);
- 3) шляхи до цілей (складність поля).

Стеббінс стверджував, що цілі з точки зору орієнтації дії є базисними елементами, що лежать в основі психологічної структури ситуації, і які передбачають відповідні норми ситуаційного аналізу.

Метою даної статті є дослідження впливу ситуації на поведінку, тому необхідно почати з визначення ситуації в рамках можливих концептуальних підходів. Можуть бути згадані три альтернативи. По-перше, ситуації можуть

бути описані індивіду, і його можна просити описати свій досвід щодо цих ситуацій, або його уявний досвід, або поєднання того й іншого. Це загальний підхід в дослідженні взаємодії «людина – ситуація». У цьому підході існують дві очевидні проблеми:

- 1) ситуації усвідомлюються в повному обсязі, тому що експериментатор може описувати їх поверхнево і зовні;
- 2) різні концептуальні порушення і спотворення пам'яті можуть сильно впливати на судження, що робляться суб'єктом.

Більшість робіт виконується по концепціям поведінки і ситуацій і не пов'язане з конкретними дослідженнями реальних дій в реальних ситуаціях. Вивчення концептуальних систем, звичайно, важливо, але воно не може замінити дослідження реальних дій.

Другий підхід полягає в тому, щоб визначати ситуації зовні, але вивчати реальну поведінку, а не концепції або очікування, які люди мають щодо своєї власної поведінки в таких ситуаціях. Він зазвичай передбачає, наприклад, дослідження емоційних відповідей на тривожні ситуації, а не з'ясування, які емоційні відповіді очікуються в такій ситуації. Проблема цього підходу полягає у визначенні ситуації виходячи тільки з зовнішнього розгляду. Люди з багатьох причин можуть переживати і інтерпретувати будь-який набір зовнішніх обставин різними способами, і їх дії в будь-який даний момент часу можуть мати мало спільного з певним набором зовнішніх умов.

Третій підхід в дослідженні ситуаційного впливу на поведінку включає вивчення людей в природно виникаючих ситуаціях, розгляд того, які їхні дії в цих ситуаціях. Цей підхід описали Харрі і Секорд. Тут набір зовнішніх умов в будь-який момент часу утворює тільки частина цілісної ситуації, в якій індивід знаходить себе [1].

Життєва ситуація індивіда може бути визначена як відносно стабільний набір потреб, умінь, концептуальних структур і зовнішніх умов. Концептуальні структури можуть диференціюватися відповідно до цінностей. У цьому процесі вміння і знання використовуються для досягнення цілей у взаємодії з зовнішніми умовами, формуються і реалізуються плани.

Оскільки дії є цілеспрямованими, вони можуть бути визначені як існуючі з того моменту, коли виникає відповідне спонукання до того, як мета досягнута або робиться кінцеве зусилля. Будь-яка дія, тим самим, позначає певний інтервал часу як епізод. Окремі епізоди можуть бути і дуже короткими, і дуже тривалими за часом. Оскільки кілька дій можуть реалізовуватися одночасно, в один і той же час можуть мати місце кілька епізодів.

Можна припустити, що в будь-якому епізоді існує ланцюг різних суб'єктів і що більш ранні субакти розглядаються, як засіб і цінність тільки в

відношенні досягнення мети, яка включає ряд закінчених дій, що розглядаються як цінність самі по собі. Однак, це не означає, що діяльність є тільки засобами або тільки досягненням, просто один або інший з цих двох аспектів можуть домінувати. Але можемо очікувати, що діяльність частіше буде засобом, ніж метою.

Висновки. Аналіз висвітленої проблеми дозволяє зробити висновок, що дослідження впливу життєвих ситуацій на життєдіяльність людини направлена на вивчення внутрішніх детермінант, визначаючих оцінку життєвих ситуацій, їх суб'єктивну значущість для людини та факторів, формуючих відношення до життєвих ситуацій в кожній конкретній ситуації. Серед обговорюваних характеристик ситуації, які можуть бути використані як плідна база для опису і класифікації, представляють спеціальний інтерес такі: складність, ясність, сила, сприяння або обмеження, завдання, правила, ролі, фізичні умови, інша людина. Ці характеристики здебільшого потрапляють під те, що може бути позначене як актуальні ситуаційні властивості. Ситуації також можуть бути охарактеризовані в термінах властивостей, пов'язаних з людиною, і, з цієї точки зору, найбільшу потенційну цінність представляють наступні: цілі, що сприймається контроль, очікування, потреби і мотивації, афективні настрою або емоції.

Література

1. Бергер П., Лукиан Т. Социальное конструирование реальности. – М., 1995, С. 40-59.
2. Котик М.А. Психология и безопасность. – Таллин : Валгус, 1981. – 408 с.
3. Левин К. Конфликт между аристотелевским и галилеевским способами мішлення в современной психологии // Психологический журнал. – 1990. - № 5. – С. 135-157.
4. Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы, эмоции. – М., 1971. – 40 с.
5. Argile M. The Experimental Study of the Basic Feature of Situations // Toward a Psychology of Situations: An Interpersonal Perspective / Ed. D. Magnusson. – Hillsdale, 1981. – P. 63-81.
6. Contor N. Perceptions of Situations: Situaaon Prototypes and Person-Situation Prototypes // Toward a Psychology of Situations: An Interpersonal Perspective / Ed. D. Magnusson. – Hillsdale, 1981. – P. 230-244.
7. Thomas W., Znaniecki F. The Polish Peasant in Europe and America/ - New York, 1958. – Vol. 1. – p. 68-70; Vol. 2. – p. 1846-1849
8. Magnusson D. (University of Stockholm) Wanted: A Psychology of Situations // Toward a Psychology of Situations: An Interpersonal Perspective. – New Jersey: Hillsdale, 1981. – P. 13-21.

Транслітерація

1. Berger P., Lucian T. Social construction of reality. - М., 1995, p. 40-59.
2. Kotik M.A. Psychology and safety. – Tallin : Valgus, 1981. - 408 p.
3. Levin K. The conflict between the Aristotle and Galilean ways of thinking in modern psychology // Psychological journal. - 1990. - № 5. - p. 135-157.
4. Leontiev A.N. Needs, motives, emotions. - М., 1971. - 40 p.
5. Argile M / The Experimental Study of the Basic Feature of the Situations // Toward a Psychology of the Situations: An Interpersonal Perspective / ed. D. Magnusson. - Hillsdale, 1981. - P.63-81.
6. Contor N. Perceptions of Situations: Situation Prototypes and Person-Situation Prototypes // Toward a Psychology of Situations: An Interpersonal Perspective / Ed. D. Magnusson. - Hillsdale, 1981. - p. 230-244. Thomas W., Znaniecki F. The Polish Peasant in Europe and America / - New York, 1958. - Vol. 1. - p. 68-70; Vol. 2. - p. 1846-1849.
7. Magnusson D. (University of Stockholm) Wanted: A Psychology of Situations // Toward a Psychology of Situations: An Interpersonal Perspective. - New Jersey: Hillsdale, 1981. - P. 13-21.

Dyatchenko D.

ANALYSIS OF THE INFLUENCE OF THE SITUATION ON PERSONAL BEHAVIOR IN REAL AND POTENTIAL RISK CONDITIONS

characteristics, revealed several approaches to the analysis of situations. Also considered life situations and episodes as the basis of the situational impact on human activities. The components of behavior in situations of real and potential danger are analyzed. Among the discussed characteristics of a situation that can be used as a fruitful basis for description and classification, of particular interest are: complexity, clarity, strength, facilitation or restriction, tasks, rules, roles, physical conditions, other person. These characteristics, for the most part, fall into what can be labeled as actual situational properties. Situations can also be characterized in terms of the properties associated with a person, and from this point of view, the most potential value are the following: goals that are perceived control, expectations, needs and motivation, affective mood or emotion.

Key words: *personality, behavior, situation, danger.*

Дятченко Діана Олександрівна – аспірант кафедри практичної психології та соціальної роботи Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, м. Сєвєродонецьк.

Жигаренко І.Є., Завацький Ю.А., Бугайова Н.М., Українець Л.П.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНИЙ ВПЛИВ САМООБМЕЖЕННЯ ОСОБИСТОСТІ НА ЇЇ СОЦІАЛЬНУ МОБІЛЬНІСТЬ В ПЕРІОД ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ

Феномен самообмеження розглянуто як самостійний соціально-психологічний чинник становлення та розвитку особистості в період ранньої дорослості. Виявлено зв'язок самообмеження з особистісними властивостями, параметрами самоактуалізації, психологічного благополуччя, копінг-стратегіями, екофасилітаційною спрямованістю, механізмами психологічного захисту особистості, що визначає прояви (нормальні, патологічні) самообмеження в період ранньої дорослості. Виокремлено рівні (низький, високий) вираженості тенденції до самообмеження та виявлено соціально-психологічні індикатори (позитивні, негативні) самообмеження особистості в період ранньої дорослості.

Розроблено та доведено ефективність соціально-психологічної програми корекції патологічних проявів самообмеження особистості в період ранньої дорослості, побудованої на основі особистісних змін через позитивні соціально-психологічні індикатори самообмеження і принципів системно-динамічного підходу (єдності та зв'язності, ієрархії, функціональності, розвитку).

Ключові слова: *особистість, самообмеження, рівні самообмеження, соціально-психологічні прояви самообмеження, соціально-психологічні індикатори самообмеження, професійне становлення, соціальна мобільність.*

Постановка проблеми. Демократичні зміни, що відбуваються у суспільстві, потребують від психологічної науки зміщення акценту у вивченні регуляції поведінки, які надходять від зовнішніх, контролюючих інстанцій до з'ясування внутрішніх суб'єктивних закономірностей особистісного й професійного контролю, зокрема схильності особистості до самообмеження [1; 4; 6; 7].

Продуктивна розробка соціально-психологічної концепції особистості як суб'єкта життєдіяльності надає можливості для дослідження психологічних механізмів цілепокладання й увиразнення себе в процесі соціального й професійного становлення, а феномени особистісного вибору, волі й відповідальності, персоналізації, надситуативної активності, стійкості особистості, індивідуалізації стають основою фундаментальних досліджень

психологічної науки в аспекті вивчення самосвідомості особистості та її самообмеження (К. Абульханова-Славська, А. Борисюк, Є. Гейко, І. Данилюк, А. Коваленко, В. Чудновський, Ю. Швалб та ін.) [1; 2; 3; 8].

Разом із тим, сучасні умови пропонують новий ракурс розгляду проблеми взаємодії особистості й світу. Один із напрямів досліджень такої взаємодії полягає у вивченні соціально-психологічних характеристик і закономірностей внутрішнього контролю особистості як суб'єкта життєдіяльності, зокрема в період ранньої дорослості (А. Борисюк, Е. Еріксон, А. Журба, Л. Заграй, Г. Крайг, З. Ковальчук, Л. Пілецька, М. Савчин та ін.) [2; 4; 5; 6; 9].

Особливу актуальність дана тема набуває у зв'язку з тим, що вимоги гуманізації й демократизації суспільства породжують проблему соціально-психологічної готовності до саморозвитку в період ранньої дорослості та потребують більшої внутрішньої впорядкованості й структурованості смислів, цінностей, побудови власних конструктивних образно-понятійних схем, висувають особливі вимоги до системи самообмеження й професійно-значущої поведінки в зазначений період онтогенезу.

Проте, констатовано, що проблема соціально-психологічних особливостей самообмеження особистості в період ранньої дорослості є найменш вивченою частиною загальної проблеми самосвідомості особистості, інтенсивне вивчення якої наразі упрозорується. Як у вітчизняній, так і в зарубіжній психології відсутня цілісна концепція системи самообмеження особистості в період ранньої дорослості, немає її чіткого опису на феноменологічному та процесуальному рівнях.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розкриття передумов розвитку обмеження особистості показало, що перший рівень, на якому виявляється обмеження, – це рівень біологічної організації й фізичної структури оточуючого світу. Другий рівень обмежень – рівень соціальної системи, коли існуючі економічні, соціальні, політичні й культурні процеси та їх внутрішня динаміка встановлюють для особистості певні межі можливості діяти, складають заборонні й обмежувальні умови. На третьому рівні розглядаються обмеження з боку родини, підприємств, добровільних громадських об'єднань тощо. Четвертий рівень обмежень – рівень міжіндивідуальних дій і взаємодій. На п'ятому рівні індивід сам встановлює для себе обмеження, а до фактичних обмежень, що походять із критичного аналізу ситуації, можуть додаватися обмеження, які існують у вигляді його ставлення до себе й своїх здібностей.

Встановлено, що під самообмеженням слід розуміти суб'єктивно-особистісне, добровільне обмеження людиною себе, обмеження, що йде не ззовні, а як внутрішня інтенція свідомості і здійснюване нею на основі особистих переконань і потреб (В. Шкорінов); розглядається як повна або часткова відмова

від деяких об'єктів реальної дійсності або від здійснення будь-яких дій для досягнення певних цілей (Ю. Зенько, О. Столяров, Л. Шеховцова) і пов'язується з такими поняттями, як «самозречення» і «самовідданість» (Р. Грановська), «свобода» (В. Антонов, Д. Леонтьєв). З'ясовано, що самообмеження розглядається й через феномен самодетермінації особистості (Д. Леонтьєв). Крім того, науковці пов'язують феномен самообмеження з усвідомленою саморегуляцією, яке передбачає досягнення «внутрішніх» цілей самореалізації та самовдосконалення своїх суб'єктних і особистісних якостей і зі спрямованістю на зміну свого стану і поведінки (К. Карпінський, В. Моросанова) та суб'єктністю як вищій і інтегральний прояв здатності особистості до саморегуляції і самодетермінації в певному вигляді довільної людської активності, що базується на особистісному потенціалі, артикульованому у ході індивідуального розвитку (К. Карпінський).

Констатовано, що поняття самообмеження розглядалося дослідниками як явище, яке відображає порушення зв'язків між індивідом і його життєвим світом (К. Абульханова-Славська, Г. Балл, Д. Леонтьєв, О. Леонтьєв, А. Лоуен, С. Мадді, С. Максименко, А. Маслоу, С. Нартова-Бочавер, Ф. Перлз, С. Рубінштейн, В. Столін, Д. Узнадзе, К. Хорні, Л. Шнейдер та ін.).

Показано, що основним психологічним змістом феномену самообмеження виступає значеннєвий (екзистенціальний) вакуум, наслідком якого є неприйняття людиною себе. Базовими ознаками цього феномену є часткова втрата особистістю почуття усвідомлення власного життя, переживання суб'єктності. При цьому дані ознаки одночасно є не тільки змістовними, але й операційними, що роблять можливим практичне дослідження цього феномена і його взаємозв'язок з образом «Я» особистості.

Співвідношення феномена самообмеження з образом «Я» презентоване в наявності таких його типів: автентичному; власне самообмеження; самовідсторонення. При цьому самообмеження може носити не тільки негативний, але й позитивний характер.

Виявлено, що найбільш продуктивною, з погляду вивчення й розуміння феномена самообмеження, є теорія ідентифікації – відокремлення, у якій самообмеження виступає як результат крайніх форм ідентифікації (злиття) і відокремлення (відчуження) – втрата людиною почуття власної суб'єктивності в спілкуванні зі значущими іншими, втрата ідентичності, а також роз'єднання з собою й своїм психічним досвідом. Зауважимо, що позиція самовідчуження – це відчуття неповноти, обмеженості, ущербності свого «Я», супроводжуване негативними емоціями.

Визначено, що у процесі самоусвідомлення особистістю самої себе в поєднанні з одночасним подоланням таких аспектів, котрі не задовольняють, відбувається її самоорганізація. Наголошується, що самоорганізація особистості

неможлива без взаємозв'язку з такими структурними елементами особистості, як самовизначення, самообмеження, самопрезентування та самоусвідомлення, самокерування й самоздійснення (В. Лозовой, Л. Сідак).

З'ясовано, що самоорганізація особистості – здатність до інтегральної регуляції природних, психічних, особистісних станів, якостей, властивостей, здійснювана свідомістю вольовими й інтелектуальними механізмами, проявляється в мотивах поведінки й реалізована в упорядкованості діяльності й поведінки. Самоорганізація – це узгодження, підпорядкування, створення індивідуально-оптимальної особистісної й психічної системи; показник особистісної зрілості. Показано, що практичний блок самоорганізації особистості містить таку послідовність взаємопов'язаних процесів (самовдосконалення, самоактуалізація, самореалізація). Самоорганізація особистості полягає у цілеспрямованості, активності, обґрунтованості мотивації та плануванні діяльності, самостійності й швидкості прийняття рішень, оцінюванні наслідків діяльності, почутті обов'язку тощо, формування яких є особливо необхідним під час становлення і розвитку особистості, зокрема в період ранньої дорослості.

Встановлено, що саме рання дорослість є особливим віковим періодом, коли здійснюється вибір головних життєвих цілей, стратегій подальшої реалізації життєвого шляху, що потребує актуалізації ресурсів особистості, які, інтегруючись у внутрішньому «Я», сприяють її розвитку та продуктивній реалізації (О. Груб'як, Т. Зелінська, Т. Титаренко, Г. Шихі та ін.)

Проте, соціально-психологічні особливості процесу самообмеження особистості, як чинника її становлення та розвитку, в період ранньої дорослості, потребують ґрунтовного емпіричного вивчення.

Мета статті – розкрити соціально-психологічні особливості самообмеження особистості в період професійного становлення.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Емпіричне дослідження складалося з двох етапів. На *першому* етапі визначалися соціально-психологічна специфіка проявів та рівні вираженості тенденції до самообмеження респондентів. На *другому* етапі було виокремлено соціально-психологічні індикатори самообмеження досліджуваних.

Визначено кореляції показників методики вимірювання вираженості тенденції до самообмеження (за Ю. Федосовою) з показниками інших методик, спрямованих на вивчення самообмеження через *особистісні властивості* (екстраверсія – інтроверсія: $r=0,324$, $r=-0,365$, $p\leq 0,01$; прихильність – відособленість: $r=0,275$, $r=-0,247$, $p\leq 0,01$; самоконтроль – імпульсивність: $r=0,339$, $p\leq 0,01$, $r=-0,228$ $p\leq 0,05$; емоційна стійкість – емоційна нестійкість: $r=0,374$, $p\leq 0,01$, $r=-0,212$ $p\leq 0,05$; експресивність – практичність: $r=0,358$, $r=-0,329$, $p\leq 0,01$); *самоактуалізацію* (орієнтація в часі: $r=0,347$, $r=-0,536$, $p\leq 0,01$; підтримка: $r=0,377$,

$r=-0,469$, $p\leq 0,01$); *копінг-стратегії* (переоцінка: $r=0,360$, $r=-0,291$, $p\leq 0,01$; емоційне реагування: $r=-0,219$, $p\leq 0,05$, $r=0,365$, $p\leq 0,01$; активне співоволодіння: $r=0,331$, $p\leq 0,01$, $r=-0,128$; заперечення: $r=-0,257$, $p\leq 0,05$, $r=0,181$; планування: $r=0,089$, $r=0,184$, $p\leq 0,05$) відповідно до нормальних і патологічних проявів самообмеження. Крім того, з'ясовано, що нормальні прояви самообмеження позитивно співвідносяться з параметрами саморегуляції і психологічного благополуччя особистості в період ранньої дорослості ($p\leq 0,05$), в той час як патологічні його прояви співвідносяться з ними негативно ($p\leq 0,01$).

Виявлено типи екофасилітаційної спрямованості респондентів: *екофасилітаційно відповідальні* (ЕВ) – приймають відповідальні рішення та дії; мають ціннісне, відповідальне ставлення до себе, власної природи, екофасилітаційних аспектів життя; *екофасилітаційно індіферентні* (ЕІ) – здебільшого безініціативні, безвідповідальні, з обмеженими етичним, ціннісним ставленням до власної природи, особистісних змін, екофасилітаційних аспектів життя. Встановлено, що 64,6% респондентів були властиві особливості екофасилітаційного мислення, пов'язані з активною екофасилітаційною позицією; 35,4% досліджуваних виявили пасивну екофасилітаційну позицію. Серед екофасилітаційно відповідальних 19,3% респондентів виявили авторитарність, 16,1% – об'єктивність. Екофасилітаційна індіферентність виявилася характерною для 28,3% осіб через їх негативну установку до себе; безвідповідальність була притаманна 36,3% досліджуваних, які, крім того, характеризувалися певною стереотипністю. З'ясовано, що *когнітивний компонент* екофасилітаційної спрямованості (середній його рівень виявлено у 15,2% опитуваних) характеризує вираженість змін у мотивації та спрямованості їх пізнавальної активності, пов'язаної із власною природою, особистісними змінами. Респонденти з низьким рівнем сформованості когнітивного компонента екофасилітаційної спрямованості були готовими опрацювати інформацію, що надходить; їх активність не виходила за межі, які задаються ситуацією. При високому рівні респонденти намагалися відшукувати інформацію, їх активність у цьому напрямку була надситуативною, вони самі організували пізнавальну діяльність. Визначено, що *практичний компонент* екофасилітаційної спрямованості, наявний у 10,3% досліджуваних, характеризував готовність та спрямованість до практичних дій стосовно самозмінювання й саморозвитку, опанування необхідними для цього технологіями (уміннями та навичками) тощо. При низькому рівні сформованості практичного компонента респонденти виявляли готовність лише частково залучатися у практичну діяльність щодо саморозвитку, яку організують інші, тобто їх активність не виходила за межі, задані ситуацією. При високому рівні сформованості практичного компонента, респонденти намагалися бути залученими у різні види практичної діяльності в напрямку самозмінювання й

саморозвитку, мали різноманітні захоплення, пов'язані з власним удосконаленням (займатися спортом та іншими видами активного відпочинку, використовувати різні психотехніки задля самоздійснення, особистісних змін, прислуховуватися до порад фахівців з цих питань). За *вчинковим компонентом* екофасилітаційної спрямованості, який характеризував активність особистості, що спрямована на зміни в оточенні відповідно з суб'єктивним ставленням до себе, власної природи, дуже високий рівень виявили 5,4% респондентів, високий рівень – 11,2% досліджуваних; середній – 25,1% опитуваних. Визначено, що в цілому від когнітивного до вчинкового компонента екофасилітаційної спрямованості зростає ступінь прояву суб'єктивного ставлення у зовнішньому плані, а також значущість власної, надситуативної активності особистості в період ранньої дорослості ($p \leq 0,02$).

З'ясовано, що провідними механізмами психологічного захисту в групі ЕВ виступали проєкція та раціоналізація (39,9% осіб), а 24,7% респондентів виявили проєкцію, компенсацію та раціоналізацію. Втім респонденти групи ЕІ найчастіше використовували витіснення та заперечення (14,3% осіб), а 21,1% осіб вирізнялися витісненням, заміщенням і запереченням ($p \leq 0,05$).

Виявлення і порівняння загальних смислових одиниць свідомості під час сприйняття екофасилітаційних аспектів життя різними групами респондентів (майбутніми лікарями, психологами, соціальними працівниками, соціальними педагогами) показало, що у групі майбутніх психологів важливою є сфера емоційної значущості екофасилітаційних проблем, їх практичного вирішення, можливості власної участі у процесі саморозвитку. Для майбутніх лікарів вагомою була низка конструктів, які визначають важливість сфери реальних проявів екофасилітаційної ситуації, особистісних змін через самообмеження, відчуття загрози та шкоди, а також можливість впливати на події, що відбуваються. Для групи соціальних працівників суттєвими виявилися проблеми пріоритетності саме у вирішенні екофасилітаційних проблем, передусім теоретичної можливості їх розв'язання. Для соціальних педагогів характерним було певне відчуття себе «жертвою» (високий показник коефіцієнта для конструкту «практично впливаю» у поєднанні з його показником для конструкту «реально впливаю» розглядався як фрустрована потреба впливати на власне життя) особистісних змін. Визначено, що когнітивна складність семантичного простору є також і показником рівня розвитку здатності конструювати соціальну поведінку, виходячи з численних параметрів. Отже, чим менш цільними є зв'язки між конструктами (чим нижчий коефіцієнт кореляцій), тим складніша індивідуальна система конструктів респондентів (за результатами дослідження індекс Баністера – в діапазоні від 78,4 до 119,7). При цьому найменше значення зазначеного індексу – у майбутніх соціальних педагогів, вищим він був у

майбутніх соціальних працівників, більш високим у майбутніх лікарів та психологів, для яких характерною була висока диференційованість когнітивних структур свідомості, зокрема у екофасилітаційній сфері.

Отримані дані свідчать про те, що патологічні прояви самообмеження є фактором ризику щодо порушення гармонійного розвитку особистості досліджуваних. Натомість нормальні його прояви можуть слугувати тим особистісним потенціалом, який дозволяє зберегти психічне благополуччя особистості в період ранньої дорослості.

З'ясовано, що для досліджуваних із високим рівнем вираженості тенденції до самообмеження характерна висока мотивація досягнення успіху ($p \leq 0,01$) і інтернальність ($p \leq 0,05$). Виявлено, що респонденти з низьким рівнем вираженості тенденції до самообмеження здебільшого характеризуються низькою мотивацією до досягнення успіху ($p \leq 0,04$) і екстернальністю ($p \leq 0,05$).

Для проведення факторного аналізу з метою виокремлення соціально-психологічних індикаторів (позитивних і негативних) самообмеження досліджуваних в період ранньої дорослості методом прямого ранжування були відібрані респонденти з полярними його проявами. Враховувалися нерівномірний характер розподілу досліджуваних у групах. Загальний аналіз факторної матриці дозволив визначити дескриптори: «особистісний потенціал», «екофасилітаційна спрямованість» «психологічне благополуччя», «соціальне функціонування», які надали можливість визначити зазначені індикатори.

У відповідності з зазначеними індикаторами самообмеженнями за допомогою частотного аналізу досліджувані були розподілені на групи відповідно до критеріїв та показників конструктивності їх екофасилітаційної свідомості. Визначено, що серед групи ЕВ переважають позитивні соціально-психологічні індикатори самообмеження; втім респондентам групи ЕІ здебільшого притаманні негативні соціально-психологічні індикатори самообмеження ($\varphi = 1,97$; $p \leq 0,02$).

На основі результатів теоретичного аналізу проблеми та одержаних емпіричних даних було розроблено соціально-психологічну програму корекції патологічних проявів самообмеження особистості в період ранньої дорослості, що відбиває категоріальні, типологічні, ціннісно-орієнтовані, змістовно-функціональні, системно-структурні, процесуальні, критеріально-оцінні аспекти.

Теоретико-методологічні та практичні передумови корекції патологічних проявів самообмеження особистості розглядалися на підґрунті особистісних змін через позитивні соціально-психологічні індикатори її самообмеження в період ранньої дорослості. Побудова програми була підпорядкована принципам системно-динамічного підходу (Л. Виготський, А. Коваленко, Б. Ломов, С. Максименко, І. Пасічник). Зокрема, принцип єдності та зв'язності передбачав

врахування індивідуальних особливостей, особистісних станів і властивостей всіх учасників; принцип ієрархії реалізовано в програмі через врахування екофасилітаційного спрямування учасників; принцип функціональності враховував гендерні, демографічні особливості учасників, специфіку їх фахової спеціалізації; принцип розвитку передбачав врахування вікових особливостей періоду ранньої дорослості, а також дотримання всіх вимог психологічного експерименту в сукупності констатувального і формувального етапів (Т. Кулик).

Серед завдань програмних заходів розглядалися розвиток емпатійного сприйняття себе, інших людей, виховання толерантного ставлення до себе, природи в цілому; сприяння змінам мотивації з прагматичного типу на когнітивний тип; психологічне управління гармонізації психологічного благополуччя учасників шляхом оволодіння навичками самоусвідомлення, самоаналізу, самопізнання, подолання психологічних бар'єрів, які заважають повноцінному розвитку та самовираженню учасників. Дієвими виявилися методи травмофокусованої когнітивно-поведінкової психотерапії; робота зі стресом, тривогою, травмою щодо збільшення психологічної гнучкості та покращення якості життя; писанкотерапія як механізм психічного відображення та проєктування майбутнього; психологічні стратегії формування позитивного мікроклімату для всіх учасників навчально-виховного процесу та ін.

Механізми впливу програмних заходів реалізувалися через прийняття учасниками даності, усвідомлення задач та активізацію ресурсів життєвого шляху, що своєю чергою сприяє покращенню якості життя та підвищенню рівня психологічного благополуччя в цілому.

Висновки. Виокремлено соціально-психологічні індикатори самообмеження особистості в період ранньої дорослості. Встановлено, що *позитивні соціально-психологічні індикатори самообмеження* пов'язані з переживанням осмисленості та задоволеності життям; позитивними очікуваннями щодо майбутнього і прагненням до реалізації цілей; переживанням самототожності, визнанням і прийняттям власних ресурсів і обмежень; незалежністю і орієнтацією на власні стандарти, впевненістю в можливості вибору життєвого шляху; особистісним зростанням і почуттям безперервного саморозвитку, самовдосконалення та реалізацією свого потенціалу; психологічними механізмами проєкції, компенсації та раціоналізації; переживанням наповненості енергією і життям, які визначають нормальні прояви самообмеження особистості в період ранньої дорослості. З'ясовано, що *негативні соціально-психологічні індикатори самообмеження* визначаються почуттям самовідчуження, невдоволення собою і розчаруванням в собі; відсутністю чіткої часової перспективи з переважанням негативних роздумів про минуле і безнадійного ставлення до майбутнього; почуттям незадоволеності і безглуздості життя; заклопотаністю очікуваннями і оцінками інших,

переживанням відсутності вибору і неконтрольованості, непідвладності життя; переживанням особистісної стагнації і відсутністю відчуття особистісного прогресу; психологічними механізмами витіснення, заміщення і заперечення; вихолощеністю і відчуттям вичерпаності ресурсів, які пов'язані з патологічними проявами самообмеження особистості в період ранньої дорослості.

Розроблено соціально-психологічну програму психокорекції патологічних проявів самообмеження особистості в період ранньої дорослості, побудовану на основі особистісних змін через позитивні соціально-психологічні індикатори самообмеження та на засадах принципів системно-динамічного підходу (єдності та зв'язності, ієрархії, функціональності, розвитку). Показано, що запропонована програма увиразнює категоріальні, типологічні, ціннісно-орієнтовані, змістовно-функціональні, системно-структурні, процесуальні, критеріально-оцінні аспекти психологічного управління процесом самообмеження особистості в період ранньої дорослості.

Ефективність програми засвідчена значущими змінами щодо зниження патологічних проявів самообмеження, підвищення мотивації до досягнення успіху, інтернальності локусу контролю та збільшення самоконтролю, покращення параметрів самоактуалізації, психологічного благополуччя, здатності до самоуправління, екофасилітаційної спрямованості, ефективності копінг-стратегій та адекватності застосування захисних психологічних механізмів.

Література

1. Гейко Є.В. Психологічні особливості прояву полісистемної цілісності особистості у віці ранньої дорослості / Є. В. Гейко // Теоретичні і прикладні проблеми психології : зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля. – Северодонецьк : Вид-во СХУ ім. В. Даля, 2019.– №1 (48). – С. 55 – 68.
2. Гейко Є. В. Психологія цілісності особистості : монографія / Є. В. Гейко. – Кропивницький : Центрально-Українське видавництво, 2016. – 384 с.
3. Гейко Є. В. Структура полісистемної цілісності особистості та її самообмежень / Є. В. Гейко // Теоретичні і прикладні проблеми психології : зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. – Северодонецьк : Вид-во СХУ ім. В. Даля, 2017. – № 3 (44). – С. 6 – 14.
4. Журба А.М. Аналіз категорій професійного самообмеження та професійних крих особистості у науковому просторі / А. М. Журба та ін. // Теоретичні і прикладні проблеми психології : зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля. – Северодонецьк : Вид-во СХУ ім. В. Даля, 2018.– №1 (45). – С. 19 – 26.

5. Журба А.М. Виникнення особистісних деструкцій внаслідок самообмеження особистості / А.М. Журба // Психологічні засади подолання особистісних деструкцій : монографія / А.М. Журба. – Тернопіль : ТНЕУ, 2016. – С. 68 – 85.

6. Журба А.М. Психологічна допомога молоді при адаптаційних розладах та відхиленнях у поведінці / А. М. Журба та ін. // Теоретичні і прикладні проблеми психології : зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля. – Северодонецьк : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2018.– №3 (47). – Т. 1. – С. 160 – 170.

7. Українець Л.П. Проблема самообмеження молоді у координатах сучасних парадигм / Л.П. Українець // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України. – К. ; Ніжин : ПП Лисенко, 2018. – Т. IX, Вип. 11. – С. 346 – 353.

8. Українець Л.П. Самообмеження молоді: структурно-функціональний аналіз / Л.П. Українець // Теоретичні і прикладні проблеми психології : зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. – Северодонецьк : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2015. – № 2 (37). – Т. 3. – С. 249 – 258.

9. Українець Л.П. Соціально-психологічні характеристики і закономірності формування феномену самообмеження сучасної молоді / Л.П. Українець // Зб. наук. праць Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника. – Серія : Психологія. – Івано-Франківськ : Вид-во ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», 2018. – Вип. 23. – С. 143 – 151.

Транслітерація

1. Gejko Є.V. Psihologichni osoblivosti proyavu polisistemnoi cilisnosti osobistosti u vici rann'oi doroslости / Є. V. Gejko // Teoretichni i prikladni problemi psihologii : zb. nauk. prac' Skhidnoukraïns'kogo nacional'nogo universitetu im. V. Dalya. – Severodonec'k : Vid-vo SNU im. V. Dalya, 2019.– №1 (48). – S. 55 – 68.

2. Gejko Є. V. Psihologiya cilisnosti osobistosti : monografiya / Є. V. Gejko. – Kropivnic'kij : Central'no-Ukraïns'ke vidavnictvo, 2016. – 384 s.

3. Gejko Є. V. Struktura polisistemnoi cilisnosti osobistosti ta її samoobmezhen' / Є. V. Gejko // Teoretichni i prikladni problemi psihologii : zb. nauk. prac' Skhidnoukraïns'kogo nacional'nogo universitetu imeni Volodimira Dalya. – Severodonec'k : Vid-vo SNU im. V. Dalya, 2017. – № 3 (44). – S. 6 – 14.

4. ZHurba A.M. Analiz kategorij profesijnogo samoobmezhen'nya ta profesijnih krih osobistosti u naukovomu prostori / A. M. ZHurba ta in. // Teoretichni i prikladni problemi psihologii : zb. nauk. prac' Skhidnoukraïns'kogo nacional'nogo universitetu im. V. Dalya. – Severodonec'k : Vid-vo SNU im. V. Dalya, 2018.– №1 (45). – S. 19 – 26.

5. ZHurba A.M. Viniknennya osobistisnih destrukcij vnaslidok samoobmezhennya osobistosti / A.M. ZHurba // Psihologichni zasadi podolannya osobistisnih destrukcij : monografiya / A.M. ZHurba. – Ternopil' : TNEU, 2016. – S. 68 – 85.

6. ZHurba A.M. Psihologichna dopomoga molodi pri adaptacijnih rozladah ta vidhilenyah u povedinci / A. M. ZHurba ta in. // Teoretichni i prikladni problemi psihologii : zb. nauk. prac' Skhidnoukraïns'kogo nacional'nogo universitetu im. V. Dalya. – Severodonec'k : Vid-vo SNU im. V. Dalya, 2018. – №3 (47). – T. 1. – S. 160 – 170.

7. Ukraïнец' L.P. Problema samoobmezhennya molodi u koordinatah suchasnih paradigm / L.P. Ukraïнец' // Aktual'ni problemi psihologii : zb. nauk. prac' Institutu psihologii im. G.S. Kostyuka NAPN Ukraïni. – K. ; Nizhin : PP Lisenko, 2018. – T. IH, Vip. 11. – S. 346 – 353.

8. Ukraïнец' L.P. Samoobmezhennya molodi: strukturno-funkcional'nij analiz / L.P. Ukraïнец' // Teoretichni i prikladni problemi psihologii : zb. nauk. prac' Skhidnoukraïns'kogo nacional'nogo universitetu imeni Volodimira Dalya. – Severodonec'k : Vid-vo SNU im. V. Dalya, 2015. – № 2 (37). – T. 3. – S. 249 – 258.

9. Ukraïнец' L.P. Social'no-psihologichni harakteristiki i zakonomirnosti formuvannya fenomenu samoobmezhennya suchasnoï molodi / L.P. Ukraïнец' // Zb. nauk. prac' Prikarpat's'kogo nacional'nogo universitetu imeni Vasilya Stefanika. – Seriya : Psihologiya. – Ivano-Frankiv's'k : Vid-vo DVNZ «Prikarpat's'kij nacional'nij universitet imeni Vasilya Stefanika», 2018. – Vip. 23. – S. 143 – 151.

Zhigarenko I., Zawatskyi Yu., Bugayova N., Ukrainets L.

SOCIO-PSYCHOLOGICAL INFLUENCE OF SELF-EXCLUSION OF PERSONALITY ON THEIR SOCIAL MOBILITY IN THE PERIOD OF PROFESSIONAL DEVELOPMENT

The phenomenon of self-restriction is considered as an independent socio-psychological factor of the the personality formation and development in early adulthood. The connection of self-restriction with personal properties, self-actualization parameters, psychological well-being, coping strategies, eco-facilitation orientation, mechanisms of personal psychological defence, defining the manifestations (normal, pathological) of self-restriction in early adulthood, is revealed. The tendency levels (low, high) for self-restriction are highlighted and the socio-psychological indicators (positive, negative) of the self-restriction in early adulthood are revealed.

The socio-psychological program for the correction of pathological self-restriction manifestations in early adulthood, built on the basis of personality changes through positive socio-psychological indicators of self-restriction and principles of a system-

dynamic approach (unity and coherence, hierarchy, functionality, development) was built; the efficiency of the program was proven.

Key words: *personality, early adulthood, self-restriction, level of self-restriction, socio-psychological manifestations of self-restriction, socio-psychological indicators of self-restriction, professional formation, social mobility.*

Жигаренко Ігор Євгенович – кандидат психологічних наук, доцент, докторант кафедри практичної психології та соціальної роботи Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, м. Северодонецьк;

Завацький Юрій Анатолійович – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри здоров'я людини і фізичного виховання Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, м. Северодонецьк;

Бугайова Наталія Миколаївна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та соціології Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, м. Северодонецьк;

Українець Людмила Петрівна – здобувач кафедри практичної психології та соціальної роботи Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, м. Северодонецьк.

УДК 316.62:378-057.87

Завацька Н.Є., Смирнова О.О., Ахтирська Ю.І.

КОМУНІКАТИВНО-КОНФЛІКТОЛОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ОСОБИСТОСТІ У КООРДИНАТАХ СУЧАСНИХ ПАРАДИГМ

В статті запропоновано структурно-функціональну модель комунікативно-конфліктологічної компетентності студентів у полікультурному освітньому просторі вищого навчального закладу, визначено її складові (мотиваційно-ціннісну, когнітивно-оцінну, конативно-діяльнісну) та рівні їх розвитку (високий, середній, низький). Виокремлено емпіричні показники ступенів (непродуктивного, продуктивного, креативного) сформованості комунікативно-конфліктологічної компетентності студентської молоді відповідно до особливостей функціонування визначених складових та проведено диференціацію вибірки.

Запропоновано комплексну соціально-психологічну програму розвитку комунікативно-конфліктологічної компетентності студентів у полікультурному освітньому просторі вищого навчального закладу, яку

становили діагностичний, інформаційно-змістовний та корекційно-розвивальний компоненти з залученням психолого-організаційних технологій, інноваційних форм отримання інформації та інтерактивних технік й доведено її ефективність.

Ключові слова: *особистість, комунікативно-конфліктологічна компетентність, полікультурний освітній простір, соціально-психологічні умови розвитку комунікативно-конфліктологічної компетентності.*

Постановка проблеми. Актуалізація потреби у вивченні особливостей формування і розвитку комунікативно-конфліктологічної компетентності особистості у сучасних соціокультурних умовах має об'єктивні підстави. Стрімкий перехід до інформаційного різноманіття зумовив об'єднання і культурну інтеграцію в усіх сферах життя, невпинне примноження сфер комунікації і появу багатофункціональних і полікультурних взаємин та взаємодій, що виникли на ґрунті глобалізаційних процесів та залучення особистості в єдиний освітній простір. В умовах динамічної реальності зростає потреба у фахівцях із високим рівнем розвитку їх комунікативної компетентності. Проте, попри важливість володіння молоддю комунікативно-конфліктологічною компетентністю, ця визначальна характеристика її професіоналізму в змістовому і технологічному плані досліджена недостатньо, а процес її формування зазвичай відбувається стихійно, без належного врахування нових підходів і механізмів розвитку [4; 6; 7; 8; 9; 10].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукової літератури показав, що наразі склалися теоретичні передумови дослідження проблеми комунікативно-конфліктологічної компетентності молоді. Серед них: теоретична розробка компетентнісного підходу і підготовка практичних рекомендацій щодо його реалізації (В. Байденко, В. Болотов, В. Вербицький, Т. Ісаєва, В. Серіков, Ю. Татур та ін.); принципи побудови гуманітарно орієнтованого освітнього середовища (З. Каргієва, Н. Ромаєва, Л. Руденко, Л. Супрунова та ін.); соціокультурні та дидактичні аспекти формування комунікативно-конфліктологічної і комунікативної культури молоді (Т. Казаніна, Ю. Караулов, В. Костомаров, Т. Ладиженська, Ю. Рождественський, Л. Хараєва та ін.).

Встановлено, що компетентність є динамічною особистісною характеристикою, базується на виробленій готовності до певної дії на сформульованій ціннісній орієнтації та проявляється в діяльності через проживання різноманіття ситуацій (О. Бермус, Е. Зеєр, І. Зимня, Г. Селевко, Е. Симанюк, А. Хуторський, С. Шишов, О. Шубкіна та ін.).

З'ясовано, що комунікативно-конфліктологічна компетентність належить до базових компетентностей особистості та виокремлено характеристики її прояву: адаптивність, співпраця, інтегративність. Комунікативно-конфліктологічна компетентність описується категоріями «вміння», «готовність», «володіння», «здатність» (О. Бодальов, Ю. Ємельянов, Ю. Жуков, М. Лук'янова, Л. Петровська, Дж. Равен, К. Рубін, Р. Селман, Г. Шредер, Т. Щербакова та ін.).

Показано, що компонентний склад комунікативно-конфліктологічної компетенції надзвичайно широкий: від мовної, лінгвістичної, організаційної, прагматичної, соціолінгвістичної, дискурсивної, стратегічної, навчальної, тематичної, компенсаторної до соціокультурної і соціальної. Проте, відзначені компетенції найчастіше носять предметно-спрямований характер, залишаючи осторонь особистісні новоутворення, придбані в ході навчання спілкуванню (Л. Гейхман, Л. Руденко, С. Савичев, О. Шубкіна та ін.).

Зазначено, що студентство – особлива соціальна категорія молоді, організаційно об'єднана інститутом вищої освіти. Вона відрізняється найбільш високим освітнім рівнем, соціальною активністю, досить гармонійним поєднанням інтелектуальної та соціальної зрілості, що сприяє формуванню навичок успішної комунікації (Ж. Вірна, І. Данилюк, Л. Засєкіна, А. Коваленко, С. Кузікова, М. Орап, Т. Ткач, Т. Щербан та ін.).

Визначено, що комунікативно-конфліктологічна компетентність студентської молоді – це динамічна інтегративна професійно значима особистісна якість, яка дозволяє здійснювати продуктивні міжкультурні професійні контакти при вирішенні завдань і ситуацій спілкування в межах професійної діяльності та полягає в готовності й організації діяльності адекватно ситуаціям спілкування щодо мети, форми, змісту і рольових відносин на основі знань, умінь, особистісного досвіду і ціннісних переконань, орієнтована на самостійну і успішну участь в ній. Саме тому комунікативно-конфліктологічна компетентність є однією з базових, ключових компетенцій, якою має володіти випускник будь-якого освітнього рівня і профілю навчання [1; 2; 3; 5; 7].

З'ясовано, що інтеграція студентської молоді у полікультурний простір здебільшого розглядається з позицій компетентнісного підходу (О. Березук, О. Вихрущ-Олексюк, Л. Орбан-Лембрик, Я. Ромашова, О. Ястремська та ін.), а полікультурність розцінюється як здатність інтегруватися в іншу культуру при збереженні взаємозв'язку з рідною мовою, культурою, та ґрунтується на поєднанні особистісних якостей, синтезованих знаннях, уміннях, навичках позитивної міжетнічної й міжкультурної взаємодії, що сприяє безконфліктній інтеграції до полікультурного освітнього простору вищого навчального закладу

(Л. Воротняк, І. Кушнір, О. Непочах, В. Осипенко, О. Щеглова та ін.). Констатовано, що полікультурність визначається як один із основних стандартів сучасної вищої освіти та показник пріоритетності вищого навчального закладу в освітньо-науковому середовищі (А. Борисюк, В. Бочелюк, Т. Дріга, Т. Карамушка, З. Ковальчук, О. Лосієвська, Л. Орбан-Лембрик, М. Тоба та ін.).

Мета статті – розкрити особливості розвитку комунікативно-конфліктологічної компетентності особистості у координатах сучасних парадигм (на прикладі розвитку комунікативно-конфліктологічної компетентності студентської молоді у полікультурному освітньому просторі вищого навчального закладу).

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Діяльнісний і інтегративний характер комунікативно-конфліктологічної компетентності дозволив запропонувати структурно-функціональну модель комунікативної компетентності студентів у полікультурному освітньому просторі вищого навчального закладу, визначити та змістовно наповнити її структурні складові: *мотиваційно-ціннісну* (мотиваційно-ціннісне ставлення до міжкультурної професійної комунікації, виражене в прагненні підтримувати активність комунікативної професійної діяльності при вирішенні завдань; мотиваційні орієнтації на прийняття партнера по комунікації, адекватність його сприйняття і розуміння, а також досягнення компромісу), *когнітивно-оцінну* (знання про норми спілкування і способи ведення діалогу, прийоми комунікації, способи вираження своїх думок й почуттів, здатність оцінювати комунікативні ситуації, в яких розгортається спілкування, прогнозувати їх розвиток, аналізувати способи комунікації, усвідомлювати шляхи комунікативного вдосконалення); *конативно-діяльнісну* (аналіз й вибір комунікативних стратегій і побудова комунікативних тактик, володіння способами вирішення комунікативних завдань, включення в комунікативну діяльність як суб'єкта, який прагне до реалізації комунікативної програми, збагачення професійного комунікативного досвіду; здатність до співпраці; ініціативність та адекватність у спілкуванні; вибір оптимального стилю, позиції, дистанції у спілкуванні) *складові*.

На *першому етапі* дослідження визначено сукупність емпіричних показників, що відповідають виокремленим складовим структурно-функціональної моделі комунікативно-конфліктологічної компетентності досліджуваних у полікультурному освітньому просторі вищого навчального закладу.

Для дослідження *мотиваційно-ціннісної складової* комунікативно-конфліктологічної компетентності респондентів використовувалися п'ятифакторний особистісний опитувальник (Р. МакКрас, П. Коста), методики діагностики: мотиваційних орієнтацій в міжособистісних комунікаціях

(І. Ладанов, В. Уразаєва), загального рівня комунікабельності (В. Ряховський), рівня сформованості комунікативної культури особистості (С. Знаменська), мотивів навчальної діяльності студентів (А. Реан, В. Якунін, модифікація Н. Бадмаєвої).

Дослідження виявило недостатній рівень розвитку мотиваційно-ціннісної складової комунікативно-конфліктологічної компетентності досліджуваних. Встановлено, що респонденти виявили низькі показники за первинними факторами «Великої п'ятірки», як-то: комунікативність-замкнутість (22 ± 3 бали); довірливість-підозрілість (18 ± 2 бали); пластичність-ригідність (16 ± 1 бал) та за вторинним фактором самоконтролю-імпульсивності (21 ± 4 бали); високі значення – за факторами «напруженість-розслабленість» (56 ± 5 балів) та «експресивність-практичність» (53 ± 3 бали). Констатовано знижений інтерес до процесу спілкування; досліджувані вважали за краще виконувати завдання за зразком, шаблоном; вибудовували комунікацію за заданим алгоритмом, схемою; використовували мовні кліше. Комунікативні орієнтації, які стосувалися розв'язання певних проблем, значно поступалися орієнтаціям щодо прийняття, сприйняття та розуміння партнера. Сумарний показник, що характеризує гармонійність мотиваційних орієнтацій в міжособистісних комунікаціях, виявлено на середньому рівні значень в українських студентів (46 ± 1 бал) та на низькому (27 і менше) – в іноземних студентів ($\varphi=2,31$; $p\leq 0,01$). Встановлено, що загальний рівень комунікабельності студентів не змінюється протягом навчання ($F=1,13$; $p=0,32$) і зберігається на середніх значеннях ($19-24$ бали). Аналіз рівня сформованості комунікативної культури досліджуваних дозволив зробити висновок, що вона розвинена на середньому рівні ($\chi^2=27,64$; $p\leq 0,05$) і відсутня динаміка її розвитку. Зовнішні мотиви навчання (отримання диплома) переважали над внутрішніми мотивами (оволодіння професією та здобуття знань). За мотиваційно-ціннісною складовою комунікативної компетентності високий рівень її розвитку спостерігався лише у $23,1\%$ опитаних (із яких $13,7\%$ українських і $9,4\%$ іноземних студентів). Середній рівень був притаманний $57,3\%$ осіб (із яких $37,7\%$ українських і $19,6\%$ іноземних студентів), а для $19,6\%$ респондентів (із яких $8,9\%$ українських і $10,7\%$ іноземних студентів) – низький рівень.

Для діагностики *когнітивно-оцінної* складової комунікативно-конфліктологічної компетентності студентів у полікультурному освітньому просторі вищого навчального закладу ми скористалися методиками діагностики: перцептивно-інтерактивної компетентності (М. Фетіскін), перцептивно-невербальної компетентності (Г. Розен), самооцінки комунікативної взаємодії (модифікований опитувальник на основі програми «Communication across the

curriculum»), рефлексії (А. Карпов) та соціального інтелекту (Дж. Гілфорд, М. Саллівен).

Виявлено низку проблем у розвитку *когнітивно-оцінної* складової комунікативно-конфліктологічної компетентності студентської молоді: недостатній рівень знань щодо сутності спілкування (переважання знань про інформаційну складову спілкування над її інтерактивною складовою та ін.), що були притаманні, здебільшого, студентам-іноземцям ($\varphi=1,67$; $p\leq 0,01$). Показники перцептивно-інтерактивної компетентності по вибірці виявилися на середньому рівні (127-143 бали) незалежно від курсу навчання ($\chi^2=94,58$; $p\leq 0,05$). Невиражена динаміка цієї якості свідчила про відсутність впливу будь-яких чинників, у тому числі й профілю навчання, на цю складову. Вивчення перцептивно-невербальної компетентності студентів показало, що більшість українських студентів мають високий рівень (8-9 стенів) цієї характеристики ($\varphi=1,64$; $p\leq 0,01$), вона є стабільною протягом навчання ($\chi^2=101,63$; $p\leq 0,05$). Проте, надмірна стурбованість проблемами оточуючих і неувага до своїх власних проблем може нівелювати цю якість. Аналіз самооцінки комунікативної взаємодії студентів надав змогу зробити висновок про низьку самооцінку готовності і здатності здійснювати комунікативну взаємодію. Так, наявність великої кількості відповідей «важко відповісти» на запитання, пов'язані з проявом готовності і здатності здійснювати комунікацію, вказує на те, що студенти не знайомі або мало знайомі з певними видами комунікативної діяльності в освітньому процесі. Несуттєві відмінності, виявлені в здатності і готовності здійснювати комунікативну діяльність стосовно різних мов, дають підставу вважати, що формування комунікативно-конфліктологічної компетентності, зокрема, на іноземній мові сприятиме формуванню комунікативно-конфліктологічної компетентності в цілому, безвідносно до мовної приналежності. Констатовано переважання середніх значень рефлексії за всією вибіркою студентів ($\chi^2=123,78$; $p\leq 0,05$). Дисперсійний аналіз виявив статистично значущу динаміку рефлексії в залежності від курсу ($F=2,19$; $p=0,09$), що свідчить про недостатню увагу до її розвитку як у змісті навчального процесу, так і з боку нерозуміння значення цієї властивості майбутніми фахівцями. Встановлено, що знання лінгвістичного коду мови характеризуються поверховістю. Досліджувані часто не провадять оцінку власного комунікативного акту або здійснюють це недостатньо, іноді не досягаючи комунікативної мети; не прагнуть віднайти способи комунікативного вдосконалення. Загалом констатовано, що 18,8% респондентів мають низький рівень розвитку когнітивно-оцінної складової комунікативної компетентності (з них 8,5% українських і 10,3% іноземних студентів), 58,5% – середній рівень (з

них 36,4% українських і 22,1% іноземних студентів) та 22,7% (з них 15,4% українських і 7,3% іноземних студентів) – високий її рівень.

Для вивчення *конативно-діяльнісної* складової комунікативно-конфліктологічної компетентності студентської молоді в полікультурному освітньому просторі вищого навчального закладу використано методики діагностики: комунікативного контролю у спілкуванні (М. Шнайдер), емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні (В. Бойко), стилю міжособистісної взаємодії (С. Максимов, Ю. Лобейко) та рольових позицій у міжособистісних стосунках (за Е. Берном).

Аналіз рівня розвитку конативно-діяльнісної складової комунікативно-конфліктологічної компетентності студентської молоді виявив низку проблем. З'ясовано, що 12,8% досліджуваних здійснюють постановку комунікативної мети слабо або помилково. Крім того, вони поверхово реалізують алгоритм дій (планування комунікативного акту, встановлення контакту, вербалізація і переконання співрозмовника). Низький рівень комунікативного контролю (2 ± 1 бал) виявлено у 18,8% респондентів, що вказує на високу імпульсивність у спілкуванні, розкутість; їх поведінка майже не піддається змінам залежно від ситуації спілкування і не завжди співвідноситься з поведінкою оточуючих. Середній комунікативний контроль на рівні 5 ± 1 бал виявили 41,9% студентів, які щиро ставляться до інших, але стримані в емоційних проявах, співвідносять свої реакції з поведінкою оточуючих. Високий комунікативний контроль на рівні (8 ± 1 бал) був притаманний 39,3% респондентів, які постійно керують своєю поведінкою і вираженням емоцій в міжособистісній взаємодії. Емоційні бар'єри у міжособистісному спілкуванні перебували на середньому рівні значень ($\chi^2=31,44$; $p \leq 0,05$). За результатами дисперсійного аналізу сила емоційних бар'єрів знижується на старших курсах навчання ($F=2,7$; $p=0,031$), що вказує на формування невимушеності в спілкуванні. Встановлено, що основною проблемою в спілкуванні студентів-іноземців виступають невчасний або невідповідний прояв емоцій, що заважає встановлювати та налагоджувати контакт у спілкуванні. Зафіксоване зниження неадекватності прояву емоцій від першого до п'ятого курсів ($F=4,05$; $p=0,004$). Виявлена нерівномірність вираженості стилів міжособистісної взаємодії з переважанням стилю міжособистісної взаємодії, в якому створюються умови для активності реципієнтів, над стилем, в якому забезпечується активність як комунікатора, так і реципієнта та ін. Встановлена орієнтація майже половини опитаних на такий стиль, для якого характерне зняття з себе відповідальності за свої дії та врахування й задоволення, насамперед, своїх потреб й інтересів. В цілому, високий рівень розвитку конативно-діяльнісної складової комунікативної компетентності студентської молоді представлено майже у третини

респондентів (29,5%, з яких 19,2% українських і 10,3% іноземних студентів), середній рівень притаманний 52,9% осіб (з них 33,4% українських і 19,5% іноземних студентів), а для 17,6% досліджуваних (з яких 7,7% українських та 9,9% іноземних студентів) характерний низький рівень розвитку зазначеної складової.

На *другому етапі* емпіричного дослідження за допомогою дисперсійного і кластерного аналізів було виокремлено ступені сформованості комунікативно-конфліктологічної компетентності студентської молоді у полікультурному освітньому просторі вищого навчального закладу та проведено диференціацію вибірки. Виокремлено 3 групи респондентів із креативним, продуктивним та непродуктивним ступенями сформованості їх комунікативно-конфліктологічної компетентності.

Респонденти (25,1%) із креативним ступенем сформованості комунікативно-конфліктологічної компетентності (15,7% українських студентів та 9,4% іноземних) демонструють високу комунікативну активність, розуміння необхідності набуття і реалізації комунікативної компетентності в професійній діяльності; виявляють прагнення організувати комунікативний акт, в тому числі поза навчальною діяльністю, довільно ініціюють спілкування на предмет проекту, проблеми; виявляють орієнтацію на прийняття і розуміння партнера по спілкуванню, прагнення бути зрозумілим, досягти компромісу, спрямовані на співпрацю; на досить високому рівні виявляють розуміння різноманіття цінностей і відмінностей, форм сучасної культури, засобів і способів культурних комунікацій, готовність до міжкультурного діалогу; усвідомлюють значущість міжкультурної комунікації; використовують знання соціолінгвістичного, соціокультурного характеру в процесі спілкування; виявляють вміння прогнозувати ситуації міжособистісної і міжкультурної комунікації; здатність долати і вирішувати соціокультурні конфлікти при спілкуванні; виявляють відкритість, терпимість, гнучкість; інтеріоризують соціальні контексти; демонструють вільне володіння вербальними і невербальними засобами соціальної поведінки; виявляють вміння користуватися різноманітністю експресивного репертуару в спілкуванні; здійснюють аналіз оцінки ефективності власного комунікативного акту на основі рефлексії досягнутих комунікативних цілей; проводять постійний моніторинг рівня комунікативної компетентності; здійснюють постановку комунікативної мети успішно, надаючи комунікативному акту цілеспрямованості; реалізують алгоритм дій (планування комунікативного акту, встановлення контакту, вербалізація і переконання співрозмовника) адекватно ситуації спілкування і комунікативним цілям.

Досліджувані (56,0%) з продуктивним ступенем сформованості комунікативно-конфліктологічної компетентності (36,4% українських студентів

та 19,6% іноземних) проявляють зацікавленість в спілкуванні, активно йдуть на контакт; виявляють потребу організувати комунікативний акт; проявляють стійке прагнення до придбання знань цінностей і відмінностей культур і способів культурних комунікацій, виявляють готовність до міжкультурного діалогу; розуміють і прогнозують ситуації міжособистісної і міжкультурної комунікації; обирають прийнятний стиль спілкування, в тому числі вірно трактують явища іншомовної культури; на достатньому рівні демонструють володіння вербальними і невербальними засобами соціальної поведінки; здійснюють оцінку власного комунікативного акту з зовнішньою допомогою (викладача), усвідомлюють комунікативні невдачі, не завжди досягають комунікативної мети; здійснюють спроби знайти способи комунікативного вдосконалення, використовують можливості для реалізації комунікативних умінь; здійснюють постановку комунікативної мети на достатньому рівні, надаючи комунікативному акту цілеспрямованості; вдало реалізують алгоритм дій (планування комунікативного акту, встановлення контакту, вербалізація і переконання співрозмовника).

Респонденти (18,9%) з непродуктивним ступенем сформованості комунікативної компетентності (8,2% українських студентів та 10,7% іноземних) виявляють слабкий інтерес до спілкування, вважають за краще виконувати завдання за зразком, шаблоном; вибудовують комунікацію за заданим алгоритмом, схемою; використовують мовні кліше; знання лінгвістичного коду мови характеризуються поверховістю; не провадять оцінку власного комунікативного акту або здійснюють поверхово, не досягають комунікативної мети; не прагнуть віднайти способи комунікативного вдосконалення; часто здійснюють постановку комунікативної мети помилково; недостатньо реалізують алгоритм дій (планування комунікативного акту, встановлення контакту, вербалізація і переконання співрозмовника).

В основу комплексної соціально-психологічної програми розвитку комунікативно-конфліктологічної компетентності студентів у полікультурному освітньому просторі вищого навчального закладу покладено технологічний підхід Л. Карамушки, спрямований на розробку й використання спеціальних психолого-організаційних технологій, згідно з яким у кожному модулі тренінгу представлено діагностичний, інформаційно-змістовний та корекційно-розвивальний компоненти.

Загальний обсяг програмних заходів становив 40 академічних годин, з яких на основну аудиторну частину було відведено 32 академічні години (8 тренінгових сесій по 4 академічні години на кожену сесію, а також по 1 академічній годині на вступ і завершальну частину) та додаткову частину – 6 академічних годин, зокрема на творчі домашні завдання.

Ефективності програмних заходів сприяло стимулювання активності студентів експериментальної групи за допомогою проблемних міні-лекцій, ділових і рольових ігор, мозкових штурмів, творчих завдань, психогімнастичних та арт-терапевтичних вправ, криголамів, діалогічних дискусій, групової рефлексії, практичного відпрацювання соціально-перцептивних та інтерактивних вмій і навичок, адекватного отримання, опрацювання і подачі інформації, самоконтролю за емоційними реакціями та їх експресією, розвиток впевненості в собі, визначення можливостей застосування набутих знань, умій і навичок оптимального спілкування, в тому числі прийомів невербальної комунікації.

Дієвість програми доведена зростанням загальних показників гармонійності комунікативних орієнтацій, комунікабельності студентів та ступеня сформованості їх комунікативної культури з перевагою мотивів оволодіння професією та здобуття знань натомість зовнішнім мотивам навчання; підвищення рівня знань щодо інтерактивного спілкування. Збільшилися показники перцептивно-інтерактивної та перцептивно-невербальної компетентності, адекватності самооцінки комунікативної взаємодії студентів, рефлексії, прагнення віднайти способи комунікативного вдосконалення. Зафіксоване зростання комунікативного контролю, керування своєю поведінкою, активності як комунікатора, так і реципієнта; відповідності вираження емоцій в міжособистісній взаємодії, ступеня відповідальності. Значно знизилися емоційні бар'єри у міжособистісному спілкуванні. Найбільш виражені позитивні зміни зафіксовані у студентів-іноземців із непродуктивним ступенем сформованості їх комунікативно-конфліктологічної компетентності.

Висновки. Враховуючи показники мотиваційних орієнтацій в міжособистісних комунікаціях, загального рівня комунікабельності, рівня сформованості комунікативної культури студентів, мотивів їх навчальної діяльності, рівня перцептивно-інтерактивної й перцептивно-невербальної компетентності, самооцінки комунікативної взаємодії, рефлексії, а також складових соціального інтелекту, комунікативного контролю та емоційних бар'єрів у міжособистісному спілкуванні, стилю міжособистісної взаємодії та рольових позицій у міжособистісних стосунках, було виокремлено ступені сформованості (непродуктивний, продуктивний, креативний) комунікативно-конфліктологічної компетентності студентської молоді у полікультурному освітньому просторі вищого навчального закладу відповідно до особливостей функціонування мотиваційно-ціннісної, когнітивно-оцінної й конативно-діяльнісної складових їх комунікативної компетентності та проведено диференціацію студентської вибірки, що вказує на статистично значуще зниження зазначених показників у студентів-іноземців по всіх складових їх

комунікативної компетентності та переважання непродуктивного рівня її сформованості.

Розроблено комплексну програму розвитку комунікативно-конфліктологічної компетентності студентської молоді у полікультурному освітньому просторі вищого навчального закладу, яку становили діагностичний, інформаційно-змістовний та корекційно-розвивальний компоненти з залученням психолого-організаційних технологій, інноваційних форм отримання інформації та інтерактивних технік.

Література

1. Бібік Н.М. Переваги і ризики запровадження компетентнісного підходу в освіті / Н.М. Бібік // Український педагогічний журнал. – 2015. – № 1. – С. 47 – 58.
2. Білодід В.М. Освітня соціалізація як чинник формування узгодженої життєвої перспективи студентів: автореф. дис. ...канд. психол. наук : 19.00.07 / Вікторія Михайлівна Білодід. – К., 2016. – 20 с.
3. Блинова О. Є. Соціально-психологічна адаптація вимушених мігрантів: підходи і проблеми вивчення феномена акультурації / О. Є. Блинова // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки. – 2016. – Вип. 3(1). – С.111-117.
4. Борисюк А.С. Дослідження взаємозв'язку перфекціонізму та професійної компетентності студентської молоді / А.С. Борисюк // Теоретичні і прикладні проблеми психології : зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. – № 1(33). – Северодонецьк : Вид-во СНУ ім. В. Даля, 2014. – С. 60 – 68.
5. Вихрущ-Олексюк О.А. Особистісні детермінанти інтеграції в полікультурне середовище: автореф. дис. ...канд. психол. наук : 19.00.05 / Олександра Анатоліївна Вихрущ-Олексюк. – Северодонецьк, 2016. – 20 с.
6. Данилюк І.В. Культура та контекст: пряме чи приховане вираження думки? / І.В. Данилюк // Соціальна психологія : наук. журн. – К., 2011. – №. 3 (47) – С. 121 – 129.
7. Коваленко А.Б. Соціальна психологія / А.Б. Коваленко, М.Н. Корнєв. – К. : б.и., 1995. – 304 с.
8. Ковальчук З.Я. Генетично-психологічні засади оптимізації педагогічної взаємодії в освітніх закладах різного типу: автореф. ...дис. д-ра психол. наук : 19.00.05 / Зоряна Ярославівна Ковальчук. – К., 2014. – 40 с.
9. Максименко С.Д. Психологія особистості: змістові ознаки / С.Д. Максименко // Гуманізація взаємин вчителя та учнів – необхідна умова особистісно орієнтованої освіти : наук.-метод. посіб. ; за ред. С.Д. Максименка, Г.О. Балла, М.М. Заброцького. – Житомир ; К. : ЖОІППО, 2004. – С. 3 – 17.

10. Сербін Ю.В. Соціально-психологічні умови адаптації студентів до навчання у вищих навчальних закладах гуманітарного профілю: автореф. дис. ...канд. психол. наук : 19.00.05 / Юрій Вікторович Сербін. – Северодонецьк, 2015. – 20 с.

Транслітерація

1. Bibik N.M. Perevagi i riziki zaprovadzhennya kompetentnisnogo pidhodu v osviti / N.M. Bibik // *Ukrains'kij pedagogichnij zhurnal*. – 2015. – № 1. – S. 47 – 58.

2. Bilodid V.M. Osvitnya socializaciya yak chinnik formuvannya uzgodzhenoi zhittevoi perspektivi studentiv: avtoref. dis. ...kand. psihol. nauk : 19.00.07 / Viktoriya Mihajlivna Bilodid. – K., 2016. – 20 s.

3. Borisyuk A.S. Doslidzhennya vzaemozv'yazku perfekcionizmu ta profesijnoi kompetentnosti students'koï molodi / A.S. Borisyuk // *Teoretichni i prikladni problemi psihologii* : zb. nauk. prac' Skhidnoukrains'kogo nacional'nogo universitetu imeni Volodimira Dalya. – № 1(33). – Severodonec'k : Vid-vo SNU im. V. Dalya, 2014. – S. 60 – 68.

4. Vihrushch-Oleksyuk O.A. Osobistisni determinanti integracii v polikul'turne seredovishche: avtoref. dis. ...kand. psihol. nauk : 19.00.05 / Oleksandra Anatoliivna Vihrushch-Oleksyuk. – Severodonec'k, 2016. – 20 s.

5. Danilyuk I.V. Kul'tura ta kontekst: pryame chi prihovane virazhennya dumki? / I.V. Danilyuk // *Social'na psihologiya* : nauk. zhurn. – K., 2011. – №. 3 (47) – S. 121 – 129.

6. Kovalenko A.B. Social'na psihologiya / A.B. Kovalenko, M.N. Kornev. – K. : b.i., 1995. – 304 s.

7. Koval'chuk Z.YA. Genetichno-psihologichni zasadi optimizacii pedagogichnoi vzaemodii v osvitnih zakladah riznogo tipu: avtoref. ...dis. d-ra psihol. nauk : 19.00.05 / Zoryana YAroslavivna Koval'chuk. – K., 2014. – 40 s.

8. Maksimenko S.D. Psihologiya osobistosti: zmistovi oznaki / S.D. Maksimenko // *Gumanizaciya vzaemin vchitelya ta uchniv – neobhidna umova osobistisno orientovanoi osviti* : nauk.-metod. posib. ; za red. S.D. Maksimenka, G.O. Balla, M.M. Zabroc'kogo. – ZHitomir ; K. : ZHOIPPO, 2004. – S. 3 – 17.

9. Serbin YU.V. Social'no-psihologichni umovi adaptacii studentiv do navchannya u vishchih navchal'nih zakladah gumanitarnogo profilyu: avtoref. dis. ...kand. psihol. nauk : 19.00.05 / YUrij Viktorovich Serbin. – Severodonec'k, 2015. – 20 s.

Zavatska N., Smyrnova O., Akhtyrska Yu.

COMMUNICATIVE-CONFLICTOLOGICAL COMPETENCE OF PERSONALITY IN COORDINATES OF MODERN PARADIGM

In the article the structural and functional model of students' communicative-conflictological competence in the higher educational space multicultural environment is developed, the components (motivational-value, cognitive- evaluative, conative-active) and the levels of development (high, medium, low) are determined. The empirical indicators of students' communicative-conflictological competence degrees (unproductive, productive, and creative) are defined in accordance with the functioning peculiarities of the certain components; the differentiation of the sample is carried out.

A comprehensive socio-psychological program for the students' communicative-conflictological competence development in the higher educational space multicultural environment was proposed; the program included diagnostic, informative and content-based and correction-development components with the involvement of psychological and organizational technologies, innovative forms of information and interactive techniques, and the efficiency of it was proved.

The socio-psychological conditions to optimize the students' communicative-conflictological competence development in the higher educational space multicultural environment at the macro-, meso- and micro- levels are shown.

Key words: *personality, communicative competence, multicultural educational space, socio-psychological conditions of the communicative competence development.*

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

Смирнова Олена Олександрівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології та соціальної роботи Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, м. Северодонецьк;

Ахтирська Юлія Ігорівна – педагог-організатор загальноосвітньої середньої школи I-III ступенів № 8, м. Северодонецьк.

УДК 159.92

Каширіна Є.В., Сотнікова К.К.

РОЛЬ СОЦІАЛЬНИХ ІНСТИТУТІВ У ФОРМУВАННІ ЕТАЛОНІВ ЖІНОЧНОСТІ В ЮНОСТІ

У статті розглянуто соціальні інститути та розкрито сутність головних чинників щодо формування еталонів жіночності в юності. Встановлено, що процес сучасного соціального розвитку особистості

пересічного українця обумовлюється ситуацією докорінних соціальних змін: трансформацією суспільних цінностей, формуванням нових демократичних ідеалів, підвищенням рівня соціальних вимог до особистості як суб'єкта соціальної взаємодії.

Ключові слова: жіночність, маскуліність, самооцінка, психологічна стать, соціальний інститут, статева ідентичність, статеворольова соціалізація, фемінність.

Постановка проблеми. Статева ідентичність починає формуватися оточуючими з народження дитини, коли на підставі будови її зовнішніх статевих органів визначається її стать за паспортом. Саме з цього починається процес гендерного соціалізації, в ході якої дитину цілеспрямовано виховують таким чином, щоб вона відповідала прийнятним у даному суспільстві уявленням про «чоловіче» і «жіноче». Отже, на підставі існуючих у суспільстві еталонів формуються уявлення дитини про власну статево-їдентичність та роль, її поведінка, а також самооцінка [1].

В основі психологічного механізму статевої соціалізації лежить система образів: «образів-еталонів», «образів-орієнтирів», «образів відображень» і «образів-ідей» чоловіків і жінок різного віку, а також «образів Я». Саме така взаємодія організує процес ідентифікації особистості (психоаналітична теорія), і соціальні підкріплення (теорія соціального навчання), і усвідомлення статевої соціальної ролі (теорія когнітивного розвитку), і соціальні очікування (нова психологія статі).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналізуючи проблему соціальних інститутів та формування жіночності в юності вченими представлені канони традиційної, істинної жіночності, визначені ознаки, риси, властивості справжньої жіночності з погляду традиційності підходу до її визначення. Основними характеристиками істинної, традиційної жіночності є наступні: привабливість, акуратність, охайність, м'якість, доброта, поступливість ніжність, скромність, терплячість, покірність, слухняність, ввічливість, довірливість, соціальна пасивність; вміння: гладити, прати, готувати, доглядати за собою, виховувати дітей; в плані соціального статусу – бути «берегинею домашнього вогнища» і тощо.

До показників сучасної жіночності, на думку С. Л. Алмазова, відносять такі: твердість, рішучість, стійкість, цілеспрямованість, самостійність, незалежність, рівність у відносинах з протилежною статтю, соціальна активність, вміння відстоювати власну думку, освіченість, «впровадження» в усі сфери діяльності. Аналізуючі дані психологічні показники ми виділяємо їх суперечливість й іноді протилежність [8].

Проблемами розвитку психологічної статі займалися багато вчених-класиків психології: З. Фрейд, К. Г. Юнг, С. Гроф, К. Хорні, Д. Б. Міллер, С. Бем, а також би сучасні вчені, зокрема І. С. Кон, Є. П. Льїн, А. А. Чекаліна, Т. В. Андрєєва, О. С. Кочарян, Т. В. Говорун, О. М. Кікінеджи та багато інших.

Поняття жіночність і жінка аж ніяк не ідентичні. Проблема, яка стосується жіночності та її поведінкового вираження по суті міждисциплінарна; сучасне розуміння жіночності різнорідно, багатоаспектне, не має чітко окреслених меж: від патріархально-традиційного розуміння, пов'язаного із залежністю, слабкістю, смиренням, до активно-агресивного, що включає установки на ініціативність, домінування, силу. Жіночність не може бути детермінована тільки біологічною статтю, в її вираженні значимі психологічні, соціально-психологічні та соціальні позиції жінки (і чоловіки), це продукт історичних, культурних і суспільних інститутів. Дослідники відзначають їх суперечливий характер, пов'язаний зі збереженням «вираженого традиціоналізму і патріархату при розвитку системних модернізаційних процесів». Як бачимо, досить багато аспектів щодо розуміння сутності сучасної жінки її жіночих якостей, розвитку її можливостей та особливостей формування її внутрішнього світу все ще залишаються поза увагою дослідників.

У теоретичних побудовах багатьох психологів співвідношення чоловічого і жіночого в особистості є системоутворюючим компонентом теорії (А. Адлер, А. Анан'єв, О. Вейнінгер, Ж. Піаже, З. Фрейд, Е. Фромм, К. Юнг та інші). Активно проблема чоловічого і жіночого в особистості досліджується і сучасними психологами, такими як Т.В. Бендас, Т. Е. Зінгер, Є. П. Льїн, І. Кон, І. Клєцина, Л. Н. Ожегова, П.П. Фетіскін, С. Бем, Ш. Берн.

Фемінність – це етична та біологічна категорія, що означає сукупність особистісних, естетичних та соціально-психологічних якостей, які зумовлені особливостями гормональної системи жінки, об'єктивно притаманні, а також очікуються від жінки, зокрема такі як: емоційність, ніжність, вразливість, щирість, відвертість у прояві почуттів, краса, привабливість, шарм, незважаючи на суспільну думку, що викликає у чоловіка бажання захоплюватися, оберігати та захищати жінку.

Дослідження в рамках «жіночої психології» відчують на собі вплив західної феміністської ідеології та вітчизняної фемінології. Представники цього напрямку, як правило, поділяють погляди психологів-феміністок про те, що жіночий психологічний склад, жіноча психологія, відрізняючись від чоловічої, є психологією більш досконалою [10].

Мета статті – розкрити особливості соціальних інститутів та розглянути сутність головних чинників щодо формування еталонів жіночності в юності.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. У розумінні психологічного феномена «жіночність» мають місце різні підходи: «від патріархально-традиційного розуміння, пов'язаного із залежністю, слабкістю, смиренням, до активно-агресивного, що включає установки на ініціативність, домінування, силу».

Виділяють наступні компоненти, складові поняття «жіночність»: риси характеру, що відображають ставлення до людей (чуйність, уважність, чуйність); якості, пов'язані з виконанням подружніх і батьківських ролей жінок; особливості зовнішнього вигляду (краса, елегантність, акуратність); інтелектуальні особливості, інтереси; комунікативні здібності.

На формування жіночності впливають різні соціальні інститути, відео та кіномистецтво, засоби масової інформації, політичні процеси, громадська думка. Однак найбільш важливим інститутом формування жіночності є сім'я: її склад, психологічний клімат, відносини, які складаються у дівчинки з батьками.

Первинне уявлення про власну статеву приналежність формується у дитини вже в півтора року, причому саме це знання займає місце найбільш стійкого і стрижневого компонента самосвідомості. З віком гендерна ідентичність розвивається, відбувається розширення її обсягу і ускладнення структури. Дворічна дитина знає свою стать, але ще не може визначити причини свого вибору [11].

У 3-4 роки вона вже здатна усвідомлено визначати стать оточуючих людей, але найчастіше пов'язує її із зовнішніми, випадковими ознаками, крім того, статеву приналежність вважається дітьми даного віку змінною характеристикою. Незворотність статевої приналежності усвідомлюється дітьми приблизно до 6-7 років, що супроводжується посиленням статевої диференціації поведінки і установок.

У зв'язку з соціальним прогресом і демократизацією статевих відносин статей стираються кордони між «чоловічими» і «жіночими» професіями, спільне навчання і робота змінюють і нормативні уявлення про чоловічі і жіночі статеві ролі, нівелюють відмінності, що здавалися раніше «природними».

Зміни ці відбуваються досить швидко і викликають у багатьох людей адаптивну напругу, що супроводжується психологічним дискомфортом. Чоловіки і жінки звинувачують один одного у втраті рис, які традиційно характеризували кожен стать, між ними виникають розбіжності щодо того, які якості повинні характеризувати чоловіків і жінок на сучасному етапі розвитку нашого суспільства.

Великий вплив на формування жіночності у дівчаток надає жіноча ідентичність власної матері, яка в «будь-якому випадку стає основою для наслідування або антинаслідування. Деяким першим і одночасно більше

близьким і значущим зразком жіночності. Залежно від характеру сімейних взаємин по мірі дорослішання дівчинка так чи інакше ідентифікує себе з матір'ю, вбираючи її установки і переконання з приводу жіночності та сексуальності» [15].

Сімейні умови, соціальний статус, рід занять, матеріальне становище у сім'ї, рівень освіти батьків в значній мірі впливають на розвиток еталонів статевої поведінки у дівчат. Окрім цього великий вплив надає вся внутрішньо-сімейна атмосфера [12]. Дуже важливою областю статевого виховання є формування еталонів мужності та жіночності. Саме в юнацькому віці відбувається завершальний етап у формуванні рольових позицій чоловіків та жінок. У дівчат спостерігається посилення інтересу до власної особистості та відповідно до осіб протилежної статі. У юнаків на перший план виходять сила та мужність, що провокує постійні експерименти у власній поведінці, загостреній оцінці вчинків протилежної статі та успіхів однолітків [12].

Формування еталонів мужності та жіночності починається з перших днів життя дитини. Однак найбільш інтенсивно воно виявляється в підлітковому та юнацькому віці, коли засвоєне на попередніх етапах починає перевірятися та уточнюватися в ході природного спілкування з особами протилежної статі.

На сучасному етапі суспільного розвитку посилюється інтерес до внутрішнього світу людини, усвідомлення особистістю самої себе своєї статі в усій багатогранності своїх індивідуальних особливостей, усвідомлення своєї сутності й місця в системі численних суспільних зв'язків.

В юнацькому віці інтенсивно розвивається сприймання себе як людини певної статі, яка в зв'язку з цим має специфічні потреби, мотиви, форми поведінки, ставлення до представників іншої статі.

Статеворольова соціалізація здійснюється завдяки таким факторам, як: а) диференціальне посилення, коли прийнятна гендерно-рольова поведінка заохочується, а неприйнятна - карається соціальним несхваленням; б) диференціальне наслідування, коли людина вибирає статево-рольові моделі в значущих йому групах - в сім'ї, серед однолітків, у школі тощо і починає наслідувати прийнятну там поведінку. Як правило, суспільство, яке формує статево-рольові та ідентичні, у вихованні чітко орієнтується на стандарти фемінінності і маскуліності.

Психологічними механізмами гендерної соціалізації є: процес ідентифікації (психоаналітична теорія); соціальні підкріплення (теорія соціального навчання та статевої типізації); усвідомлення, розуміння статевої соціальної ролі (теорія когнітивного розвитку); соціальні очікування (нова психологія підлоги); гендерні схеми (теорія гендерної схеми). У окремо кожен з

цих механізмів навряд чи може пояснити гендерну соціалізацію. Тому тут існує декілька варіантів пояснень.

Виділяються дві фази статевої соціалізації: 1) адаптивна (зовнішнє пристосування до існуючих гендерних відносин, нормам і ролям), 2) інтеріоризації (внутрішнє засвоєння чоловічих і жіночих ролей, гендерних відносин і цінностей). До основних соціалізуючих чинників (агентам) належать такі соціальні групи і контексти: родина, однолітки, інститут освіти, ЗМІ, робота, клуби за інтересами, церква. До внесемейного джерелам статевої соціалізації також відносяться дитяча література та іграшки .

Вже в 3 роки діти з упевненістю відносять себе до чоловічої або жіночої статі. У цей час діти починають помічати, що чоловіки і жінки намагаються по-різному виглядати, займаються різною діяльністю і цікавляться різними речами. До 7 років, а нерідко вже в 3-4 роки, діти досягають гендерної константності - розуміння того, що гендер постійний і змінити його неможливо.

Батьки спілкуються з дітьми так, щоб пристосувати їх поведінку до прийнятих в суспільстві нормативним очікуванням. Хлопчиків заохочують за енергію і змагання, а дівчаток - за слухняність і дбайливість, поведінка ж, не відповідна статево рольовим очікуванням, викликає негативні санкції. Батьки ставляться до дитини, виходячи зі своїх уявлень про те, якою має бути дитина даної статі.

Адаптація дитини до нормативних уявлень батьків може відбуватися по-різному. Батьки прагнуть навчити дітей долати те, що вони вважають її природними слабостями. Наприклад, якщо батьки вважають, що хлопчики за природою агресивні, вони можуть витратити більше зусиль на те, щоб контролювати агресивну поведінку синів, а дочкам, навпаки, допомагають долати передбачувану природну боязкість. Мати або батько вважають поведінку, «природною» для даної статі, неминучою і не намагаються її змінити; тому хлопчикам сходять з рук пустощі, за які дівчаток карають [13].

Статева типізація - це результат переробки інформації за гендерною схемою, тобто готовність засвоювати інформацію про себе в контексті понять «чоловіче - жіноче». Статева типізація як процес придбання переваг, навичок, установок, поведінки, відповідних статі, відбувається в результаті процесу гендерної схематизації.

Гендерна схематизація - це узагальнена і натренована когнітивна готовність дітей кодувати і організовувати інформацію про себе та інших відповідно культурним визначенням «чоловіче - жіноче».

Гендерна схема - це когнітивна структура, мережа асоціацій, яка функціонує як передбачена структура. Іншими словами, вона заздалегідь налаштована на те, щоб шукати і групувати інформацію. Поведінка,

характеристики, культурні символи спонтанно сортуються на категорії "чоловіче - жіноче». Процеси схематизації інформації високо вибагливі і дозволяють індивіду групувати структури і значення величезної безлічі входять стимулів.

У процесі побудови своєї статевої ідентичності першим орієнтиром для дитини є мати або особа, яка безпосередньо займається її вихованням. При цьому головну роль відіграє поведінка матері або особи, що виховує, тобто те, що дитина безпосередньо спостерігає.

Сформульований С.Л. Рубінштейном принцип єдності психіки і діяльності, свідомості і діяльності має велике значення для розуміння генезису «концепції - Я» особистості, освоєння нею статевих ролей. Оскільки у становленні особистості чоловіка чи жінки суспільний і особистісний досвід невід'ємні один від одного, тому соціальні умови формування статевої ідентичності і Я-індивідуальне знаходяться тісному зв'язку, а завдяки діяльності в тому числі і творенні власної гендерної ролі, індивід соціалізується і розвиває своє власне «Я».

С.Л. Рубінштейн писав: «Я» - це не свідомість, не психічний суб'єкт, а суб'єкт - людина, яка володіє свідомістю, наділена свідомістю, точніше людина, як свідомо істота, яка усвідомлює світ, інших людей, самого себе. Самосвідомість - це не усвідомлення свідомості, а усвідомлення самого себе як істоти, усвідомлюючи світ, і змінюючи його - як суб'єкта в процесі його діяльності, практичної і теоретичної, діяльності усвідомлення в тому числі».

Безперервний характер розвитку самосвідомості, вікова стадіальність, спадкоємність ліній онтогенезу дає підстави розглядати становлення гендерної самосвідомості поступово розгортаючи у часі психічним процесом, що характеризується все більш ускладненими формами самопізнання.

У зв'язку з важливістю ролі суб'єкта самосвідомості для дослідження особливостей становлення гендерної ідентичності, постає необхідність аналізу етапів розвитку статевої самосвідомості і її центральної складової - Я-концепції, адже вона акумулює в собі все те, що й найбільш важливим для особистості на кожному з періодів її розвитку стверджує І.Д. Бех.

Саме статева самосвідомість, яка розглядається як єдність когнітивного, афективного і поведінкового компонентів, визначає потреби, мотиви, ціннісні орієнтації, форми поведінки людини як статевої істоти. Адекватна статева самосвідомість, яка свідчить про багатий внутрішній духовний світ, усвідомлення і збагачення своїх особистісних якостей, свободу від упереджень у ставленні до представників іншої статі, відповідальне ставлення до партнерських стосунків і почуття кохання, прийняття свого тілесного «Я», формуються під впливом соціального оточення протягом всього життя [14].

Особливості реалізації гендерної ролі у жінки пов'язані з узгодженістю когнітивного та емоційного компонентів. При їх низькій узгодженості реалізація ієрархії гендерних ролей пов'язана більше з когнітивним, ніж з емоційним вибором (не подобається, але роблю). При високій узгодженості когнітивного та емоційного компонентів реалізовані гендерні ролі емоційно приймаються (роблю те, що подобається).

Закономірність прийняття особистісної ієрархії гендерних ролей жінок молодшого покоління обумовлена інтеріорізованою гендерною ієрархією старшого покоління, спостережувана молодшим поколінням на рівні патернів гендерної поведінки старших жінок у родині.

Характеристики гендерної самосвідомості жінок є відображенням загально-культурних умов, характерних для даних умов і часу, які проявляються в переважанні маскулінності в сприйнятті себе як жінок в поєднанні з ідеальними уявленнями про фемінінність жінок і маскулінності чоловіків.

Наукові дослідження вказують на велику роль сім'ї, яка може бути значніше впливу загально-культурних умов. У сім'ях основним орієнтуючим чинником для побудови власного співвідношення маскулінності - фемінінності є образ Я матері. Важливими чинниками є також характери образів Чоловіка і Жінки: в сім'ях, де образ Жінки має позитивний відтінок, сильніше виражена фемінінність, а в сім'ї, де образ Чоловіка - маскулінність.

При трансляції маскулінності-фемінінності в сім'ї відіграють роль такі фактори: участь у процесі виховання старшої жінки, особистісні особливості вихователя і вихованців, емоційні характери образів Я, Жінки і Чоловіка, маскулінність як чинник незалежності або фемінінність як чинник залежності від громадської думки.

Підводячи підсумки по даній частині дослідження відзначимо, що роль сімейних факторів у розвитку статевої ідентичності жінок проявляється в домінуючому впливі патернів гендерної поведінки старших жінок сім'ї різного ступеня споріднення на вибір гендерної ієрархії молодших. Тип статевої ідентичності жінки прямо залежить від переважаючого характеру емоційної забарвленості образів свого і протилежної статі: у сім'ях з позитивним образом Жінки сильніше виражена фемінінність, з позитивним образом чоловіка – маскулінність [9].

Висновки. На нашу думку, на підставі проведеного аналізу можна констатувати, що головну роль у психологічному процесі відіграють статевої ідентичності уявлення. Вони безпосередньо впливають на формування статевої ідентичності, виступаючи когнітивною структурною частиною цих елементів психологічної статі. На основі статевої ідентичності уявлень (стереотипів), засвоєння статевої ідентичності (ідентичностей) формується статева

самосвідомість індивіда - усвідомлення себе чоловіком чи жінкою і необхідності виконання відповідних соціальних ролей.

Найбільш значущими сімейними чинниками, що зумовлюють статевою ідентичність жінок в сім'ях, є трансльовані старшими жінками в сім'ї патерни статевою поведінки. Особливості реалізації гендерної ролі у жінки пов'язані з узгодженістю когнітивного та емоційного компонентів.

Література

1. Алексеева А. В. Психологічна стаття – як чинник становлення особистісної ідентичності у юнацькому віці / А. В. Алексеева: дис. канд. психол. наук: 19.00.07.К., - 2006, - 19 с.
2. Андреева И.Н. Предпосылки развития эмоционального интеллекта / И.Н. Андреева // *Вопр. психологии.* – 2007. – № 5. – С. 57 – 65.
3. Арканцева Т. А. Гендерные аспекты родительско-детских отношений: учеб. пособие / Т. А. Арканцева; М.: Изд-во Московского психолого-социального института, 2006. — 61 с.
4. Бестужев - Лада И. В. Ступени к семейному счастью / И. В. Бестужев - Лада.- М. : Мысль, 1988. - 301 с.
5. Брюханова О. В. «Женственность» и проблема самоопределения национальной культуры в философии всеединства: Дис. . канд. филос. наук.: 24.00.01 / О. В. Брюханова. М., 1999. - 173 с.
6. Кісь О. Р. Жінка в українській селянській сім'ї другої половини ХІХ - початку ХХ століття: гендерні аспекти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. іст. наук : 07.00.05 / Оксана Кісь. – Л., 2002. – 20 с.
7. Коновалов Д. О. Гендер і національний суб'єкт : конструювання маскулінності в контексті пострадянської України : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. філософ. наук : 09.00.04 / Д. О. Коновалов. – Х., 2005. – 22 с.
8. Мінігалієва М. Р. Гендерні проблеми дорослості: цінності, способи розуміння себе і світу, моделі спілкування // *Психологія зрілості і старіння* / М. Р. Мінігалієва. - К. : Просвіта, 2001. – С. 142.
9. Москаленко В. В. Соціальна психологія: Підручник / В. В. Москаленко - Київ. центр навчальної літератури, 2005. - 624 с.
10. Поліщук В. М. Вікова і педагогічна психологія / В. М. Поліщук. – К. : Центр учбової літератури, 2010. – С. 172.
11. Скрипченко О. В. Вікова та педагогічна психологія / О. В. Скрипченко. – К. : Просвіта, 2001. – С. 248.
12. Цокур О. Основи гендерного виховання / О. Цокур, І. Іванова // *Гендерний розвиток у суспільстві : конспекти лекцій.* – 2-ге вид. – К. : ПЦ "Фоліант", 2005. – С. 183–223.

13. Чеботарьова І. В. Формування якостей господині у дівчат-підлітків у позакласній роботі : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.07 / І. В. Чеботарьова. – Луганськ, 2006. – 20 с.

14. Чекалина А. А. Гендерная психология: учебное пособие / А. А. Чекалина. - М. : «Ось-89», 2006. - 256 с.

15. Штылева Л. В. Фактор пола в образовании: гендерный поход и анализ / Любовь Васильевна Штылева – М. : ПЕР СЭ, 2008. – 316 с.

Транслітерація

1. Alekseeva A. V. Psihologichna stat' – yak chinnik stanovlennya osobistisnoï identichnosti u yunac'komu vici / A. V. Alekseeva: dis. kand. psihol. nauk: 19.00.07.K., - 2006, - 19 s.

2. Andreeva I.N. Predposylki razvitiya ehmocional'nogo intellekta / I.N. Andreeva // Vopr. psihologii. – 2007. – № 5. – S. 57 – 65.

3. Arkanceva T. A. Gendernye aspekty roditel'sko-detskih otnoshenij: ucheb. posobie / T. A. Arkanceva; M.: Izd-vo Moskovskogo psihologo-social'nogo instituta, 2006. — 61 s.

4. Bestuzhev - Lada I. V. Stupeni k semejnomu schast'yu / I. V. Bestuzhev - Lada.- M. : Mysl', 1988. - 301 s.

5. Bryuhanova O. V. «ZHenstvennost'» i problema samoopredeleniya nacional'noj kul'tury v filosofii vseidinstva: Dis. . kand. filosof. nauk.: 24.00.01 / O. V. Bryuhanova. M., 1999. - 173 s.

6. Kis' O. R. ZHinka v ukrains'kij selyans'kij sim'i drugoi polovini XIX - pochatku XX stolittya: genderni aspekti : avtoref. dis. na zdobuttya nauk. stupenya kand. ist. nauk : 07.00.05 / Oksana Kis'. – L., 2002. – 20 s.

7. Konovalov D. O. Gender i nacional'nij sub'ekt : konstruyuvannya maskulinnosti v konteksti postradyans'koï Ukraïni : avtoref. dis. na zdobuttya nauk. stupenya kand. filosof. nauk : 09.00.04 / D. O. Konovalov. – H., 2005.– 22 s.

8. Minigalieva M. R. Genderni problemi doroslosti: cinnosti, sposobi rozumynnya sebe i svitu, modeli spilkuvannya // Psihologiya zrilosti i stariniya./ M. R. Minigalieva. - K. : Prosvita, 2001. – S. 142.

9. Moskalenko V. V. Social'na psihologiya: Pidruchnik / V. V. Moskalenko - Kii.v. centr navchal'noï literaturi, 2005, - 624 s.

10. Polishchuk V. M. Vikova i pedagogichna psihologiya / V. M. Polishchuk. – K. : Centr uchbovoi literaturi, 2010. – S. 172.

11. Skripchenko O. V. Vikova ta pedagogichna psihologiya / O. V. Skripchenko. – K. : Prosvita, 2001. – S. 248.

12. Cokur O. Osnovi rendernogo viovannya / O. Cokur, I. Ivanova // Gendernij rozvitok u suspil'stvi : konspekti lekcij. – 2-ge vid. – K. : PC "Foliant", 2005. – S. 183–223.

13. CHEbotar'ova I. V. Formuvannya yakostej gospodini u divchat-pidlitkiv u pozaklasnij roboti : avto-ref. dis. na zdobuttya nauk. stupenya kand. ped. nauk : 13.00.07 / I. V. CHEbotar'ova. – Lugans'k, 2006. – 20 s.

14. CHEkalina A. A. Gendernaya psihologiya: uchebnoe posobie / A. A. CHEkalina. - M. : «Os'-89», 2006. - 256 s.

15. SHtyleva L. V. Faktor pola v obrazovanii: gendernyj pohod i analiz / Lyubov' Vasil'evna SHtyleva – M. : PER SEH, 2008. – 316 s.

Kashyrina E., Sotnikova K.

THE ROLE OF SOCIAL INSTITUTES IN FORMATION OF ETHNOLOGIES OF WOMEN IN YOUTH

The article deals with social institutions and discloses the essence of the main factors in the development of femininity standards in adolescence. It is established that the process of modern social development of the personality of ordinary Ukrainians is conditioned by the situation of radical social changes: the transformation of social values, the formation of new democratic ideals, an increase in the level of social requirements for the individual as a subject of social interaction.

Key words: womanhood, masculinity, self-esteem, psychological gender, social institute, gender identity, sex-role socialization, femininity.

Каширіна Євгенія Володимирівна – кандидат психологічних наук, доцент кафедри практичної психології та соціальної роботи Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, м. Сєверодонецьк;

Сотнікова Катерина Костянтинівна – магістрант спеціальності «Соціальна робота» Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, м. Сєверодонецьк.

ФОРМУВАННЯ ЗАХИСНИХ РЕАКЦІЙ У ПСИХОЛОГА ТА ПРОФЕСІЙНЕ ВИГОРАННЯ

У статті наводиться порівняльний аналіз поглядів психоаналітиків та сучасних дослідників на проблему психологічного захисту, аналізується сучасний стан вивчення даного питання. Розглядається приналежність захисних механізмів до довільної поведінки людини. Стаття присвячена проблемі вивчення структурно-функціональних і змістових аспектів системи психологічного захисту суб'єкта та можливостям їх пізнання в різних теоріях. Проаналізовано системне розуміння психологічного захисту, яке передбачає врахування таких характеристик: адекватність захисту, гнучкість захисту, зрілість захисту. Захисні механізми розглядаються як адаптаційний механізм. Визначено, що у сучасній зарубіжній науковій літературі широкое поширення отримали ідеї про суміжність механізмів захисту та про різний ступінь їх примітивності. Висвітлюється проблемність використання даного феномену, як ригідного, автоматичного і неусвідомлюваного процесу відображення і регуляції. Акцентується увага на порушенні вищих психічних процесів особистості, що відбувається внаслідок зловживання захисними механізмами. Навколишня нестабільність сьогодення має руйнівний вплив на емоційний стан людини, яка долаючи різнопланові стресори, дедалі більш частіше змушена звертатись до використання захисних механізмів, що, в свою чергу, може призводити до різних видів патологічної залежності, насильницьких дій, суїцидів та ін., тобто до руйнування особистості. В статті робиться акцент на необхідності усвідомлення психологічного захисту задля можливості формування копінг-стратегій, які надають змогу виважено та осмислено реалізувати адаптацію суб'єкта до важкої ситуації, що є необхідною умовою для продуктивного вирішення конфлікту та подолання внутрішнього напруження та дискомфорту. Розкрито психологічні особливості синдрому професійного вигорання, як одного з наслідків хронічного професійного стресу у психологів. Визначено зміст соціально-психологічних детермінант синдрому професійного вигорання у психологів.

Ключові слова: психологічний захист, захисна система, адаптація, копінг-стратегії, соціально-психологічна адаптація, особистість, психіка, професійне вигорання.

Постановка проблеми. Поняття психологічного захисту набуло важливого значення у всіх напрямках психології та психотерапії. Концепція психологічного захисту була і залишається однією з найбільш важливих внесків психоаналізу в теорію особистості та в теорію психологічної адаптації. Люди перебувають під постійним впливом зовнішнього психічного тиску, який чинять оточуючі, а механізми психологічного захисту забезпечують зниження потенціалу емоційного напруження, яке може спричинити психічну травму. Психологічний захист виявляється не лише в разі виникнення надзвичайних обставин, а й у повсякденному житті. Тому це постійний механізм людської психіки. Якщо механізми психологічного захисту з якої-небудь причини не спрацьовують, то це може сприяти виникненню психічних порушень [6, с.417].

Особистісне та професійне зростання психолога ставить перед ним чимало соціальних, поведінкових, психологічних завдань. Соціальні ролі іноді можуть надто глибоко конфліктувати з установками та цінностями самої людини, що може призвести до виникнення деструктивних внутрішньоособистісних конфліктів та їх руйнівних наслідків як для самої особистості, так й для оточуючих [10, с.334].

Соціально-політичні та соціально-економічні зміни, які відбуваються в Україні сьогодні, висувають до практичних психологів нові, більш складні вимоги, що, безумовно, впливає на психологічний стан працівників, обумовлює виникнення емоційного напруження, розвиток значної кількості професійних стресів. Особливо яскраво вплив стресів проявляється у соціально-психологічній діяльності, через перенасиченість її такими стресогенами, як: відповідальність за розвиток підростаючого покоління, активна міжособистісна взаємодія, підвищена емоційна напруженість, недостатня соціальна оцінка тощо. Одним із найважчих наслідків довготривалого професійного стресу є синдром «професійного вигорання» [8].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Концепція механізмів психологічного захисту так чи інакше присутня в роботах практично всіх видатних західних вчених. Відкриттю цього явища ми зобов'язані засновнику психоаналіза З. Фрейду. Далі над ним плідно працювали Г. Фрейд, А. Адлер, К. Хорні, Е. Берн, Е. Фромм, Ф. Перлз, М. Кляйн, Е. Еріксон, Г. Юнг, Г. Келлерман, Р. Плутчик та ін.

У сучасній психологічній науці проблема психологічного захисту знайшла своє відображення в значній кількості робіт вітчизняних психологів (Л. М. Аболін, Л. І. Анциферова, Л. Д. Дьоміна, Б. В. Зейгарник, І. А. Ральнікова, В. І. Журбін, Ф. Є. Василюк, Є. В. Лапкін, Б. Д. Карвасарський, А. Лібіна, А. Лібін та ін.)

Аналіз літератури свідчить, що проблема синдрому “професійного вигорання” знайшла своє відображення у роботах зарубіжних і вітчизняних вчених присвячених змісту та структурі цього синдрому (Г.Діон, Н. О. Левицька, М.П. Лейтер, Л. Малець, В.Є. Орел, Т.В. Форманюк, Х.Дж. Фрейденбергер, У.Б.Шуфелі та ін.).

Мета статті – дослідити особливості формування захисних реакцій організму та особливостей професійного вигорання у психологів.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Практичні психологи постійно стикаються з проблемою неефективного психологічного захисту, який проявляється в порушенні психічного здоров’я та дезінтеграції особистості в соціумі, або ж в недостатній захищеності людини від психотравмуючих факторів, що в результаті приводить людину до пасивності, дезадаптації чи в гіршому випадку до професійного вигорання [7, с. 89].

Вчення про психологічний захист належить класичному психоаналізу ХХ ст. і теоретичні погляди сучасних дослідників спираються на ідеї З. Фрейд та Г. Фрейд. Представники цього напрямку розглядали психологічний захист як засіб вирішення конфлікту між «Я» та інстинктивними потягами, бажаннями та афектами на несвідомому рівні. На думку Г. Фрейд самозахисні механізми є «...повністю автоматизованими і не залежать від свідомості, але результати їх діяльності все одно проявляються, стаючи, таким чином, доступними для спостереження». Пізніше термін «захисний механізм» був продовжений, інтерпретований, трансформований та модернізований як представниками різних поколінь дослідників психоаналітичної орієнтації [12, с. 86].

В класичному психоаналізі та в Его-психології причинами виникнення механізмів психологічного захисту прийнято вважати афекти, пов’язані з незадоволенням базових потреб, а також конфлікти (внутрішні та зовнішні) (А. Адлер, О. Кьорнберг, Х. Кохут, Г. Фрейд, З. Фрейд, К. Хорні, Е. Еріксон, К. Юнг). У теорії об’єктних відносин – це травма народження, конфлікт між уродженими потягами (любов/агресія), примітивні страхи, значущі первинні відносини (Д. В. Віннікотт, М. Кляйн) [7, с. 91].

Мета психологічного захисту у різних концепціях представлена в безлічі варіантів. Частина дослідників вважають, що психологічний захист має позитивні функції, оскільки гарантує безпеку цілісності психіки. Водночас у деяких наукових концептах увага акцентується на неоднозначності функціонального навантаження психологічного захисту, звідки й суперечливий характер його цілей. Наприклад, Ф. Є. Василюк привертає увагу щодо протиріччя між цілями захисних механізмів, що спрямовані на прагнення урятувати людину від неузгодженості й амбівалентності почуттів, на запобігання усвідомлення небажаних змістів, на усунення негативних психічних

станів тривоги, страху, сорому і т.д., і тієї високої ціни, що сплачує людина за застосування захисних механізмів як ригідних, автоматичних, мимовільних і неусвідомлюваних процесів відображення і регуляції [2, с. 44].

Ю. Распутько вказує на те, що психологічно розвинута особистість використовує кілька захисних механізмів, які допомагають адаптуватися їй у різних ситуаціях. Але, відповідно до психологічного змісту Я-концепції особистості, психікою може застосовуватися різні захисні механізми, які не завжди адекватні по силі та змісту наявній загрозі. Так, робота захисних механізмів може як допомогти особистості, тимчасово обмеживши доступ до аналогічних загрозованих інформаційних конструктів з подальшою інтеграцією чи адаптацією їх у особистість, так і нашкодити їй, перешкоджаючи значний час усвідомленню як наявних так і майбутніх загрозованих інформаційних конструктів, що призведе до викривлення стабільного розвитку особистості, появи деструктивних внутрішньоособистісних конфліктів, формуванню психічних зрушень [10, с. 335].

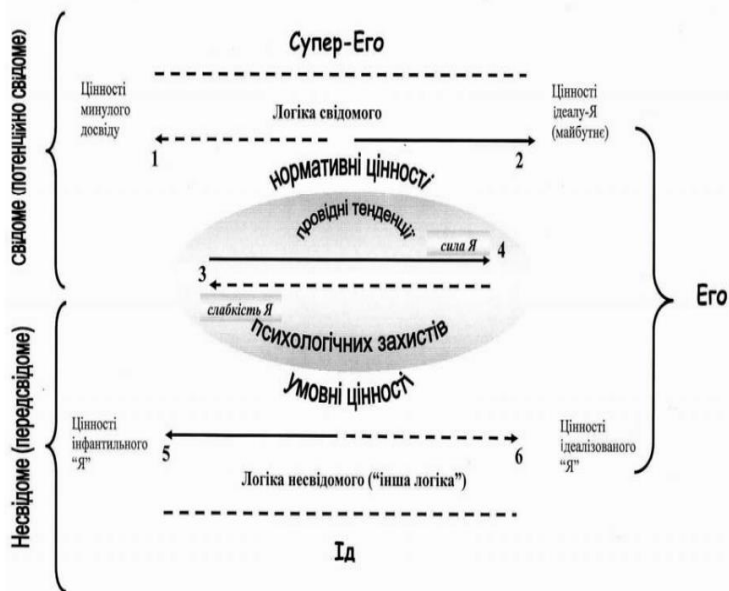


Рис. 1. Модель внутрішньої динаміки психіки (за Т.С. Яценко)

Розуміння психологічних захистів уточнюється введенням академіком НАПН України Т. С. Яценко «Моделі внутрішньої динаміки психіки». Модель

(див. рис. 1) передбачає наявність двох сфер психіки, які не можливо досліджувати відокремлено: свідомі і несвідомі сфери. Вони мають діаметрально протилежну спрямованість і, таким чином, згармонізуються між собою. Чим менше у суб'єкта автоматизованих психологічних захистів, тим швидше свідомі і несвідомі сфери згармонізуються на реалістичних засадах, і чим більше вони виражені, тим сприятливішими є умови для гармонізації психіки на основі соціально-перцептивних викривлень (суб'єктивна інтеграція психіки) [14, с. 50].

Т.С. Яценко зауважує, що «психодинамічна теорія уточнює розуміння функціональних особливостей психологічних захистів саме введенням двох різновидів захистів: базових та ситуативних, які вказують на взаємозв'язок між соціальною адаптивністю та глибинно-психологічною (інфантильною) зорієнтованістю (внутрішньою активністю психіки)» [14, с. 51].

Існування захисних механізмів вважається незаперечним і експериментально підтвердженим. За характером фрустраторів, проти яких спрямовані захисні механізми, їх поділяють на: захисні механізми, спрямовані проти зовнішніх фрустраторів та захисні механізми, спрямовані проти внутрішніх фрустраторів. Анна Фройд запропонувала класифікацію захисних механізмів, які використовуються проти внутрішніх фрустраторів: репресія (придушення), регресія, формування реакції, ізоляція, заперечення (анулювання) здійсненої дії, того, що відбувається, проєкція, інтроєкція, звернення на власну особистість, перетворення на власну протилежність, сублімація. Надалі цей перелік був доповнений новими механізмами, спрямованими проти зовнішніх фрустраторів: втеча від ситуації, заперечення, ідентифікація, обмеження «Я» [13, с. 236].

Позитивне відчуття у процесі захисної реакції є ілюзорним, завдяки взаємозв'язку психологічних захистів із ідеалізованим «Я» суб'єкта. За наявності невдачі зберігається енергетичний заряд для подальшої захисної дії через не бачення об'єктивного змісту своїх дій та розвинуту тенденцію дискредитації гідності інших людей. При цьому в суб'єкта зберігається стійке сподівання на успіх, яке зумовлюється потребами ідеалізованого «Я» [3, с. 111].

Захисні механізми розглядаються як адаптивний механізм, оскільки вони захищають особистість від тривоги та неприємних переживань, але одночасно вони відіграють і дезадаптивну роль, так як за своєю природою вони викривлюють правильне сприймання об'єктивної реальності [6, с. 421].

Отже, психологічний захист – це окрема стратегія поведінки, що є водночас адаптаційним механізмом психічної саморегуляції в конфліктній ситуації. Вивчення їх має велике значення для прогнозування психоемоційних розладів та професійного вигорання [13, с. 235].

Дуже важливо вибудувати механізм психологічного захисту, пов'язаний з робочими навантаженнями. Неправильний розподіл часу або власних ресурсів можуть призвести до, так званого, синдрому професійного вигорання. По суті, це хронічний стрес. Його основна причина – це монотонність виконуваної роботи і відсутність будь-яких помітних змін навколо. Це можна назвати стабільністю, а можна – одноманітністю. І, звичайно, подібне негативно впливає на загальний стан і здатність працювати [6, с. 422].

В останні роки в Україні, так само як і в розвинених країнах, все частіше говорять не тільки про професійний стрес, а й про синдром професійного згорання або вигорання працівників [8].

А. Б. Леонова визначає професійне вигорання як синдром, що розвивається на тлі хронічного стресу і веде до виснаження емоційних і особистісних ресурсів працюючої людини. Професійне вигорання виникає в результаті внутрішнього накопичення негативних емоцій без відповідної «розрядки» або «визволення» від них. По суті, професійне вигорання - це дистрес або третя стадія загального адаптаційного синдрому - стадія виснаження (за Г. Сельє) [4, с. 28].

С. Мащак вказує, що структурними компонентами синдрому професійного вигорання є емоційне виснаження, деперсоналізація та некомпетентність у певній галузі. Професійне вигорання слід розглядати як процес професійної кризи, пов'язаної з трудовою діяльністю та порушенням міжособистісних стосунків [5, с. 447].

У класифікації В. В. Бойка подано низку зовнішніх і внутрішніх чинників-передумов, що зумовлюють професійне вигорання. Група організаційних чинників охоплює умови матеріального середовища, зміст роботи, соціально-психологічні аспекти діяльності, комунікативну компетентність, хронічну напруженість психоемоційної діяльності, підвищену відповідальність за виконання функцій та операцій [1, с. 133]. Психологічними дослідженнями виявлено: високий рівень вигорання тісно пов'язаний з пасивними тактиками боротьби зі стресом. Фахівці, що вміють активно протидіяти стресу, демонструють низький рівень професійного вигорання.

Внутрішніми (індивідуально-особистісними) чинниками, які визначають емоційне вигорання, є схильність до емоційної ригідності, інтенсивна інтеріоризація (сприйняття і переживання) обставин професійної діяльності, слабка мотивація емоційної віддачі в професійній діяльності, етичні дефекти і дезорієнтація особистості [1, с. 135].

Розвитку синдрому сприяє відсутність належної винагороди (у тому числі не лише матеріальної, а й психологічної) за виконану роботу, що змушує людину думати, що її робота не має цінності для суспільства. У руслі роботи

психолога з девіантними підлітками на сьогодні не лише відсутня у багатьох закладах (виховні колонії, школи соціальної реабілітації тощо) належна матеріальна винагорода, але й психологічна – можливості професійного зростання та відсутність задоволення.

Фрейденберг вказував, що подібний стан розвивається у людей, схильних до співчуття, ідеалістичного ставлення до роботи, разом із тим нестійким, схильним до марень, одержимих нав'язливими ідеями. У цьому випадку синдром емоційного вигорання може бути механізмом психологічного захисту у формі часткового, або повного виключення емоцій у відповідь на психотравмуючий вплив.

Серед особистісних чинників, що сприяють «вигоранню», виділяють емпатію, гуманність, м'якість, захопленість, ідеалізованість, інтровертність, фанатичність. Є дані, що у жінок емоційне виснаження настає швидше, ніж у чоловіків, хоча це підтверджується не у всіх дослідженнях. А. Пайнс з колегами встановили зв'язок «вигорання» з відчуттям значущості себе на робочому місці, із професійним просуванням, автономією і рівнем контролю з боку керівництва. Значимість роботи є бар'єром для розвитку «вигорання». У той же час незадоволеність професійним зростанням, потреба в підтримці, недолік автономії сприяє «вигоранню». В. І. Ковальчук зазначає роль таких особистісних особливостей, як самооцінка і локус контролю. Людям з низьким рівнем самооцінки і екстернальним локусом контролю більше загрожує напруга, тому вони більш вразливі і схильні до «вигорання» [7, с. 92].

Виснажений, знесилений та емоційно «згаслий» фахівець не здатен продуктивно працювати, оскільки у нього знижується рівень психологічної готовності до інноваційної діяльності, особистісного та професійного самовдосконалення, погіршуються взаємини з адміністрацією, колегами, батьками та учнями. Люди стають дратівливими, уразливими. Тому так важливо розглядати перші «дзвіночки» на емоційному тлі, вжити профілактичних заходів і не довести себе до нервового зриву [9, с. 3].

До соціально-психологічних симптомів професійного вигорання психолога відносяться такі неприємні відчуття і реакції, як:

- байдужість, нудьга, пасивність і депресія (знижений емоційний тонус, відчуття пригніченості);
- підвищена дратівливість на незначні, дрібні події;
- часті нервові «зриви» (спалахи невмотивованого гніву або відмови від спілкування, «втеча в себе»);
- постійне переживання негативних емоцій, для яких у зовнішній ситуації причин немає (почуття провини, образи, підозрливості, сорому, скутості);

– почуття неусвідомленого хвилювання і підвищеної тривожності (відчуття, що «щось не так, як треба»);

– почуття гіпервідповідальності і постійне відчуття страху, що «не вийде» або людина «не впорається»;

– загальна негативна установка на життєві та професійні перспективи (за типом «Як не старайся, все одно нічого не вийде») [11, с. 127].

До поведінкових симптомів професійного вигорання відносяться наступні вчинки і форми поведінки психолога:

– відчуття, що робота стає все важче і важче, а виконувати її – все трудніше і трудніше;

– співробітник помітно змінює свій робочий режим дня (рано приходить на роботу й пізно йде або, навпаки, пізно приходить на роботу і рано йде);

– поза залежно від об'єктивної необхідності працівник постійно бере роботу додому, але вдома її не робить;

– керівник відмовляється від прийняття рішень, формулюючи різні причини для пояснень собі та іншим;

– почуття марності, невіра в поліпшення, зниження ентузіазму по відношенню до роботи, байдужість до результатів;

– невиконання важливих, пріоритетних завдань і «застрягання» на дрібних деталях, не відповідна службовим вимогам витрата більшої частини робочого часу на мало усвідомлювані або не усвідомлювала виконання автоматичних та елементарних дій;

– дистанційованість від співробітників і клієнтів, підвищення неадекватної критичності;

– зловживання алкоголем, різке зростання викурених за день сигарет, застосування наркотичних засобів [8].

Причинами професійного вигорання організації виступають постійні протиріччя в стратегічному і тактичному керівництві; надмірні, нездійсненні вимоги до працівникам; передача відповідальності співробітникам, які не мають повноважень; відсутність об'єктивних критеріїв для оцінки результатів праці; неефективна система мотивування і стимулювання персоналу.

Цілеспрямована профілактика професійного вигорання передбачає розвиток умінь і навичок рівномірного розподілу професійних навантажень; швидке перелаштування з одного виду діяльності на інший; конструктивне вирішення конфліктів, підвищення професійної майстерності та кваліфікації шляхом самоосвіти та короткострокового навчання, вивчення досвіду успішних фахівців. Однією із важливих умов також є сформованість умінь адекватно

розподіляти обов'язки у професійному та приватному житті. Вигорання посилюється лише тоді, коли межі між професійним та власним життям розпочинають стиратися, а професійна діяльність потребує значної частини часу. Для збереження психологічного здоров'я фахівця слід обмежувати професійну діяльність і не поширювати її на життя у сімейному чи родинному колі, взаємодію із друзями [5, с. 449].

Висновки. Становлення системи психологічного захисту особистості виникає у відповідь на незадоволення базових потреб, у зв'язку з конфліктами (внутрішніми і зовнішніми) та примітивними страхами. Часте використання механізмів психологічного захисту призводить до їх фіксації на несвідомому рівні, а чим більше людина витісняє в безсвідоме, тим гірше вона знає себе, тим менше вона орієнтується в навколишньому середовищі і тим частіше при вирішенні своїх проблем вона буде потрапляти в безвихідні положення. Вищенаведене свідчить про актуальність досліджень в цьому напрямку, зокрема дослідження особливостей прояву механізмів психологічного захисту та усвідомлення їх використання з метою корекції та відмови від них на користь позитивних копінг-стратегій, як умов для продуктивного вирішення конфлікту та подолання внутрішнього напруження та дискомфорту, з метою уникнення професійного вигорання. Професійне вигорання особистості – це результат негативного впливу професійної діяльності на поведінку та мислення, порушення їх психологічної структури, що призводить до звуження кола інтересів і потреб до суто професійних; це домінування у певної професійної групи особистісних якостей та оцінювання об'єктивної дійсності крізь призму професійних інтересів.

Література

1. Бойко В.В. Синдром емоціонального вигорання: діагностика и профилактика / В.В. Бойко. – СПб: Питер, 2008. – 336 с.
2. Васильок Ф. Е. Психология переживания. Анализ преодоления критической ситуации / Ф. Е. Васильок. – М.: МГУ, 1994. – 200 с.
3. Кононова М.М. До проблеми пізнання психологічних захистів у контексті психодинамічної теорії / М. М. Кононова // Психологія і особистість. – 2015. – № 1. – С. 109-119.
4. Леонова А. Б. Основные подходы к изучению профессионального стресса: учебное пособие / А. Б. Леонова. – Харьков: Адверта, 2004. – 316 с.
5. Мащак С.О. Професійне вигорання особистості як соціально-психологічна проблема / С. О. Мащак // Науковий вісник Львівського державного університету // Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. -№ 2 (1). – 2012. – С. 444-452.

6. Михальська Ю.А. Особливості механізмів психологічного захисту особистості / Ю. А. Михальська, С. О. Ренке // Проблеми сучасної психології. – 2015. – Вип. 30. – С. 417-427.

7. Поліщук Д.С. Основні підходи до сутності механізмів психологічного захисту / Д. С. Поліщук // Вісник НТУУ «КПІ». Філософія. Психологія. Педагогіка : збірник наукових праць. – 2014. – № 1 (40). – С. 88–95.

8. Попелюшко Р.П. Феномен «професійного вигорання» у практичних психологів / Р. П. Попелюшко / Електронний ресурс. Режим доступу:

elar.khnu.km.ua/jspui/bitstream/123456789/1232/1/10.doc

9. Профілактика професійного вигорання фахівців психологічної служби системи освіти (Тренінгова програма) / Укл. Вашкеба Ю.М. – Чернівці: Друк, 2018. – 69 с.

10. Распутько Ю. В. Роль захисних механізмів у перебігу внутрішньоособистісних конфліктів / Ю. В. Распутько // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 12. Психологічні науки. – Випуск 37(61). – С.334 - 337.

11. Реан А. А. Факторы стрессоустойчивости учителей: учебное пособие / А. А. Реан. – СПб.: Мирт, 2006. – 249 с.

12. Фрейд А. Введение в детский психоанализ; Норма и патология детского развития; «Я» и механизмы защиты / А. Фрейд. – Минск: Попурри, 2010. – 448 с.

13. Шевченко В. Взаємозв'язок захисних механізмів психіки та форм агресивної поведінки / В. Шевченко, А. Оганян // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. – № 1 (16), травень 2016. – С.234-239.

14. Яценко Т. С. Методологія професійної підготовки практичного психолога / Т. С. Яценко, О. В. Глузман, О. М. Усатенко. – Ялта: Республіканський вищий навчальний заклад «КГУ», 2014. – 148 с.

Транслітерація

1. Boyko V.V. Syndrom emotsiynoho vyhorannya: diahnostryka i profilaktyka / V.V. Boyko. – SPB: Piter, 2008. – 336 s.

2. Vasylyuk F. E. Psykholohiya perezhyvannya. Analiz podolannya krytychnoyi sytuatsiyi / F. E. Vasylyuk. – М.: МНУ, 1994. – 200 s.

3. Kononova M.M. Do problemy Piznannya psykholohichnykh zakhystiv u konteksti psikhodinamichnoyi Teoriyi / M. M. Kononova // Psykholohiya i osobystist' . – 2015. – № 1. – S. 109-119.

4. Leonova A. B. Osnovni pidkhody do vyvchennya profesiyonoho stresu: navchal'nyu posibnyk / A. B. Leonova. – Kharkiv, 2004. – 316 s.

5. Mashchak S.O. Profesiynne vyhorannya osobystosti yak sotsial'no-psykholohichna problema / S. O. Mashchak // Naukovyy visnyk L'vivs'koho derzhavnogo universytetu // Naukovyy visnyk L'vivs'koho derzhavnogo universytetu vnutrishnikh sprav. – № 2 (1). – 2012. – S. 444-452.

6. Mykhal's'ka YU. A. Osoblyvosti mekhanizmv psykholohichnoho zakhystu osobystosti / YU. A. Mykhal's'ka, S. O. Renke // Problemy suchasnoyi psykholohiyi. – 2015. – Vyp. 30. – S. 417-427.

7. Polishchuk D. S. Osnovni pidkhodi do sutnosti mekhanizmv psykholohichnoho zakhystu / D. S. Polishchuk // Visnyk NTUU «KPI». Filosofiya. Psykholohiya. Pedahohika: zbirnyk naukovykh prats'. – 2014. – № 1 (40). – S. 88-95.

8. Popelyushko R. P. Fenomen «profesiynoho vyhorannya» u praktychnykh psykholohiv / R. P. Popelyushko / Elektronnyy resurs. Rezhym dostupu: elar.khnu.km.ua/jspui/bitstream/123456789/1232/1/10.doc

9. Profilaktyka profesiynoho vyhorannya fakhivtsiv psykholohichnoyi sluzhby systemy osvity (Treninhova prohrama) / Ukl. Vashkeba YU.M, Chernivtsi, 2018. – 69 s.

10. Rasput'ko YU.V. Rol' zakhysnykh mekhanizmv u perebihu vnutrishn'oosobistisnykh konfliktiv / YU. V. Rasput'ko // Naukovyy chasopys NPU imeni M. P. Drahomanova. Seriya 12. Psykholohichni nauky. – Vypusk 37 (61). – S.334-337.

11. Rean A. A. Faktory stresostiykosti vchyteliv: navchal'nyy posibnyk / A. A. Rean. – SPb . : Mirt, 2006. – 249 s.

12. Freyd A. Vvedennya v dytyachyy psykhoanaliz; Norma i patolohiya dytyachoho rozvytku; «YA» i mekhanizmy zakhystu / A. Freyd. – Mynsk: Popurry, 2010. – 448 s.

13. Shevchenko V. Vzayemozv'yazok zakhysnykh mekhanizmv psikhikita form ahresivnoyi povedinki / V. Shevchenko, A. Ohanyan // Visnyk Kyyivs'koho natsional'noho yniversytetu imeni Tarasa Shevchenka. – № 1 (16), traven' 2016. – S.234-239.

14. Yatsenko T. S. Metodolohiya profesiynoyi podhotovky praktychnoho psykholoha / T. S. Yatsenko, O. V. Hluzman, O. M. Usatenko. – Yalta: Respublikans'kyy vyshchyy navchal'nyy zaklad «KHU», 2014. – 148 s.

Kim O., Bohonkova Yu.

Formation of protective reactions in a psychologist and professional burnout

This article provides a comparative analysis of the views of psychoanalysts and modern researchers on the problem of psychological protection, analyzes the current state of the study of this issue. The belonging of protective mechanisms to

arbitrary human behavior is considered. The article is devoted to the study of structural, functional and substantive aspects of the system of psychological protection of the subject and the possibilities of their knowledge in various theories.

For the first time the term "psychological protection" was used by S. Freud. Analyzed systematic understanding of psychological protection, which provides for the following: the adequacy of the protection, flexible protection, the maturity of the protection. Protective mechanisms are considered as an adaptive mechanism. It is determined that in the modern foreign scientific literature ideas about the adjacency of protection mechanisms and about the different degree of their primitiveness are widely spread.

The problem of using this phenomenon as a rigid, automatic and unconscious process of reflection and regulation is highlighted. Attention is focused on the violation of higher mental processes of the individual, which occurs due to the abuse of protective mechanisms. The surrounding instability of today has a devastating impact on the emotional state of a person who, overcoming diverse stressors, is increasingly forced to turn to the use of protective mechanisms of consciousness, which, in turn, can lead to various types of pathological dependence, violent actions, suicides, etc.that is, to the destruction of the individual. The article focuses on the need to understand the psychological protection for the possibility of forming coping strategies that allow balanced and meaningful adaptation of the subject to a difficult situation, which is a necessary condition for a productive solution to the conflict and overcoming internal tension and discomfort.

The article reveals the psychological features of the syndrome of "professional burnout" as one of the consequences of chronic professional stress in psychologists. The content of socio-psychological determinants of the syndrome of "professional burnout" in psychologists is determined.

Keywords: *psychological protection, protective system, adaptation, coping strategies, social and psychological adaptation, personality, psyche, professional burnout.*

Кім Оксана Володимирівна – аспірант кафедри психології та соціології Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, м. Северодонецьк;

Бохонкова Юлія Олександрівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри психології та соціології Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, м. Северодонецьк.

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ЗАГАЛЬНОЇ СИСТЕМИ РОЗУМОВИХ ДІЙ ТА ОПЕРАЦІЙ МИСЛЕННЯ

В статті проаналізовано співвідношення та взаємозв'язок понять "мислення" і "розуміння", подано теоретичний аналіз сутності розуміння, яке різноаспектно представлено українськими та зарубіжними психологами: як процес нашого мислення, як компонент, як форма мислення, як властивість мислення, як аналітико-синтетичний характер в різних аспектах, як система опрацювання інформації та ін. Представлено узагальнююча точка зору психологів з приводу сприйняття розуміння та його критеріїв. Для змістовного розуміння мислення розглянуто цей процес як безперервну операційну взаємодію суб'єкта з об'єктами пізнання, що відбувається з урахуванням головних мисленнєвих операцій. Представлено й охарактеризовано загальну систему розумових дій та операцій мислення. Розкриті видові особливості мислення за критеріями з точки зору різних концептуальних підходів.

***Ключові слова:** мислення, розуміння, операції мислення, успішність розуміння, видові особливості мислення.*

Постановка проблеми. Безперервний потік навчальної інформації у системі сучасної освіти, потребує розкриття потенційних можливостей когнітивної сфери дитини для високого рівня засвоєння нових знань. Тому необхідно враховувати стан розвитку різних операцій і видів мислення, їх взаємозв'язок, співвідношення з розумовими діями дитини в рамках вирішення проблемних ситуацій, що загалом підкреслює багатоаспектність феномену «мислення» як багатофакторної структури. Одне з центральних місць у сучасних дослідженнях дитячої психології займає саме дошкільний вік, що вимагає нового підходу до психолого-педагогічної роботи з дітьми, у нашому випадку, у подальшому, - використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі закладах дошкільної освіти, як однієї із самих нових і актуальних проблем у цьому напрямі. Важливим кроком на шляху її рішення є розгляд мисленнєвої сфери дитини, розуміння – активного, дійового процесу, від якого залежить усвідомлення мети й осмисленості завдання дитиною у вирішенні проблем та розв'язанні різних пізнавальних завдань.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему співвідношення та взаємозв'язку понять "мислення" і "розуміння" з різних сторін розглядали українські й зарубіжні психологи. Так, Г.С. Костюк зазначав, що розуміння - це і

є процеси нашого мислення, спрямованого на розкриття тих чи інших об'єктів у їхніх істотних зв'язках з іншими об'єктами [7]. Іншу точку зору представив В.В. Знаков, який підкреслював, що розуміння і мислення не завжди виявляються у єдності, що цей процес може відбуватися поза мисленням: у разі розуміння-пригадування, а якщо є потреба зрозуміти новий предмет, то тоді процес розуміння проходить низку етапів і завжди включений в актуальну мисленнєву діяльність. Автор також стверджує, що не існує розуміння як специфічного виду мислення, воно завжди є компонентом, властивістю, одним із процесів, форм мислення [3].

Цієї ж точки зору дотримується Е.В. Ільєнков, на думку якого, зрозуміти явище означає з'ясувати спосіб його виникнення, проаналізувати самі умови виникнення явища, що спричинює утворення понять та розуміння, тобто розуміння можна розглядати як одну з форм мислення, властивість або компонент мислення [4].

Група авторів відмічають, що процес розуміння має аналітико-синтетичний характер в різних аспектах. Так, Н.М. Стадненко розглядає аналіз розуміння сюжетної картинки, І.О. Синиця – розуміння художнього тексту, Л.К. Балацька займалася проблемою розуміння школярами загадок та метафор, Т.В. Косма – розуміння молодшими учнями віршів, А.А.Смирнов визначав розуміння як відображення зв'язків відношень предметів або явищ дійсності.

Розуміння задачі розглядає В.О. Моляко, який вважає, що необхідно цей процес поділити на два етапи: розуміння умови задачі, її вимог та суті і розуміння результату, який слід знайти, тобто з'ясування правильності, відповідності умові задачі [8].

Розуміння мислення як системи опрацювання інформації вивчали Ю. Галантер, Дж. Маккарті, Д. Міллер, М. Мінський, А. Ньюелл, К. Прібрам, Г. Саймон з появою електронно-обчислювальних машин.

Як ми бачимо, багато зарубіжних і українських психологів схиляються до думки, що розуміння найкраще розглядати як вирішення проблем, розв'язання пізнавальних завдань.

Критерії розуміння розкриває А.Б. Коваленко, яка вважає, що основним є критерій вирішення смислу. Також серед інших критеріїв - здатність суб'єкта переказувати текст, відповісти на поставлені до тексту запитання, адекватність поведінкової реакції, виконання дій (для повідомлень інструктивного характеру), правильне розв'язання задачі, переказ умови задачі "своїми словами", побудова "свого" креслення, коментарі до нього [6].

Саме зазначені вище критерії будуть відігравати важливу роль у контексті розробки методики використання інформаційно-комунікаційних технологій в закладах дошкільної освіти.

Мета статті – розкрити сутність мислення і розуміння, їх співвідношення та взаємозв'язок в загальній системі розумових дій.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Розуміння – це продуктивний процес, результат мислення людини, складна аналітико-синтетична діяльність мозку, спрямована на розкриття внутрішньої сутності предметів, процесів і явищ об'єктивної, оточуючої дійсності, завжди пов'язана з пізнанням нового, із залученням невідомого до системи раніше набутого досвіду. Фізіологічною основою розуміння є активізація утворених раніше тимчасових нервових зв'язків, їхнє застосування в нових умовах і формування нових зв'язків (див. рис. 1).

Для поглибленого розуміння мислення розглянемо цей процес як безперервну операційну взаємодію суб'єкта з об'єктами пізнання, що відбувається з урахуванням головних мисленневих операцій, таких як: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення, абстрагування, конкретизація, систематизація, класифікація, кожна з яких виконує певну функції й послідовно представлено нижче.

Так, **аналіз** – це розчленування предметів і явищ у свідомості, виокремлення в них їх частин, аспектів, елементів, ознак і властивостей. Аналіз у мисленні є продовженням того аналізу, що відбувається в чуттєвому відображенні об'єктивної дійсності. Об'єктом аналізу можуть бути будь-які предмети та їхні властивості.

Синтез – це мисленнева операція об'єднання окремих частин, аспектів, елементів, ознак і властивостей об'єктів у єдине, якісно нове ціле. Синтезувати можна елементи, думки, образи, уявлення. Аналіз і синтез – це головні мисленневі операції, які в єдності забезпечують повне та глибоке пізнання дійсності.

Порівняння – це встановлення подібності й відмінності між предметами та явищами. Операції порівняння можуть бути різними за складністю, залежно від завдання чи змісту порівнюваних об'єктів. Порівнянню належить важлива роль у розкритті істотних ознак предметів (див. рис. 1).

Узагальнення виявляється в мисленневому об'єднанні предметів, явищ у групи за істотними ознаками, виокремленими в процесі абстрагування.

Узагальнення – це продовження і поглиблення синтезуючої діяльності мозку за допомогою слова. Слово здійснює свою узагальнювальну функцію, спираючись на знакову природу відображуваних ним істотних властивостей і відношень, які є в об'єктах. Узагальнення виокремлених рис предметів та явищ дає змогу групувати об'єкти за видовими, родовими й іншими ознаками. Наприклад, види й роди рослин або тварин.

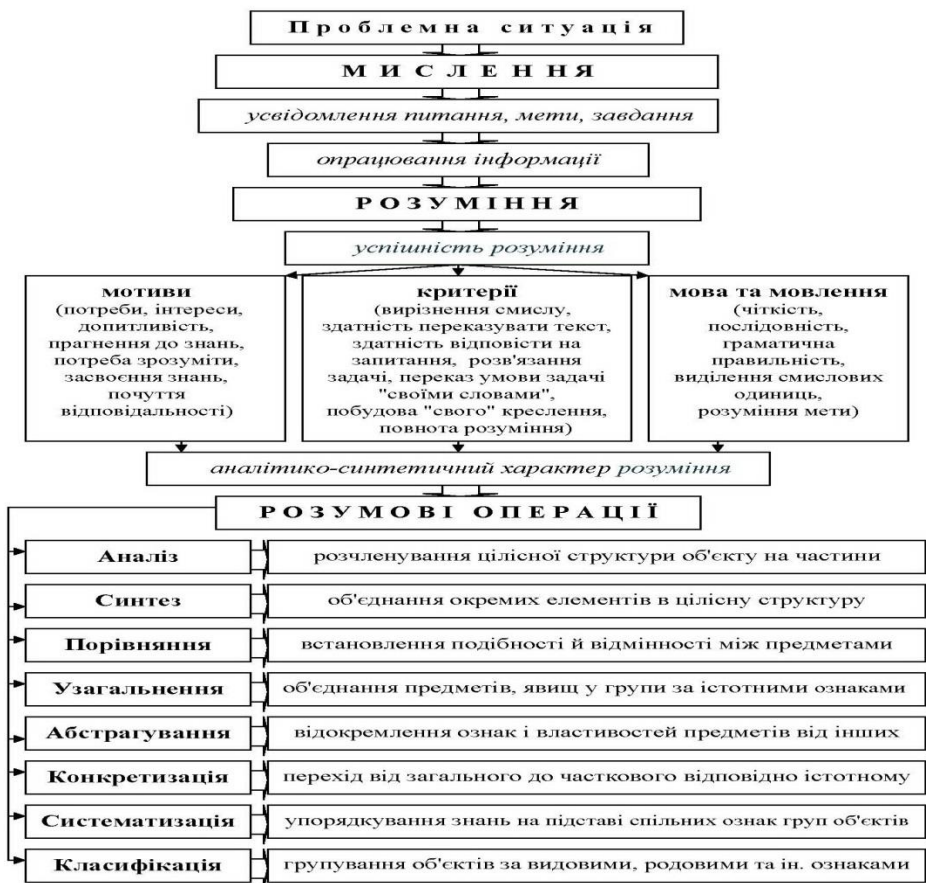


Рис. 1. Загальна система розумових дій та операцій мислення

Абстрагування – це уявне відокремлення одних ознак і властивостей предметів та явищ від інших їхніх рис і від самих предметів (явищ), яким вони властиві. Виокремлення в процесі абстрагування ознак предмета і розгляд їх незалежно від інших його ознак стають самостійними операціями мислення. Зокрема, спостерігаючи переміщення в просторі різних за характером об'єктів - машини, людини, птаха, хмар, небесних тіл, ми виокремлюємо рух як спільну для них властивість і осмислюємо його як самостійну категорію.

Конкретизація – здійснення переходу від загального до часткового з метою встановлення їхньої відповідності істотному.

Систематизація – це упорядкування знань на підставі гранично широких спільних ознак груп об'єктів.

Класифікація – це групування об'єктів за видовими, родовими та іншими ознаками. Її здійснюють з метою розмежування і подальшого об'єднання предметів на підставі їх спільних істотних ознак. Класифікація сприяє впорядкуванню знань і глибшому розумінню їх смислової структури. Для здійснення класифікації, потрібно чітко визначити її мету, а також ознаки об'єктів, що підлягають класифікації, порівняти їх за істотними ознаками, з'ясувати загальні підстави класифікації, згрупувати об'єкти за визначеним принципом (див. рис. 1).

Перераховані й охарактеризовані вище розумові операції мають ґрунтовне значення у розвитку мислення дітей дошкільного віку, так як рішення різних задач безпосередньо залежить від того, наскільки успішно дитина освоїть і може користуватися ними та будуть враховані при розробці програми для розвитку мислення дитини в закладах дошкільної освіти засобами інформаційно-комунікаційних технологій.

Наступним кроком нашого дисертаційного дослідження буде розгляд *видів мислення за різними критеріями*, так як в психологічній науці ще недостатньо виявлено співвідношення різновидів мислення, які у розвинених формах можуть виявлятися як індивідуальні особливості мислення людей, зумовлені характером їх діяльності, силою нервової системи, співвідношенням першої та другої сигнальних систем, а, головне, в контексті нашого дослідження, можливим є виявлення саме цих зв'язків у дітей дошкільного віку.

Так, О. К. Тихомиров переконаний, що предметом психологічного дослідження мислення є види мислення [12], а З.І. Калмикова виокремлює словесно-логічні та інтуїтивно-практичні компоненти практичного мислення [5].

Предметом мислення людини є пізнавальні завдання, які мають різне змістовне підґрунтя і зумовлюють види мислення за різними критеріями. Так, *за змістом вирішуваних завдань* розрізняють три головних різновиди мислення: наочно-дійове, наочно-образне і словесно-логічне мислення є шаблями розвитку мислення в онтогенезі та філогенезі (див. рис. 2).

Наочно-дійове мислення – спирається на безпосереднє сприйняття предметів, реальне перетворення ситуації в процесі дій з предметами, безпосередньо включається в саму діяльність. Особливо необхідне воно в тих випадках, коли найбільш ефективно розв'язання завдання можливе саме в процесі практичної діяльності. **Наочно-образне мислення** виявляється в тому,

що людина оперує образами предметів та явищ, аналізуючи, порівнюючи чи узагальнюючи у них істотні ознаки. Основна характеристика наочно-дійового мислення відображена - розв'язання завдання здійснюється внаслідок реальної видозміни ситуації за допомогою рухового акту, який спостерігається.

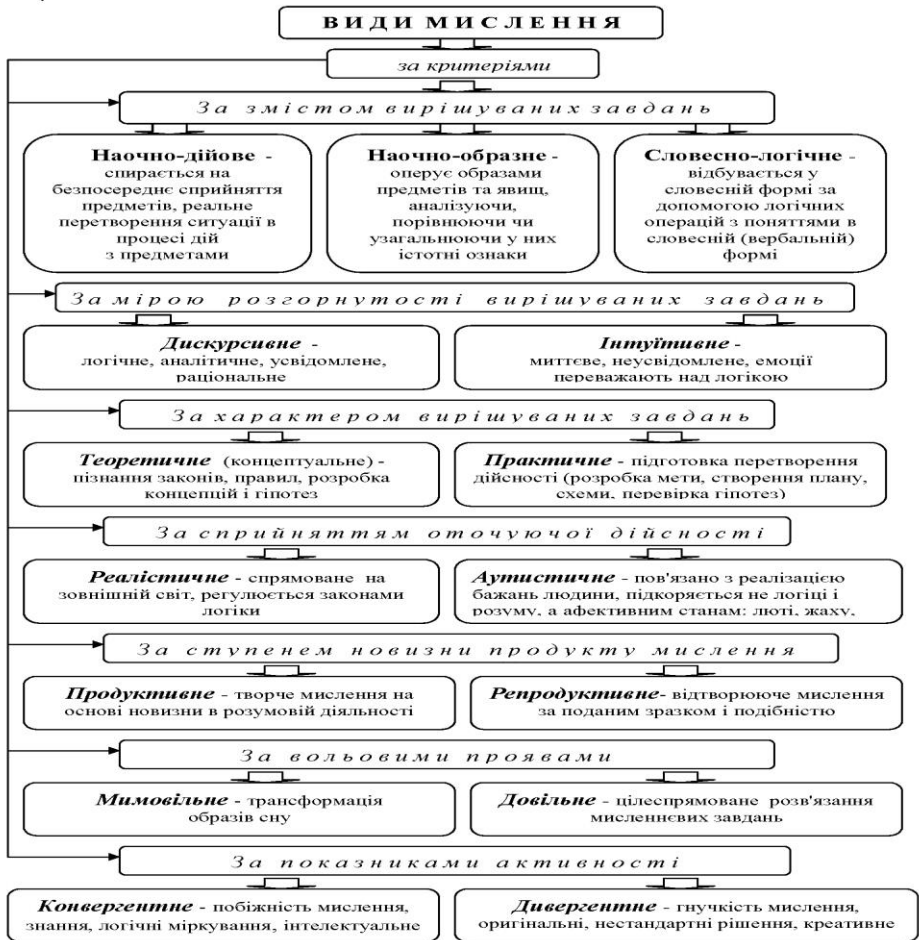


Рис. 2. Характеристика видів мислення за різними критеріями

Функції образного мислення пов'язані з уявленням ситуацій і змін в них, які людина хоче одержати в результаті своєї діяльності, конкретизуючи загальні положення. За допомогою образного мислення повніше відтворюється вся різноманітність різних фактичних характеристик предмета, в образі може бути зафіксовано одночасно бачення предмета з кількох точок зору. Важлива особливість образного мислення - встановлення незвичних, «неймовірних» поєднань предметів та їх якостей. На відміну від наочно-дійового мислення, при наочно-образному мисленні ситуація змінюється лише в плані образу. Наочно-образне мислення розширює пізнавальні можливості особистості, дає змогу їй змістовніше і різноманітніше відображати реальність.

Розвиток наочно-образного мислення відбувається в діяльності, характер якої вимагає оперування образами різного ступеня узагальнення, схематичного зображення предметів та їх символічного відображення.

Словесно-логічне мислення відбувається у словесній формі за допомогою логічних операцій з поняттями в словесній (вербальній) формі, які не мають безпосереднього чуттєвого підґрунтя, властивого відчуттю і сприйняттю, цей різновид мислення дає змогу виявляти загальнізакономірності природи й суспільства, на рівні найвищих узагальнень розв'язувати завдання, будувати наукові теорії і гіпотези. Словесно-логічне мислення - один з основних видів мислення, для якого притаманне використання понять, логічних конструкцій, що існують і функціонують на основі мови, мовних засобів (див. рис. 2).

Представлені вище види мислення також співіснують і в дорослої людини, функціонуючи під час розв'язання різних завдань.

Інший концептуальний підхід дотночно наочно-дійового, наочно-образного і словесно-логічного видів мислення подає А.Е. Симановський. Автор розглядає проблему розвитку творчого мислення дітей, формування у них умінь управляти процесами творчості: фантазувати, розуміти закономірності, рішати складні проблемні ситуації в рамках наочно-дійового, причинного та евристичного мислення, тобто сутність класичних видів мислення він модифікує й розглядає їх з точки зору розвитку творчого мислення дитини [10].

У психологічній літературі також використовують кілька «парних» класифікацій (див. рис. 2).

Так, за *мірою розгорнутості вирішуваних завдань* існують дискурсивне (логічне) та інтуїтивне мисленням. Для характеристики цих видів використовуються три ознаки: часову (тривалість процесу), структурну (членування на етапи), рівень перебігу (усвідомленість або неусвідомленість). Отже, **дискурсивне** (логічне, аналітичне, усвідомлене, раціональне, умовивідне) **мислення** розгорнуте в часі, має чітко виражені етапи, значною мірою

представлене у свідомості самої мислячої людини. Для *інтуїтивного* (миттєве, неусвідомлене, емоції переважають над логікою) *мислення* притаманна швидкість перебігу, відсутність чітко виражених етапів, воно мінімально усвідомлене. Представлені види мислення вивчали А.В. Брушлинський, Л.Л. Гурова, Я.А. Матюшкин, А. М. Пономарьов. Більш детальніше дискурсивне мислення розглядає А. М. Пономарьов в рамках психології творчості. Автор проводить експериментальний аналіз здібностей діяти «в думці», аналіз так званого внутрішнього плану дій і підкреслює, що дискурсивне мислення – це єдність інтуїтивного і логічного, що організація цієї єдності включає плавно перехідні один в іншій п'ять структурних рівнів, які перетворюються в ситуаціях творчих завдань у функціональні ступені їх рішення [9].

Наступна «парна» класифікація видів мислення - *за характером вирішуваних завдань* існують теоретичне і практичне мислення. Представлені види розрізняють за типом розв'язуваних завдань і залежних від цього структурних та динамічних особливостей. Так, *теоретичне мислення* (концептуальне) - пізнання законів, правил, розробка концепцій і гіпотез. Основне завдання практичного мислення - підготовка фізичної зміни дійсності: постановка мети, створення плану, проекту, схеми. Теоретичне мислення також порівнюють із мисленням емпіричним, коли використовують такий критерій: характер узагальнень, з якими має справу мислення. В одному разі - це наукові поняття, а в іншому - побутові, ситуативні узагальнення. Теоретичне мислення найбільш послідовно, детально вивчається в контексті психології наукової творчості. *Практичне мислення* - підготовка перетворення дійсності (розробка мети, створення плану, схеми, перевірка гіпотез). Одна з важливих особливостей практичного мислення полягає в тому, що воно розгортається в умовах гострого дефіциту часу. У практичному мисленні обмежені можливості для перевірки гіпотез, що робить його ще складнішим, ніж мислення теоретичне. Практичне мислення глибоко проаналізував психолог Б.М. Теплов [11].

У психології існує ще один важливий поділ мислення – *за сприйняттям оточуючої дійсності* – *реалістичне* та *аутистичне* мислення. Перше спрямоване в основному на зовнішній світ, регулюється законами логіки, а друге пов'язано з реалізацією бажань людини, підкоряються не логіці і розуму, а афективним станам: люті, жаху, розгубленості, дикого захвату, відчаю. Ознака афективного стану - звуження свідомості, коли увага повністю поглинена обставиною. Незвичайне мислення (аутизм) було виділене швейцарським психіатром і патопсихологом Е. Блейлером [1], який визначив, що одним із симптомів деяких психічних захворювань є перевага внутрішнього життя, що супроводжується активним відходом із зовнішнього світу (див. рис. 2).

Аутистичне мислення Е. Блейлер протиставляє реалістичному за такими ознаками: 1. реалістичне мислення відповідає дійсності; аутистичне уявляє собі те, що відповідає афекту (принцип задоволення протистоїть принципіві реальності); метою реалістичного мислення є правильне пізнання навколишнього світу, пошук істини; аутистичне мислення намагається викликати уявлення, «забарвлені» задоволенням, і витиснути протилежно «забарвлені» уявлення; реалістичні механізми регулюють наше ставлення до зовнішнього світу, вони служать для збереження життя, добування їжі, нападу і захисту; аутистичні механізми створюють безпосереднє задоволення, викликаючи «забарвлені» задоволенням уявлення, не допускають невдоволення, переппиняючи доступ до уявлень, які пов'язані з невдоволенням.

Важливим є поділ мислення *за ступенем новизни продукту* на продуктивне і репродуктивне. **Продуктивне** мислення - творче мислення на основі новизни в розумовій діяльності, **а репродуктивне** мислення - відтворююче мислення за поданим зразком і подібністю. Відмінності щодо на ступенів новизни, яку одержуємо в процесі мисленнєвої діяльності продукту щодо знань об'єкта, досліджує З.І. Калмикова. Дослідниця вважає, що репродуктивне мислення - це вид мислення, який забезпечує розв'язання задачі, спираючись на відтворення вже відомих людині способів, нове завдання співвідноситься з уже відомою схемою розв'язання. Незважаючи на це, репродуктивне мислення завжди потребує виявлення певного рівня самостійності [5].

Необхідно також розрізняти мислення *за вольовими проявами*: мимовільне й довільне мислення. Якщо **мимовільне мислення** - трансформація образів сну, то **довільне мислення** - це цілеспрямоване розв'язання мисленнєвих завдань (див. рис. 2).

На наш погляд, в рамках заявленого дослідження буде цікавим і корисним розкрити сутність мислення *за його активністю (побіжність/гнучкість)*: конвергентне і дивергентне мислення, які у напрямі проблеми використання інформаційно-комунікаційних технологій допоможуть доповнити індивідуально-психологічні особливості дитини в цілісному представленні активності вербального та наочно-образного мислення. Так, з точки зору американського психолога Дж. Гілфорда, існують два способи, дві стратегії пошуків вирішення проблеми: конвергентне і дивергентне [2]. Так, **конвергентне мислення** необхідне для знаходження єдино точного рішення задачі, тоді, коли деяка людина вважає, що існує єдино вірне рішення, і намагається знайти його за допомогою вже наявних знань та логічних міркувань - всі зусилля концентруються на пошук єдино правильного рішення – превалює побіжність мислення. Для **дивергентного мислення** характерна гнучкість

мислення, швидке перемикання з одного способу рішення на інший, завдяки якому виникають оригінальні рішення. Дж. Гилфорд ототожнив здатність до конвергентного мислення з *інтелектом*, а дивергентне мислення - з основою *креативності* як загальної здатності людини вирішувати різні проблемні ситуації [2].

Висновки. Таким чином, вивчення мислення має особливе значення для психологічної науки в цілому, оскільки саме воно значною мірою дає можливість пізнання світу, передбачення і прогнозування розвитку подій, практичного оволодіння закономірностями об'єктивної дійсності, обумовлюючи особливості людського буття. Представлено мислення як вищий пізнавальний процес, який є активною формою творчого відображення й перебудови людиною дійсності, породжує результат, якого ні в самій дійсності, ні у суб'єкта на даний момент часу не існує. Підкреслено, що мислення завжди зв'язане з наявністю проблемної ситуації, задачі, розширює круг пізнання, відображає буття не лише у вигляді окремих речей, явищ і їх властивостей, але й визначає зв'язки, які існують між ними, нерозривно присутнє у всіх пізнавальних процесах, розкриває сутність речей. Підсумком мислення є думка, ідея, а специфічним результатом мислення може виступати поняття. Розглянуті якості мислення, його операції, видові особливості необхідні у подальшому використанні цих знань для впровадження сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у освітній процес в закладах дошкільної освіти.

Література

1. Блейлер Э. Аутистическое мышление // Психология мышления : хрестоматия / За ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Ф. Спиридонов, М.В. Фаликман. Изд-е - 2-е. Москва: АСТ: Астрель, 2008. - С. 196-203.
2. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта Психология мышления / Дж. Гилфорд. - М.: Прогресс, 1965. - 14 с.
3. Знаков. В.В. Понимание в познании и общении / В.В. Знаков. - М.: Изд-во Институт психологии РАН, 1998. - 232 с.
4. Ильенков Э.В. Философия и культура / Э.В. Ильенков. - М.: Политиздат. 1991. - 273 с.
5. Калмыкова З.И. Продуктивное мышление как основа обучаемости / З.И. Калмыкова М.: Педагогика, 1981. - 200 с.
6. Коваленко А.Б. Психология розуміння [монографія] / А.Б. Коваленко К.: Геропринт, 1999. - 184 с.
7. Костюк Г. С. Мислення і його розвиток. Про психологію розуміння // Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості. К., 1989. С. 17-20.

8. Моляко В. О. Психологічні аспекти поетичного сприймання // В. О. Моляко / Актуальні проблеми психології: зб. наук. праць / [За ред. В. О. Моляко]. Ж.: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2008. Т. 12, Вип. 4. С. 7–17.

9. Пономарьов Я. А. Психология творчества / Я. А. Пономарьов. - М.: Наука, 1976. - 302 с.

10. Симановский А. Э. Развитие творческого мышления детей. Популярное пособие для родителей и педагогов / А. Э. Симановский. - Ярославль: «Академия развития», 1996. - 192 с.

11. Теплов В. М. Вибрані праці в 2-х томах: том 1. / В. М. Теплов М.: Просвещение, 1985. - 328 с.

12. Тихомиров О. К. Психология мышления: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / О. К. Тихомиров. - Москва: Академия, 2002. - 288 с.

Транслітерація

1. Bleyler E. Autisticheskoe myshlenie // Psikhologiya myshleniya : khrestomatiya / Za red. Yu. B. Gippenreyter, V. F. Spiridonov, M. V. Falikman. Izd-e - 2-e. Moskva: AST: Astrel, 2008. - S. 196-203.

2. Gilford Dzh. Tri storony intellekta Psikhologiya myshleniya / Dzh. Gilford. M.: Progress, 1965. - 14 s.

3. Znakov. V. V. Ponimanie v poznanii i obshchenii / V. V. Znakov. - M.: Izd-vo Institut psikhologii RAN, 1998. - 232 s.

4. Ilenkov E. V. Filosofiya i kultura / E. V. Ilenkov M.: Politizdat. 1991. - 273 s.

5. Kalmykova Z. I. Produktivnoe myshlenie kak osnova obuchaemosti / Z. I. Kalmykova M.: Pedagogika, 1981. - 200 s.

6. Kovalenko A. B. Psykhologhija rozuminnja [monoghrafija] / A. B. Kovalenko K.: Gheroprynt, 1999. - 184 s.

7.7 Kostjuk Gh. S. Myslennja i jogho rozvytok. Pro psykhologhiju rozuminnja // Navchaljno-vykhovnyj proces i psykhichnyj rozvytok osobystosti. K., 1989. S. 17–20.

8. Moljako V. O. Psykhologhichni aspekty poetychnogho sprymannja // V. O. Moljako / Aktualjni problemy psykhologhiji: zb. nauk. pracj / [Za red. V. O. Moljako]. Zh.: Vyd-vo ZhDU im. I. Franka, 2008. Т. 12, Vyp. 4. S. 7–17.

9. Ponomarov Ya. A. Psikhologiya tvorchosti / Ya. A. Ponomarov. - M.: Nauka, 1976. - 302 s.

10. Simanovskiy A. E. Razvitie tvorcheskogo myshleniya detey. Populyarnoe posobie dlya roditeley i pedagogov / A. E. Simanovskiy. - Yaroslavl: «Akademiya razvitiya», 1996. - 192 s.

11. Teplov V.M. Vybrani praci v 2-kh tomakh: tom 1. / V.M. Teplov M.: Prosveshhenye, 1985. - 328 s.
12. Tikhomirov O.K. Psikhologiya myshleniya: uchebnoe posobie dlya studentov vysshikh uchebnykh zavedeniy / O.K. Tikhomirov. - Moskva: Akademiya, 2002. - 288 s.

Klark V.

THEORETICAL ANALYSIS OF THE OVERALL SYSTEMMENTAL ACTIONS AND OPERATIONS THINKING

In the article the relationship and interrelation of the concepts of "thinking" and "understanding", is analyzed and given a theoretical analysis of the essence of "understanding", which is presented in different aspects by Ukrainian and foreign psychologists: as a process of our thinking, as a component, as a form of thinking, as a property of thinking, as an analytical and synthetic character in different aspects, as a system of information processing, etc. A generalizing point of view of psychologists on the perception of "understanding" and its criteria is revealed. For a meaningful understanding of thinking, this process is considered as a continuous operational interaction of the subject with the objects of knowledge, which takes into account the main mental operations. The General system of mental actions and operations of thinking is presented and characterized. The specific features of thinking according to criteria from the point of view of different conceptual approaches are revealed, as in psychological science the ratio of varieties of thinking, which in developed forms can be as individual features of human thinking, predetermined by the nature of its activity, the strength of the nervous system, the ratio of the first and second signal systems, and, most importantly, in the context of our study, it is possible to identify these relationships in preschool children.

It is emphasized that the study of thinking is important for the psychological science as a whole, because it largely gives the opportunity to know the world, foresight and forecasting of events, practical mastery of the laws of objective reality, which determine the characteristics of human existence. Thinking is presented as the highest cognitive process, which is an active form of creative mapping and restructuring of human reality, and generates a result that neither in reality nor in the subject at the moment does not exist. It is emphasized that thinking is always associated with the presence of a problem situation, task, expands the range of knowledge, displays being not only in the form of individual things, phenomena and their properties, but also determines the connections that exist between them, invisibly present in all cognitive processes, reveals the essence of things. The result of thinking is a thought, an idea, and as a specific result of thinking can be a concept.

Key words: thinking, understanding, operations of thinking, success of understanding, specific features of thinking.

Клак Віталій Олександрович – аспірант кафедри психології ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький Державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди», м. Переяслав-Хмельницький.

УДК 159.9:61

Коброслі А.Х.

СОЦІАЛЬНІ МЕРЕЖІ ТА ПСИХОЛОГІЧНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ ПІДЛІТКІВ: ПЕРЕВАГИ ТА РИЗИКИ

В статті проаналізовано взаємозв'язок психологічного благополуччя підлітків з комунікативним мережевим навантаженням. Актуальність дослідження обумовлена розвитком сучасних технологій, зокрема гаджетів, завдяки яким людина постійно знаходиться онлайн, внаслідок чого зростає доля віртуальної комунікації в загальному обсязі соціальних взаємодій індивіда. Соціальні мережі мають як позитивні, так і негативні сторони. Однак, більшою мірою на психологічний стан впливають саме несприятливі фактори. Соцмережі є джерелом нереалістичних очікувань від спілкування та популярності серед підлітків, що може призвести до порушення самосвідомості, зниження самооцінки та прагнення до перфекціонізму. Перелічені чинники призводять до розвитку тривожного розладу. Багато підлітків у соціальних мережах через викладені фото чи інші способи самовираження нерідко стають жертвами кібербулінгу. Це призводить до депресії, занепокоєння, аутодеструкції, загострення відчуття самотності та зміни в моделях сну та харчування. Важливо досягнути прогресу у вивченні впливу соцмереж на психологічне здоров'я шляхом створення та валідації діагностичного інструментарію на основі загальноприйнятих критеріїв оцінки.

***Ключові слова:** психологічне благополуччя, соціальні мережі, патологічна залученість, підлітковий період, віртуальна комунікація*

Постановка проблеми. Інтернет грає неоднозначну роль у житті людини і соціуму в цілому, що призводить до появи як негативних, так і позитивних наслідків. Віддання переваги соціальним мережам порівняно з реальним спілкуванням характеризується легкістю в установленні контакту і подальшій взаємодії, можливістю ділитися інформацією та значущими подіями з

іншими користувачами. У наш час підлітки проводять у соціальних мережах більшість часу в порівнянні з реальним спілкуванням, що має неоднозначний вплив на психологічне здоров'я. Соціальні мережі часто стають платформою для самовираження, що дозволяє особистості підлітків відкритися, підвищити самооцінку та відчутти свободу. Однак, віртуальне середовище може сприйняти намагання підлітків самореалізуватися в негативному ключі, що може призвести до розвитку психологічного неблагополуччя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Єдиним масштабним науковим проектом у наш час, в якому об'єднані спеціалісти в сфері психології, лінгвістики, програмування є "World Well-Being Project" (Пенсильванія), що займається оцінкою психологічного благополуччя та фізичного здоров'я у зв'язку з використанням соцмереж. Так, дослідниками було виявлено, що за змістовними характеристиками публікацій та фото профіля в соцмережі Twitter можна передбачити нарцисизм та психопатію.

Використання соціальних мереж має як негативні, так і позитивні сторони. Основною перевагою спілкування в соціальних мережах є збереження зв'язку з друзями, рідними на відстані. Віддання підлітками переваги комунікації через мережу полягає в анонімності. Часто, щоб відчутти себе більш впевнено, розкуто та безпосередньо, ніж у реальності підлітки обирають собі образ, яким оперують у своїх блогах. Негативна сторона соцмереж в тому, що вони стають масштабною платформою для погроз, харасменту та кібербулінгу, зокрема для так званих «груп смерті».

Оскільки феномен спілкування в соціальних мережах є відносно новим явищем, точний ефект на психічне здоров'я та емоційний добробут молоді в даний час незрозумілий і більшість даних сучасних досліджень досить суперечливі. Проте останні дослідження викликали серйозну стурбованість щодо можливих шкідливих наслідків на психологічне благополуччя молоді. Подібний вид комунікації не об'єднує людей, а лише віддаляє один одного, нерідко надаючи несприятливий вплив на психічне здоров'я, особистісний розвиток та самооцінку підлітків. Ці окремі характеристики є маркерами психологічного неблагополуччя, що, в свою чергу, визначають рівень психічного здоров'я.

Мета статті – продемонструвати взаємозв'язок порушення психологічного стану підлітків з перебуванням в соціальних мережах, зокрема з патологічною залученістю.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Л.Доннеллі представлені декілька результатів вивчення користувачів соціальних мереж Facebook та Twitter, що оцінюють емоційний вплив комунікації на особистість. Результати вказують на зниження настрою та самооцінки після перегляду

стрічки новин, внаслідок порівняння власних досягнень з тими, що побачили у друзів онлайн. [5]

Нові інструменти віртуальної комунікації іноді можуть значно скоротити час або просто замінити звичайне спілкування, що в свою чергу може призвести до ізоляції та соціального відторгнення. МакКена, Барг та Гросс стверджують, що Інтернет дійсно може бути платформою для соціально тривожних та самотніх людей, але для більшості ж людей віртуальний простір сам по собі не має впливу на благополуччя.

Проведені дослідження в період з 2007 по 2014 роки вивели наступні дані. Так, Еллісон, Бурке, Манаго та Стейнфельд виявили, що користувачі соціальних мереж отримують значну соціальну підтримку, почуття спільності та покращення благополуччя. В той же час більшість досліджень вказують на деякі негативні сторони, пов'язані з використанням соціальних мереж, таких як: збільшення нарцисизму, поверхневих зв'язків, підвищення напруги, тривожності та порушень сну, особливо якщо платформи використовуються з високою частотою та надмірною кількістю часу. [15]

Надмірне та проблемне використання соціальних мереж пов'язано з рядом потенційних негативних наслідків для психологічного благополуччя підлітків. Серед яких найчастіше зустрічаються: зловживання психоактивними речовинами, гіперактивний розлад з дефіцитом уваги, самотність, депресія та погані навички спілкування. Крім того виділяють декілька груп онлайн-ризиків, з якими часто стикаються підлітки: контентні, комунікаційні, споживчі та технічні. Підлітки найчастіше зустрічають контентні ризики — тексти, фото-, відео- та аудіоресурси, які містять протизаконну, неетичну та шкідливу інформацію, яка може зустрічатися на будь-яких відвідуваних сторінках: соціальних мережах, блогах, торрент-сайтах, для розміщення відеофайлів, персональних сайтах і т.д. Типовим контентом, з яким стикається підліток, є насильство, агресія, сцени еротики і порнографії, нецензурна лексика, ненависницький контент, інформація, що розпалює расову ненависть, пропаганда суїциду, азартних ігор, алкоголю, наркотичних речовин. Комунікаційні ризики проявляються у вигляді кібербулінгу, незаконних контактах (грумінг, сексуальні домагання), знайомствах в інтернеті та наступної зустрічі з онлайн-знайомими в реальному житті. Технічні ризики представляють собою загрози пошкодження програмного забезпечення комп'ютера або інших гаджетів, на яких збережена важлива інформація, порушення конфіденційності або викрадення персональної інформації за допомогою шкідливих програм. [2]

Багато досліджень вказують на наявність зв'язку між використанням соцмереж та компульсивною поведінкою. Молоде покоління зазнає

занепокоєння, коли не може отримати доступ до повідомлень у соцмережах, що в свою чергу призводить до розвитку фантомного вібраційного синдрому. [12]

Дослідження показують, що підлітки, які є активними користувачами, що проводять більше двох годин у соцмережах, частіше скаржаться на психічне здоров'я, включаючи психологічні розлади (прояви тривоги та депресії). [13] Деякі підлітки у зв'язку з індивідуальними особливостями можуть бути більш вразливими до розвитку симптомів інтернет залежності, що включають психологічні прояви та розлади, зокрема депресію, синдром дефіциту уваги та гіперактивності. [17] У 2012 році вченими була розроблена концепція «Facebook залежності» та розроблена шкала для визначення симптомів залежності. [4]

Р. Каур, Х. Башир дослідили як позитивні, так і негативні ефекти соцмереж на психічне здоров'я підлітків. Серед позитивних факторів впливу виділили: соціалізацію, підвищення комунікації, можливості навчання та доступ до медичної інформації. Негативні ж аспекти включають депресію, онлайн-домагання, кібербулінг, секстинг, втомлюваність, стрес, подавлення емоційних та інтелектуальних здібностей. [8]

Відомо, що деякі підлітки з проблемами самооцінки та відсутністю стійких контактів у житті, створюють акаунти вигаданих осіб, приховують власний вік, стать та будь-який інший аспект ідентичності. Таким чином вони отримують можливість втечі від «реального» суспільства та проявляти себе в віртуальному просторі, де можуть заручитися підтримкою однодумців. Така поведінка допомагає позбавитися від відчуття самотності, але по суті не вирішує актуальної проблеми.

Поняття «страх щось упустити» є новим, але швидко розповсюджується в зарубіжній науці у зв'язку зі збільшенням популярності соціальних мереж. Цей термін використовують для опису стану занепокоєння, що соціальні події відбуваються без участі користувача. Внаслідок чого людина відчуває необхідність постійно слідкувати за тим, що роблять інші. Даний феномен асоціюється з низьким настроєм та зниженням задоволеності життям. [11]

Підлітки часто звертаються до соцмереж в якості засобів емоційної підтримки для попередження та вирішення проблем психічного здоров'я. Бесіди в яких можуть бути значною підтримкою для подолання психологічних проблем, особливо в ті моменти, коли немає з ким поділитися в реальному житті. [6] Високий рівень залученості у соцмережі асоційований з низьким рівнем соціальної самотності, але при цьому підвищений рівень емоційної самотності. Це вказує на те, що взаємодія онлайн допомагає задовольнити потребу людини у соціальному контакті та дружбі, однак такий вид спілкування

нездатний задовольнити потребу у емоційному зв'язку та особистісно-інтимних відносинах.

Соціальні мережі можуть виступати як ефективна платформа для позитивного самовираження, дозволяючи пропонувати свої кращі якості. Це проявляється персоналізацією свого акаунту таким чином, щоби виразити ким користувачі є та як ідентифікують себе з навколишнім світом. Соціальні мережі дозволяють ділитися творчим контентом, виражати та ділитися своїми інтересами, захопленнями та хобі з іншими користувачами. Завдяки можливостям «лайкати» та «фоловити» сторінки, групи та окремі співтовариства, підлітки можуть створити так званий «каталог ідентичності», який презентує їхню особистість. Необхідно відмити, що не зважаючи на те, що соціальні мережі допомагають виразити свою індивідуальність, це може призвести до негативного зворотного зв'язку, в тому числі до кібербулінгу.

А. Гонзалез та Дж. Хенкок спростували положення, що демонстрація власної інформації онлайн через розходження індивідуальних та соціальних стандартів призводить до зниження самооцінки. Соціальні мережі створюють сприятливі умови для «керування враженнями». Отже, перегляд та редагування власної інформації та профілю у соцмережах можуть прогнозувати підвищення самооцінки. [7]

Соціальні мережі в значній мірі продовжують змінювати характер спілкування між індивідами та трансформувати взаємовідносини. Дослідження С. Таркла показало, що нові технології та соцмережі призводять до формування нових, нездорових відносин між батьками, дітьми, друзями та іншими. Такі зміни призводять також до негативних наслідків у розумінні спільноти, недоторканності приватного життя та близькості. [14]

Одною із значних проблем соцмереж є поняття «друзі». В реальному житті друзі — це люди, з якими близькі, довірливі та особистісно-інтимні взаємовідносини. У соціальних ж мережах користувачі схильні додавати до цього списку будь-кого зі знайомих або незнайомих людей, які їм подобаються. Дослідники Т. Поллет, С. Робертс та Р. Дунбар виявили, що підвищений час проведення у соцмережах з великою кількістю «друзів» онлайн не призводить до більш близького спілкування віч-на-віч. Соціальні мережі підтримують можливість дружби на відстані, саме тому на думку Н. Кларка, С. Лі та Л. Бойера, більшість підлітків не потребують близьких взаємин з реальним кругом спілкування. До того ж, надання переваги онлайн спілкуванню та великій кількості «друзів» асоційовані з високим рівнем соціальної самотності в офлайн-просторі.

Отже, популярність спілкування в соцмережах поширюється стрімкими темпами серед підлітків і як непарадоксально теперішнє молоде покоління

більш самотне на відміну від інших вікових груп. В даному контексті самотність розглядається як розходження між бажаним та реальним рівнем соціальних контактів. Безконтрольне, негігієнічне та нав'язливе використання соцмереж посилює самотність. [16]

Висновки. Проведений огляд та аналіз літератури довів, що більшість існуючих досліджень демонструють складний зв'язок використання соціальних мереж та психологічного благополуччя. Дана закономірність обумовлена рядом факторів, до яких відносяться: кількість «друзів», рівень підтримки онлайн-друзів, самотність, депресія та самооцінка. Використання соцмереж впливає на зниження двох компонентів психологічного благополуччя: поточний стан та задоволеність життям в цілому. Вплив віртуальної комунікації на соціальне життя та психологічне благополуччя залежить від моделей спілкування. Величезний обсяг зв'язку підтримується за допомогою смартфонів, які забезпечують цілодобовий доступ до соціальних мереж, обміну миттєвими повідомленнями та зображення / відео / аудіо додатками.

Підлітковий період є важливим в становленні самосвідомості, на яку в значній мірі впливають паттерни та механізми спілкування. З розвитком соцмереж, значно підвищується час проведення підлітками в інтернеті. Це призводить до подальшого зменшення долі міжособистісного спілкування як в сімейному колі, так і більш широкому соціальному середовищі. Соцмережі дозволяють окремій особі взаємодіяти з великою кількістю людей, однак вони є незвичними та не можуть замінити реальне інтимно-особистісне спілкування. Комунікація в мережі дозволяє підліткам набути соціальних знань, накопичити соціальний досвід. Соціальні мережі являють собою платформу для трансформації особистості, що значно розширює межі та знімає бар'єри спілкування.

Проаналізовані теоретичні моделі пояснюють виникнення порушень психологічного благополуччя у зв'язку з використанням соцмереж з точки зору медичного та біопсихосоціального підходів. Проблемне використання соцмереж згідно біопсихосоціального підходу визначається рядом симптомів адикції: зміни настрою, загальне занепокоєння, толерантність, симптоми відміни, конфліктність та рецидив. Багато дослідників асоціюють надмірне використання соцмереж з такими психічними порушеннями як депресія, безсоння, тривожний розлад, дисморфобія тощо.

Ми припускаємо, що рівень патологічної залученості у соціальні мережі підлітків може бути асоційований з субклінічною депресією, тривогою, почуттям самотності, відчуттям постійної напруги та суб'єктивного переживання стресу. Причинно-наслідкові зв'язки цієї залежності складні та

неоднозначні, внаслідок чого зростає роль лонгітюдних спостережень за підлітками.

Література

1. Жуков Ю.М. Диагностика и развитие компетентности в общении / Ю.М. Жуков. — М, 2012.- 367 с.
2. Цифровая компетентность подростков и родителей. / Г.У. Солдатова, Т.А. Нестик, Е.И. Расказова, Е.Ю. Зотова. — М.: Фонд Развития Интернет, 2013. — 144 с.
3. Ширінська Н.Є. Структура психологічного благополуччя студентів // Особистість, сім'я та суспільство: питання педагогіки та психології. – 2014. - №41. – С. 171-177.
4. Andreassen CS, Torsheim T, Brunborg GS, Pallesen S. Development of a Facebook addiction scale. *Psychological reports*. 2012; 110(2):501–517. [PubMed: 22662404]
5. Donnelly L. Facebook and Twitter feed anxiety, study finds»// The Telegraph, 08.07.2012 [http:// www.telegraph.co.uk/technology/9383609/Facebook-and-Twitter-feed-anxiety-study-finds.html](http://www.telegraph.co.uk/technology/9383609/Facebook-and-Twitter-feed-anxiety-study-finds.html)
6. Farnan JM, Snyder SL, Worster BK, et al. Online medical professionalism: patient and public relationships: policy statement from the American College of Physicians and the Federation of State Medical Boards. *Ann Intern Med*. 2013;158(8):620–62
7. Gonzales, A., & Hancock, J.T. (2011). Mirror, mirror on my Facebook wall: Effects of exposure to Facebook on self-esteem. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 14, 79-83. doi:10.1089/cyber.2009.0411
8. Kaur, R. & Bashir, H. (2015). Impact of Social Media on Mental Health of Adolescents. *International Journal of Education*, 5, 22-29.
9. Penn Positive Psychology Center. World well-being project. URL: <http://wwbp.org/about.html>
10. Preotiuc-Pietro D., Carpenter J., Giorgi S., Ungar L. Studying the Dark Triad of personality through Twitter behavior // *Proceedings of the 25th ACM International on Conference on Information and Knowledge Management — CIKM '16*. New York. New York: ACM Press, 2016. P. 761–770
11. Pryzbylski, A. Murayama, K. DeHaan, C. Gladwell, V. 2013. Motivational, emotional and behavioural correlates of fear of missing out. *Computers in Human Behaviour*. Volume 29, Issue 4, July 2013, Pages 1841–1848. <http://doi.org/10.1016/j.chb.2013.02.014>
12. Rosen, L. D., Cheever, N. A., & Carrier, L. M. (2012). *iDisorder: Understanding our obsession with technology and overcoming its hold on us*. New York, NY: Palgrave Macmillan

13. Sampasa-Kanyinga Hugues and Lewis Rosamund F.. Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking. July 2015, 18(7)
14. Turkle, S. (2011) Alone Together: Why we expect more from technology and less from each other. New York: Basic Books
15. Wilson et al., 2012 R.E. Wilson, S.D. Gosling, L.T. Graham A review of Facebook research in the social sciences Persp. Psychol. Sci., 7 (3) (2012), pp. 203-220
16. Yao, M. Z., & Zhong, Z. J. (2014). Loneliness, social contacts and Internet addiction: A cross-lagged panel study. Computers in Human Behavior, 30, 164-170
17. Yen J, Ko C, Yen C, Wu H, Yang M. The comorbid psychiatric symptoms of Internet addiction: Attention deficit and hyperactivity disorder (ADHD), depression, social phobia, and hostility. Journal of Adolescent Health. 2012; 41(1):93–98. [PubMed: 17577539]

Транслітерація

1. Zhukov Iu.M. Diagnostika i razvitie kompetentnosti v obshchenii / Iu.M. Zhukov. — M, 2012.- 367 s.
2. Tsifrovaia kompetentnost podrostkov i roditelei. / G.U. Soldatova, T.A. Nestik, E.I. Rasskazova, E.Iu. Zotova. — M.: Fond Razvitiia Internet, 2013. — 144 s.
3. Shyrinsjka N.Je. Struktura psykholohichnogho blaghopoluchchja studentiv // Osobystistj, sim'ja ta suspiljstvo: pytannja pedagoghiky ta psykholohiji. – 2014. - #41. – S. 171-177.
4. Andreassen CS, Torsheim T, Brunborg GS, Pallesen S. Development of a Facebook addiction scale. Psychological reports. 2012; 110(2):501–517. [PubMed: 22662404]
5. Donnelly L. Facebook and Twitter feed anxiety, study finds»// The Telegraph, 08.07.2012 [http:// www.telegraph.co.uk/technology/9383609/Facebook-and-Twitter-feed-anxiety-study-finds.html](http://www.telegraph.co.uk/technology/9383609/Facebook-and-Twitter-feed-anxiety-study-finds.html)
6. Farnan JM, Snyder SL, Worster BK, et al. Online medical professionalism: patient and public relationships: policy statement from the American College of Physicians and the Federation of State Medical Boards. Ann Intern Med. 2013;158(8):620–62
7. Gonzales, A., & Hancock, J.T. (2011). Mirror, mirror on my Facebook wall: Effects of exposure to Facebook on self-esteem. Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 14, 79-83. doi:10.1089/cyber.2009.0411
8. Kaur, R. & Bashir, H. (2015). Impact of Social Media on Mental Health of Adolescents. International Journal of Education, 5, 22-29.
9. Penn Positive Psychology Center. World well-being project. URL: <http://wwbp.org/about.html>

10. Preotiuc-Pietro D., Carpenter J., Giorgi S., Ungar L. Studying the Dark Triad of personality through Twitter behavior // Proceedings of the 25th ACM International on Conference on Information and Knowledge Management — CIKM '16. New York. New York: ACM Press, 2016. P. 761–770
11. Pryzbylski, A. Murayama, K. DeHaan, C. Gladwell, V. 2013. Motivational, emotional and behavioural correlates of fear of missing out. *Computers in Human Behaviour*. Volume 29, Issue 4, July 2013, Pages 1841–1848. <http://doi.org/10.1016/j.chb.2013.02.014>
12. Rosen, L. D., Cheever, N. A., & Carrier, L. M. (2012). *iDisorder: Understanding our obsession with technology and overcoming its hold on us*. New York, NY: Palgrave Macmillan
13. Sampasa-Kanyinga Hugues and Lewis Rosamund F.. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*. July 2015, 18(7)
14. Turkle, S. (2011) *Alone Together: Why we expect more from technology and less from each other*. New York: Basic Books
15. Wilson et al., 2012 R.E. Wilson, S.D. Gosling, L.T. Graham A review of Facebook research in the social sciences *Persp. Psychol. Sci.*, 7 (3) (2012), pp. 203–220
16. Yao, M. Z., & Zhong, Z. J. (2014). Loneliness, social contacts and Internet addiction: A cross-lagged panel study. *Computers in Human Behavior*, 30, 164–170
17. Yen J, Ko C, Yen C, Wu H, Yang M. The comorbid psychiatric symptoms of Internet addiction: Attention deficit and hyperactivity disorder (ADHD), depression, social phobia, and hostility. *Journal of Adolescent Health*. 2012; 41(1):93–98. [PubMed: 17577539]

Kobrosli A.

SOCIAL MEDIA AND PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF ADOLESCENTS: BENEFITS AND RISKS

The article is devoted to the analysis of relationship of adolescents' psychological well-being with communicative network load. The relevance of the study is due to the development of modern technologies, in particular gadgets, thanks to which a person is constantly online. Social media has both positive and negative sides. However, to a greater extent the psychological state is influenced by adverse factors. Social media is a source of unrealistic expectations from communication and popularity among adolescents, which can lead to a violation of self-consciousness, a decrease in self-esteem and a desire for perfectionism. These factors lead to the development of anxiety disorder. Many adolescents in social media through the posted photos or other ways of self-expression often become victims of cyberbullying. This leads to depression, anxiety, self-destruction, increased feelings of loneliness and

changes in sleep and nutrition patterns. It is important to achieve progress in the study of the influence of social networks on psychological health through the establishment and validation of diagnostic tools on the basis of generally accepted evaluation criteria.

The theoretical models explain the occurrence of violations of psychological well-being in connection with the use of social media in terms of medical and biopsychosocial approaches. The problematic use of social media according to the biopsychosocial approach is determined by a number of symptoms of addiction: mood changes, general anxiety, tolerance, withdrawal symptoms, conflict and relapse. Many researchers associate excessive use of social media with such mental disorders as depression, insomnia, anxiety disorder, dysmorphophobia, etc. One of the reasons why the time spent on social networks can be associated with depressive symptoms is that through virtual communication adolescents perceive unreal, changed impression about physical and personal properties of other users.

We suggest that the level of pathological involvement in social media of adolescents may be associated with subclinical depression, anxiety, loneliness, feeling of constant tension and subjective stress. Cause-effect relationships of this dependence are complex and ambiguous, which increases the role of longitudinal observations of adolescents.

Key words: *psychological well-being, social networks, pathological involvement, adolescence, virtual communication*

Коброслі Алісар Халєдівна – аспірантка кафедри соціальної допомоги та практичної психології Одеського національного університету імені І.І. Мечникова.

УДК 159.9.07

Коваленко А.Б., Ільчук М.С.

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЯВУ СТРАТЕГІЇ АЛЬТРУЇСТИЧНОГО ІНВЕСТУВАННЯ У ПРЕДСТАВНИКІВ РІЗНИХ ПРОФЕСІЙНИХ ГРУП

Однією з тенденцій у сучасній науці є емпіричне і теоретичне вивчення різних видів капіталу. Формування соціального капіталу вимагає від людини використання певних інвестиційних стратегій, які дозволили б створити відносини, що забезпечують їй вільний доступ до ресурсів партнерів і загальних ресурсів в майбутньому. Альтруїстичне «інвестування» розуміється як одна зі стратегій управління соціальним капіталом особистості, під якою розуміється характерний для особистості спосіб взаємодії зі своїм соціальним оточенням,

ставлення до нього, який заснований на ціннісних орієнтаціях.

Метою статті є аналіз особливостей прояву стратегії альтруїстичного інвестування та його психологічних чинників у представників різних професійних груп (медичних установ і промислових підприємств). Виявлено, що альтруїстична поведінка пов'язана із самооцінкою, рівнем задоволеності життям, сенсожиттєвими орієнтаціями, не виявлено достовірно значущих зв'язків між рівнем суб'єктивного контролю та альтруїстичним «інвестуванням».

Вищий прояв альтруїстичного інвестування спостерігається у медичних працівників, порівняно з працівниками промислової сфери. Відчуття принесеної користі людям, суспільству підкреслює альтруїстичний характер професії медика, високу значущість служіння людям.

Рівень адекватності самооцінки особистості пов'язаний з впевненістю і готовністю до альтруїстичної поведінки. Разом з тим, високий рівень альтруїстичної поведінки спостерігається у групи медичних працівників із заниженою самооцінкою. Виявилось, що сенсожиттєва концепція особистості, загальне позитивне ставлення до себе і задоволеність життям досліджуваних пов'язані з готовністю безкорисливо допомогти іншим.

Ключові слова: альтруїстичне «інвестування», альтруїстична поведінка, сенсожиттєві орієнтації, задоволеність життям, рівень суб'єктивного контролю.

Постановка проблеми. Однією з тенденцій у сучасній науці є емпіричне і теоретичне вивчення різних видів капіталу. В основі відповідних досліджень лежить припущення, що поряд з капіталом фізичним і людським (сукупність знань і здібностей індивідів) [7, с. 67-80], існує також соціальний капітал у вигляді укладених в громадських структурах ресурсів. Феномен соціального капіталу, який розглядається соціологами в контексті суспільних відносин, виявився евристичним і для соціально-психологічних досліджень [4; 6], зокрема, в контексті альтруїстичного «інвестування».

Формування соціального капіталу вимагає від людини використання певних інвестиційних стратегій, які дозволили б створити відносини, що забезпечують їй вільний доступ до ресурсів партнерів і загальних ресурсів в майбутньому.

Мотиви економічного егоїзму й альтруїзму представляють особливий інтерес для теорії й практики управління соціально-економічною стороною життя. Адже для людини є актуальною велика кількість цілей («вигод») і ірраціональність щодо іншого. Альтруїстична поведінка (відсутність очевидної вигоди) означає тільки націленість на інші цінності, у досягненні яких поведінка

переважно раціональна, тобто враховується баланс «витрати – результат».

У психології управління людськими ресурсами постали наступні питання: «До чого спонукати?» (спрямованість) і «Як спонукати?» (технології та їхня дієвість). Крім того, у представників різних професій існує своя специфіка мотивації трудової поведінки персоналу. Для ефективної діяльності організації необхідною є корекція спрямованості підлеглих з позицій егоцентричного спрямування – «на себе», альтруїстичних спонукань – «на інших» на основну пріоритетну спрямованість – «на завдання» як процес і його успішні результати.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичний аналіз поглядів різних дослідників дозволяє визначити, що соціальний капітал – це те соціальне багатство особистості, що виявляється в багатогранності її міжособистісних зв'язків, може надавати доступ до різних людських, партнерських ресурсів, а також дає можливість партнерам використовувати ресурси один одного [10].

У соціальній психології термін «соціальний капітал» почав широко використовуватись у 80-х роках ХХ століття, він вказує на те, що довіра між людьми в суспільстві, формальна і неформальна діяльність спільнот (міських, сільських, етнічних, релігійних, громадських тощо), мережі взаємодії громадян, цінності, світоглядні позиції, норми й інші соціальні структури, які значною мірою впливають на економічний розвиток.

Тому поняття соціального капіталу поєднує проблему людських відносин, що реалізується через соціальні структури в процесі спілкування, з економічною ефективністю суспільства [10].

Стратегії управління соціальним капіталом особистості – характерні для людини способи взаємодії зі своїм соціальним оточенням, – засновані на її установках і уявленнях про бажаний стан соціальної мережі, як соціального капіталу. Вивчення мережевих ролей ведеться в контексті кар'єрного капіталу, політичних і організаційних змін [10, 12].

Л. Почебут, А. Свенціцький, Л. Мараріца, Т. Казанцева, І. Кузнецова виокремили наступні стратегії управління соціальним капіталом [6, с. 62-69]:

- альтруїстичне інвестування – це просоціальна стратегія особистості з орієнтацією на примноження соціального капіталу;
- нормативне партнерство – просоціальна стратегія, але з орієнтацією на конвертацію соціального капіталу (поведінка прозора, надійна, зменшує ризик);
- прагматичне співробітництво – це егоцентрична стратегія, носій якої розглядає стосунки з іншими людьми з точки зору користі, це ринкове бачення відносин, де соціальний капітал повинен конвертуватися за вигідним курсом;
- персональне просування – це егоцентрична стратегія, де соціальний капітал збільшується не шляхом вкладення ресурсів у соціальну поведінку, а за допомогою інвестування зусиль особистості в отримання рідкісного ресурсу,

особливого статусу, поєданого з соціальною силою [6].

Для того щоб сформувати соціальний капітал, потрібно використовувати певні інвестиційні стратегії, які дозволили б створити відносини, що забезпечують їй вільний доступ до ресурсів партнерів і загальних ресурсів в майбутньому.

Для кращого розуміння поведінку людини, економісти збагатили модель максимізації особистої корисності альтруїзмом і просоціальною, взаємністю і справедливістю, благополуччям і сенсожиттєвими орієнтаціями, ідентичністю і цінностями [11; 12].

Альтруїстичний капітал визначається як актив, що дає можливість людям усвідомити вплив своїх дій на інших. У контрасті до альтруїстичних уподобань, які є фіксованими, альтруїстичний капітал може накопичуватися або виснажуватися з плином часу в межах однієї особи, і на нього впливає корпоративна культура. Можна припустити, що індивіди накопичують альтруїстичний капітал, виконуючи альтруїстичні дії.

У праці Д. Меламеда було показано, що в динамічних міжособистісних мережах просоціально орієнтовані досліджувані будуть мати триваліші й вигідніші відносини, а мережа навколо них краще розвивається і зростає [8]. Таким чином, мережева роль альтруїстичного «інвестування» – це розвиток соціальної мережі, фасилітація її зростання.

Що ж стосується альтруїстичного «інвестування» – це одна зі стратегій управління соціальним капіталом особистості, під якою розуміється характерний для людини спосіб взаємодії зі своїм соціальним оточенням, ставлення до нього, який заснований на ціннісних орієнтаціях особистості [5, с. 9-75].

Є. Ільїн додає, що альтруїстична поведінка також залежить від наявності у людини таких душевних якостей, як милосердя, почуття обов'язку і дбайливість, а також відсутність таких якостей, як жадібність, скептицизм і підозрілість [2, с. 99-125].

Р. Чалдіні пише, що люди можуть здійснювати альтруїстичні вчинки в тому числі й для того, щоб керувати своїм образом «Я», іншими словами «Я-концепцією». Ми відчуваємо себе краще після того, як допомогли комусь, оскільки соціальна поведінка підвищує і підтверджує самооцінку. Наприклад, щоб відчути свою власну значущість, людина вирішує зробити добру справу стосовно когось. А якщо людина спочатку вважає себе досить упевненою в собі й здатною на альтруїзм, то надаючи допомогу іншому, вона буде підтверджувати свою самооцінку [9, с.174-209].

У зв'язку з вищепереліченими характеристиками психоаналітична, біхевіористська і навіть гуманістична теорії мотивації проїняті ідеєю

універсального егоїзму. Вони вважають, що всі вчинки, зрештою, здійснюються для задоволення власних потреб. Економічні теорії (наприклад, теорії обміну) не є виключенням, вони припускають, що люди поведуться безкорисливо, коли така поведінка приносить особисту або суспільну вигоду і коли вигоди від дій переважають витрати.

Мета статті – проаналізувати особливості прояву стратегії альтруїстичного інвестування та його психологічних чинників у представників різних професійних груп.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження.

Завдання дослідження.

1. Здійснити пошук теоретичних засад дослідження проблеми соціального капіталу та альтруїстичного «інвестування».

2. Проаналізувати зв'язки альтруїстичного «інвестування» з показниками психологічного благополуччя, сенсожиттєвих орієнтацій, самооцінки та локусом контролю.

3. Виявити специфіку альтруїстичного «інвестування» у групах медичних працівників та працівників промислового підприємства.

4. Порівняти прояви альтруїстичного «інвестування» у чоловіків і жінок.

Для реалізації мети дослідження проводилося емпіричне дослідження, у ході якого використовувались наступні методики: «Шкала альтруїстичного інвестування» (Л. Почебут, А. Свенціцький, Л. Марарица, Т. Казанцева, І. Кузнецова); методика оцінки психологічного благополуччя К. Ріфф; тест сенсожиттєвих орієнтацій (СЖО) Д. Леонтьєва; методика дослідження самооцінки С. Будассі; тест локус контролю Дж. Роттера.

Обробка даних здійснювалася за допомогою статистичного пакета SPSS Statistics 21.

Як міри центральної тенденції використовувалися середнє арифметичне (M) і медіана (Mdn), а для оцінки мінливості розраховувалося стандартне відхилення (σ). Відповідність отриманих даних нормальному розподілу оцінювалося із застосуванням непараметричного критерію Колмогорова-Смірнова. Для перевірки відмінностей між досліджуваними показниками за професійним спрямуванням та за статтю було використано t-критерій Стьюдента. Для вивчення характеру взаємозв'язків між змінними використовувався коефіцієнт кореляції Пірсона.

Дослідження проводилося на вибірці, яка складалася з представників двох професійних груп: медичних працівників Комунально-некомерційного підприємства «Консультативно-діагностичний центр» Святошинського району м. Києва, серед яких 30 чоловіків і 32 жінки, та промислових працівників

РеалФуд, серед яких 34 чоловіки і 28 жінок. Вік досліджуваних від 22 до 60 років.

За допомогою критерію Колмогорова-Смірнова було визначено, що розподіл частот за «Шкалою альтруїстичного інвестування» (Л. Почебут, А. Свенціцький, Л. Мараріца, Т. Казанцева, І. Кузнецова) не відрізняється від нормального розподілу ($\text{sig} (p) = 0,003$, $p < 0,05$). Всі частоти розташовуються в діапазоні від 10 до 50, $M = 31,45$, $Me = 5,881$.

За допомогою методу оцінки значущості різних середніх величин t-критерію Стьюдента за «Шкалою альтруїстичного інвестування» визначено відмінності між медичними працівниками та зайнятими в промисловості ($t=2,381$, $p<0,05$). Вищий показник альтруїстичного «інвестування» спостерігається у медичних працівників (середнє значення медичних працівників становить 35,821, промислових – 29,156). Відчуття принесеної користі людям, суспільству, підкреслює альтруїстичний характер професії медика, високу значущість служіння людям. Її можна розглядати як термінальну і універсально значущу цінність, яка показуватиме зміст професійної діяльності медичного працівника. Під час детального аналізу пунктів шкали помічено, що для медичних працівників гарна робота асоціюються, насамперед, з гарними стосунками з колегами. Ця особливість виявлена у всіх професійних і соціально-демографічних групах медичних працівників, незалежно від регіону зайнятості.

Порівняльний аналіз «Шкали альтруїстичного інвестування» у вибірці медичних і промислових працівників показав, що відмінностей за даним параметром не виявлено, окрім твердження №2 «Інші бачать в мені людину, до якої можна легко звернутися за допомогою» ($t=2,854$, $p<0,05$). Це підтверджують і середні значення, адже для медичних працівників воно становить 28,636, а для працівників промисловості – 24,810.

Таким чином, отримані статистично значущі відмінності вказують на те, що в медичних працівниках радше бачать людину, до якої можна звернутися за допомогою, ніж в промислових працівників, відповідно до їхніх уявлень про свою діяльність. Медики у цьому випадку приймають компромісні рішення, ідуть на співробітництво, а тому спокійно ставляться до того, що до них звернуться за допомогою.

Між чоловіками і жінками, які працюють у сфері промисловості, є певні відмінності: чоловіки швидше приймуть прохання про допомогу, ніж жінки. Середні значення за твердженням №2 («Інші бачать в мені людину, до якої можна легко звернутися за допомогою») «Шкали альтруїстичного інвестування» у чоловіків значуще вищі, ніж у жінок (27,963 і 23,613 відповідно; $t=2,359$, $p<0,05$). Це пов'язано з тим, що у вибірку жінок потрапили працівники бухгалтерського, економічного, тендерного, відділу кадрів, які виконують

роботу, що не передбачає обов'язкової взаємодії з іншими підрозділами. У вибірку чоловіків увійшли інженери, охоронці, логісти і їхня діяльність характеризується взаємодією з іншими підрозділами.

За твердженням №3 «Я стараюсь змінити ситуацію на краще для всіх» за «Шкалою альтруїстичного інвестування» спостерігаються значущі відмінності між середніми значеннями груп медичних і промислових працівників (27,958 та 26,133 відповідно; $t=2,156$, $p<0,05$). Крім цього, спостерігаються відмінності між середніми значеннями чоловіків і жінок (25,917 і 21,622 відповідно), що працюють у промисловій сфері. Це означає, що чоловіки готові швидше виправляти ситуацію, ніж жінки, можливо їхня робота є проактивною, мобільною, спрямованою на результат.

Для перевірки самооцінки використовувалася методика знаходження рівня самооцінки С. Будассі. За t -критерієм Стьюдента визначено, що різниця статистично значуща $t=3,163$, $p<0,05$, тобто існує певна відмінність у самооцінці між медичними та промисловими працівниками. Крім того спостерігаються статистично значуща різниця у вираженості самооцінки у чоловіків і жінок ($t=2,034$, $p<0,05$).

Усі пункти шкали альтруїстичного «інвестування» достовірно пов'язані з самооцінкою: чим адекватніша самооцінка, тим більш впевненою є людина і готовою на просоціальну поведінку ($r=0,678$, $p\leq 0,01$).

Крім того, високий результат альтруїстичної поведінки спостерігається у досліджуваних із заниженою самооцінкою, зокрема, у медичного персоналу. Це переважно лікарі, медичні сестри, санітарки, які постійно здійснюють безоплатні дії, які входять до сфери їхньої компетентності. Разом з тим, ці особи не схожі на мучеників чи жертв [13], радше можна припустити, що така просоціальна поведінка спонукала їх свого часу обирати професію, пов'язану з медициною.

Для з'ясування зв'язків між проявом альтруїстичного «інвестування» і шкалами «Тесту сенсожиттєвих орієнтацій» (СЖО) Д. О. Леонтьєва використовувався кореляційний аналіз за Пірсоном (табл. 1).

Значущих відмінностей за гендерною ознакою за цим тестом не виявлено, хоча за між досліджуваними двох професійних груп помічені певні відмінності.

У вибірці медиків спостерігається сильний статистично значущий зв'язок між альтруїстичним інвестуванням та шкалою «Цілі в житті» ($r=0,612$, $p\leq 0,01$), що характеризує досліджуваних як цілеспрямованих людей, які чітко уявляють свої цілі в майбутньому і усвідомлюють свою особисту відповідальність за їх реалізацію.

Таблиця 1

Взаємозв'язок між вираженістю альтруїстичного «інвестування» та шкалами сенсожиттєвих орієнтацій у медичних працівників

| Шкали | Альтруїстичне інвестування | Цілі в житті | Процес життя або емоційна насиченість життям | Результативність | Локус контролю життя | Локус контролю – Я |
|--|----------------------------|--------------|--|------------------|----------------------|--------------------|
| Альтруїстичне інвестування | 1 | ,612** | ,481* | ,248 | -,101 | -,004 |
| Цілі в житті | ,612** | 1 | ,359 | ,403 | ,317 | ,352 |
| Процес життя або емоційна насиченість життям | ,481* | ,359 | 1 | ,218 | ,204 | ,378 |
| Результативність | ,248 | ,403 | ,218 | 1 | ,348 | ,182 |
| Локус контролю життя | -,101 | ,317 | ,204 | ,348 | 1 | ,084 |
| Локус контролю – Я | -,004 | ,352 | ,378 | ,182 | ,084 | 1 |

*Примітка: * – значущість на рівні $p \leq 0,05$; ** – значущість на рівні $p \leq 0,01$*

Крім цього, існує зв'язок між альтруїстичним інвестуванням та шкалою «Процес життя або емоційна насиченість життя» ($r=0,481$, $p \leq 0,05$), що свідчить про інтерес, але не повноцінну задоволеність життям на даний час.

Причиною цього може бути нинішня медична реформа, економічна нестабільність тощо.

Таким чином, альтруїстичне «інвестування» у медичних працівників пов'язане із цілеспрямованою діяльністю: вони мають більш чітке уявлення про свої цілі та у них більш виражене почуття емоційної наповненості життя.

Далі наведемо виявлені зв'язки між вираженістю альтруїстичного «інвестування» та шкалами сенсожиттєвих орієнтацій у досліджуваних промислової сфери (табл. 2).

Таблиця 2

Взаємозв'язок між вираженістю альтруїстичного «інвестування» та шкалами сенсожиттєвих орієнтацій у працівників промисловості

| Шкали | Альтруїстичне інвестування | Цілі в житті | Процес життя або емоційна насиченість життям | Результативність | Локус контролю життя | Локус контролю – Я |
|--|----------------------------|--------------|--|------------------|----------------------|--------------------|
| Альтруїстичне інвестування | | ,211 | ,513** | ,564** | ,257 | -,114 |
| Цілі в житті | ,211 | | ,257 | ,301 | ,124 | ,185 |
| Процес життя або емоційна насиченість життям | 0,513** | ,257 | | ,257 | ,396* | 0,097 |
| Результативність | ,564** | ,301 | ,257 | | -,215 | ,301 |
| Локус контролю життя | ,257 | ,124 | ,396* | -,215 | | -,102 |
| Локус контролю – Я | -,114 | ,185 | ,097 | ,301 | -,102 | |

*Примітка: * – значущість на рівні $p \leq 0,05$; ** – значущість на рівні $p \leq 0,01$*

У вибірці працівників промислової сфери (табл. 2) спостерігається статистично значущий зв'язок середньої сили між альтруїстичним інвестуванням та шкалою «Результативність» ($r=0,564$, $p \leq 0,01$). У зв'язку з цим досліджуваних можна характеризувати як задоволених своїми успіхами завдяки взаємодії і взаємодопомозі з оточуючими людьми, але відсутнє сформоване відчуття того, наскільки продуктивним і осмисленим було їхнє життя.

За табл. 2 можна спостерігати, що у вибірці працівників промислової сфери існує статистично значущий зв'язок між альтруїстичним інвестуванням та шкалою «Процес життя або емоційна насиченість життям» ($r = 0,513$, $p \leq 0,01$). Це характеризує досліджуваних як таких, що сприймають життя цікавим, емоційно насиченим, наповненим змістом; вони цінують життя не лише своє, а й інших.

Загалом домінування спрямованості на спілкування порівняно зі спрямованістю особистості на себе і розвинені альтруїстичні цінності є

значущими характеристиками сенсожиттєвої концепції особистості, що визначають бажання брати участь у суспільній діяльності. При цьому мотиваційний компонент (мотивація досягнення) дозволяє це бажання реалізувати в конкретній діяльності [10].

Для з'ясування зв'язків між проявом альтруїстичного «інвестування» і шкалами тесту психологічного благополуччя К. Ріфф використовувався кореляційний аналіз за Пірсоном (табл. 3).

Таблиця 3

Значення коефіцієнтів кореляції між вираженістю альтруїстичного «інвестування» та шкалами психологічного благополуччя

| Шкали | Альтруїстичне інвестування | Позитивне ставлення до інших | Автономія | Управління середовищем | Особистісна зрілість | Цілі в житті | Самоприйняття |
|------------------------------|----------------------------|------------------------------|-----------|------------------------|----------------------|--------------|---------------|
| Альтруїстичне інвестування | | ,611** | ,024 | ,224 | -,052 | ,537** | ,341 |
| Позитивне ставлення до інших | ,611** | | ,117 | ,374 | ,193 | ,451 | ,289 |
| Автономія | ,024 | ,117 | | ,487* | ,358 | ,381 | ,317 |
| Управління середовищем | ,224 | ,374 | ,487* | | ,317 | ,257 | ,019 |
| Особистісна зрілість | -,052 | ,193 | ,358 | ,317 | | ,401 | ,438* |
| Цілі в житті | ,537** | ,451 | ,381 | ,257 | ,401 | | ,253 |
| Самоприйняття | ,341 | ,289 | ,317 | ,019 | ,438* | ,253 | |

Примітка: * – значущість на рівні $p \leq 0,05$; ** – значущість на рівні $p \leq 0,01$

У вибірці спостерігається статистично значущий зв'язок між альтруїстичним інвестуванням та шкалою «Позитивне ставлення до інших» ($r=0,611$, $p \leq 0,01$), а також між альтруїстичним інвестуванням та шкалою «Цілі і сенс життя» ($r=0,611$, $p \leq 0,01$) (таб. 3). Тобто для того, щоб зробити жест допомоги, людина дотримується задовільних, довірливих стосунків з оточуючими; піклується про їхнє благополуччя; розуміє, що людські стосунки будуються на взаємних вчинках один щодо одного. Крім того, вона повинна розуміти, з якою метою, в першу чергу для себе, вона здійснює цей альтруїстичний жест [1].

За результатами опитувальника локус контролю Дж. Роттера не

виявлено відмінностей у вибірці за допомогою t-критерію Стюдента за сферою діяльності: за інтернальним локусом контролю $t=0,078$, $p>0,05$, за екстернальним локусом контролю $t=0,061$, $p>0,05$. Спостерігаються значущі відмінності за статтю: за інтернальним локусом контролю $t=2,012$, $p<0,05$, за екстернальним локусом контролю $t=2,002$, $p<0,05$.

Жінки більш схильні покласти відповідальність за рішення на власну компетентність, цілеспрямованість, рівень здібностей, тобто мають інтернальний локус контролю (середнє значення 28,401). Чоловіки більш покладаються на удачу, везіння, випадковість, ситуативність, тобто у них переважає екстернальний локус контролю (середнє значення 23,605). Разом з тим, відсутні значущі кореляційні зв'язки між рівнем суб'єктивного контролю та альтруїстичним «інвестуванням».

Висновки. У ході емпіричного дослідження виявлено особливості прояву стратегії альтруїстичного інвестування у представників двох професійних груп, а саме працівників медичних установ і промислових підприємств. Альтруїстична поведінка пов'язана з самооцінкою, рівнем задоволеності життям, сенсожиттєвими орієнтаціями, не виявлено достовірно значущих зв'язків між рівнем суб'єктивного контролю та альтруїстичним «інвестуванням».

Вищий прояв альтруїстичного інвестування спостерігається у медичних працівників, порівняно з працівниками промислової сфери. Відчуття принесеної користі людям, суспільству підкреслює альтруїстичний характер професії медика, високу значущість служіння людям.

Чим адекватніша самооцінка особистості, тим більш вона є впевненою і готовою до альтруїстичної поведінки. Разом з тим, високий рівень альтруїстичної поведінки спостерігається у групи медичних працівників із заниженою самооцінкою.

Виявилося, що сенсожиттєва концепція особистості, загальне позитивне ставлення до себе і задоволеність життям досліджуваних пов'язані з готовністю безкорисливо допомогти іншим.

Перспективи подальших досліджень. Сучасне інформаційне середовище, соціально-мережевий аналіз створюють нові можливості дослідження організаційного середовища, її соціальної структури, просоціальної поведінки. Для соціальних психологів це відкриває можливість вивчати соціальні структури і стратегії, системи мотивації особистості залежно від професійної діяльності, компетентнісний вимог з боку посади тощо. Це дасть змогу розширити знання і уникати міжгрупових і міжособистісних конфліктів, тим самим підвищувати ефективність організації та самореалізацію, самоактуалізацію особистості.

Література

1. Данильченко Т. В. Психологічна структура соціального благополуччя та неблагополуччя / Т. В. Данильченко // Український психологічний журнал. – 2017. – № 2. – С. 7–22.
2. Ильин Е. П. Психология помощи. Альтруизм, эгоизм, эмпатия / Е. П. Ильин. – СПб.: Питер, 2013. – 304 с.
3. Казанцева Т. В. Альтруизм: феномен и операционализация / Т. В. Казанцева // Петербургский психологический журнал. – 2016. – № 14. – С. 1–20.
4. Миронова Г. А. Принцип альтруизма в истории нравственности : автореф. дис. канд. филос. наук / Г. А. Миронова. – М., 1988. – 17 с.
5. Петров Э. Ф. Эгоизм. Философско-этический очерк / Э. Ф. Петров. – М.: Наука, 1969. – С. 9–75.
6. Почебут Л. Г. Социальный капитал личности : монографія / Л. Г. Почебут, А. Л. Свенцицкий, Л. В. Марарица, Т. В. Казанцева, И. В. Кузнецова. – М.: ИНФРА-М, 2014. – 250 с.
7. Татарко А. Н. Культурно-психологические особенности социального капитала этнических групп России / А. Н. Татарко // Психологический журнал. – 2009. – Т. 30. – № 2. – С. 67–80.
8. Франс В. М. де Валь. Истоки морали. В поисках человеческого у приматов / В. М. Франс. – М. : Альпина нон-фикшн, 2018. – 376 с.
9. Чалдини Р. Социальная психология. Пойми других, чтобы понять себя! / Р. Чалдини, Д. Кенрик, С. Нейберг. – СПб.: прайм ЕВРОЗАК, 2002. – 256 с.
10. Шихирев П. Н. Природа социального капитала: социально-психологический подход / П. Н. Шихирев // Общественные науки и современность. – 2003. – Т. 2. – С. 17–32.
11. Akerlof G. Identity Economics: How Our Identities Shape Our Work, Wages, and Well-Being / G. Akerlof, K. Rachel. – Princeton: Princeton University Press, 2010. – P. 715–753.
12. Bisin A. The Economics of Cultural Transmission and the Dynamics of Preferences / A. Bisin, T. Verdier // Journal of Economic Theory. – 1997. – P. 298–319.

Транслітерація

1. Danyl'chenko T. V. Psyhologichna struktura social'nogo blagopoluchchja ta neblagopoluchchja / T. V. Danyl'chenko // Ukrai'n's'kyj psyhologichnyj zhurnal. – 2017. – № 2. – S. 7–22.
2. Il'in E. P. Psihologija pomoshhi. Al'truizm, jegoizm, jempatija / E. P. Il'in. – SPb.: Piter, 2013. – 304 s.

3. Kazanceva T. V. Al'truizm: fenomen i operacionalizacija / T. V. Kazanceva // Peterburgskij psihologicheskij zhurnal. – 2016. – № 14. – S. 1–20.
4. Mironova G. A. Princip al'truizma v istorii npravstvennosti : avtoŕef. dis. kand. filoz. nauk. / G. A. Mironova. – M., 1988. – 17 s.
5. Petrov Je. F. Jegoizm. Filozofsko-jetičeskij očerok / Je. F. Petrov. – M.: Nauka, 1969. – S. 9–75.
6. Pochebut L. G. Social'nyj kapital ličnosti : monografija / L. G. Pochebut, A. L. Svencickij, L. V. Mararica, T. V. Kazanceva, I. V. Kuznecova. – M.: INFRA-M, 2014. – 250 s.
7. Tatarko A. N. Kul'turno-psihologičeskie osobennosti social'nogo kapitala jetnicheskikh grupp Rossii / A. N. Tatarko // Psihologičeskij zhurnal. – 2009. – T. 30. – № 2. – S. 67–80.
8. Frans V. M. de Val'. Istoki morali. V poiskah čelovečeskogo u primatov / V. M. Frans. – M.: Al'pina non-fikshn, 2018. – 376 s.
9. Chaldini R. Social'naja psihologija. Pojmi drugih, čtoby ponjat' sebja! / R. Chaldini, D. Kenrik, S. Nejberg. – SPb.: prajm EVROZAK, 2002. – 256 s.
10. Shihirev P. N. Priroda social'nogo kapitala: social'no-psihologičeskij podhod / P. N. Shihirev // Obshhestvennye nauki i sovremennost'. – 2003. – T. 2. – S. 17–32.
11. Akerlof G. Identity Economics: How Our Identities Shape Our Work, Wages, and Well-Being / G. Akerlof, K. Rachel. – Princeton: Princeton University Press, 2010. – P. 715–753.
12. Bisin A. The Economics of Cultural Transmission and the Dynamics of Preferences / A. Bisin, T. Verdier // Journal of Economic Theory. – 1997. – P. 298–319.

Kovalenko A., Ilchuk M.

FEATURES OF ALTRUISTIC INVESTMENT STRATEGIES CHARACTERISTIC FOR REPRESENTATIVES OF DIFFERENT PROFESSIONAL GROUPS

One of the modern science trends is empirical and theoretical studies of various types of capital. Social capital requires use by an individual of certain investment strategies, which would allow him/her to create relations providing free access to partner's resources and common resources in the future. Altruistic "investments" are understood as one of social capital management strategies of an individual, as a personality-specific way of interactions with social environment, as an attitude towards it based on value orientations.

The article purpose is to analyze peculiarities of altruistic investment strategies and their psychological factors characteristic for representatives of various professional groups (from medical institutions and industrial enterprises). It has been

determined that altruistic behaviour is related to self-esteem, satisfaction with life, life-meaningful orientations, but there are no significant correlations between subjective control and altruistic "investments".

Altruistic investments of medical workers are larger than that of industrial workers. The sense of work for benefits of people or society emphasizes the altruistic nature of medical professions and the high significance for medical workers of service to people.

Adequacy of self-esteem is associated with confidence and readiness for altruistic behaviour. At the same time, a high level of altruistic behaviour is observed at the group of health workers with low self-esteem. It has turned out that an individual's life-meaningful concepts, the overall positive attitude to him/herself as well as satisfaction with life are associated with the readiness to help disinterestedly others.

Key words: *altruistic "investment", altruistic behaviour, life-meaningful orientations, satisfaction with life, subjective control.*

Коваленко Алла Борисівна – доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри соціальної психології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка;

Ільчук Мирослава Сергіївна – студентка 2 курсу магістратури, Київський національний університет імені Тараса Шевченка.

УДК 373:159.944.4-026.564

Кудінова М.С.

КРИТЕРІАЛЬНО-ПОКАЗНИКОВА ХАРАКТЕРИСТИКА РІВНІВ РОЗВИТКУ СТРЕСОСТІЙКОСТІ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ

Актуальність дослідження критеріально-показникової характеристики стресостійкості учнів старших класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів обумовлюється тим, що на сьогодні не існує єдиної системи визначення рівня стресостійкості учнів, не визначені чіткі критерії та показники стресостійкості учнів старших класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів.

Мета даної статті – визначити та охарактеризувати критерії, показники та рівні розвитку стресостійкості учнів старших класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів.

У результаті дослідження було виділено п'ять критеріїв стресостійкості учнів старших класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів: особистісний, емоційний, когнітивний, мотиваційно-вольовий та поведінковий.

Особистісний критерій розкриває процеси оцінки себе та своїх можливостей щодо подолання стресу.

Емоційний критерій характеризує емоційну реакцію учнів на стресову ситуацію та їх рівень тривожності.

Когнітивний критерій являє собою сукупність знань про стрес, фактори стресу, види та особливості прояву стресу, стресостійкість та форми її розвитку.

Мотиваційно-вольовий критерій характеризує спрямованість учнів старших класів інтернатних закладів на досягнення наміченої цілі та подолання стресу, орієнтацію на власні сили у стресових ситуаціях життєдіяльності.

Поведінковий критерій характеризується актуалізацією і застосуванням учнями антистресових стратегій, сукупністю набутих у процесі виховання паттернів поведінки, спрямованих на мобілізацію захисних сил організму у відповідь на вплив стресорів.

Кожен критерій включає сукупність якісних показників, що розкривають зміст та надають характеристику стресостійкості учнів старших класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів.

У відповідності до показників визначено рівні (високий, середній та низький) розвитку стресостійкості.

Ключові слова: стресостійкість, компонент, критерій, показник, рівень, учні старших класів, загальноосвітній інтернатний заклад.

Постановка проблеми. Сучасний етап розвитку українського суспільства характеризується значними політичними, соціальними, економічними і культурними перетвореннями, що спричиняють вплив стрес-факторів на дитину. При цьому основною проблемою є не сам вплив стрес-факторів (оскільки існування людини неможливе без них), а їхня різноманітність за природою походження, тривалістю й інтенсивністю впливу, специфічністю реакцій.

Однією з найбільш вразливих категорій, що страждають від впливу стрес-факторів, стають учні старших класів загальноосвітніх інтернатних закладів. По-перше, такі діти потребують додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі з метою забезпечення їх права на освіту; по-друге, різноманітність, патогенез, природа та інтенсивність стресорів, що впливають на учнів інтернатних закладів є ширшою у порівнянні зі здоровими

однолітками; по-третє, юнацький вік є межею між дитинством та дорослістю і характеризується значною кількістю стресових ситуацій.

Саме тому сучасна школа повинна навчити учнів інтернатних закладів успішно долати складні ситуації на особистому життєвому шляху, оптимально використовуючи при цьому свої психологічні якості, особливо – стресостійкість.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Стресостійкість визначається нами як системна характеристика особистості, що ґрунтується на сукупності вроджених і надбаних психофізіологічних якостей, складається з особистісного та поведінкового компонентів, виражається у здатності витримувати значні інтелектуальні, вольові та емоційні навантаження, керувати власними емоціями, успішно здійснювати життєдіяльність без шкідливих наслідків для здоров'я [3, с. 51].

Досліджуваний феномен характеризується неоднозначністю поглядів науковців на критерії, показники та рівні сформованості. Зокрема, питання виокремлення та обґрунтування критеріїв стресостійкості особистості розглядалися вітчизняними та зарубіжними науковцями у галузі психології (А. Андрєєва, С. Богданов, В. Казібекова, В. Корольчук, А. Еккерман, Я. Овсяннікова, Г. Ришко, Т. Руда, Х. Стельмашук, В. Степаненко, М. Хугорна, Т. Циганчук та ін.). Серед останніх публікацій виділимо роботи українських вчених.

Я. Овсяннікова, вивчаючи теоретико-методологічні підходи до аналізу емоційної та психологічної стресостійкості виокремилася соціальний, когнітивний, емоційний, поведінковий та комунікативний критерії стресостійкості [6, с. 88].

Зазначимо, що Г. Ришко, досліджуючи психологічні особливості розвитку стресостійкості у науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів виділила нейродинамічний, психодинамічний, особистісний та соціально-психологічний критерії [7, с. 66].

Х. Стельмашук відповідно до структури стресостійкості підлітків-сиріт виділяє психофізіологічний, мотиваційний, емоційний, вольовий, інформаційний та інтелектуальний критерії стресостійкості [9, с. 192].

Т. Руда зазначає, що критеріями стресостійкості є емоційний, вольовий, пізнавальний та мотиваційний [8, с. 125].

В. Корольчук визначила критерії, що найбільш чітко характеризують стресостійкість особистості, зокрема: особистісний, соціальний, типологічний та поведінковий [2, с. 216-217].

У продовження попередньої думки, окреслимо позицію В. Степаненко, яка визначає поведінковий та особистісний критерії стресостійкості студентів [10, с. 279–280].

Зарубіжні вчені значну увагу приділяють дослідженню стресостійкості, спираючись на психофізіологічні критерії. Так Н. Laurent, С. Vergara-Lopez, L. Stroud визначають біологічний та особистісний критерії стресостійкості [12]. D. Terrence, M. Quinn, J. Cidowski, N. Victoria, A. Murphy, J. Sheridan, досліджуючи нейроімунні механізми стресу, виокремлюють біологічний, поведінковий та особистісний критерії стресостійкості [13].

Таким чином, проблема визначення критеріїв стресостійкості активно вивчається сучасними науковцями, їх роботи присвячені виокремленню, обґрунтуванню, діагностиці критеріїв стресостійкості з різних аспектів: відповідно до сфери діяльності особистості, до умов професійної діяльності, до екстремальних ситуацій тощо. Однак, на сьогодні не існує єдиної системи визначення рівня стресостійкості учнів, не визначені чіткі критерії та показники стресостійкості учнів старших класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів, що свідчить про актуальність даної проблеми та обумовлює мету нашого дослідження.

Мета статті – визначити та охарактеризувати критерії, показники та рівні розвитку стресостійкості учнів старших класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Поняття «критерій» (від грец. *kritērion* – ознака) визначається як ознака, на основі якої здійснюється оцінка, визначення або класифікація чого-небудь [5, с. 59]. Критерій у психології – це ознака, за якою класифікуються, оцінюються (і одержують оцінки) відповідним індикатором психічні явища, дії або діяльність [11, с. 164]. У контексті нашого дослідження під критеріями будемо розуміти компоненти ресурсів стресостійкості, які відображають її найсуттєвіші характеристики і підлягають оцінюванню.

Критерії, зазвичай, передбачають показники. Показники – це дані (характерні риси, якісні/кількісні властивості), на підставі яких можна робити висновки про результат якого-небудь процесу [1, с. 1024]. Показники, через які виражаються критерії досліджуваного об'єкта, диференціюються рівнями вимірювання та певною мірою прояву.

Розглядаючи наступну категорію нашого дослідження – рівні розвитку стресостійкості учнів старших класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів, звернемо увагу на розуміння поняття «рівень». Даний термін зустрічається у психологічній літературі, коли мова йде про оцінку розвитку певної якості особистості або ступінь її сформованості. Рівнем вимірювання називають кількість або якість отримуваної інформації, результат досягнення чого-небудь [11, с. 380]. У більшості випадків дослідники вирізняють високий, середній та низький рівні сформованості (розвитку) критеріїв. На нашу думку

рівень розвитку стресостійкості визначається ступенем вираженості в учнів старших класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів критеріїв та показників, що входять до складу стресостійкості.

У відповідності до вищезгаданих понять, стресостійкість учнів старших класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів передбачає визначення ознак (критеріїв) і характерних особливостей (показників) розвитку, а також рівневих ступенів її вияву.

Аналіз робіт сучасних науковців (J. Crisp M. Fraser S. Hobfoll, A. Masten, A. Андрєєва, Г. Бердник, А. Боднар, С. Богданов, І. Бусигіна, О. Волков, С. Вольхін, Т. Галкіна, О. Гревцева, А. Гурич, О. Джеджула, В. Казібекова, А. Колосов, В. Корольчук, А. Еккерман, Н. Лебідь, Н. Макарєнко, Н. Мельник, Г. Моніна, Н. Нікітіна, Я. Овсяннікова, М. Плугіна, О. Поліщук, Н. Раннала, Є. Распопін, І. Рибкін, Г. Ришко, Є. Салгалов, Х. Стельмашук, Ю. Стеблянко, В. Степаненко, В. Харченко, М. Хуторна, Т. Циганчук, М. Черпіта, О. Чурсінова, М. Шестопалова, О. Штепа, А. Шульдик та Г. Шульдик та ін.) у галузі психології став підґрунтям для визначення ресурсно-компонентної структури стресостійкості особистості. Стресостійкість особистості складають дві групи ресурсів: зовнішні (соціальні) та внутрішні (особистісні). Внутрішні ресурси є фундаментом стресостійкості. Вони поділяються на три групи: біологічні, особистісні та поведінкові ресурси. До особистісних ресурсів входять особистісний, емоційний, когнітивний та мотиваційно-вольовий компоненти [4, с. 165]. Названі компоненти стресостійкості взаємопов'язані між собою, такий зв'язок має не сумарний, а інтегративний характер, обумовлений тим, що стресостійкість розглядається нами як системна характеристика особистості.

Відповідно до структури стресостійкості в якості критеріїв ми виділили особистісний, емоційний, когнітивний, мотиваційно-вольовий та поведінковий критерії. Характеристику критеріїв визначають якісні показники.

Першим критерієм стресостійкості учнів старших класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів є *особистісний* критерій. Даний критерій визначає розвиток процесів оцінки себе та своїх можливостей щодо подолання стресу.

Даному критерію відповідають наступні показники:

- 1) самооцінка особистості;
- 2) сформованість Я-концепції;
- 3) особистісна саморегуляція.

Важливим показником стресостійкості учнів є самооцінка особистості. Адекватна самооцінка дозволяє молодій людині оптимально використовувати власний потенціал, сприяє саморегуляції, підвищує стресостійкість у складних умовах життєдіяльності. Натомість низька самооцінка призводить до труднощів

з адекватним аналізом та розумінням складної ситуації, знижує опірність стресу. Завищена самооцінка сприяє механізмам протидії стресовим факторам, однак, як і низька, не дозволяє адекватно оцінити ситуацію та власні ресурси подолання.

Наступним, не менш важливим показником, є саморегуляція особистості. На основі саморегуляції в учнів старших класів формується вміння керувати собою відповідно до реалізації поставленої мети, вдосконалюється вміння спрямовувати свою поведінку відповідно до вимог життя, професійних та учбових задач. На механізмах регуляції і саморегуляції базуються конструктивні засоби подолання стресу, які є характерними для стресостійких учнів.

На рівень стресостійкості особистості безпосередньо впливає зміст Я-концепції. Саме тому Я-концепція обрана нами як ще один важливий показник особистісного компонента стресостійкості учнів. Так, при несформованій Я-концепції рівень стресостійкості знижується, оскільки в учнів інтернатних закладів відсутній узгоджений образ «Я», переважає негативна самооцінка та емоційний дисбаланс. Натомість, при позитивному образі «Я» стресостійкість є більш високою. Чим багатша і позитивніша Я-концепція, тим краще учень знає і розуміє, хто він такий, і тим краще він може впоратися з труднощами, що виникають у повсякденному житті.

Другий, *емоційний* критерій стресостійкості, характеризує емоційну реакцію учнів на стресову ситуацію та їх рівень тривожності. Зміст даного критерію полягає у здатності контролювати свій емоційний стан під час дії (або після) стресора, проявляти самовладання, витримку та самоконтроль.

Емоційному критерію відповідають наступні показники:

- 1) емоційна стійкість;
- 2) особистісна та ситуативна тривожність.

Емоційна стійкість є важливим показником стресостійкості учнів старших класів загальноосвітніх інтернатних закладів. Вона ґрунтується на стійкості, стабільності; врівноваженості, резистентності і забезпечує здатність успішно досягати поставленої мети у складних емоціогенних обставинах, контролюючи власні емоції.

Рівень стресостійкості учнів залежить від особистісної та ситуативної тривожності, яку ми визначили наступним показником емоційного критерію. Так, міра вираженості тривожності та стресостійкості взаємообумовлені. Висока стресостійкість включає в себе низьку особистісну та ситуативну тривожність. Натомість, підвищена тривожність, песимістичне відношення до життєвої ситуації, замкнутість, ворожість призводять до зниження стресостійкості.

Когнітивний критерій стресостійкості учнів старших класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів являє собою сукупність знань про стрес, фактори стресу, види та особливості прояву стресу, стресостійкість та форми її розвитку. Він включає в себе вміння здійснювати об'єктивний аналіз причин виникнення стресу, прогнозувати розвиток стресового стану й можливі наслідки.

Показниками когнітивного критерію є:

1) знання про стрес, фактори стресу, види, особливості прояву та наслідки стресу;

2) знання про стресостійкість, ресурси стресостійкості;

3) знання про форми, методи, прийоми розвитку стресостійкості.

Наявність в учнів необхідних знань про ресурси стресостійкості забезпечує їх доцільне використанні у складних життєвих ситуаціях, сприяє усвідомленому та доцільному застосуванню ними відомих прийомів розвитку стресостійкості, спонукає до саморозвитку, пошуку ефективних форм боротьби зі стресом та його наслідками. Загальновідомо, що ефективність розвитку стресостійкості, залежить від ряду факторів: особистісних якостей учнів, їх емоційної стійкості, соціальної ситуації розвитку, а також володіння учнями знаннями і вміннями, необхідними для успішного подолання стресових ситуацій. Натомість, відсутність необхідної бази знань гальмує та ускладнює процес розвитку стресостійкості.

Четвертий, *мотиваційно-вольовий*, критерій стресостійкості характеризує спрямованість учнів старших класів інтернатних закладів на досягнення наміченої цілі та подолання стресу, орієнтацію на власні сили у стресових ситуаціях життєдіяльності.

Даний критерій виражається через наступні показники:

1) мотивація досягнення;

2) локус контролю.

Мотивація розглядається нами як один з показників стресостійкості. Підвищення мотивації досягнення учнів залежить від прагнення домогтися мети, упевненості в собі, здатності розвиватися і самовдосконалюватися, і сприяє підвищенню стресостійкості. Таким чином, сила мотивів значною мірою визначає стійкість до стресів.

Не менш важливу роль у структурі стресостійкості учнів старших класів інтернатних закладів відіграє наступний показник – локус контролю, адже вищу стресостійкість мають особи з внутрішнім локусом контролю. Учні з інтернальним локусом контролю самостійності, самокритичності, незалежності при виконанні відповідальних дій, здатні брати на себе відповідальність. Такі характеристики забезпечують використання власних ресурсів стресостійкості та

конструктивну поведінку у стресових ситуаціях. Екстернальність детермінує деструктивну поведінку, перекладання відповідальності у вирішенні проблем на інших, уникнення відповідальності, що, в свою чергу, негативно позначається на рівні стресостійкості.

Поведінковий критерій стресостійкості характеризується актуалізацією і застосуванням учнями антистресових стратегій, сукупністю набутих у процесі виховання паттернів поведінки, спрямованих на мобілізацію захисних сил організму у відповідь на вплив стресорів.

Виражається даний критерій такими показниками:

- 1) копінг-поведінка;
- 2) комунікабельність особистості.

Копінг-поведінка як показник стресостійкості нами розглядається як особливий вид поведінки учнів, що дозволяє впоратися зі стресом чи складними життєвими обставинами шляхом активної цілеспрямованої взаємодії зі стресовою ситуацією. Копінг-поведінка може бути проблемно та емоційно орієнтованою. У першому випадку учні використовують особистісні ресурси стресостійкості для пошуку можливих способів ефективного вирішення проблеми, шукають можливі джерела соціальної підтримки. У другому випадку спостерігається пасивна поведінкова стратегія, втеча від вирішення проблеми, перекладання відповідальності на оточуючих.

Від комунікабельності особистості залежать її стосунки з іншими людьми, здатність надавати і приймати підтримку у стресогенних ситуаціях, конструктивно взаємодіяти, кооперуватись. Відповідно до цього, комунікабельність розглядається нами як важливий показник стресостійкості учнів старших класів загальноосвітніх інтернатних закладів.

У своєму дослідженні ми виходимо з положення про те, що стресостійкість є системною характеристикою особистості, та може мати різний рівень сформованості. З цієї точки зору можна говорити про рівні стресостійкості (високий, середній, низький), на яких фіксується оцінка визначених для кожного критерію показників.

Для визначення рівнів розвитку стресостійкості учнів, ми враховували думки науковців та теоретичні узагальнення про змістовні характеристики стресостійкості. На нашу думку, відповідно до виокремлених критеріїв та показників, доцільно виділити три рівні стресостійкості учнів старших класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів: високий, середній та низький.

Високий рівень стресостійкості учнів старших класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів визначається як такий, за якого в учнів сформована адекватна самооцінка, Я-концепція особистості та позитивний образ «Я». Вони впевнені у собі, здатні приймати точку зору інших людей та адекватно реагувати на

зауваження і критику. Навички самоконтролю й самооцінки добре розвинуті. У стресових ситуаціях учні зберігають рівновагу, демонструють адекватну поведінку, вміють керувати собою, конструктивно спрямовують свою поведінку, усвідомлено планують діяльність. Для досягнення поточних та перспективних життєвих цілей виокремлюють необхідні умови. Також учні характеризуються емоційною стабільністю, низькою ситуативною та особистісною тривожністю, оптимістичним ставленням до життєвих негараздів, інтернальним локусом контролю, комунікабельністю, активною поведінковою стратегією. Учні з високим рівнем стресостійкості мають чіткі знання про стрес, фактори, види, особливості прояву та наслідки стресу, здатні оцінювати стресову ситуацію, аналізувати власні ресурси стресостійкості.

Середній рівень стресостійкості учнів старших класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів характеризується завищеною самооцінкою, помірно вираженою упевненістю у собі, недостатньо розвиненою особистісною відповідальністю, неузгодженістю між «Я-реальним» і «Я-ідеальним», дестабілізованістю емоційного стану, розгубленістю у стресових ситуаціях, коливаннями настрою, неадекватним уявленням про власні ресурси стресостійкості, підвищеною ситуативною та особистісною тривожністю, сприйняттям широкого кола складних життєвих ситуацій як загрозливих. Знання учнів з середнім рівнем про стресостійкість, ресурси стресостійкості є фрагментарними.

Для учнів старших класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів з *низьким рівнем стресостійкості* характерним є: занижена самооцінка, негативне ставлення до себе, закомплексованість, невпевненість у собі та у правильності своїх дій, хвороблива реакція на критичні зауваження на свою адресу, несформована Я-концепція, негативний образ «Я», емоційна лабільність, уразливість, висока особистісна та ситуативна тривожність, песимістичне відношення до складних життєвих ситуацій, мотивація уникнення невдач, домінування екстерналних (зовнішніх) тенденцій локусу-контролю. При низькому рівні в учнів відсутні знання про стрес, фактори стресу, види, особливості прояву та наслідки стресу. Вміння приймати рішення, планувати свої дії та нести за них відповідальність у стресових ситуаціях не сформоване. Поведінка у складних ситуаціях може бути узалежненою, пасивною, конфліктною.

Таким чином, у структурі стресостійкості учнів старших класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів нами виділено п'ять критеріїв (особистісний, емоційний, когнітивний, мотиваційно-вольовий та поведінковий). До кожного з критеріїв добрано показники. У відповідності до показників визначено рівні (високий, середній та низький) розвитку стресостійкості. Узагальнений і

систематизований вигляд критеріально-показниково-рівневої бази стресостійкості учнів представлено в таблиці 1.

Висновки. Таким чином, на основі теоретичного аналізу наукової літератури нами визначено і теоретично обґрунтовано основні критерії, конкретизовано основні показники та рівні розвитку стресостійкості учнів старших класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів. Виділені критерії, показники та рівні дають змогу здійснити її оцінку та запропонувати дієві шляхи розвитку стресостійкості.

Перспективами подальшого вивчення окресленої проблеми вважаємо визначення діагностичного інструментарію виявлення стресостійкості учнів старших класів загальноосвітніх шкіл-інтернатів за вищевказаними критеріями та показниками.

Таблиця 1

Критерії, показники та рівні стресостійкості

| Критерії | Показники | Рівні | | |
|--------------|----------------------------|--|---|--|
| | | Низький | Середній | Високий |
| особистісний | самооцінка особистості | <ul style="list-style-type: none"> – занижена самооцінка; – негативне ставлення до себе; – закомплексованість; – невпевненість у собі та у правильності своїх дій; – відчуття власної неповноцінності; – хвороблива реакція на критичні зауваження на свою адресу; | <ul style="list-style-type: none"> – завищена самооцінка; – помірно виражена впевненість у собі; – ситуативне пристосування до думки інших; – критичне ставлення до себе та інших; – помірна активність; – невисокий рівень домагань; | <ul style="list-style-type: none"> – адекватна самооцінка; – впевненість у своїх силах; – здатність прийняти точку зору іншої людини; – оптимальне використання власного потенціалу; – адекватна реакція на зауваження і критику інших; |
| | особистісна само-регуляція | <ul style="list-style-type: none"> – низькі показники самоконтролю; – не розвинена | <ul style="list-style-type: none"> – середні показники самоконтролю; – не завжди адекватне | <ul style="list-style-type: none"> – розвинуті навички самоконтролю й самооцінки; – вміння |

| | | | | |
|-----------|--------------------|--|---|---|
| | | <p>особистісна відповідальність;</p> <ul style="list-style-type: none"> – недостатні самостійність та готовність до реалізації своїх життєвих планів; – страх перед невідомим; – відсутність прагнення до завершення розпочатої справи; – низька рефлексивність; | <p>уявлення про власні достоїнства та недоліки;</p> <ul style="list-style-type: none"> – недостатньо розвинена особистісна відповідальність; – відносна незалежність у вчинках; – невисока рефлексивність; – непослідовність у досягненні мети; | <p>керувати собою та спрямовувати свою поведінку;</p> <ul style="list-style-type: none"> – сформована потреба в усвідомленому плануванні діяльності; – здатність виокремлювати значущі умови досягнення цілей як у поточній ситуації, так і в перспективному майбутньому; |
| | Я-концепція | <ul style="list-style-type: none"> – несформована на Я-концепція; – негативний образ «Я»; – недостатньо розрізнені елементи образу «Я»; | <ul style="list-style-type: none"> – суперечливість образу «Я»; – неузгодженість між «Я-реальним» і «Я-ідеальним» | <ul style="list-style-type: none"> – сформована Я-концепція; – позитивний образ «Я»; – високий рівень самоповаги; |
| емоційний | емоційна стійкість | <ul style="list-style-type: none"> – емоційна лабільність; – уразливість; – схильність до нервових зривів; – пасивність; – порушення емоційних контактів з оточуючими; – емоційна нестриманість/ замкненість; – емоційна | <ul style="list-style-type: none"> – дестабілізованість емоційного стану; – коливання настрою; – розгубленість у стресових ситуаціях; – неадекватні емоційні реакції на стресори; – дратівливі | <ul style="list-style-type: none"> – стабільність емоційного стану; – збереження рівноваги у різноманітних життєвих ситуаціях; – здатність протистояти стресовим ситуаціям; – самовладання в умовах протидії |

| | | | | |
|-------------|---|--|---|--|
| | | напруга; – стереотипність емоційних реакцій; | сть; – напруженість; – спонтанна агресивність; | негативному впливу; – стійкість до фрустрації; – адекватна поведінка в екстремальних ситуаціях; |
| | Особистісна та ситуативна тривожність | – висока особистісна та ситуативна тривожність; – песимістичне відношення до складних життєвих ситуацій; – замкнутість, ворожість; | – підвищена тривожність; – ситуативна апатія, в'ялість, безініціативність; – сприйняття широкого кола складних життєвих ситуацій як загрозованих; | – низька особистісна та ситуативна тривожність; – оптимістичне ставлення до життєвих негараздів; – відкритість, комунікабельність; |
| когнітивний | знання про стрес, фактори стресу, види, особливості прояву та наслідки стресу | – відсутні знання про стрес, фактори стресу, види, особливості прояву та наслідки стресу; | – наявні часткові знання про стрес, фактори стресу, види, особливості прояву та наслідки стресу; | – наявні знання про стрес, фактори стресу, види, особливості прояву та наслідки стресу; |
| | знання про стресостійкість, ресурси стресостійкості | – відсутні знання про стресостійкість, ресурси стресостійкості; – не сформоване вміння приймати рішення, планувати свої | – наявні часткові знання про стресостійкість, ресурси стресостійкості; – ситуативна здатність оцінювати | – наявні знання про стресостійкість, ресурси стресостійкості; – здатність оцінювати стресову ситуацію, аналізувати власні ресурси |

| | | | | |
|----------------------|--|--|---|---|
| | | дії та нести за них відповідальність; | стресову ситуацію, аналізувати власні ресурси стресостійкості; | стресостійкості; |
| | знання про форми, методи, прийоми розвитку стресостійкості | – відсутні знання про форми, методи, прийоми розвитку стресостійкості; – не сформовані навички оцінки ситуації та знаходження раціонального виходу з неї; | – наявні часткові знання про форми, методи, прийоми розвитку стресостійкості; – навички оцінки ситуації та знаходження раціонального виходу з неї сформовані частково; | – наявні знання про форми, методи, прийоми розвитку стресостійкості; – сформовані навички оцінки ситуації та знаходження раціонального виходу з неї; |
| мотиваційно-вольовий | мотивація досягнення | – мотивація уникнення невдач; – низька навчальна мотивація; – слабкий прояв орієнтації на майбутнє; – пасивність; | – помірно виражена мотивація досягнення успіху та уникнення невдач; – середня навчальна мотивація; | – мотивація досягнення успіху; – висока навчальна мотивація; – сформований світогляд; – активність; |
| | локус контролю | – домінування екстерналних (зовнішніх) тенденцій локусу-контролю; – відсутність усвідомлення зв'язку між | – почергове домінування екстерналних та інтернальних тенденцій локусу-контролю; – помірний | – домінування інтернальних (внутрішніх) тенденцій локусу-контролю; – високий рівень суб'єктивного |

| | | | | |
|--------------|---------------------------------|--|--|--|
| | | своїми діями та значущими життєвими подіями; | рівень суб'єктивного контролю над будь-якими значущими ситуаціями; | контролю над будь-якими значущими життєвими ситуаціями; |
| поведінковий | поведінка у стресових ситуаціях | – узалежнена поведінка; – емоційно-орієнтований копінг; – пасивна поведінкова стратегія; | – почергове домінування проблемно-орієнтованої та емоційно-орієнтованої копінг-поведінки; | – проблемно-орієнтована копінг-поведінка; – активна поведінкова стратегія; |
| | комунікабельність | – обмежене комунікативне коло; – конфліктність; – соромязливість; – бідність засобів спілкування. | – вибірковість у спілкуванні; – відстоювання власної точки зору може супроводжуватися неадекватним виявом емоцій. | – широке коло контактних груп; – відстоювання власної точки зору без запальності; – товариськість. |

Література

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) / голов. ред. В. Т. Бусел. – К.; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
2. Корольчук В. М. Обґрунтування організаційної моделі дослідження стресостійкості особистості / В. М. Корольчук // Проблеми експериментальної та кризової психології. – 2010. № 7. – С. 210-218.
3. Кудінова М. С. Концепт стресостійкості у сучасному психологічному дискурсі / М. С. Кудінова // Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». – 2016. – № 6 (25). – С. 48-54.
4. Кудінова М. С. Структурно-компонентний аналіз феномена стресостійкості особистості / М. С. Кудінова // Вісник Східноукраїнського національного університету імені В. Даля. *Теоретичні та прикладні проблеми психології*. – 2018. – № 1 (45). – С. 156-173.

5. Новиков А. М. Методология: словарь системы основных понятий / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. – М. : Либроком, 2013. – 208 с.
6. Овсяннікова Я. О. Теоретико-методологічні підходи до аналізу понять емоційної, психологічної стресостійкості / Я. О. Овсяннікова // Проблеми екстремальної та кризової психології. – 2009. – № 6. – С. 85-94.
7. Ришко Г. М. Психологічні особливості розвитку стресостійкості у науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / Ришко Галина Михайлівна – К., 2014. – 255 с.
8. Руда Т. Стрес та стресостійкість підлітків / Т. Руда // Спортивний вісник Придніпров'я. – 2018. – № 2. – С. 122-129.
9. Стельмашук Х. Психологічний механізм стресостійкості підлітків-сиріт / Х. Стельмашук // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2014. – № 4. – С. 189-198.
10. Степаненко В. В. Психологічні особливості стресостійкості студентів / В. В. Степаненко // Актуальні питання сучасної психології : збірник наукових праць / [за ред. : Кузікової С. Б., Щербакової І. М.]. – Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2015. – Т. 1. – С. 276-282.
11. Глумачний російсько-український словник психологічних термінів : словник / В. Й. Бродовська, В. О. Грушевський, І. П. Патрик. К. : ВД «Професіонал», 2007. – 512 с.
12. Laurent H. Differential Relations Between Youth Internalizing/Externalizing Problems and Cortisol Responses to Performance vs. Interpersonal Stress / H. Laurent, C. Vergara-Lopez, L. Stroud // Author manuscript; available in PMC. – 2017. – September 01.
13. Terrence D. Neuroimmune mechanisms of stress: sex differences, developmental plasticity, and implications for pharmacotherapy of stress-related disease / D. Terrence, M. Quinn, J. Cidlowski, N. Victoria, A. Murphy, J. Sheridan // Author manuscript; available in PMC. – 2016. – March 30.

Транслітерація

1. Busel V. T. (Eds.) (2005). *Velykyi tlumachnyi slovnyk suchasnoi ukrainskoi movy* [Great explanatory dictionary of modern Ukrainian language]. Kiev; Irpin : ATP «Perun» [in Ukrainian].
2. Korolchuk V. M. (2010). Obgruntuvannya orhanizatsiinoi modeli doslidzhennia stresostiikosti osobystosti [Justification of the organizational model of the study of personality traumatic stress]. *Problemy ekstremalnoi ta kryzovoi psykholohii – Problems of Experimental and Crisis Psychology*, 7. 210-218 [in Ukrainian].

3. Kudinova M. S. (2016). Kontsept stresostiikosti u suchasnomu psykholohichnomu dyskursi [Concept of stress resistance in modern psychological discourse]. *Naukovyi visnyk Khersonskoho derzhavnogo universytetu – Scientific Herald of Kherson State University*, 6 (25), 48-54 [in Ukrainian].

4. Kudinova M. S. (2018). Strukturno-komponentnyi analiz fenomena stresostiikosti osobystosti [Structural-component analysis of the phenomenon of stress-resistance of the individual]. *Visnyk Shkhidnoukrainskoho natsionalnoho universytetu imeni V. Dalia. Teoretychni ta prykladni problemy psykholohii – «Theoretical and applied problems of psychology» Volodymyr Dahl East-Ukrainian National University*, 1 (45), 156-173 [in Ukrainian].

5. Novikov A. M., Novikov D. A. (2013). *Metodologiya: slovar' sistem osnovnykh ponyatij [Methodology: vocabulary of the basic concepts]*. Moscow, Russia : Librocom [in Russian].

6. Ovsianikova Ya. O. (2009). Teoretyko-metodolohichni pidkhody do analizu poniat emotsiinoi, psykholohichnoi stresostiikosti [Theoretical and methodological approaches to the analysis of concepts of emotional, psychological stress resistance]. *Problemy ekstremalnoi ta kryzovoi psykholohii. – Problems of Experimental and Crisis Psychology*, 6, 85-94 [in Ukrainian].

7. Ryshko H. M. (2014). Psykholohichni osoblyvosti rozvytku stresostiikosti u naukovo-pedahohichnykh pratsivnykiv vshchychkh navchalnykh zakladiv [Psychological peculiarities of development of stress resistance in scientific and pedagogical workers of higher educational institutions]. *Candidate's thesis*: Kiev : National Aviation University [in Ukrainian].

8. Ruda T. (2018). Stres ta stresostiikist pidlitkiv [Stress and Stress Tolerance for Teenagers]. *Sportyvnyi visnyk Prydniprovia – Sports Herald of the Dnieper*, 2, 122-129 [in Ukrainian].

9. Stelmashchuk Kh. (2014). Psykholohichniy mekhanizm stresostiikosti pidlitkiv-syrit [Psychological mechanism of stress resistance of teenage orphans]. *Pedahohika i psykholohiia profesiinoi osvity – Pedagogy and psychology of vocational education*, 4, 189-198 [in Ukrainian].

10. Stepanenko V. V. (2015). Psykholohichni osoblyvosti stresostiikosti studentiv [Psychological peculiarities of students' stress resistance]. *Aktualni pytannia suchasnoi psykholohii – Topical issues of modern psychology*, 1, 276-282

11. Brodovska V. Y., Hrushevskiy V. O., Patryk I. P. (2007). *Tlumachnyi rosiisko-ukrainskyi slovnyk psykholohichnykh terminiv [Interpretative Russian-Ukrainian dictionary of psychological terms]*. Kiev : VD «Professional» [in Ukrainian].

12. Laurent H., Vergara-Lopez C., Stroud L. (2017). Differential Relations Between Youth Internalizing/Externalizing Problems and Cortisol Responses to

Performance vs. Interpersonal Stress. *Author manuscript; available in PMC*, 1 [in English].

13. Terrence D., Quinn M., Cidlowski J., Victoria N., Murphy A., Sheridan J. (2016). Neuroimmune mechanisms of stress: sex differences, developmental plasticity, and implications for pharmacotherapy of stress-related disease. *Author manuscript; available in PMC*, 30 [in English].

Kudinova M.

CRITERION-INDICATOR CHARACTERIZATION OF SENIOR PUPILS' DEVELOPMENT LEVELS OF STRESS RESISTANCE AT GENERAL-EDUCATION BOARDING SCHOOLS

The importance of the criterion-indicator characterization study of senior pupils' stress resistance at general-education boarding schools is based on the fact that today there is no single system for determining the level of pupils' stress, no clear criteria and indicators of stress resistance among senior pupils at general-education boarding schools.

The purpose of the article is to define and characterize the criteria, indicators and levels of stress resistance development among senior pupils at general-education boarding schools.

As a result, we have defined five criteria of senior pupils' stress-resistance at general-education boarding schools. They are personal, emotional, cognitive, motivational-volitional and behavioral criteria.

The personal criterion reveals the processes of self-assessment and their ability to overcome stress.

Emotional criterion characterizes pupils' emotional reaction to a stressful situation and their level of anxiety.

The cognitive criterion is a combination of knowledge about stress, stress factors, types and features of stress, stress resistance and its forms of development.

The motivational-volitional criterion characterizes the senior pupils' motivation to achieving the intended goal and overcoming stress, focusing on their own forces in stressful situations.

The behavioral criterion is characterized by actualization and using of anti-stress strategies by pupils, a set of behavioral patterns acquired in the process of upbringing, aimed at mobilizing the body's defenses in response to the influence of stressors.

Each criterion includes a set of qualitative indicators that reveal the essence and characterize stress resistance of pupils' at general-education boarding schools.

In accordance with the indicators, we have defined the levels (high, medium and low) of stress resistance.

Key words: stress resistance, component, criterion, indicator, level, senior pupils, general-education boarding school.

Кудінова Маргарита Сергіївна – методист науково-методичного відділу, викладач кафедри соціальної роботи факультету реабілітаційної педагогіки та соціальної роботи комунального закладу вищої освіти «Хотицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради, м. Запоріжжя.

УДК159.923

Кушнеров В.А.

ОСОБЛИВОСТІ ЧАСОВОЇ ПЕРСПЕКТИВИ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ

У статті розглянуті особливості часової перспективи військовослужбовців. Перераховано підходи в яких вивчається часова перспектива особистості (мотиваційний, подієвий, типологічний, прогностичний, діяльнісний). Надано визначення часової перспективи. Встановлено, що у більшості військовослужбовців на високому рівні представлена часова перспектива майбутнього. Високий рівень часових перспектив негативного і позитивного минулого, гедоністичного сьогодення виражені практично однаково. Часова перспектива фаталістичного сьогодення на високому рівні представлена у 14% військовослужбовців. Частина військовослужбовців віднесено до групи ризику в зв'язку з орієнтованістю на негативне минуле та фаталістичне теперішнє, що побічно свідчить про схильність до психологічних проблем. Встановлено узгодженість результатів діагностики вербальній і проєктивних методик. Згідно з проєктивною методикою, часова перспектива «Майбутнє» є у військовослужбовців домінуючою. Досліджена збалансована часова перспектива і показано, що у військовослужбовців переважає її середній рівень.

Ключові слова: часова перспектива, військовослужбовці, круги Коттла, збалансована часова перспектива.

Постановка проблеми. У психологічній науці накопичено великий фактичний та емпіричний матеріал з вивчення феномену часу. Окреме місце в дослідженнях феномену часу займає часова перспектива особистості. Дослідження часової перспективи військовослужбовців є актуальним і може бути включеним для проведення комплексу заходів з їх відновлювального

лікування та реабілітації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Психологічний час відрізняють від онтологічного та фізичного. Якщо фізичний час є, перш за все, величиною виміру, то психологічний час є величиною зміни: істинний людський час є часом розвитку, часом людського становлення (М.М. Трубніков). Психологічному часу властива індивідуальність і суб'єктивність, і у цьому смислі – відносність. Т.М.Титаренко визначає психологічний час як психологічний факт, внутрішній досвід людської душі і людської свідомості [5]. Згідно аналізу З.О.Кіреєвої[3], феномен часу представлений від психофізіологічного до особистісного рівня у дослідженнях К.О. Абульханової-Славської, Н.Д. Багрової, А. Бергсона, Є.І. Головахи, Гуссерля, Т.А. Доброхотової, В.П. Зінченка, Т.М. Козіної, В.І. Ковальова, О.О. Кроніка, Г.В.Коробейникова, К. Левіна, Н.А. Логінової,Л.М. Мітіної,Ю.Б. Молчанова, Ж. Нюттена,І.П. Павлова, Н.С. Пряжнікова, В.А. Роменця, С.Л. Рубінштейна, В.В. Рибалки, І.М. Сеченова, Т.М. Титаренко, П. Фресса, Дж. Уїтроу, Б.Й. Цуканова, Н.І. Чуприкової, Д.Г. Елькіна та інших.

Часова перспектива увійшла до тезауруса психології близько ста років тому. Відомо, що вперше термін «часова перспектива» використав Л. Франкл у 1939 році, коли спробував описати характеристики взаємозв'язку минулого, теперішнього та майбутнього через призму свідомості та поведінки людини. Як стверджував вчений, часова перспектива – це динамічна базава якість людського існування. Минуле та майбутнє – два аспекти поведінки. Майбутнє детермінується теперішнім, теперішнє контролюється минулим, але минуле створює цінності, які майбутнє накладає на теперішнє [8].

Упродовж свого існування, вчені активно вивчали цей феномен і дійшли до висновку, що часова перспектива глибинно впливає на усю природу людини (Ф.Зімбардо). Сьогодні часова перспектива особистості розглядується в різних підходах: мотиваційному (К.Левін, В.Ленс, Ж.Нюттен, Л.К.Франк, П. Фресс), подієвому (Р.А.Ахмеров, Є.М.Головаха, О.О.Кронік), типологічному (К.О.Абульханова-Славська, Т.М.Березіна, В.І.Ковальов, Л.Ю.Кубліцкене, В.Ф.Серенкова), освітньому (М.Р.Гінзбург, І.В.Дубровіна, Н.М.Толстих), прогностичному (П.К.Анохін, М.О.Бернштейн, В.А.Іванніков); культурно-історичному (Н.М.Толстих); діяльнісному (О.К.Тихомиров, Б.С.Братусь, А.Г.Асмолов).

Існує багато визначень часової перспективи особистості. Так, У.Джеймс писав, що часова перспектива - це знання про деякі інші частини потоку, минулого або майбутнього, близького або віддаленого, і це знання завжди змішане з нашим знанням про сьогодні.

К.Леннінгс розглядував часову перспективу, як когнітивну операцію, яка включає з одного боку емоційну реакцію на уявні часові зони (такі як сьогодні, що пройшло і майбутнє) і з другого – перевагу розташовувати дію в якій-небудь темпоральній зоні". К. Леннінгс розглядав три специфічні профілі часової перспективи, два з яких кореспондують з роботами Т. Коттла: атомістичний, гештальтпрофіль і профіль того, хто актуалізує [9].

Ж. Нюттен при вивченні часової перспективи брав до уваги два аспекти: зміст подій минулого і майбутнього, а також структуру часових уявлень. Протяжність і насиченість часової перспективи відіграють важливу роль в побудові цілей, планів і проєктів. Людина, що дивиться далеко уперед, створює довготривалі проєкти і здатна знаходити більше шляхів для їх реалізації. Ж. Нюттен відмічає значущість не лише когнітивної складової часової перспективи, але і емоційної. Для цього він пропонує використовувати поняття "Часова установка" і "Часова орієнтація". Часова установка – це позитивна і негативна настроєність суб'єкта по відношенню до свого минулого, сьогодні і майбутнього. Часова орієнтація - домінуюча спрямованість поведінки на об'єкти і події минулого, сьогодні або майбутнього [4].

Часова перспектива, згідно Ф.Зімбардо [2] може бути розглянута як вираження власної системи сенсів людини. Часова перспектива – це основний аспект в побудові психологічного часу, який виникає з когнітивних процесів, які розділяють життєвий досвід людини на часові рамки минулого, сьогодні і майбутнього. Згідно Ф.Зімбардо і Дж.Бойду часова перспектива розглядається як ситуаційно детермінований і часто несвідомий процес, за допомогою якого безперервні потоки особистісних і соціальних переживань присвоюються певним часовим категоріям, що, в свою чергу, надає порядок, зв'язність і сенс цим подіям [2]. Ф. Зімбардо виділив п'ять основних часових орієнтацій: негативне минуле, гедоністичне теперішнє, майбутнє, позитивне минуле та фаталістичне теперішнє. Орієнтація на негативне минуле виражає ступінь неприйняття власного минулого, що викликає відразу та розчарування; орієнтація на позитивне минуле проявляється в прийнятті власного минулого, при цьому будь-який досвід сприяє розвитку; при орієнтації на гедоністичне теперішнє сьогодні бачиться відірваним від минулого та майбутнього, а єдиною ціллю є насолода; орієнтація на фаталістичне теперішнє дає змогу бачиться незалежним від волі особистості, зумовленим вже з самого початку, а особистість підпорядковується долі; орієнтація на майбутнє виражає наявність у особистості цілей та планів на майбутнє. Так, ці орієнтації відображують характер відношення до часових періодів життя та загальною направленістю поведінки індивіда. Будь яка з них

може суттєво впливати на інтерпретацію та реагування на різні події у теперішньому, а також на процес прийняття рішень стосовно майбутнього [2].

У дослідженнях О.О. Кроника і Є.І. Головахи часова перспектива визначена тільки як цілісна картина майбутнього в складному і суперечливому взаємозв'язку прогнаних і очікуваних подій, з якими людину зв'язує соціальна цінність і індивідуальний сенс власного життя [1, с. 364].

У структурно-генетичній моделі цілісного саморозгортання життєвого світу особистості Т.М.Титаренко, констатує, що людина формує своє уявлення про життя, в якому охоплено минуле, сьогодення і майбутнє і яке включає події індивідуально-психологічного характеру [5].

Б.Й.Цуканов продемонстрував на вибірці випробовуваних у віці середньої (26-40 років) і пізньої (40 - 55 років) дорослості, що випробовувані мають неоднакове відношення до минулого, сьогодення і майбутнього залежно від приналежності до типологічних груп. Так, індивіди в діапазоні $0,7 \text{ с} < \tau < 0,85 \text{ с}$ – орієнтовані на майбутнє. У діапазоні $0,86 \text{ с} < \tau < 0,93 \text{ с}$ для суб'єктів важливим є теперішній час, суб'єкти, що віддають перевагу минулому, знаходяться в діапазоні $0,94 \text{ с} < \tau < 1,11 \text{ с}$ [6].

З.О. Кіреєва простежила становлення репрезентацій про часову перспективу в онтогенезі і зазначила, що вони характеризуються стрибкоподібним переходом від повного неволодіння часовою перспективою у віці 3-5 років до якісних і кількісних змін в уявленнях 85% індивідів 6-7 років, тобто перед дитиною 6-7 років відкривається часова перспектива, але діти ще не можуть представити "сьогодні" у ряді послідовних змін "учора - сьогодні - завтра"[3]. Цілісне усвідомлення і розуміння послідовності, за даними З.О. Кіреєвої, спостерігається у підлітків 12 - 15 років, які уперше використовують "точку відліку" – "тепер", відносно якої, характеризують "раніше" і "пізніше"[3]. Найбільш значиму часову перспективу, на думку вченої починають виділяти також в підлітковому періоді, що підтверджує гіпотезу К.Левіна про ускладнення когнітивної структури життєвого світу, у тому числі і розширення часової перспективи в процесі психічного розвитку особистості.

Особливе місце в дослідженні часової перспективи посідають дослідження конструкту збалансованої часової перспективи (ЗЧП) як важливої складової психологічного і фізичного здоров'я людини. В оптимальній ЗЧП, компоненти минулого, теперішнього і майбутнього змішуються і гнучко вступають у дію, в залежності від вимог ситуації та потреб і цінностей людини. Таким чином, передбачається, що людина з розвинутою ЗЧП буде діяти в межах часових рамок, що краще відповідають умовам, ніж часові рамки людини з менш вираженою ЗЧП, або упередженою ЧП. В дослідженнях М.Вайберг було проведено операціоналізацію поняття ЗЧП, згідно з якою людина зі ЗЧП, при

оцінюванні за допомогою ZTPІ, має набрати низькі бали за параметрами «Негативне минуле» і «Фаталістичне теперішнє», помірні – за параметрами «Гедоністичне теперішнє» і «Майбутнє» та високі – за параметром «Позитивне минуле». Відомо, що пізніше Ф.Зімбардо змінив думку щодо оцінювання балів за параметром «Майбутнє» на помірно високі, було запропоновано нові діапазони для вичислення ЗЧП. Як наголошує Ф.Зімбардо, саме такий профіль має багато переваг. Позитивне минуле забезпечує нерозривний зв'язок із традиціями, культурою, сім'єю, всім тим, що об'єднувало раніше і таким лишається тепер. Майбутнє надає оптимізму, формує надії та розвиває можливості. Гедоністичне теперішнє дає розуміння, що насолоду від життя можна отримувати завжди.

Таким чином, більшість досліджень часової перспективи сконцентровано на емоційній валентності минулого або майбутнього, на часовій домінантності, перебуванні у минулому або майбутньому, на часовій співвіднесеній минулого, сьогодні і майбутнього та на визначенні збалансованої часової перспективи.

Мета статті – вивчення емпіричним шляхом особливостей часової перспективи військовослужбовців.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. У дослідженні взяли участь 75 військовослужбовців без відхилень психічного стану, що є соціально адаптованими та працездатними, які виконують свої службові обов'язки, мають нормальні взаємини в родині. Нами використовувалися методика ZTPІ Ф. Зімбардо, яка є надійним інструментом для оцінки часових орієнтацій особистості та методика «Графічний тест Коттла» за Р.Б.Браун та Р.Херінг.

Таблиця 1

**Розподіл вибірки по прояву емоційної оцінки часової перспективи
(опитувальник ZTPІ)**

| Часова перспектива | Рівень в % | | |
|------------------------|------------|----------|---------|
| | Низький | Середній | Високий |
| Негативне минуле | 28 | 51 | 21 |
| Гедоністичне теперішнє | 30 | 48 | 22 |
| Майбутнє | 21 | 27 | 52 |
| Позитивне минуле | 20 | 53 | 27 |
| Фаталістичне теперішнє | 58 | 28 | 14 |

Так, згідно таблиці 1 у військовослужбовців високий рівень вираженості параметру «Негативне минуле» можна відмітити у 21%, середній – у 51%, низький – 28 % досліджуваних; високий рівень вираженості параметру «Гедоністичне теперішнє» представлений у 22 %, середній – у 48 %, низький – у 30% опитуваних; високий рівень вираженості параметру «Майбутнє» був виявлений у 52 %, середній – у 27%, низький – у 21% респондентів; високий рівень представленості параметру «Позитивне минуле» можна відмітити у 27%, середній – у 53%, низький – у 20% досліджуваних; високий рівень вираженості параметру «Фаталістичне теперішнє» представлений у 14 %, середній – у 28%, низький – у 58 % опитуваних.

Відсоток випробовуваних з високими балами за шкалою "Майбутнє"(52%) характеризується умінням ставити життєві цілі і прагне до їх досягнення, планувати і організовувати свою діяльність. Вони активні, амбітні, добросовісні, віддають перевагу постійності, схильні до зваженого ухвалення рішень. Для них також важливе відчуття продуктивності діяльності. Вони цінують час, оскільки нерідко відчувають його дефіцит. Можуть випробовувати психічну напругу і стрес при очікуванні неможливості продуктивно і ефективно використати час. Часто їм бракує вільного часу на дозвілля і відпочинок. Вони чекають від майбутнього позитивних подій і переживань, які принесуть їм задоволення. Так як наші респонденти мають найбільші показники з майбутньої часової перспективи, то згідно Ф. Зімбардо, вони не схильні до депресії, тяжко йдуть на ризик, живуть за правилом «Береженого Бог береже», завзято йдуть до мети, емоційно стабільні та передбачувані, вміють розподіляти час та усвідомлюють, що вони смертні. Також ми припускаємо, що майбутня часова перспектива виступає в одній з ресурсних форм – в надії. Як зазначав Е.Фромм, надія є важливим ресурсом для людини, що забезпечує готовність до зустрічі із майбутнім.

Для військовослужбовців з високими показниками за чинником "Позитивне минуле"(27%) характерний здоровий погляд на життя і позитивна реконструкція свого минулого при теплому, сентиментальному відношенні до нього. Вони схильні до духовності, орієнтації на внутрішній світ і не схильні до ризику і шкідливих звичок. За Ф. Зімбардо, орієнтація у минуле може як забезпечити відчуття безпеки, збереження сімейних традицій, так і заважає пошуку нових друзів та вражень.

Високі показники за шкалою "Гедоністичне сьогодні" представлені у 22 % військовослужбовців, що вказує на недостатній самоконтроль і низьку здатність до вольового зусилля, орієнтацію на задоволення, хвилювання, збудження, насолоду в сьогоднішні і відсутність турботи про майбутні наслідки, нездатність відмовитися від отримання задоволення сьогодні заради

завтрашньої нагороди. Досліджувані, що віддають перевагу часовій перспективі «Гедоністичне теперішнє», шукають задоволень, непостійні, імпульсивні, емоційно нестабільні, легко заводять нових друзів. Якщо враховувати вік досліджуваних- період ранньої дорослості, їх невизначеність, військовий досвід, то цілком очікуваним є бажання жити щасливим радісним життям, почувати себе комфортно, не замикатися в негативних думках і переживаннях.

Нижчий відсоток випробовуваних з високими показниками спостерігається по чинниках "Негативне минуле" (21%) і "Фаталістическое сьогодення" (22%). На думку Ф. Зімбардо, негативне минуле та фаталістичне теперішнє не несуть жодних позитивних рис для людини. Тому ті, хто мають такі домінуючі орієнтири будуть схильні до фізичних та психологічних проблем. Отже досліджуваних, що обрали ці часові перспективи ми віднесемо до групи ризику. Випробовувані з високими показниками за шкалою "Негативне минуле" схильні реконструювати своє минуле в негативних подіях, наповнених болем, жалем, розчаруванням. Події минулого актуалізують дратівливість аж до агресивності, тривогу, апатію, тугу. Їх песимістичні, негативні роздуми про своє минуле пов'язані з низькою самооцінкою і низьким рівнем оцінки щастя. Свої міжособистісні стосунки сприймають як обмежені і незадовільні. Схильні оцінювати своє життя як обмежене з точки зору задоволень.

Чинник "Фаталістичне сьогодення" представлений у 14% респондентів, що мають високі показники за цим чинником. Ці військовослужбовці, як правило, переконані, що майбутнє зумовлене, його неможливо контролювати, а сьогодення слід переносити з покірністю і упокорюванням, оскільки люди знаходяться у владі вередливої долі. У них слабо представлено почуття власної ефективності, віра в себе. Це частково кореспондує з нашим попереднім дослідженням чоловіків, в яких встановлено *розвинуте почуття провини, знижена самооцінка*.

Для більш детального аналізу представленості часової перспективи за методикою ЗТPI Ф.Зімбардо, нами було проведено дослідження за допомогою проективної методики графічний тест Коттла за Р.Б.Браун та Р.Херінг, нами було виявлено, що у більшості військовослужбовців – 67 % – переважає часова перспектива – «Майбутнє»; в той же час, часова перспектива «Теперішнє» переважає у 19 %, часова перспектива «Минуле» переважає у 9 % досліджуваних, а рівна представленість усіх часових перспектив в наявності у 5 %. Ці результати кореспондують з результатами методики ЗТPI Ф. Зімбардо.

Згідно представленням Ф.Зімбардо щодо конструкту збалансованої часової перспективи, то нами було проведено його дослідження у військовослужбовців. Ми встановили, що в досліджуваних переважає середній

рівень вираженості збалансованої часової перспективи – у 61 % досліджуваних, високий рівень вираженості представлений у 4 % досліджуваних, а низький – у 35% досліджуваних.

Таким чином, за результатами нашого емпіричного дослідження можна зробити такі **висновки**: більшість військовослужбовців орієнтовані на майбутнє, мають збалансовану часову перспективу. 22% військовослужбовців віднесено до групи ризику оскільки орієнтовані на негативне минуле та фаталістичне теперішнє і можуть буди схильними до психологічних проблем.

Перспективи подальшого дослідження полягають у тому, щоб вивчити репрезентації часової перспективи військовослужбовцями та особливості часової перспективи у військовослужбовців, що брали участь у збройному конфлікті.

Література

1. Головаха Е.И. Психологическое время личности / Е.И.Головаха, А.А.Кроник. - К.: Наукова думка, 1984. – 207 с.
2. Зимбардо Ф.Бойд Дж. Парадокс времени. Новая психология времени, которая улучшит нашу жизнь.- СПб.: Речь, 2010 – 352с.
3. Киреева З.А. Развитие сознания, детерминированное временем: Монография / З.О. Киреева. – Одесса: ВМВ 2010.-380с.
4. Нюттен Ж. Мотивация. / Ж.Нюттен // Экспериментальная психология: [под ред. П.Фресса, Ж.Пиаже]. М., Прогресс. 1975. - Вып. 5. – С. 15-110.
5. Титаренко Т.М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Т.М.Титаренко. - К.: Либідь, 2003. – 376 с.
6. Цуканов Б.И. Время в психике человека: монография / Б.И.Цуканов. – Одесса: Астропринт, 2000. – 220 с.
7. Frank L. K. Time perspective / L. K. Frank // Journal of Philosophy. – 1939. – Vol. 4. – P. 293-312.
8. Lennings C. J. Profiles of Time Perspective and Personality: Developmental Considerations // Journal of Psychology. 1998. No. 132. P. 629–641.

Транслітерація

1. Holovakha E.Y. Psykholohycheskoe vremia lychnosty / E.Y.Holovakha, A.A.Kronyk. - K.: Naukova dumka, 1984. – 207 s.
2. Zymbardo F.Boid Dzh. Paradoks vremeny. Novaiia psykholohyia vremeny, kotoraiia uluchshyt nashu zhyzn.- SPb.: Rech, 2010 – 352s.
3. Kyreeva Z.A. Razvytye soznanyia, determynyrovannoe vremenem: Monohrafiia / Z.O. Kireieva. – Odessa: VMV 2010.-380s.
4. Niutten Zh. Motyvatsyia. / Zh.Niutten // Эkсперименталнаіа psykholohyia: [pod red. P.Fressa, Zh.Pyazhe]. М., Prohress. 1975. - Выр. 5. – С. 15-110.

5. Tytarenko T.M. Zhyttievyi svit osobystosti: u mezhakh i za mezhamy budennosti / T.M.Tytarenko. - K.: Lybid, 2003. – 376 s.
6. Tsukanov B.Y. Vpemia v psykhyyke cheloveka: monohrafyia / B.Y.Tsukanov. – Odessa: Astroprynt, 2000. – 220 s.
7. Frank L. K. Time perspective / L. K. Frank // Journal of Philosophy. – 1939. – Vol. 4. – P. 293-312.
8. Lennings C. J. Profiles of Time Perspective and Personality: Developmental Considerations // Journal of Psychology. 1998. No. 132. P. 629–641.

Kushnerov V.

PARTICULARITIES OF THE MILITARY PERSONNEL' TIME PERSPECTIVE

The article reviews the particularities of the time perspective of the military personnel. It was established that the majority of military personnel presented a temporary perspective of the future at a high level. The high level of temporal perspectives of the negative and positive past and of the hedonistic present are expressed almost equally. The time perspective of the fatalistic present is represented in 14% of military personnel at a high level. The consistency of the results of the verbal and projective methods diagnostics was established. According to the projective method, the temporal perspective of the future is dominant among the military personnel. A balanced time perspective was studied and it was shown that its average level prevails among the military personnel.

***Key words:** time perspective, military personnel, Cottle circles, balanced time perspective.*

Кушнеров В'ячеслав Анатолійович – здобувач кафедри загальної психології і психології розвитку особистості Одеського національного університету імені І.І. Мечникова.

ЕЛЕКТРОННЕ ОСВІТНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ПСИХОЛОГІЧНА ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ КОМПЕТЕНЦІЙ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ГУМАНІТАРНОГО ПРОФІЛЮ

У статті розглядається роль електронного освітнього середовища, що сприяє розвитку комунікативних компетенцій професіоналізму майбутніх фахівців гуманітарного профілю. З'ясовано, що сучасні критерії освітнього процесу відмовляються від алгоритмів отримання знань минулого, оскільки на сьогодні значну кількість інформації здобувачі вищої освіти черпають з всесвітньої мережі Інтернет. Визначено, що ключова теза сучасної вищої освіти – якомога надати більше свобод, прав і повноважень здобувачам вищої освіти які вони зможуть реалізувати завдяки стратегії розвитку гнучких, індивідуальних особистісно-орієнтованих траєкторій навчання. Встановлено переваги електронного освітнього середовища у розвитку комунікативних компетенцій професіоналізму. У цілому, алгоритм роботи здобувача вищої освіти у електронному освітньому середовищі є одним із ключових факторів формування громадської власної думки та професійних знань.

Ключові слова: електронне освітнє середовище, інфокомунікаційна компетентність, здобувач вищої освіти, змішане навчання, компетентнісна (сучасна) модель освіти, майбутній фахівець гуманітарного профілю.

Постановка проблеми. В умовах переходу від індустріальної епохи до епохи інформатизації українська система освіти, як і системи освіти інших країн, зазнає істотних змін, пов'язаних з необхідністю подолання протиріч між традиційним темпом навчання і постійно зростаючим потоком нових знань. Традиційна система освіти стає нездатною задовольнити потреби всіх бажаючих вчитися. Вихід бачиться в освоєнні нових освітніх інформаційних технологій і їх поетапному впровадженні в освітній процес вищої школи. Одним з перспективних напрямків розвитку комунікативних компетенцій у майбутніх фахівців гуманітарного профілю є використання технологій пов'язаних з електронним освітнім середовищем.

Головним завданням розвитку будь-якого вищого закладу освіти є підготовка висококваліфікованих фахівців, затребуваних на сучасному ринку праці, а побудова нової стратегії освіти має сприяти соціалізації людини в найширшому розумінні. Соціалізація здобувачів вищої освіти повинна

здійснюватися не тільки в підготовці до ефективного прояву себе у професійній діяльності, а й у суспільно-соціальному житті. Реформа вищої освіти передбачає формування у майбутніх фахівців широкого спектра загальнокультурних компетенцій.

В процесі контекстного навчання, завдяки синтезу навчальних і практичних ситуацій, у здобувача вищої освіти формуються компетенції, які дозволяють в майбутньому діяти з урахуванням професійно-етичних норм. Також хотілося б відзначити, що викладання гуманітарних дисциплін не повинно перетворюватися на вивчення фактичного матеріалу на рівні понять і знань, здобувачам вищої освіти необхідно показувати значущість пропонованої інформації з точки зору їх професійної «придатності» і аналізувати цю інформацію у відповідності з особистими цілями та інтересами кожного здобувача вищої освіти. Тому дуже важливо в процесі навчання велику увагу приділяти не тільки формуванню у здобувачів вищої освіти міцних науково-предметних знань, а й намагатися, щоб вони бачили застосування цих знань у майбутній професії, так як будь-яка інформація має важливе особистісне значення, якщо вона необхідна не просто як навчальний алгоритм, а в майбутньому може стати визначальним у формуванні особистої громадянської позиції та регулятором професійної діяльності.

Ключова теза сучасної вищої освіти - якомога надати більше свобод, прав і повноважень здобувачам вищої освіти які вони зможуть реалізувати завдяки стратегії розвитку гнучких, індивідуальних особистісно-орієнтованих траєкторій. Ця стратегія характеризується комплексним характером та має на увазі цілий ряд аспектів і напрямків, численні інструменти реалізації і передбачає глибоку партнерську взаємодію всіх ключових стейкхолдерів. В основі цієї стратегії лежить розуміння необхідності безперервної освіти як єдиної адекватної відповіді на стрімку моральну відсталість старих і появу нових професій, посилення конкуренції на ринку праці і перехід до суспільства, заснованого на знаннях. У цих умовах найважливішою компетенцією стає здатність до отримання освіти протягом усього життя (life-long learning), основні принципи якого були сформульовані в Лісабонському Меморандумі неперервної освіти Європейського союзу (2000).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні критерії освітнього процесу відмовляються від алгоритмів отримання знань минулого, а саме того, що знання здобувач вищої освіти має отримувати безпосередньо в аудиторії чи з друкованих праць, що розміщені в бібліотечних фондах закладів освіти, оскільки на сьогодні значну кількість інформації здобувачі вищої освіти черпають з всесвітньої мережі Інтернет. Дана інформація повинна бути узагальнена, систематизована та проаналізована. З огляду на те, що у

майбутнього спеціаліста повинен бути сформований алгоритм постійної безперервної самоосвіти, це вимагає розвитку у здобувачів вищої освіти потреб у навчанні, здобутті нових знань, оволодінні новими практичними навичками.

За даними П. М. Григоришина зі співавторами, Т. Я. Дівнич [4], перевагами електронного навчання є:

1. модульність – в основу програми електронного навчання покладено модульний принцип;

2. гнучкість – здобувач вищої освіти може вчитися згідно зі своїм темпом, особистими можливостями і потребами;

3. нова роль викладача – координування навчального процесу, коригування курсу, консультування та складання індивідуального навчального плану;

4. використання в процесі навчання сучасних технологій, паралельне засвоєння практичних навичок, які стануть у нагоді в майбутній професії;

5. самостійне планування часу і розкладу занять, а також перелік навчальних дисциплін, що вивчаються;

6. створення комфортних умов навчання, що сприяє його продуктивності;

7. самоконтроль набутих знань, саморозвиток, моралізація, творчість;

8. отримання освіти людьми з обмеженими фізичними можливостями.

Електронне навчання як технологія розвитку комунікативних компетенцій у майбутніх фахівців гуманітарного профілю вивчалась фахівцями-психологами з позиції системного підходу (В. Ганзен, Г. Костюк, О. Леонтєв, Б. Ломов, В. Мерлін, Г. Щедровицький та ін.); компетентнісного підходу (А. Хуторський, І. Зимня, Ю. Татур); концепції розвитку особистості як активного суб'єкта життєдіяльності (Л. Божович, Л. Виготський, Д. Ельконін, А. Коваленко, Г. Костюк, С. Максименко, А. Петровський, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін.); аналізу педагогічної діяльності (С. Максименко, А. Маркова, І. Мітіна, М. Савчин, Т. Щербан та ін.).

Орієнтуючись на особистісно-орієнтований підхід при впровадженні цих технологій, можна відзначити, що при вивченні змісту гуманітарних наук інформація не тільки освоюється здобувачам вищої освіти, але з'являється і смислове відношення, особистісний досвід, все це виникає в результаті особистісно-значущих переживань при самостійному опрацюванні інформації (А. В. Андрєєва, О. М. Анісімова, Г. В. Білозубова, Г. В. Кравченко, О. А. Ковальова).

Електронне навчання в контексті вищої школи найбільш ефективно не як самостійна форма освіти, а як складова частина змішаного навчання (blended learning), характеристики, можливості та особливості дистанційних електронних

курсів вивчали Г. О. Бордовський, І. П. Воротникова, Є. В. Желнова, Н. В. Колесниченко, Н. В. Макарова, С. В. Максимова, М. М. Мохова, М. С. Нікітіна, О. О. Рафальська, С. В. Симанович, О. М. Спіріна, Ю. В. Триус, Г. А. Чередніченко, Л. Ю. Шапран, Н. Д. Угринович.

До формування комунікативних компетенцій (ІКТ) зверталось багато вчених, які розглядали різні аспекти цієї проблеми: П. В. Беспалов, Л. М. Горбунова, А. А. Єлізаров, М. І. Жалдак, Н. В. Насирова, О. В. Овчарук, А. М. Семібратов, Н. В. Морзе та ін.

Мета статті – розглянути електронне освітнє середовище як психологічну технологію розвитку комунікативних компетенцій у майбутніх фахівців гуманітарного профілю.

Виклад основного матеріалу та результатів дослідження. Двадцять перше століття ознаменоване століттям прогресуючої глобалізації. Світ для нас стає з кожним днем все менше і менше, економіки як розвинених, так і країн, що розвиваються, стають залежними одна від одної, про що можна судити з економічних взаємовідносин між Європою і Україною та іншими великими країнами світу. У глобалізації існують як позитивні, так і негативні сторони. Однак варто визнати, що саме завдяки їй всесвітній науковий потенціал зростає зі швидкістю геометричної прогресії [9].

Одним з найголовніших досягнень кінця двадцятого століття є всесвітня павутина під назвою «Інтернет», що дозволяє нам передавати інформацію через континенти за частку секунди, завдяки чому розвиток наукових проєктів має величезний потенціал в двадцять першому столітті. Завдяки всесвітній мережі Інтернет комунікабельність соціуму перейшла на новий рівень: відбулося прискорення мобільності, швидкості передачі інформації на наддалекі відстані, виникнення нових можливостей для людини з метою пізнання світу, в якому він живе.

У дев'яностих роках двадцятого століття Мартіном Дугіамасом був створений проєкт під назвою «Moodle» (Modular Object Oriented Dynamic learning Environment), віртуальне навчальне середовище. Даний проєкт дозволяє освітнім установам дистанційно проводити курс навчання з тією групою людей, яка зацікавлена в цьому [8]. Особливістю даного проєкту є те, що дана середа доступна абсолютно кожному. Її пріоритетом є простота у використанні. Як сказав засновник: «Найбільш важливо для мене те, щоб це програмне забезпечення було найбільш простим у використанні, а для цього воно повинно бути засноване на інтуїції настільки, наскільки це можливо» [13].

У 2002 року вперше з'явилась версія програмного забезпечення «Moodle». З цього моменту даний проєкт змінив уявлення про освіту в усьому світі і є одним з позитивних застосувань Всесвітньої павутини «Інтернет».

Moodle являє собою вільний веб-додаток, що надає можливість створювати сайти для он-лайн навчання. Система реалізує філософію «педагогіки соціального конструкціонізму» і орієнтована, перш за все, на організацію взаємодії між викладачем і тим хто навчається, хоча підходить і для організації традиційних дистанційних курсів, а також підтримки очного навчання [6].

Важливою особливістю «Moodle» є те, що система створює і зберігає портфоліо кожного здобувача вищої освіти: всі виконані ним роботи, всі оцінки і коментарі викладача до робіт, всі повідомлення в форумі. Широкі можливості для комунікації – одна з найсильніших сторін «Moodle». Система підтримує обмін файлами будь-яких форматів – як між викладачем і здобувачем вищої освіти, так і між самими здобувачам вищої освіти [5]. На даний момент програмне забезпечення «Moodle» найбільш активно використовується в таких країнах, як Сполучені Штати Америки, Великобританія, Німеччина, Австралія.

Ця система також впроваджується і у навчальних закладах України. Саме цей факт може послужити певним ривком для наших закладів вищої освіти, дозволить вивести їх на новий рівень якісної освіти. Завдяки використанню системи «Moodle» може покращитися якість освіти, процес навчання може прискоритися і стати простіше.

Ключова тенденція в мотивації сучасних здобувачів вищої освіти, згідно з дослідженнями Ю. Р. Вишневського і В. Т. Шапка, – потреба в навчанні. Важливий при цьому наступний факт: навіть якщо вони будуть працювати не за фахом, то здобувачі вищої освіти вважають, що знання здобути будуть не дарма. В роботі О. С. Лук'янова [7] відзначається, що сучасний здобувач вищої освіти – компетентнісний, тобто такий, який підходить до своєї освіти з наявністю здатності до компетентного навчання в вищому закладі освіти, до навчання усвідомленого, з прагненням у майбутньому бути залученим до середовища майбутніх професіоналів в обраній галузі. Він відрізняється від здобувача вищої освіти десятирічної і далі давності, коли суть відношення здобувача вищої освіти до освіти полягала у знаннях. Цей висновок набуває особливого значення в рамці того, що, здобувач вищої освіти сам готовий перейти на компетентнісну (сучасну) модель освіти і вона не нав'язується ззовні, а визначена внутрішньо, специфікою мотивації сучасних здобувачів вищої освіти.

Враховуючи ноувізм (життя сьогоднішнім днем) на тлі прагматизму, що забезпечують специфічність сьогоднішньої молоді, можна зробити висновок, що підтримка і розвиток навчально-професійного інтересу у здобувачів вищої освіти можливі через інтерактивні форми роботи у вигляді наукових експериментів, соціальних досліджень, практичних робіт. Така активність і пошук нових знань через досвід, застосування наявних знань на практиці

відповідає віковій категорії студентства і відображає його сучасні соціально-психологічні особливості.

Випускники вищих закладів освіти соціально активні і інтелектуально зрілі, їм властива пізнавальна і комунікативна активність, яка спрямована на вирішення конкретних професійно-орієнтованих завдань. Студентство є центральним періодом становлення особистості в цілому. Це час інтенсивної соціалізації молодої людини як майбутнього діяча, професіонала, що, безумовно, має враховуватися і враховується в змісті, проблематики і прийомах організації навчальної діяльності та педагогічного спілкування у вищому закладі освіти. Важливою якісною складовою особистості 18-22-річних є здатність до навчання, або емпірична характеристика індивідуальних можливостей здобувачів вищої освіти до засвоєння навчальної інформації, до виконання навчальної діяльності, в тому числі до запам'ятовування навчального матеріалу, розв'язання задач, виконання завдань різних типів навчального контролю і самоконтролю [10]. Навчання в широкому сенсі слова виступає як прояв загальних здібностей людини, що відбивають пізнавальну активність суб'єкта і його можливості до засвоєння нових знань, дій, складних форм діяльності. При цьому здатність до навчання проявляється як загальна можливість психічного розвитку, досягнення більш узагальнених систем знань, загальних способів дій. Окремі здобувачі вищої освіти володіють великими здібностями до деяких спеціальних навчальних предметів.

В якості емпіричної характеристики можливостей здобувачів вищої освіти до навчання це багато показників і параметрів особистості. До них відносяться, перш за все, індивідуальні пізнавальні можливості (особливо сенсорні і перцептивні процеси, пам'ять, увага, мислення і мовлення), індивідуальні особливості – мотивація, характерологічні та емоційні прояви; ставлення здобувача вищої освіти до навчального матеріалу, до навчальної групи і викладача. Крім того, важливим індексом освіченості служать якості, що визначають рівень розвитку комунікативних компетенцій. Освіченість у здобувача вищої освіти має на увазі також сформованість багатьох спеціальних навичок, в тому числі навичок науково-дослідницької та творчої діяльності.

До позитивних якостей електронного освітнього середовища можна віднести той факт, що здобувач вищої освіти має можливість самостійно визначати вибір курсів, які в свою чергу дозволять йому досягти великих успіхів у навчальній діяльності і в підтвердження цього йому буде надано сертифікат про проходження курсів. Крім того, користувач середовища «Moodle» має можливість отримати додаткові знання тієї області, яка може не мати відношення безпосередньо до його сфери діяльності [14]. При отриманні більшого обсягу знань, збільшиться конкурентоспроможність здобувача вищої

освіти на ринку праці, а також інтерес самого роботодавця прийняти на роботу того, хто отримав свободу, права і повноваження в процесі навчання і намагається реалізувати завдяки стратегії розвитку гнучких, індивідуальних особистісно-орієнтованих траєкторій навчання все набуте у професійну діяльність. Велика кількість здобувачів вищої освіти вже оцінила зручність роботи електронного освітнього середовища як зручної та ефективної технології сучасної освіти.

В першу чергу здобувачі вищої освіти відзначають таку важливу якість як доступність інформації на всіх рівнях. За допомогою системи електронного навчання вищого закладу освіти можна з легкістю знайти необхідні підручники, методичні посібники та інші питання, що цікавлять здобувача вищої освіти. Це робить неоціненний внесок при підготовці до задач іспитів, написанні наукових робіт. Так само середовище дозволяє здобувачу вищої освіти саморозвиватися в багатьох наукових галузях, або підвищити рівень своїх знань в якій-небудь одній конкретній області. По-друге, приємно дивує простота і доступність даного середовища. Все що потрібно здобувачу вищої освіти – це логін і пароль для входу в систему електронного навчання. Далі здобувач вищої освіти може самостійно редагувати свої особисті дані, відстежувати свою успішність і проходити навчання на електронному рівні [12]. Простий інтерфейс системи не викликає труднощів в роботі з сайтом. До того ж, завдяки швидкому розвитку Інтернету, здобувач вищої освіти може увійти в систему в будь-якій точці світу, де є вихід в мережу, що є істотним плюсом. По-третє, позитивною якість навчального середовища здобувачі вищої освіти відзначають можливість спілкування в системі. Можна поставити запитання будь-якого викладача або здобувача вищої освіти. Якщо ж у здобувача вищої освіти виникають труднощі в освоєнні матеріалу, завдяки системі електронного навчання він може з легкістю знайти для себе дієву допомогу.

Таким чином система електронного навчання вносить великий вклад в розвиток ефективності освіти та виводить її на новий, більш високий рівень. Використання електронного освітнього середовища дає освітній установі можливість бути сучасною, крокувати в ногу з часом і забезпечувати належний рівень знань у своїх здобувачів вищої освіти завдяки доступним методам.

«Moodle» – це пакет, який зазвичай визначають як CMS або LMS. Ці аббревіатури можна розшифрувати таким чином: CMS – course management system – система управління курсами. LMS – learning management system – система управління навчанням. Програма написана на мові програмування PHP і переведена на кілька десятків мов, використовується для навчання більш ніж в ста п'ятдесяти країнах світу. Електронне освітнє середовище «Moodle» є успішною платформою на світовому ринку СДО. Над системою вже більше 15

років працює міжнародна команда розробників під керівництвом фонду «Moodle» в Австралії. Завдяки цьому «Moodle» поєднує в собі багатство функціоналу, гнучкість, надійність і простоту використання [1]. Система широко відома в світі, має понад 60 тисяч інсталяцій більш ніж в 100 країнах.

Основною навчальною одиницею «Moodle» є навчальні курси. В рамках такого курсу можна організувати:

- взаємодію здобувачів вищої освіти між собою і з викладачем. Для цього можуть використовуватися такі елементи як: форуми, чати;

- передачу знань в електронному вигляді за допомогою файлів, архівів, веб-сторінок, лекцій;

- перевірку знань і навчання за допомогою тестів і завдань. Результати своєї роботи здобувачі вищої освіти можуть відправляти в текстовому вигляді або у вигляді файлів;

- спільну навчальну і дослідницьку роботу здобувачів вищої освіти з певної теми за допомогою вбудованих механізмів wiki, семінарів, форумів тощо [11].

«Moodle» орієнтована на спільну роботу. При цьому навчання можна здійснювати як асинхронно, коли кожен здобувач вищої освіти вивчає матеріал у власному темпі, так і в режимі реального часу, організовуючи онлайн лекції та семінари. Система підтримує обмін файлами будь-яких форматів – як між викладачем і здобувачем вищої освіти, так і між самими здобувачами вищої освіти.

Широкі можливості для розвитку комунікації – одна з найсильніших сторін «Moodle». На форумі можна проводити обговорення по групах, оцінювати повідомлення, прикріплювати до них файли будь-яких форматів. В особистих повідомленнях і коментарях – обговорити конкретну проблему з викладачем особисто. У чаті обговорення відбувається в режимі реального часу [2]. Розсилки оперативно інформують всіх учасників курсу або окремі групи про поточні події: не потрібно писати кожному здобувачу вищої освіти про нове завдання, група отримає повідомлення автоматично. Система також дозволяє контролювати «відвідуваність» – активність здобувачів вищої освіти, час їх навчальної роботи в мережі. В результаті викладач витрачає свій час більш ефективно. Він може збирати статистику по здобувачам вищої освіти: хто що скачав, які домашні завдання зробив, які оцінки з тестів отримав. Викладачеві легко проаналізувати і зрозуміти, наскільки здобувачі вищої освіти розібралися в темі, і з урахуванням цього запропонувати матеріал для подальшого вивчення індивідуально.

Можливості електронного навчання формують здобувачам вищої освіти:

- розвиток критичного мислення;
- навчання в будь-який час, в будь-якому місці, у зручному темпі,
- самостійність при глибокому вивченні цікавих тем,
- ефективність засвоювання професійних знань.

Аналіз існуючих досліджень в області використання електронного освітнього середовища дозволив виділити ряд, на наш погляд, безсумнівних переваг, якими має володіти здобувач вищої освіти: індивідуалізація навчання, можливість побудови індивідуальної освітньої траєкторії, що підвищує якість освіти [5].

Електронне навчання в контексті вищої школи найбільш ефективно не як самостійна форма освіти, а як складова частина змішаного навчання (blended learning). Його переваги полягають в поєднанні традиційного навчання (аудиторного) і самостійного навчання (електронного). Співвідношення використання видів навчання в змішаній формі багато в чому залежить від специфіки професійного напрямку. Такий підхід до освоєння змісту дисципліни дозволяє розвивати інфокомунікаційну компетентність здобувача вищої освіти.

Електронне навчання неможливе без ефективного зворотного зв'язку між здобувачем вищої освіти та викладачем. В рамках розробленого дистанційного курсу забезпечення такого зв'язку здійснюється за допомогою інтерактивних елементів «Чат», «Форум». При цьому стає можливим проведення індивідуальних консультацій, спілкування в чат-режимі і режимі форуму, коли кожен учасник курсу може висловитися з будь-якого питання запропонованої теми. Інформаційні ресурси курсу можна вивчати безпосередньо на комп'ютері, або зберегти на локальний комп'ютер для друку і подальшого ознайомлення. Інтерактивні елементи (завдання різних типів, глосарії, форуми, тести) дозволяють акцентувати увагу здобувачів вищої освіти на окремих фрагментах пріоритетного матеріалу, перевірити рівень знань, організувати взаємодію слухачів один з одним і з викладачем.

Електронне навчання дає можливість освоєння лекцій, кожна з яких закінчується питаннями – це освоєння ознайомчого рівня, а організація форуму з даної тематики (використання елемента курсу) – це вже продуктивний рівень, тому що це є евристичний тип роботи. Відповіді на питання також можуть здійснюватися у формі власної відкритої відповіді, що передбачає вироблення наступного алгоритму роботи здобувача вищої освіти:

- знайомство з матеріалом, запропонованим до вивчення;
- виділення смислових тем курсу;
- систематизація та тезовий виклад головного;
- формування та виклад власної думки з приводу вивченого [3].

В процесі проведення опитування здобувачів вищої освіти щодо відношення до системи «Moodle» ми отримали наступні данні: 78% здобувачів вищої освіти погодились з тим, що їм зручно працювати в електронній системі навчання, разом з тим 4% респондентів не погодились із ствердженням та 18% здобувачів вищої освіти обрали відповідь «не завжди». Це свідчить про те, що система потребує подальшої модернізації з метою підвищення зручності її використання задля підвищення ефективності засвоювання професійних знань.

Для 70% респондентів навчальний матеріал, що є представленим у системі, є зрозумілим та доступним, у той час як приблизно рівний відсоток респондентів 18% та 12% схилились до варіантів відповіді «не завжди зрозумілий» або ж «взагалі незрозумілий». Отже навчальний матеріал, що пропонується здобувачам вищої освіти для ознайомлення, потребує корекції та адаптації з метою підвищення його доступності, будь то деталізація чи, навпаки, узагальнення.

З отриманих результатів маємо зазначити, що пріоритетом для сучасного здобувача вищої освіти є можливість навчання у власному темпі, без прив'язки до конкретного місця та часу. Завдяки системі електронного навчання доступ до вищої освіти отримують всі особи, незалежно від їх місцезнаходження та фізичних здібностей. Останнє є особливо важливим для здобувачів вищої освіти з обмеженими фізичними здібностями. Крім того, отримання професійних знань засобами електронного навчання дає респондентам можливість поєднувати цей процес з робочою діяльністю, що без сумнівів є перевагою та визначальним фактором.

Висновки. Виходячи із даних, отриманих в ході експерименту, вважаємо за необхідне в якості висновку підкреслити наступне. По-перше, змішане навчання сприяє підвищенню якості підготовки здобувачів вищої освіти, та є оптимальним в процесі розвитку комунікативних компетенцій. По-друге, алгоритм роботи здобувача вищої освіти у електронному освітньому середовищі є одним із ключових факторів формування громадської власної думки та професійних знань.

Перспективи подальшого дослідження. Подальшого більш глибокого дослідження потребують питання розробки моделі розвитку комунікативних компетенцій професіоналізму майбутніх фахівців гуманітарного профілю.

Література

1. Абламейко С.В. Структура віртуального образовательного пространства современного университета / С.В. Абламейко, В.М. Галынский, Ю.В. Позняк, В.В. Самохвал // Информатизация образования – 2010: педагогические аспекты создания информационно-образовательной среды:

материалы Междунар. науч. конф., Минск, 27-30 окт. 2010 г. / редкол.: И.А. Новик (отв. ред.). – Минск: БГУ, 2010. – С. 14-18.

2. Анисимов А.М. Работа в системе дистанционного обучения Moodle / А.М. Анисимов. – Х.: ХНАГХ, 2009. – 292 с.

3. Григоришин П.М. Дистанційні технології навчання: досягнення, проблеми та перспективи розвитку / П.М. Григоришин, Є.Г. Махрова, В.М. Ходоровський // Вісник проблем біології і медицини. – 2013. – Вип. 2 (100). – С. 68-72.

4. Дівнич Т.Я. Дистанційна форма навчання у вищому навчальному закладі як одна із технологій організації навчального процесу / Т.Я. Дівнич // Вісник проблем біології і медицини. – 2015. – Вип. 1 (117). – С. 66-69.

5. Кравченко О.І. Управління розвитком дистанційного навчання у педагогічному університеті: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.06 / О.І. Кравченко. – Луганськ: Луганський національний університет імені Т. Шевченка, 2012. – 254 с.

6. Логинова А.В. Преимущества использования системы дистанционного обучения MOODLE при обучении иностранному языку студентов технических специальностей / А.В. Логинова // Вестник науки Сибири; Томский политехнический университет (ТПУ). – 2011. – № 1 (1). – С. 358-362.

7. Лукьянов А.С. Особенности мотивации учебно-профессиональной деятельности современных студентов / А.С. Лукьянов // Вестник Южно-Российского университета. – 2007. – № 4. – С. 26-33.

8. Мясникова Т.С. Система дистанционного обучения MOODLE: Подробное техническое описание и дополнение к электронной документации / Т.С. Мясникова, С.А. Мясников. – Х.: Издательство Шейниной Е.В., 2008. – 228 с.

9. Никифоров О.Ю. Анализ подсистемы тестирования СДО Moodle / О.Ю. Никифоров // Информационные технологии в науке и образовании: материалы Междунар. науч.-практ. интернет-конф., 13-20 мая. – Шахты: Изд-во ЮРГУЭС, 2008. – 238 с.

10. Психологический словарь / Под ред. В.П. Зинченко, Б.Г. Мещерякова. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2003. – 632 с.

11. Система дистанционного обучения Moodle [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://moodle.org/>

12. Allen M.W. Creating Successful E-Learning: A Rapid System For Getting It Right First Time, Every Time / M.W. Allen. – CA: Pfeiffer, 2006. – 220 p.

13. Martin Dougiamas [Электронный ресурс] / Wikipedia, the free encyclopedia. – Режим доступа: https://en.wikipedia.org/wiki/Martin_Dougiamas

14. Philosophy of Moodle, Moodle: open-source community-based tools for learning [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://docs.moodle.org/21/en/Philosophy>

Транслітерація

1. Ablamejko S.V. Struktura vy`rtual`nogo obrazovatel`nogo prostranstva sovremennogo uny`versy`teta / S.V. Ablamejko, V.M. Galynsky`j, Yu.V. Poznyak, V.V. Samoxval // Y`nformaty`zacy`ya obrazovany`ya – 2010: pedagogy`chesky`e aspekty sozdany`ya y`nformacy`onno-obrazovatel`noj sredy: matery`aly Mezhdunar. nauch. konf., My`nsk, 27-30 okt. 2010 g. / redkol.: Y`.A. Novy`k (otv. red.). – My`nsk: BGU, 2010. – S. 14-18.

2. Any`sy`mov A.M. Rabota v sy`steme dy`stancy`onnogo obucheny`ya Moodle / A.M. Any`sy`mov. – X.: XNAGX, 2009. – 292 s.

3. Gry`gory`shy`n P.M. Dy`stancijni tehnologiyi navchannya: dosyagnennya, problemy` ta perspektyvy` rozvy`tku / P.M. Gry`gory`shy`n, Ye.G. Maxrova, V.M. Xodorovs`ky`j // Visny`k problem biologiyi i medy`cy`ny`. – 2013. – Vy`p. 2 (100). – S. 68-72.

4. Divny`ch T.Ya. Dy`stancijna forma navchannya u vy`shhomu navchal`nomu zakladi yak odna iz tehnologij organizaciyi navchal`nogo procesu / T.Ya. Divny`ch // Visny`k problem biologiyi i medy`cy`ny`. – 2015. – Vy`p. 1 (117). – S. 66-69.

5. Kravchenko O.I. Upravlinnya rozvy`tkom dy`stancijnogo navchannya u pedagogichnomu uny`versy`teti: dy`s. ... kand. ped. nauk: 13.00.06 / O.I. Kravchenko. – Lugans`k: LugNPU im. T. Shevchenka, 2012. – 254 s.

6. Logy`nova A.V. Prey`mushhestva y`spol`zovany`ya sy`stemy dy`stancy`onnogo obucheny`ya MOODLE pry` obucheny`y` y`nostrannomu yazyku studentov texny`chesky`x spetsy`al`nostej / A.V. Logy`nova // Vestny`k nauky` Sy`by`ry`; Tomsky`j poly`texny`chesky`j uny`versy`tet (TPU). – 2011. – # 1 (1). – S. 358-362.

7. Luk`yanov A.S. Osobennosty` moty`vacy`y` uchebno-professy`onal`noj deyatel`nosty` sovremenny`x studentov / A.S. Luk`yanov // Vestny`k Yuzhno-Rossy`jskogo uny`versy`teta. – 2007. – # 4. – S. 26-33.

8. Myasny`kova T.S. Sy`stema dy`stancy`onnogo obucheny`ya MOODLE: Podrobnoe texny`cheskoe opy`sany`e y` dopolnny`e k elektronnej dokumentacy`y` / T.S. Myasny`kova, S.A. Myasny`kov. – X.: Y`zdatel`stvo Shejny`noj E.V., 2008. – 228 s.

9. Ny`ky`forov O.Yu. Analy`z podsy`stemy testy`rovany`ya SDO Moodle / O.Yu. Ny`ky`forov // Y`nformacy`onny`e tehnology`y` v nauke y` obrazovany`y`:

materiy`aly Mezhdunar. nauch.-prakt. y`nترنت-konf., 13-20 maya. – Shaxty: Y`zd-vo YuRGU`S, 2008. – 238 s.

10. Psy`xology`chesky`j slovar` / Pod red. V.P. Zy`nchenko, B.G. Meshheryakova. – SPb.: Prajm-Evroznak, 2003. – 632 s.

11. Sy`stema dy`stancy`onnogo obucheny`ya Moodle [Elektronny`j resurs]. – Rezhy`m dostupu: <http://moodle.org/>

12. Allen M.W. Creating Successful E-Learning: A Rapid System For Getting It Right First Time, Every Time / M.W. Allen. – CA: Pfeiffer, 2006. – 220 p.

13. Martin Dougiamas [Elektronny`j resurs] / Wikipedia, the free encyclopedia. – Rezhy`m dostupu: https://en.wikipedia.org/wiki/Martin_Dougiamas

14. Philosophy of Moodle, Moodle: open-source community-based tools for learning [Elektronny`j resurs]. – Rezhy`m dostupu: <http://docs.moodle.org/21/en/Philosophy>

Losiyevska O.

**ELECTRONIC EDUCATIONAL ENVIRONMENT AS
PSYCHOLOGICAL TECHNOLOGY OF DEVELOPMENT OF
COMMUNICATIVE COMPETENCE OF PROFESSIONALISM OF FUTURE
SPECIALIST IN THE HUMANITIES**

The article reveals the role of the electronic educational environment, which contributes to the development of the communicative competences of the professionalism of future humanitarian specialists. It has been found that modern criteria of the educational process refuse the algorithms of obtaining knowledge from the past, because higher education applicants can get a significant amount of information from the Internet. The key thesis of modern higher education was determined as freedom, rights and powers realized by the strategy of development of flexible, individual, personality-oriented learning paths. The advantage of electronic educational environment was determined in the development of communicative competencies of professionalism. The algorithm of the work of the higher education applicant in the electronic educational environment is one of the key factors of the formation of civil position and professional knowledge.

Key words: *electronic educational environment, information and communication competence, higher education applicant, blended learning, competence-based (modern) education model, future specialist in the humanities.*

Лосієвська Ольга Геннадіївна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри психології та соціології Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля, м. Сєверодонецьк.

АНТИЦИПАЦІЯ ЯК УНІВЕРСАЛЬНИЙ ФЕНОМЕН ПСИХОЛОГІЧНОЇ АКТИВНОСТІ ДИТИНИ У СПІЛКУВАННІ З ОТОЧЕННЯМ

У статті представлено теоретичний аналіз взаємозв'язків інтегративного поняття «антиципація» з комунікативно-мовленнєвим розвитком дитини дошкільного віку. Антиципація розглядається як підґрунтя для оцінки успішності дитини в організації комунікативної діяльності з оточенням. Вимоги до особистісної активності в умовах зміни соціальної ситуації розвитку при переході від дошкільної до початкової освіти, поява нових ситуацій спілкування з дітьми, що мають специфічні освітні потреби в інклюзивних групах, збільшення полікультурних зв'язків дитини з оточенням потребують більш активного врахування творчих проявів взаємодії дитини з оточенням, якими виступають форми передбачення майбутнього результату взаємодії. Завдяки статусу та важливості спілкування дитини з оточенням феномен антиципації набуває системотворчих функцій в особистісному розвитку дитини, виступає системоутворювальним чинником особистісного зростання.

Ключові слова: антиципація, передбачення, прогнозування, особистість дитини дошкільного віку, спілкування.

Постановка проблеми. У статті представлено теоретичний аналіз взаємозв'язків інтегративного поняття «антиципація» з комунікативно-мовленнєвим розвитком дитини дошкільного віку. Антиципація розглядається як підґрунтя для оцінки успішності дитини в організації комунікативної діяльності з оточенням. Вимоги до особистісної активності в умовах зміни соціальної ситуації розвитку при переході від дошкільної до початкової освіти, поява нових ситуацій спілкування з дітьми, що мають специфічні освітні потреби в інклюзивних групах, збільшення полікультурних зв'язків дитини з оточенням потребують більш активного врахування творчих проявів взаємодії дитини з оточенням, якими виступають форми передбачення майбутнього результату взаємодії. Завдяки статусу та важливості спілкування дитини з оточенням феномен антиципації набуває системотворчих функцій в особистісному розвитку дитини, виступає системоутворювальним чинником особистісного зростання.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Особливості розвитку

особистості дитини дошкільного віку підкреслюють перспективність використання генетико-модельючої теорії розвитку особистості [5] з пошуком відповіді на питання про чинники та механізми розвитку, саморуху та саморозвитку дитини. Вивчення феномену антиципації у взаємозв'язку із провідною діяльністю періоду дитинства – спілкуванням з оточенням, дозволяє підкреслити, що саме завдяки здатності людини передбачати, прогнозувати та проєктувати свою діяльність людина стає суб'єктом власного життя, що у вищих своїх формах набуває рівня життєтворчості. Саме в аспекті впливу антиципації в соціальній взаємодії дитини з оточенням в різних ситуаціях невизначеності змісту ми шукаємо підтвердження впливу творчих аспектів комунікативно-мовленнєвого [6, 7] розвитку старшого дошкільника на зростання свідомої саморегуляції мовної поведінки. В такий спосіб подальше експериментальне підтвердження вказаних зв'язків може слугувати розвитку наукових напрямків спеціально-психологічних теорій антиципації (комунікативної, педагогічної тощо) в дослідженнях з вікової, педагогічної, дитячої психології. Аналіз теоретичних та експериментальних матеріалів означеної проблеми проведено у межах наукової дослідної роботи лабораторії психології дошкільника Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України «Психолого-педагогічні чинники прийняття дитиною старшого дошкільного віку соціально значущих цінностей» (державний реєстраційний №0115U002685).

У сучасній вітчизняній психологічній науці трактування поняття особистості як форми існування психіки людини, яка являє собою цілісність, здатну до саморозвитку, самовизначення, свідомої предметної діяльності і саморегуляції та має свій унікальний і неповторний внутрішній світ є достатньо ustalеним (Г.О. Балл, В.В. Клименко, С.Д. Максименко, В.О. Моляко, М.В. Папуча, І.Д. Савчин, М.Л. Смульсон, В.О. Татенко, Т.М. Титаренко, Н.В. Чепелева) [1, 4, 5].

Мета статті – представити феномен антиципації як системоутворювальний чинник особистісного зростання в оцінюванні успішності взаємодії дитини з оточенням. Довести взаємозв'язок інтегративного поняття антиципація з комунікативно-мовленнєвим розвитком дитини дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Вивчення проблеми особистісного розвитку людини на різних етапах онтогенезу потребує використання адекватного широті поняття методу. Експериментально-генетичний і генетико-модельючий метод [5] базуються на ідеї інструментального методу Виготського-Костюка. Метод базується на вичлененні рухливої генетичної одиниці, яка і реалізує механізми розвитку

особистості в онтогенезі, моделювання, проектування особистості відповідно її здатностям і спрямованості. В такий спосіб проведене дослідження психологічних закономірностей особистісного розвитку дитини дошкільного віку спрямовує технологію використання експериментально-генетичного і генетико-моделюючого методу в максимально природних умовах існування особистості та у створенні актуального простору реалізації самою особистістю численних можливостей моделювання власного розвитку та існування. Саме такий спосіб реалізує принцип єдності генетичної і експериментальної ліній розвитку, який виступає наріжним в організації дослідження, що присвячено проблемі особистісного зростання дитини та пошуком відповіді на питання про чинники та механізми розвитку, саморуху та саморозвитку дитини. У вивченні проблеми особистісного розвитку дитини старшого дошкільного віку ми не ставимо перед собою завдання створити нову, власну теорію психологічних закономірностей особистісного розвитку. Ідея полягає в іншому – спробувати зрозуміти психологію особистості через логіку розгортання та прояву саме творчих проявів взаємодії дитини з оточенням, якими так блискуче виступають форми передбачення майбутнього результату взаємодії, їх очікування. Антиципація в найбільш загальному сенсі в психології характеризується як здатність передбачити результат, а потім здійснювати дії, орієнтуючись на своє уявлення.

Життя особистості протікає між минулим і майбутнім, а майбутнє завжди настає після моменту «зараз». І антиципація - це проєкт майбутнього. В рівній мірі це проєктування майбутнього образу результату взаємодії, в подальшому - проєктування самого себе. Здатність людини регулювати свої дії, спираючись на передбачення результату, призводить до мети. В такий спосіб феномен антиципації можна розглядати як інструмент яким володіє особистість, коли включає власну активність. Інструмент, завдяки якому людина отримує мотив. Саме тому науковим питанням проведеного дослідження виступає аналіз психологічних закономірностей особистісного розвитку дитини 5-7 років у контексті володіння творчими формами передбачення (психічного відображення майбутнього, прогнозування) результату взаємодії з дорослими та однолітками. Питання регуляції, саморегуляції мовленнєвої поведінки старшого дошкільника в умовах зміни соціальної ситуації розвитку (дошкільно-початкова освіта), розширення досвіду соціальної взаємодії з дітьми, які перебувають в освітніх закладах у зв'язку із поширенням мережі інклюзивної освіти, збільшення полікультурного оточення дитини надає поставленим питанням підвищення як теоретичної так і практичної значущості.

Центральним у нашому підході є генетичний аспект розвитку і функціонування особистості, адже існує сутнісний взаємозв'язок між генеозо

становлення особистості і практичною реалізацією тих станів, що в них може перебувати особистість в наступних періодах свого життєвого шляху. Як доведено сучасною психологічною наукою експериментально-генетичний метод спрямований на: - формування психічних новоутворень, що раніше були відсутні у досвіді індивіда; - реалізацію необхідності конструювання експериментальної моделі генезису і розвитку психіки; - дотримання закономірностей руху цього процесу. Подібні експериментальні моделі психічних здібностей створюються в дослідницьких (теоретичних та експериментальних) пізнавальних цілях, але вони є прототипом реально функціонуючих процесів. Іншими словами, мета полягає у пошуках закономірностей генезису від вихідного змісту недиференційованої чутливості людини до механізмів творчості. Саме пошук творчих аспектів, що актуалізують чи руйнують активність дитини в знайомих або невизначених ситуаціях взаємодії з іншою людиною, виступає предметом наукового пошуку проблеми особистісного розвитку дитини та пошуку психологічних механізмів особистості які виявляють життєтворче начало активності дитини у взаємодії із соціальним оточенням. Таким системоутворюючим чинником в аналізі успішності взаємодії дитини з оточенням може слугувати феномен антиципації, універсальну та значущу роль якого в природі психічного констатують вчені (П.К. Анохін, О.Г.Асмолов, М.О. Бернштейн, О.М. Леонтьєв, Б.Ф. Ломов, Є.М. Сурков, С.Л. Рубінштейн, О.О. Ухтомський та ін.).

Сучасною тенденцією психологічної науки є трактування антиципації як універсального компоненту будь-якої активності, вивчення якого необхідне для розв'язання проблем загальнопсихологічного порядку. Антиципація образу майбутнього образу результату у своїх різноманітних формах має універсальне значення для будь-яких різновидів людської діяльності. З часів Епікура давньогрецьке слово «антиципація» означало «схвачувати наперед» і це звертає увагу сучасних дослідників на цікавий аспект, важливий для аналізу природи цього явища в дитинстві. Мається на увазі використання поняття «антиципація» («схвачувати наперед») як додосвідні, наперед наявні в душі людини уявлення про речі та явища, природжене попереднє знання про них (передзнання). Оскільки антиципація є формою випереджального відображення дійсності, загальною та найголовнішою якістю психіки, яка виявляється у всіх видах діяльності, вона визначена науковцями як провідний критерій психічної активності людини, що дозволяє розглядати антиципацію системоутворювальним чинником аналізу активності особистості.

У процесі історичного розвитку психології відбувалося поступове підвищення концептуального статусу поняття «антиципації» і набуття ним системотворчих функцій. Первинна тенденція розвитку поняття антиципації

полягає в розширенні його обсягу і змісту. Наприклад, у руслі психології свідомості до поняття антиципації включали тільки усвідомлювані її форми. Пізніше почали розглядати і неусвідомлювані форми передбачення. Довгий час когнітивні аспекти антиципації (що вивчалися в рамках психології свідомості, когнітивної психології) та її регулятивні ефекти розглядалися окремо, поза її єдністю і зв'язком одне з одним. Далі, з погляду розширення її обсягу, поняття антиципації розглядалось не тільки в проявах мислення і уяви, але й включено до контексту інших психічних процесів (сприйняття, сенсомоторні реакції). Феномен антиципації пронизує всю проблематику психологічної науки, набуваючи різних форм під час вивчення психічних процесів, психічних станів і психічних якостей людини. Важливим кроком у розвитку цього поняття стало те, що його застосування було розширено за межі свідомості і адаптоване щодо аналізу поведінкових актів, що надає максимального термінологічного статусу поняттю «антиципація» серед понятійно-категоріального апарату сучасної психології [2].

Загальнопсихологічного статусу поняттю «антиципація» пропонує надати О. О. Сергієнко. На думку цієї авторки, вже сам процес психічного розвитку є антиципуючим, бо кожна його стадія не тільки спирається на попередні, є їх продовженням, але й містить у собі зародки та передумови наступних. Оскільки антиципація має загальне значення для регуляції будь-яких різновидів людської активності, то вона має цілий ряд закономірностей, інваріантних відносно конкретного змісту активності суб'єкта [8]. Включаючись в конкретний різновид людської активності, антиципація, поряд з загальнопсихологічними закономірностями, набуває і багато специфічних особливостей. Причому через надзвичайне розмаїття і суттєві несхожості і окремих видів людської активності питома вага цих специфічних закономірностей у функціонуванні антиципації може бути настільки великою, що є підстави виділяти їх як предмет спеціального дослідження. Тому не випадково, що подальший розвиток досліджень проблеми антиципації йде, з одного боку, в напрямі формування загальнопсихологічної теорії антиципації (Б. Ф. Ломов, Є. М. Сурков), а з іншого – в напрямі спеціально-психологічних теорій антиципації (комунікативної, педагогічної, ділової тощо). Саме в аспекті важливого важелю антиципації в комунікативній поведінці дитини дошкільного віку, пошуку відповіді на питання внеску антиципації в підвищення свідомої регуляції мовленнєвої поведінки ми шукаємо експериментального підтвердження зростанню особистісної активності та всіх її ознак (саморозвитку, саморегуляції, відкритості, цілісності). Наукові питання впливу антиципації в соціальній взаємодії дитини з оточенням в різних ситуаціях невизначеності та знайомого змісту потребують подальшого підтвердження

дієвості творчих аспектів комунікативно-мовленнєвого розвитку старшого дошкільника на зростання свідомої саморегуляції мовної поведінки.

Дієвість змістовних ознак особистості (цілісність, унікальність, активність, вираженість, відкритість, саморозвиток, саморегуляція) [5] підтверджується через прояв активності та функціонування особистості в різних аспектах життєдіяльності. Головним серед специфічно дитячих видів діяльності дитини дошкільного віку (комунікативній, ігровій, образотворчій, пізнавальній) виступає комунікативна діяльність. Синонімічний ряд цього поняття: спілкування, мовна комунікація, мовленнєва поведінка, комунікативна поведінка, вказує на різні аспекти наукового аналізу психологічного феномену. Такими виступають загальнопсихологічні характеристики та закономірності комунікативної діяльності (Г.М.Андреева, О.О.Бодальов, С.Д.Максименко, Н.В.Чепелева, Т.М.Титаренко, В.О.Татенко); опис структурних ознак спілкування як діяльності (Б.Ф.Ломов, О.М.Леонт'єв, А.В.Петровський, С.Л.Рубінштейн); онтогенетичний вимір та характеристика вікових особливостей становлення форм та засобів спілкування дитини (О.В.Запорожець, В.К.Котирло, С.Є.Кулачківська, О.О.Кононко, С.О.Ладивір, М.І.Лісіна, Т.О.Піроженко, О.В.Проскура, С.П.Тищенко). Кожний із загальнонаукового, соціально-психологічного та педагогічного аспектів вносить безперечно важливий внесок у розуміння природи та важливості комунікативної діяльності на формування особистості. Тому актуально значущими напрямками соціально-психологічних досліджень вітчизняної наукової школи виступають проблеми самоактуалізації, саморозвитку, самопрезентації, проявів потенціалу особистісного розвитку людини (Г.О.Балл, Л.З.Захарова, О.М.Кокун, С.Д.Максименко, М.Л.Смільсон, Н.В.Чепелева). Головним теоретично та експериментальним висновком виступає ствердження про те, що особистісний розвиток людини здійснюється в умовах взаємодії з іншою людиною. Генезис, існування, оформлення, саморозвиток особистості забезпечуються єдністю біологічного і соціального, як те, що моделює і реалізує рух особистості. У своєму розгортанні феномен особистості є вихідною всезагальною одиницею – носієм особистісної природи психіки людини. Зустрічаючись із соціальними і біологічними факторами оточення людини, сама особистість задає змістовні точки – одиниці тезаурусу особистості. Вони, ці одиниці, є і вузлами структури, і водночас – лініями розвитку особистості.

Такою предметною лінією розвитку особистісного потенціалу виступає в нашому дослідженні комунікативно-мовленнєвий розвиток дитини 5-7 років [3], перед якою соціум ставить нові численні завдання прояву особистісної активності враховуючи актуально значущі для неї зміни соціальної ситуації розвитку (дошкільна – початкова освіта; розширення ситуацій спілкування з

дітьми, що мають специфічні освітні потреби в інклюзивних групах дошкільного закладу чи початкової школи; збільшення міграційних процесів у суспільстві та розширення досвіду взаємодії з ровесниками різних національностей; зміни провідних видів життєдіяльності з ігрового к.учбовому).

Суттєве значення для пошуку системоутворюючих взаємозв'язків між проявом різних форм антиципації як проявом здібності передбачати результат взаємодії та рівнем комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини мали теоретико-емпіричні узагальнення про зміст та динаміку вікових новоутворень комунікативно-мовленнєвих здібностей [6, 7]. Автором концептуально підтвердженого напрямку дитячої психології – психології комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини дошкільного віку доведено, що прояв здібності дитини до комунікації потрібно аналізувати в єдності форм та інструментів (засобів) спілкування. Ключовим в цьому аналізі виступає виявлений взаємозв'язок різних новоутворень психіки, які проявляються на конативному (поведінковому), когнітивно-лінгвістичному, особистісному рівнях. Експериментально підтверджений висновок про те, що рівень особистісних досягнень старшого дошкільника є характеристикою творчих проявів спілкування вказує на те, що будь-які творчі ознаки мовленнєвої поведінки дитини, зокрема включеність уяви у процес взаємодії з оточуючими, збільшують можливість дитини передбачати, прогнозувати, уявляти, очікувати можливий результат та перебіг процесу спілкування. В такий спосіб аналіз здатності дитини до проектування комунікативної діяльності, здатність до проектування майбутнього, передбачення подій у спілкуванні базується на створенні та очікуванні образу майбутнього результату та розвиненої уяви, що творить майбутнє (антиципуюча уява).

Здатність людини регулювати свої дії, спираючись на передбачення результату, призводить до мети. Антиципація в найбільш загальному сенсі в психології характеризується як здатність передбачити результат, а потім здійснювати дії, орієнтуючись на своє уявлення. Характеристика антиципації включає наступні функції: регулятивна функція полягає в тому, що кількість можливих дій суб'єкта обмежена передбаченням подій, очікуванням образу майбутнього; когнітивна функція відповідає за прогноз в пізнавальних процесах, будує гіпотези, вибудовує шлях до невідомого; комунікативна функція передбачає дії інших людей у спілкуванні. Процес антиципації безпосередньо впливає на прийняття рішень, так як вибір тієї чи іншої альтернативи здійснюється через прогноз, до чого вибори приведуть. Мета полягає в прогнозі, і якщо на меті домогтися не виходить, то відбувається адаптація шляху - відбувається корекція дій, стратегій, напрямків. Участь антиципації (передбачення, створення ймовірного образу результату) в розгортанні

комунікативної діяльності детермінує її процес. Це означає, що зазначене явище можна розглядати як в процесуальному аспекті, а також як кінцевий результат цього процесу (розвинена в різних формах антиципація). Постійна участь антиципації у взаємодії дитини з дорослими та іншими дітьми, функціонування феномену антиципації як прояв регулятивної, когнітивної, комунікативної, системотворчої функцій в комунікативній діяльності дозволяє побачити як феномен антиципації породжує мотиви комунікації, як антиципація стає мотивом взаємодії. Завдяки статусу та важливості комунікативної діяльності (взаємодії з оточенням) в житті дитини це означає також, що феномен антиципація набуває системотворчих функцій в особистісному розвитку дитини.

Теоретичний та експериментальний пошук психологічних закономірностей особистісного зростання дитини п'яти-семи років у взаємодії з оточенням крізь призму антиципації дозволяє виявити специфіку та змістовне наповнення ціннісних орієнтирів, що впливають на ефективність смислової регуляції мовленнєвої поведінки дитини в знайомих та невизначених комунікативних ситуаціях, визначення ролі смислових конструктів та ціннісних орієнтацій, що регулюють активність старшого дошкільника у системі взаємодії «людина-людина» у процесі прийняття значущих рішень про подальшу мовленнєву поведінку та визначення психологічних умов підвищення смислової регуляції мовленнєвої поведінки дитини 5-7 років у колі родинного виховання та освітніх закладах. Вказані аспекти пошукових напрямків висвітлюють наукову новизну та практичне значення отриманих результатів, оскільки характеризують підвищену соціальну вагу отриманих результатів для інституціональних змін ситуації розвитку дитини старшого дошкільного віку.

Висновки та перспективи подальших наукових пошуків. Феномен антиципації дозволяє підкреслити, що саме завдяки здатності людини передбачати, прогнозувати та проектувати свою діяльність людина й стає суб'єктом власного життя, що у вищих своїх формах набуває рівня життєтворчості. Саме в аспекті впливу антиципації в соціальній взаємодії дитини з оточенням в різних ситуаціях невизначеності та знайомого змісту підтверджується значущість творчих досягнень комунікативно-мовленнєвого розвитку старшого дошкільника на зростання свідомої саморегуляції мовної поведінки. В такий спосіб експериментальне підтвердження вказаних зв'язків може слугувати розвитку наукових напрямків спеціально-психологічних теорій антиципації (комунікативної, педагогічної тощо) в дослідженнях зі спеціальності вікової, педагогічної, дитячої психології, що стане предметом наших наступних наукових пошуків.

Література

1. Балл Г. О. Інтегративно-особистісний підхід в психології: впорядкування основних понять. *Психологія і суспільство*. 2009. № 4 (38). С. 25–53.
2. Батраченко І. Г. Психологія антиципації. Д.: Вид-во ДНУ ім. О. Гончара, 2009. 264 с.
3. Михальська С.А. Особливості впливу комунікативно-мовленнєвого розвитку на формування особистості дошкільника. *Проблеми сучасної психології: збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України* / [за ред. С.Д.Максименка, Л.А.Онуфрієвої]. Кам'янець-Подільський: Аксиома, 2011. Вип. 12. С. 696–705.
4. Мусатов С.О. Особистість: комунікативно-психологічна концепція. *Методологічні проблеми персонології: монографія*. Київ. Борислав: Трек-ЛТД, 2015. 170 с.
5. Особистість у розвитку: психологічна теорія і практика: монографія / за ред. С.Д.Максименка, В. Л. Зливкова, С. Б. Кузікової. Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2015. 430 с.
6. Піроженко Т.О. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дитини: монографія, Київ: Нора-Принт, 2002. 311с.
7. Піроженко Т.О. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника. Тернопіль: Мандривець, 2010. 152 с.
8. Сергієнко Е. А. Антиципация в раннем онтогенезе человека. М.: Наука, 1992. 138 с.

Транлітерація

1. Ball H. O. (2009). *Integratyvno-osobystisnyi pidkhid v psykholohii: vporядkuvannya osnovnykh poniat [Integrative-personality approach in psychology: streamlining of basic concepts]*. *Psykhologhiya i suspilstvo – Psychology and Society*. № 4 (38). S. 25–53. [in Ukrainian].
2. Batrachenko I. H. (2009). *Psykhologhiia antytsypatsii [Psychology of anticipation]*. D.: Vyd-vo DNU im. O. Honchara, 264 s. [in Ukrainian].
3. Mykhalska S.A. (2011). *Osoblyvosti vplyvu komunikatyvno-movlennievoho rozvytku na formuvannya osobystosti doshkilnyka [Features of the influence of communicative-speech development on the formation of the personality of the preschool child]*. S.D.Maksymenko, L.A.Onufriyeva (Ed.). *Problemy suchasnoyi psykholohii Problems of modern psychology: collection of scientific works of the Kamianets-Podilsky Ivan Ogienko National University, H. S. Kostyuk Institute of Psychology NAPS of Ukraine*. (issue 12), (pp. 123–135). Kamyanets-Podilsky: Axioma [in Ukrainian].

4. Musatov S.O. (2015). *Osobystist: komunikatyvno-psykholohichna kontseptsia. Metodolohichni problemy personolohii: monohrafiia [Personality: communicative-psychological concept. Methodological problems of personology: monograph]*. Kyiv. Boryslav: Trek-LTD, 170 s. [in Ukrainian].

5. Osobystist u rozvytku: psykholohichna teoriia i praktyka: monohrafiia (2015) / za red. S.D.Maksymenka, V. L. Zlyvkova, S. B. Kuzikovoii [Personality in development: psychological theory and practice: monograph]. Sumy: Vyd-vo SumDPU imeni A.S. Makarenka, 430 s. [in Ukrainian].

6. Pirozhenko T.O. (2002). *Komunikatyvno-movlenniievi rozvytok dytyny: monohrafiia [Communication and speech development of the child: a monograph]*. Kyiv: Nora-Prynt, 311s. [in Ukrainian].

7. Pirozhenko T.O. (2010). *Komunikatyvno-movlenniievi rozvytok doshkilnyka [Communication and speech development of preschoolers]*. Ternopil: Mandryvets, 152 s. [in Ukrainian].

8. Serhyenko E. A. (1992). *Antytsypatsiia v rannem ontogeneze cheloveka [Antisipity in the early ontogeny of a person]*. M.: Nauka, 138 s. [in Russian].

Mykhalska S.

Anticipation as a universal phenomenon of child's psychological activity of communicating with the environment

The article presents a theoretical analysis of the interconnections of the integrative concept of "anticipation" with speech communication development of a child in preschool age. Anticipation is considered as the basis for assessing the child's progress in communicative activities with the environment. The phenomenon of anticipation makes it possible to emphasize that it is precisely because of the ability of a person to prognostication, predict and project a person's activity and becomes the subject of his own life, which in his higher forms acquires the level of life-creation. The theoretical and experimental search of the psychological regularities of a person's individual growth of a child of five or seven years in interaction with the environment through the prism of anticipation can reveal the specificity and meaningful filling of value landmarks. Requirements for personal activity in the conditions of changing social situation of development in the transition from preschool to primary education, the emergence of new situations of communication with children who have specific educational needs in inclusive groups, the increase in multicultural relations of the child with the environment require more active consideration of creative manifestations of child interaction with the environment, which forms the foresight of the future result of interaction. Due to the status and importance of communicating the child with the environment, the phenomenon of

anticipation acquires system-creative functions in the child's identity development, acts as a system of the formative factor of personal growth.

Key words: *anticipation, prediction, prognostication, the identity of the child of preschool age, communication.*

Михальська Світлана Анатоліївна – кандидат психологічних наук, доцент, доцент кафедри корекційної педагогіки та інклюзивної освіти Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.

УДК 811.161.2:378

Мороз Л.В.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЕВОЇ КУЛЬТУРИ ПСИХОЛОГА

Стаття присвячена аналізу теоретико-методологічних аспектів розвитку мовленнєвої культури психолога, зокрема питанням мовленнєвої компетентності як складника професійної компетентності практичного психолога. Акцентовується увага на важливості розвитку в майбутніх психологів мовленнєвої культури, удосконаленні засобів мовлення, дотриманні норм сучасної української літературної мови у процесі професійної підготовки.

На основі вивчення та систематизації наукової літератури розроблено програму розвитку мовленнєвої культури психолога, що складається з модулів: «Теоретико-методологічні основи мовленнєвої культури психолога», «Особливості мовленнєвої культури практичного психолога у спілкуванні з клієнтом», «Практичні аспекти ефективної та неефективної комунікації у психологічній практиці», «Розвиток техніки мовлення».

Ключові слова: *мова, мовлення, комунікативна компетентність, мовна компетентність, професійна компетентність, культура мовленнєвого спілкування, мовленнєва культура психолога, розвиток мовленнєвої культури, професійне мовлення психолога.*

Постановка проблеми. Нестабільна політична, соціальна, економічна ситуація в країні призводять до загострення проблем орієнтування особистості в соціальному просторі, невпевненості в своєму майбутньому. У зв'язку з цим поширюється інтерес до науки психології та бажання фахівців різних сфер виробництва оволодіти психологічними знаннями через отримання післядипломної освіти. Соціальний запит ставить високі вимоги до професійної підготовки психолога та визначає культуру мовленнєвого спілкування

майбутнього фахівця як одну з актуальних проблем сучасної психологічної освіти. Відповідно до проекту стандарту підготовки фахівця зі спеціальності 053 «Психологія» магістр-психолог має володіти спеціальними компетентностями, серед яких: здійснення практичної діяльності (тренінгова, психотерапевтична, консультаційна, психодіагностична) з використанням науково верифікованих методів та технік; організація просвітницької та освітньої діяльності для різних категорій населення у сфері психології; налагодження та підтримка контакту з фаховими спільнотами, ефективна взаємодія з колегами в моно- та мультидисциплінарних командах [11]. Формування цих компетентностей передбачає розвиток мовленнєвої культури та мовленнєвої компетентності у майбутніх практичних психологів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретико-методологічною основою дослідження розвитку мовленнєвої культури психолога є загальні положення теорії мовленнєвої діяльності (М.І.Жинкін, І.О.Зимня, О.О.Леонтьєв); дослідження психологічних та психолінгвістичних особливостей професійного мовлення практичного психолога (О.Ф.Бондаренко, С.І.Болтівець, О.В.Варфоломєєва, Т.І. Ханецька, В.А.Семиченко, Ю.А. Паскевська), наукові уявлення про різноманітні аспекти мовленнєвої та комунікативної компетентності (О.О.Бодальов, Л.В.Долинська, Ю.М.Смельянов, Л.О.Петровська, Т.О.Піроженко, Н.В.Чепелева); принципи діалогічного підходу у спілкуванні (Г.О.Балл, О.В.Кіричук, О.Ф.Копйов, Т.О.Флоренська, Н.В.Чепелева, Т.П.Юрченко).

Особливості культури спілкування, мовлення та мовленнєвого спілкування досліджувалися у лінгвістичній науковій літературі (Н. Д. Бабич, Ф.С. Бацевич, Б. М. Головін, С. Ф. Іванова, Л.І. Мацько та ін.). У психологічній науковій літературі культура спілкування та культура мовленнєвого спілкування особистості спочатку більшою мірою розглядалися у науково-педагогічному значенні як вихованість особистості та вміння вести розмову (В. С. Гозман, О. Б. Добрович, В. А. Кан-Калік, В.Г. Пасинок та ін.), що сформувало підґрунтя для більш глибокого вивчення даного феномена.

Науковці Г.С.Абрамова, О.Ф.Бондаренко, Б.М.Головін, Р.М.Грановська, В.А.Семиченко, Т.І. Ханецька, Ю.А. Паскевська присвятили свої дослідження проблемі культури спілкування у контексті формування особистості психолога і його підготовки в умовах вищих навчальних закладів, професійних характеристик висловлювання практичного психолога як інструмента мовленнєвого впливу та особливостей його формування.

Водночас вирішення проблеми розвитку мовленнєвого культури психолога в умовах післядипломної освіти перебуває поки що у стадії осмислення та потребує розробки нових форм та методів освітньої діяльності.

Зокрема, існує наукова потреба у цілеспрямованому вивченні основних структурних компонентів розвитку мовленнєвої культури, розкритті її психологічної природи і умов удосконалення у майбутніх психологів. Таким чином, психолого-педагогічна значущість означеної проблеми, а також її недостатня розробленість зумовили вибір теми статті.

Метою статті є аналіз теоретичних підходів до розробки проблеми мовленнєвої культури майбутнього психолога у сучасній психолого-педагогічній науці, обґрунтування та розробка програми її розвитку у майбутніх фахівців в умовах закладу післядипломної освіти.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Пошук шляхів розвитку мовленнєвої культури майбутнього психолога в умовах закладу післядипломної освіти потребує аналізу особливостей, структури мовленнєвої діяльності як результату мовленнєвої підготовки. Для розробки програми розвитку мовленнєвої культури психолога нами був врахований досвід мовленнєвої підготовки студентів під час навчання у вищих навчальних закладах та особливості контингенту здобувачів вищої освіти в закладах післядипломної освіти.

Головне, що відрізняє навчання дорослих від інших вікових категорій, – це досвід, здобутий під час отримання попередньої вищої освіти та професійної діяльності і використання його в освіті. Саме досвід дає людині зрілість та одночасно породжує проблеми, які дорослі люди прагнуть вирішити через отримання другої вищої освіти.

Науковець М. Ноулз у своєму дослідженні з організації навчання дорослих характеризує їх так: дорослі більш незалежні (ніж діти) й спроможні до самоконтролю і відповідальності; у дорослому віці вже накопичено певний багаж досвіду та пам'яті, на який можна спиратися у процесі навчання; дорослі з більшою зацікавленістю вивчатимуть матеріал, орієнтований на рішення конкретних завдань, пов'язаних із професійним і соціальним розвитком; дорослі дивляться на навчання по-іншому: вони більш сконцентровані на терміновій необхідності у знаннях, а не на більш тривалому їх застосуванні; велика частина дорослих мають власну мотивацію та налаштування на результат [6].

Науковці по-різному підходять до розуміння ролі та місця спілкування, культури спілкування, мовленнєвого спілкування, мовленнєвої компетентності та мовленнєвої культури у професійній діяльності психолога.

На думку дослідника В. Каменевої, структура мовленнєвої підготовки студентів реалізується у таких чотирьох напрямках: анатомо-фізіологічний (фізичний); лексико-граматичний; культури мовлення; мовленнєвої діяльності. Все це загалом сприяє успішній мовленнєвій підготовці, а відтак і введенню в практичний обіг поняття “мовленнєва підготовка”, яка враховує основні функції

мовленнєвої діяльності: інтегративну, комунікативну, навчальну, формуючу, культурологічну, розвиваючу, соціальну, інформативну, спонукальну, еталонно-показову, пристосувальну [3].

На думку В.А.Семиченко, «компетентність - це атрибут особистісного рівня, система тих засвоєних засобів, за допомогою яких людина має можливість вирішувати ті чи інші завдання своєї життєдіяльності. Будь-яке знання, окремі навички або вміння тільки тоді стають дійовими, коли інтегруються в цю загальну систему засобів, вступають у зв'язки з іншими структурними елементами, ієрархізуються, творчо модифікуються, гнучко використовуються відповідно до цілей і умов діяльності або міжособистісної взаємодії» [10, с. 254].

У словнику української мови поняття «компетентний» визначається: «який має достатні знання, в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний; тямущий» [5].

Предметом нашого дослідження є розвиток мовленнєвої культури як складника мовленнєвої компетентності практичного психолога, що є його безперечно ключовою професійною компетентністю. Як зазначає Ф.С. Бацевич, «комунікативна компетенція перебуває на найвищому щаблі в ієрархії типів компетенції людини, оскільки поєднує в собі всі інші <...>. Комунікативна компетенція – сукупність знань про спілкування в різноманітних умовах і з різними комунікантами, а також знань вербальних і невербальних засад інтеракції, умінь їх ефективного застосування у конкретному спілкуванні в ролі адресата і адресанта» [1].

Важливим складником комунікативної компетенції є мовна компетенція. «Мовна компетенція (лат. *competens* – належний, відповідний) – знання учасниками комунікації норм і правил сучасної літературної мови і вміле використання їх у продукуванні висловлювань» [4, с. 13].

Ю.А. Паскевська у своїх дослідженнях пропонує модель мовленнєвої компетентності практичного психолога, складниками якої є структурні компоненти, що функціонують на трьох рівнях: пізнавальному, поведінковому та емоційному. Підґрунтям функціонування пізнавального рівня є мовленнєве знання, яке одночасно виступає як умова й основа мовленнєвої дії. На пізнавальному рівні відбувається орієнтація в різних ситуаціях мовленнєвої взаємодії з клієнтом, об'єктивне тлумачення інформації на основі розуміння її параметрів. Уміння ефективно використовувати різні засоби мовлення залежно від проблем клієнтів та їх індивідуальних особливостей визначають поведінковий рівень. Гуманістична спрямованість спілкування, емпатійне ставлення, прийняття психологічної своєрідності клієнта складають емоційний рівень мовленнєвої компетентності [8].

На думку науковця Т.І. Ханецької, важливим у підготовці практичного психолога є культура мовленнєвого спілкування, що інтерпретується як комплексне системне утворення особистості фахівця, що виступає складовою поведінкового компонента культури його спілкування і має місце на фазі реалізації ним мовленнєвих дій у зовнішньому плані за допомогою мовленнєвих засобів, адекватних цілям професійного спілкування. У структуру культури мовленнєвого спілкування психолога науковець включає такі компоненти: професійні комунікативні знання про засоби мовленнєвого спілкування; вміння формулювати професійні висловлювання (за критеріями правильності, доцільності, зрозумілості) за допомогою мовленнєвих засобів, що відповідають цілям професійної діяльності; комунікативно-мовленнєві навички спілкування, володіння якими забезпечує вміння формулювати професійні висловлювання [12].

Ми розглядаємо професійне мовлення психолога як складник професійної компетентності практичного психолога, який охоплює такі структурні компоненти: мовленнєві знання, знання характеристик професійно-оптимального висловлювання, культура мовлення, мовленнєві вміння та навички, які пов'язані з перцептивно-рефлексивними, емпатійними й комунікативними здібностями, активним слуханням.

Науковці Л.І. Мацько, Л.В. Кравець відзначають абстрагованість, логічність, точність, ясність, об'єктивність як важливі комунікативні якості професійної мови [4]. Крім того, вона має бути чистою, виразною, естетичною.

На думку В.Г. Пасинок, «про засвоєння індивідом основ мовленнєвої культури можна говорити в тому разі, якщо він оволодів:

- умінням грамотно добирати мовленнєві засоби залежно від мети спілкування;
- лексично-граматичними нормами мовлення;
- умінням будувати висловлювання логічно, точно, доречно;
- усіма видами мовлення, необхідними для успішної життєдіяльності в сучасному суспільстві;
- технікою мовлення (тон, тембр, дикція, інтонація, темп);
- сталими навичками публічного виступу;
- досвідом оптимальної мовленнєвої поведінки в професійно орієнтованій взаємодії, знанням етикету;
- здатністю вести діалог з максимальним урахуванням специфічних особливостей адресата;
- умінням створити позитивну емоційну атмосферу, вмінням слухати і чути, адекватно реагувати» [7].

Результати аналізу наукових досліджень дозволяють виокремити етапи розвитку мовленнєвої культури: дотримання граматичної правильності мови, оволодіння її стилістичною виразністю; реалізація комунікативної оптимальності та досягнення мовної майстерності. «Культура усного чи писемного мовлення удосконалюється від орфографічно-пунктуаційної грамотності до стилістичної виразності та комунікативної доцільності, далі до комунікативної оптимальності і, нарешті, до мовної майстерності, яка базується на всіх ознаках попередніх рівнів мови і має свої ознаки — образність і творчість. Мовна майстерність здобувається не лише навчанням, сумлінною працею, а й талантом» [4, с. 6].

Дослідник В. Каменева виокремлює поняття мовленнєва майстерність, що пов'язана з природженим даром слова. Це набуте з часом уміння доречно, ясно та образно говорити і писати, добираючи з багатьох варіантів висловлювання думки для передавання почуття найбільш точний і стилістично правильний. Висока мовленнєва майстерність вимагає дотримання мовленнєвого етикету, що полягає в умінні уважно, з цікавістю слухати співрозмовника, не перебиваючи його, тактовно включатися до розмови, доладно і зрозуміло висловлюватися, говорити толерантно, з повагою [3].

Аналіз та узагальнення підходів до визначення шляхів ефективного розвитку мовленнєвої культури психолога стало підґрунтям для розробки та запровадження в програму підготовки практичних психологів спеціалізації «Психологія розвитку особистості» курсу «Розвиток мовленнєвої культури психолога».

Мета викладання навчальної дисципліни «Розвиток мовленнєвої культури психолога» - розкриття феномену, сутності, структури, функцій і значення мовленнєвої культури у професійній діяльності психолога, засвоєння теоретичних і практичних питань мовленнєвої культури, що пов'язані з використанням мови для досягнення цілей практичної діяльності психолога, формуванням комунікативних навичок, спрямованих на підвищення його професійної майстерності.

Основними завданнями вивчення дисципліни «Розвиток мовленнєвої культури психолога» є формування знань про психологічний феномен «мовленнєва культура» як важливу систему професійних компетентностей психолога; формування знань про особистісну детермінацію культури мовлення як процесу, що виступає ціннісною і мотиваційною основою у професійному розвитку; розвиток здатності до самоаналізу, самопізнання, навичок ведення позитивного внутрішнього діалогу про самого себе; усвідомлення своєї позиції у спілкуванні з клієнтом; розуміння й аналіз своєї установки під час сприймання різних людей; оволодіння мовленнєвими засобами вираження своїх емоцій (як

позитивних, так і негативних); формування й розвиток здібностей прогнозувати поведінку іншого, передбачати свій вплив на нього.

Вивчення змісту дисципліни “Розвиток мовленнєвої культури психолога” структуровано за чотирма змістовими модулями: «Теоретико-методологічні основи мовленнєвої культури психолога», «Особливості мовленнєвої культури практичного психолога у спілкуванні з клієнтом», «Практичні аспекти ефективної та неефективної комунікації у психологічній практиці», «Розвиток техніки мовлення».

Метою вивчення першого модуля «Теоретико-методологічні основи мовленнєвої культури психолога» є ознайомлення та практичне набуття навичок, що пов’язані зі знанням норм української літературної мови, умінням аналізувати мовлення інших та виправляти неточності. Опанування загальноприйнятих правил української літературної мови сприятиме підвищенню культури мовлення, тобто вільному володінню мовним матеріалом, умінню правильно добирати мовно-виражальні засоби відповідно до мети й обставин спілкування психолога. Сама культура мовлення має виключно прикладний характер, виробляється не стільки засвоєнням теоретичних відомостей, скільки динамічною практикою. Дібраний навчальний матеріал враховує недоліки, властиві усному й писемному мовленню сучасних фахівців, загальним вимогам та жанрово-видовим особливостям спілкування практичного психолога, соціолінгвістичний та психолінгвістичним аспектом культури мовлення, ролі об’єктивних і суб’єктивних факторів у становленні культури мовлення, дотриманню комунікативних ознак культури мовлення (правильність, точність, логічність, багатство, чистота, доречність).

Важливими питаннями у діяльності психолога є робота над освоєнням лексичного і фразеологічного багатства мовлення, особливостей вживання термінологічної лексики, стандартних етикетних ситуацій у діяльності практичного психолога.

При вивченні другого змістового модуля «Особливості мовленнєвої культури практичного психолога у спілкуванні з клієнтом» важливо звернути увагу на розгляд питань, що пов’язані з особливостями міжособистісної взаємодії психолога і клієнта: спілкування як інструмент психологічної практики; професійно важливі особистісні детермінанти мовленнєвої культури психолога, їх характеристику; основні принципи спілкування психолога з клієнтом та максими їх утілення; установка на клієнта, ставлення до інших у процесі встановлення міжособистісного контакту на основі довірчих стосунків та їх вплив на мовленнєву культуру психолога, механізми мовленнєвого впливу, основні елементи та умови ефективної мовної комунікації, емпатійність як особистісна передумова мовленнєвої культури психолога.

Третій змістовий модуль «Практичні аспекти ефективної та неефективної комунікації у психологічній практиці» спрямований на практичну роботу, що пов'язана з формуванням навичок культури ведення діалогу, налагодження зворотного зв'язку у спілкуванні, видів та технік слухання; культуру професійних висловлювань психолога, професійного дискусивно-полемічного спілкування.

За визначенням В.М. Джоган, «Культура діалогу є інтегративною особистісно-діяльнісною якістю, сформованість якої забезпечує переклад будь-якої ситуації спілкування на гуманістичний, творчий, смислопошуковий рівень; забезпечується сформованістю певного набору особистісних і діяльнісних характеристик; проявляється в особистісному і професійному досвіді; розвивається в рамках професійної освіти і професійної діяльності, виступає як важлива характеристика і необхідна умова професіоналізму в професіях класу «людина – людина» і «людина – група», визначає ефективність професійної діяльності фахівця і опосередковує його особистісно-професійний розвиток» [2].

У роботі зі студентами використовуємо структуру мовленнєвих технік (за Ю.А. Паскевською), що сприяють виробленню мовленнєвої стратегії у майбутніх психологів: техніка формулювання професійного висловлювання, запитань (відкритих, закритих, альтернативних, наштотхувальних, уточнюючих); техніка повторення, перефразування, інтерпретації [8].

Четвертий модуль «Розвиток техніки мовлення» включає розгляд питань, що пов'язані з використанням в діяльності засобів логіко-емоційної виразності мовлення (паузи (синтаксичні, логічні, психологічні, віршовані, фізіологічні), різних типів наголосу (словесний, синтагматичний, фразовий, емфатичний, логічний) для увиразнення мовлення, мелодики та її основні ходи (зміни); інтонація, її виражальні можливості; екстралінгвістичних засобів комунікації.

За визначенням Л.О. Савенкової, «техніка мовлення – базовий компонент професійної майстерності психолога, який пов'язаний з формуванням педагогічного голосу, фонаційного дихання, чіткої дикції і є засобом педагогічного впливу. У професійному мовленні психолога реалізуються всі елементи техніки мовлення» [9, с 38].

Висновки та перспективи подальших розвідок. Отже, важливою психолого-педагогічною умовою розвитку мовленнєвої культури майбутніх психологів є організація у закладі вищої освіти професійної комунікативно-мовленнєвої діяльності студентів, що спрямована на розвиток особистісних детермінант мовленнєвої культури. Професійна комунікативно-мовленнєва підготовка практичних психологів має здійснюватися із застосуванням активних форм і методів навчання з метою набуття студентами здатності до професійної

мовленнєвої взаємодії та оволодіння ними вмінням формулювати професійні висловлювання у вирішенні проблем, наближених до реальних умов професійної діяльності. Саме на розробку та завпровадження інтерактивних технологій навчання спрямований наш подальший науковий пошук та розробка практичних завдань, що сприятимуть розвитку мовленнєвої культури майбутнього практичного психолога.

Література

1. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики : Підручник / Ф.С.Бацевич. - К. : Академія, 2004. - 342 с.
2. Джоган В.М. Культура діалогу як основна характеристика якості професійного спілкування майбутніх психологів / В.М. Джоган. // Портал наукових конференцій. Центральнoукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка. – Режим доступу: <https://www.cuspu.edu.ua/ua/konferentsii-2016-2017-n-r/vseukrainska-naukovo-praktychna-internet-konferentsiia-psykholohichni-umovy-standovlennia-osobystosti-u-suchasnomu-suspilstvi>.
3. Каменева В. Професійне становлення та формування мовленнєвої компетентності психолога / В. Каменева. – Режим доступу: <http://vuzlib.com/content/view/903/94/>
4. Мацько Л.І. Культура української фахової мови : навч. пос. / Мацько Л.І., Кравець Л.В. – К.: Видавничий центр «Академія», 2007. – 360 с.
5. Новий словник української мови / Укл. В. Яременко, О. Сліпушко. – У 4-х т. – К. : Вид-во «Аконіт», 1999. – С. 305
6. Ноулз М. Современная практика образования взрослых. Андрагогика против педагогики / М. Ноулз. – М.: Педагогика, 1970. – 236 с.
7. Пасинок В.Г. Основи культури мовлення : Навч. пос. / Пасинок В.Г. – К.: Видавництво «Центр учбової літератури», 2012. – 184 с.
8. Паскевська Ю. А. Формування мовленнєвої компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки : Дис... канд. психол. наук.: 19.00.07 / Запорізький національний ун-т. — Запоріжжя, 2006. — 207 с.
9. Савенкова Л.О. Мовленнєва діяльність викладача: Навч. посібник / Л. О. Савенкова. – К. : КНЕУ, 2006. – 191 с.
10. Семиченко В.А. Формування психологічної компетентності студентів у процесі вивчення курсу психології / В.А.Семиченко // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / за ред. Академіка С.Д.Максименка. - К., Нора-Друк, 2001. - Вип. 21. - С. 250-257.

11. Проект стандарту вищої освіти України із галузі знань 05 «Соціальні та поведінкові науки», спеціальності 053 «Психологія» першого (магістерського) рівня. – К., 2017. – 18 с.

12. Ханецька Т. І. Культура мовленнєвого спілкування психолога: Навчальний посібник для студ. вищ. навч. закладів / Т. І. Ханецька ; М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. - 2-ге вид., уточ. та доп. - К. : Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. - 328 с.

Транслітерація

1. Bacevych F.S. Osnovy komunikatyvnoyi lingvistyky : Pidruchnyk / F.S.Bacevych. - K. : Akademiya, 2004. - 342 s.

2. Dzhogan V.M. Kul'tura dialogu yak osnovna kharkterystyka yakosti profesijnogo spilkuvannya majbutnix psyxologiv / V.M. Dzhogan. // Portal naukovykh konferencij. Central'noukrayins'kyj derzhavnyj pedagogichnyj universytet imeni Volodymyra Vyunnychenka. – Rezhym dostupu:

<https://www.cuspu.edu.ua/ua/konferentsii-2016-2017-n-r/vseukrainska-naukovo-praktychna-internet-konferentsiia-psykholohichni-umovy-stanovlennia-osobystosti-u-suchasnomu-suspilstvi>.

3. Kameneva V. Profesijne stanovlennya ta formuvannya movlennyevoyi kompetentnosti psyxologa / V. Kameneva. – Rezhym dostupu: <http://vuzlib.com/content/view/903/94/>

4. Maczko L.I. Kul'tura ukrayins'koyi faxovoyi movy : Navch. pos. / Maczko L.I., Kravec L.V. – K.: Vy'davny'chyj centr «Akademiya», 2007. – 360 s.

5. Novyj slovnyk ukrayins'koyi movy / Ukl. V. Yaremenko, O. Slipushko. – U 4-x t. – K. : Vy'd-vo «Akonit», 1999. – S. 305

6. Noulz M. Sovremennaya praktyka obrazovanya vzroslykh. Andragogyka protyv pedagogyky / M. Noulz. – M.: Pedagogyka, 1970. – 236 s.

7. Pasy nok V.G. Osnovy kul'tury movlennya : Navch. pos. / Pasy nok V.G. – K.: Vy'davny'cztvo «Centr uchbovoyi literatury», 2012. – 184 s.

8. Paskev'ska Yu. A. Formuvannya movlennyevoyi kompetentnosti majbutnix psyxologiv u procesi profesijnoyi pidgotovky : Dy's... kand. psy'xol. nauk.: 19.00.07 / Zaporiz'kyj nacional'nyj un-t. – Zaporizhzhya, 2006. – 207 s.

9. Savenkova L.O. Movlennyeva diyalnist' vykladacha: Navch. posibnyk / L. O. Savenkova. – K. : KNEU, 2006. – 191 s.

10. Semychenko V.A. Formuvannya psyxologichnoyi kompetentnosti studentiv u procesi vy'vchennya kursu psyxologiyi / V.A.Semychenko // Aktual'ni problemy psyxologiyi : zb. nauk. prac' Instytutu psyxologiyi im. G.S.Kostyuka APN Ukrayiny / za red. Akademika S.D.Maksymenka. - K., Nora-Druk, 2001. - Vy'p. 21. - S. 250-257.

11. Proekt standartu vy`shhoyi osvity` Ukrayiny` iz galuzi znan` 05 «Social`ni ta povedinkovi nauky`», special`nosti 053 «Psy`xologiya» pershogo (magisters`kogo) rivnya. – K., 2017. – 18 s.

12. Xanecz`ka T. I. Kul`tura movlennyevogo spilkuvannya psy`xologa: Navchal`ny`j posibny`k dlya stud. vy`shh. navch. zakladiv / T. I. Xanecz`ka ; M-vo osvity` i nauky`, molodi ta sportu Ukrayiny`, Nacz. ped. un-t im. M.P. Dragomanova. - 2-ge vy`d., utoch. ta dop. - K. : Vy`d-vo NPU im. M. P. Dragomanova, 2012. - 328 s.

Moroz L.

Theoretical and Methodological Fundamentals of the Development of Speech Culture of Psychologists

The article deals with the analysis of theoretical and methodological aspects of development of speech culture of psychologists, particularly, issues of speech competence as an element of professional competence of practical psychologist. The article underscores the importance of speech culture development for psychologists, improving their means of communication, observance of Modern Ukrainian language norms in the course of their professional training and education.

The program of development of speech culture of psychologists was produced on the basis of analysis and systematization of scientific information and it consists of the following modules: «Theoretical and methodological fundamentals of speech culture of psychologist», «Specificities of speech culture of practical psychologist (therapist) in interaction with clients», «Practical aspects of effective and ineffective communication in psychological practice» and «Development of elocution». The program is aimed at revealing the phenomenon, substance, structure, functions and significance of speech culture in professional training and education of psychologists, mastering theoretical and practical issues with respect to the use of language to achieve the objectives and goals of practical activity of psychologist (therapist), shaping communicative skill to improve psychologists' professional skills.

Key words: *language, speech, communicative competence, speech competence, professional competence, culture of communication, communicative culture of psychologists, communicative culture development, speaking skills of psychologist.*

Мороз Лариса Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, Інститут післядипломної освіти Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

«Я» ЛЮДИНИ В УНІВЕРСУМІ МИСТЕЦТВА: ПСИХОЛОГІЧНИЙ АСПЕКТ

«Я» людини являє собою унікальну цілісність в її абсолютній неможливості будь-якої редукції по відношенню до загальноприйнятих правил і схем. У зв'язку з цим, об'єктом філософсько-психологічного знання стає людина, досліджувана у неповторній індивідуальності її душевних порухів. Дослідницьке завдання даної статті становить психічна взаємодія «Я» людини з універсумом мистецтва. Універсум мистецтва визначається автором як простір чуттєвих та інтелектуальних смислів, у якому твориться художній предмет, означаючий спрямованість митця до істини, як динамічна, відкрита система художніх образів, стилів, символів, знаків, звернених до суто людського у людині – світу її духовності. У статті доводиться думка про те, що сучасне психологічне знання було б неповним, коли б ігнорувало питання здійснення «Я» людини в універсумі мистецтва, питання художника і його творчості, не визнавало б їх у якості психічних, безпосередньо існуючих інтенцій буття.

Ключові слова: *«Я» людини, універсум мистецтва, психологія, художник, творчість, духовність, художньо-естетичний досвід, істина.*

Постановка проблеми. Людина становить смисловий центр світу, являючи собою водночас і мікрокосм, і макрокосм, і макросоціум, у якому особистісне людини виявляється у індивідуальному втіленні психічних та соціальних ознак. Тому немає потреби доводити, що психологія, як наука про душевні процеси, вивчає усі аспекти діяльності людини, тим більше, коли мова йде про мистецтво, у якому вчені досліджують психологічну структуру твору мистецтва, психологічні передумови таланту художника, творчого процесу: художнього мислення, художнього почуття, художньої уяви та фантазії, художніх асоціацій, проблему впливу творів мистецтва на людину.

Людина є унікальною цілісністю в її абсолютній неможливості будь-якої редукції по відношенню до загальноприйнятих правил і схем, у зв'язку з цим, об'єктом психологічного аналізу є людина у неповторній індивідуальності її душевних порухів. Дослідження людського «Я» в універсумі мистецтва у психологічному аспекті означеної проблеми підкреслює, що *сучасний світ втілюється у таких рухливих, швидкоплинних формах, коли долання традиційних дисциплінарних обмежень стає нормою пізнавального пошуку.*

Людське «Я», досліджуване як філософією так і психологією, є рефлексивно усвідомленою протягом еволюції самототожністю індивіда, тобто здатністю людини бути тогожною своїй людській природі, осмислювати і розуміти те місце, яке вона займає у бутті.

Універсум мистецтва опирається суворому логічному визначенню, проте дослідження має спиратись на певні вихідні дефініції, тому ми визначаємо це поняття як відкрити, динамічну систему художніх образів, стилів, символів, знаків, звернених до суто людського у людині – світу її духовності: тієї практичної діяльності, здобутого досвіду, завдяки яким суб'єкт здійснює у самому собі і оточуючому просторі перетворення, необхідні для осягнення себе і світу. Взаємопородження, взаємопродовження і взаємозв'язок цих двох феноменів – людини і мистецтва становить актуальну, завжди своєчасну проблему наукових розвідок не лише у гуманітарній сфері, а й у сфері природознавчих наук.

Аналіз останніх досліджень і публікацій «Я» людини, так само як і універсум мистецтва, становить той непересічний, гостроактуальний феномен людського світу, котрий не може не викликати прагнення вчених до його дослідження, вивчення та аналізу. Психологічне мислення сьогодення є високорозвиненим, таким, що відповідає вимогам часу, сприйнятливим до осягнення нових ситуацій, у яких опиняється сучасна людина. Українські психологи Н. С. Завацька, Є. В. Каширіна наголошують на тому, що «Багатство внутрішньої структури особистості здебільшого залежить від її діяльності» [6, с. 50]. Людина, яка є творцем за самою своєю природою, поза усяким сумнівом, розвиває та збагачує у процесі своєї діяльності «внутрішню структуру особистості», особливо наочно це виявляється, коли людина займається художньою творчістю. Мистецтво як форму суспільної свідомості та сферу творчої діяльності людини досліджує О. М. Отич, приділяючи увагу психологічному аспекту означеного питання [10]. Роботи Н. С. Пічко підіймають питання художньої свідомості, автором осмислюється мистецтво у його філософському вимірі [11]. В. Є. Гарпушкін досліджує проблему людини як універсуму в усіх сферах її діяльності: духовному спілкуванні, любові до природи, мистецтва, пізнання [4]. Т. Б. Любимова розглядає канони та правила мистецтва, художню творчість як метафізичну проблему, питання її ціннісного смислу, проблему єдності сучасного мистецтва і його класичного спадку [8]. Художню картину світу в універсумі світоглядних феноменів досліджує у своїх роботах Р. Мусат [9]. Проблема універсуму як «фундаментального айсбергу, що сягає своєю підводною частиною глибини віків і проростає у сучасності різноманітними смислами» аналізує Н. С. Рибаків [13]. На думці про те, що «мистецтво, втілюючи в собі світоглядні уявлення, стильові відношення,

традиції культурних зв'язків, єдність вселюдського, національного та особистого, відкритість до Універсуму буття, є акумулятором суспільної свідомості, пізнання, ціннісних ідеалів та евристичних потенцій людства» наголошує Г.М. Покотило [12]. Г. Г. Коломієць розглядає мистецтво як спосіб буття людини у світі [7]. Психологічним аспектам митця і мистецтва присвячені роботи Белоногової Є. В., Крупника Є. П., Маркова М. Є., Ніколаєнко М. М., Столовича Л. Н., Ярошевського М. Г. та багатьох інших вчених.

Отже, узагальнюючи усе вищезазначене, можна зробити висновок про те, що *психоаналітичний підхід у дослідженні сутності мистецтва та його ролі у житті людини і суспільства становить характерну ознаку сучасного наукового простору*. Одним з численних об'єктів наукових розвідок психологів є людське «Я», котре вибудовує універсум мистецтва і твориться ним, матеріалізуючи внутрішні художні інтенції у духовно-практичних проявах мистецтва.

Мета статті полягає у визначенні комплексних процесів психічного зв'язку «Я» людини з універсумом мистецтва як прориву ірраціонального творчого початку людини з неіснуючого, підсвідомого до якісно іншого плану буття – буття олюдненого світу.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження Чим є «Я» людини? Що становить сутність цього поняття? «Результатом природного процесу є людина...по-перше, як найпрекрасніше, а по-друге, як найбільш свідому природна істота. У цій останній якості людина *сама* перетворюється з результату на діяча світового процесу і тим абсолютно відповідає його ідеальній меті – повному взаємному проникненню і вільній солідарності духовних і матеріальних, ідеальних і реальних, суб'єктивних і об'єктивних факторів і елементів всесвіту», – зазначає В. С. Соловйов [14, с.74]. Звернімось до дефініції, наведеної у «Філософському словнику»: «Я...– духовний центр людської особистості, індивідуальності, яка активно ставиться до світу і до себе самої» [15, с.550]. Таким чином, наявність «Я», як психічного самоусвідомлення особистості, пов'язана з душею, самостійним мисленням, розумом, емоційними станами, котрі переживає людина. Логіка подальшого дослідження означеної проблеми спонукає нас до наступного питання: чи завжди ми, люди, відчуваємо і розуміємо, осмислюємо себе як окремішнє, неповторне, індивідуальне «Я»? На перший погляд, здається що поодинокі «Я» людини приречені на самотність і тяжіє до монологу. Проте «Я» кожного з нас не в змозі пізнати себе без «Я» іншого, тобто без «Ти». «Стаючи Ти, людина стає Я», – пише Мартін Бубер [3,с.44]. Але як перейти зі стану «Я» до стану «Ти»? Вочевидь, найбільш вірним шляхом є мистецтво у його універсальній цілісності, різноманітності та незбагненності одночасно. «...мистецтво одвічно у своїй сутності є

діалогічним, ...музика завжди звертається до слуху, не до власного слуху музиканта, живопис – до погляду, не до власного погляду живописця, архітектура – до того, хто обходить будівлю кругом, і що усі вони говорять тому, хто їх сприймає дещо, висловлюване лише на цій мові (не «почуття», а сприйняту таїну), відкрито кожному неупередженому розумінню» [2, с. 147].

Проаналізуємо, яким чином «Я» людини пов'язане з універсумом мистецтва. *Універсум мистецтва*, сповнений художніми рефлексіями, принципово відкритий назустріч новому художньо-естетичному досвіду людства, є простором чуттєвих та інтелектуальних смислів, у якому твориться художній предмет як спрямованість митця до істини. Проблема універсуму як цілісності світу була і залишається невирішеною, відкритою. Відсутність чітко визначених методологічних теорій дослідження універсуму, наявність протиріч у поглядах і думках вчених спонукає до описових характеристик цього феномену, які доволі часто спираються на інтуїтивні здогадки. Універсум припускає взаємодію окремих його елементів, а оскільки у цілісності універсуму є наявною велика кількість цих елементів, – можна розуміти його як певну систему взаємодій. Універсум як світова цілісність становить метафізичний об'єкт дослідження філософії, універсум мистецтва також є метафізичним об'єктом, котрий може і повинен досліджуватись як культурологією та мистецтвознавством, так і психологією: необхідний категоріальний та термінологічний апарат для забезпечення подібних досліджень у цих науках є наявним. На користь цього твердження можна навести наступний аргумент: поняття універсуму мистецтва, будучи динамічним та відкритим, «проростає» у сучасному світі численністю смислових коннотацій.

Універсум мистецтва має схожі із загальним світовим універсумом характеристики. На цьому наголошує М. О. Бердяєв: «...світ як арена творчості» (виділено В. М.) [1, с.422], проте має і власні відмінності, обумовлені природою мистецтва, його неоднозначними зв'язками з дійсністю. У мистецтві «Я» людини визначає присутність вічних людських цінностей: істини, добра, краси, котрі постають перед нами у художніх творах і виявляють одвічне прагнення людини до ідеалу, абсолюту. Таким чином мистецтво, народжене людиною, вибудовує власний світ – універсум, світ, котрим твориться художня культура людської спільноти. Зустріч, зіткнення з цим світом стає ціннісною взаємодією «Я» людини з самим собою, з численними «Я» інших, зверненням до власного мікрокосму. Така зустріч викликає духовні порухи, сповнені радості впізнання пережитого, вистражданого, того, без чого неможливо уявити життя людини: «Усяке дійсне життя є зустріччю», – зазначає М. Бубер [3, с. 31].

Олоднений світ неможливо уявити без мистецтва. Мистецтво, певним чином, є «засобом буття людини у світі» [13], оскільки розкриває, здійснює її творчий потенціал: людина як творіння Боже, самим фактом свого народження людиною, не може не творити, вона націлена на творчість у всій багатовимірності її аспектів. У людині відбивається образ Бога як Сотворителя, який довірив їй оточуючий світ – неосяжний простір для реалізації дарованого творчого початку: «Творчість у світі тільки тому і є можливою, що світ створений, що є Творець» [1, с. 422]. Ймовірно, людина була покликана Богом у життя, аби здійснити своє над-надзавдання – *бути творцем людськості світу*. Це тяжіння до творчості як спроби здійснити щось своє, до цієї пори нематеріалізоване, неіснуюче, те, що жило на рівні підсвідомості як нетривкі, плинні хаотичні образи, – тяжіння до втілення, о-сущення, (а, значить уведення до сущого, існуючого у світі), – становить чи не найхарактернішу ознаку людського «Я». Отже, *кожен випадок специфічно художнього ставлення «Я» людини до оточуючої дійсності означає водночас і психічно визначений спосіб ставлення людської особистості до мистецтва*.

Очевидною є думка про те, що людина і мистецтво здійснюють потужний взаємний вплив. Цікаву проблему для дослідження вчених психологів становить унікальність взаємодії обох цих феноменів: мистецтво як творіння людського «Я» перетворює власного творця, відбувається невпинний процес взаємодії і найбільш актуальним у такому взаємозбагаченні є те, що людина як суб'єкт, який творить мистецтво, сама перетворюється на об'єкт мистецького впливу, змінюється ним. *Мистецтво у цьому випадку виступає уже не як мета, а у якості чи не найважливішого принципу людської діяльності*. Реалізація цього принципу містить у собі почуття насолоди: мета (як прагнення людини до творчого перетворення оточуючої дійсності) є начебто досягнутою, (начебто, бо ми усвідомлюємо недосяжність мети у її кінцевому вираженні), і самий принцип з-реалізованості творчої природи людини є, певною мірою, здійсненим у просторово-часових умовах буття людського «Я».

Аналізуючи суб'єкт-суб'єктні відношення «Я» людини і універсуму мистецтва, зосередимо увагу на відчутті насолоди не творця, а людини, сприймаючої твір мистецтва. Мова йде про те, що, зустрівшись із художнім твором, людина не просто з насолодою сприймає його наочний, поверховий рівень. Вона прагне проникнути до глибин мистецького твору, збагнути його «вертикаль», углядіти «за» зображуваним ту істину, яка надихала художника у процесі творчості. Тобто людське «Я» не задовольняється насолодою лише на фізичному рівні: насолодою, яку дарує їй зір, слух і т. п., воно прагне насолоди інтелектуальної, котра виходить за межі звичайної, буденної. Зрозуміло, що спроможність до інтелектуальної насолоди формується, у сукупності, усіма

надбаннями людської культури, і лише за умови, коли «Я» людини усвідомлює себе як самототожність, індивідуальну самість, воно стає здатним до переживання чи не найвищої з усіх можливих людських насолод.

Творення універсуму мистецтва неможливе без наявності високого духовного рівня людини. *Духовно розвинена особистість у психологічному знанні розглядається як психічно існуюча реальність*, така особистість спроможна здобувати блаженство від залучення до універсуму мистецтва, котре переживається нею як безпосереднє спілкування віч-на-віч з істинним, добрим, прекрасним ликом мистецтва. Універсум мистецтва, створений у людському світі художньою діяльністю особистості, на психічному рівні окреслює людське у людині і, водночас, підносить її до начал Божественних, оскільки у служінні мистецтву художник розкриває закладений у ньому Образ Божий, отримує можливість явити світові власне духовне зростання. Таке поєднання стає чимось на кшталт психічного кореляту діяльності людського «Я» по перетворенню самого себе і, через власне перетворення, оточуючого світу. У творі мистецтва живе істина художника, яку він жадає «поселити» у світі і розплачується за це сповна: ціною осягнення істини за допомогою мистецтва, стає перетворення самого суб'єкта творчості у сенсі набуття ним нових якісних характеристик.

Мистецтво виконує у бутті людського «Я» величезну роль, виступаючи як потужний засіб взаємодії людини з собою (внутрішній діалог), з соціумом (внутрішньо-зовнішній діалог), зі світом (поліфонічний діалог). Цей постійний діалог «Я» людини в універсумі мистецтва утворює щільність духовної взаємодії суб'єктів творчості, підкреслюючи ціннісний характер спілкування між ними. Художньо-інформаційний простір універсуму мистецтва «включає» думки і почуття людського «Я» у взаємодію з самим собою і творчим матеріалом мистецтва, вибудовуючи художнє спілкування, спрямоване до трансцендентних начал. У виконанні, інтерпретаціях, розумінні смислів, – універсум мистецтва утворює потужне енергетичне поле, котре, подібно до певного «уловлювача абсолютів», притягує людину і як потенційного творця, і як інтерпретатора, тлумача вічних мистецьких істин. У цьому процесі відточується художньо-естетична рефлексивність людини, її зверненість до того психічного стану, який був викликаний спілкуванням з твором мистецтва. Таке зіткнення з трансцендентальним полем мистецтва підносить «Я» людини до надпочуттєвих властивостей буття, котрі можуть бути відносно пізнаними лише на рівні інтуїтивної підсвідомості. Це можна пояснити тим, що універсум мистецтва має таку неймовірну феноменологію, коли ніщо не пояснює себе безпосередньо, але спонукає людське «Я» до потреби у численних причитуваннях-інтерпретаціях.

Між тим, психологія, у якості матеріалу своїх наукових досліджень, оперує тим, що є наявним у межах досяжності людської свідомості: життєвий досвід, почуття, переживання, – усе те, що спроможна збагнути звичайна свідомість. Тут ми маємо змогу простежити цікавий зв'язок між психічними порухами людини і мистецтвом, яке має здатність виокремити з потоку буденної свідомості і піднести до сфери найтоншого переживання речі достатньо звичні, котрі, переконуючою силою художньої експресії, набувають рис значущості, стають близькими та актуальними. «Твори мистецтва не можуть існувати поза атмосферою безпосереднього життя людської почуттєвості: варто лише тим або іншим сферам естетичної свідомості відокремитися, відірватися від неї, як продукти художньої діяльності перетворюються на скам'янілості, на нерозгадані шифри: статуя – на просту грудку мармуру, симфонія – на набір звуків, картина – на брудну ганчірку» [5, с.127]. Людські почуття, душевні порухи, які складають матеріал мистецтва, що піддається художній обробці на рівні мистецької форми, перестають містити у собі звично-буденне; цей матеріал постає у мистецькому творі як наділений потаємним єством, що у своїй генезі походить з глибин правіків, з надлюдських світів.

«Я» людини, поринувши у, майже, ірреальний простір універсуму мистецтва, відчуває якість первісне переживання, котре раптом і враз робить його безсилим та безпомічним. Значущість такого переживання полягає у його неймовірному позачасовому характері. З одного боку, таке переживання руйнує впорядкованість форм людської свідомості, містить риси хаотичного, а іноді й моторошного, з іншого – це переживання художніх образів являє перед нами одкровення невідомих, проте таких жаданих для нашого духовного досвіду, вершин. Приголомшливий вплив універсуму мистецтва на людське «Я», що виходить за межі звичайного сприйняття, – надихає і спонукає людину-творця до прозирання незбагнених глибин того, що здійснюється, проте ще не здійснилося.

Висновки. Отже, психологічний зміст художньої творчості ґрунтується на досвіді, пережитому людиною і *той факт, що психологічне знання переважно обертається у межах зрозумілого, а мистецтво порушує ці межі, намагаючись сягнути висот трансценденції, – надає вченим, які працюють у галузі філософії, психології, культурології, мистецтвознавства імпульс до нових наукових розвідок, (оскільки саме на міждисциплінарному перехрещенні виникають найбільш цікаві та перспективні інтелектуальні конструкти, спроможні розвивати науку).* Психологічне знання у своєму прагненні досліджувати та встановлювати причинний зв'язок усіх комплексних процесів у психічних станах людини, разом з тим, зазначає, що таке домагання не може бути реалізованим у повному обсязі, оскільки ірраціональний творчий початок «Я»

людини, який найбільш повно виявляється у мистецтві, врешті решт, руйнує усі спроби піддати його раціональному аналізу. Психічні процеси, доступні нашій свідомості, звичайно, можуть бути каузально пояснюваними, проте творче начало, породжене глибинами людської підсвідомості, складається з розмивів, «вислизань» суб'єкт-об'єктних зв'язків, а отже, опирається пізнанню у методологічно-точному значенні цього поняття. Це означає, що психологія може лише накопичувати емпіричні дані досліджень, систематизувати та описувати їх. З огляду на наявні проблемні аспекти цього процесу, потрібен подальший ґрунтовний аналіз психологічних вимірів «Я» людини у його взаємодії з універсумом мистецтва як трансцендентного феномену.

Література

1. Бердяев Н. О назначении человека / Николай Бердяев // О назначении человека. – М.: Хранитель, 2006. – С. 266 – 637.
2. Бубер М. Диалог / Мартин Бубер; [пер. с нем. М. Левина] // Два образа веры. – М.: АСТ 1999. С. 122 – 161.
3. Бубер М. Я и Ты / Мартин Бубер; [пер. с нем. М. Левина] // Два образа веры. – М.: АСТ 1999. С. 24 – 121
4. Гарпушкін В. Є. <https://cyberleninka.ru/article/n/chelovek-kak-universum-problemy-i-deyatelnosti>
5. Давыдов Ю. Н. Искусство и элита /Юрий Николаевич Давыдов; сост. В. В. Сапов //Давыдов Ю. Н. Труд и искусство: избранные сочинения. – М.: Астрель, 2008. – С. 125 – 384. – 670 с.
6. Завацька Н. Є. Соціально-психологічні засади самовизначення особистості в професіях соціономічного типу / Наталія Євгенівна Завацька, Євгенія Володимирівна Каширіна та ін. // Теоретичні і прикладні проблеми психології: зб. наук. праць Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля. – № 1 (45). – Вид-во СХУ ім. В.Даля, м. Северодонецьк, 2018. – С. 47– 60
7. Коломієць Г. Г. <https://cyberleninka.ru/.../iskusstvo-kak-sposob-byt-v-mire-ili-k-voprosu-o-kommuni...>
8. Любимова https://ru.wikipedia.org/w/index.php?title=Любимова,_Татьяна_Борисовна&oldid=89537757
9. Мусат Р. <https://books.google.com.ua/books?isbn=5041583315>
10. Отич О. М. lib.iitta.gov.ua/5224/1/Отич_О..pdf
11. Пічко Н. С. <https://cyberleninka.ru/article/n/hudozhestvennoe-soznanie-kak-universum>
12. Покотило Г. М. www.newacropolis.org.ua/.../d89496e8-66a2-46b0-a8f3-5f9...

13. Рыбаков Н. С. <https://cyberleninka.ru/article/n/slovo-ob-universume>
14. Соловьев В. С. *Философия искусства и литературная критика* / Владимир Сергеевич Соловьев. – М.: Искусство, 1991. – 701 с. – (История эстетики в памятниках и документах)
15. *Философский словарь* / [под ред. И. Т. Фролова]. – 6-е изд., перераб. и доп. – М.: Политиздат, 1991. – 560 с.

Транслітерація

1. Berdyayev N. *O naznachenii cheloveka* / Nikolay Berdyayev // *O naznachenii cheloveka*. – М.: Khranitel', 2006. – S. 266 – 637.
2. Buber M. *Dialog* / Martin Buber; [per. s nem. M. Levina] // *Dva obraza very*. – М.: AST 1999. S. 122 – 161.
3. Buber M. *YA i Ty* / Martin Buber; [per. s nem. M. Levina] // *Dva obraza very*. – М.: AST 1999. S. 24 – 121
4. Harpushkin V. YE. <https://cyberleninka.ru/article/n/chelovek-kak-universum-problemy-i-deyatelnosti>
5. Davydov YU. N. *Iskusstvo i elita* / Yuriy Nikolayevich Davydov; sost. V. V. Sapov // Davydov YU. N. *Trud i iskusstvo: izbrannyye sochineniya*. – М.: Astrel', 2008. – S. 125 – 384. – 670 s.
6. Zavats'ka N. YE. *Sotsial'no-psykholohichni zasady samovyznachennya osobystosti v profesiyakh sotsionomichnoho typu* / Nataliya Yevhenivna Zavats'ka, Yevheniya Volodymyrivna Kashyryna etc. // *Teoretychni i prykladni problemy psykholohiyi: zb. nauk. prats' Skhidnoukrayins'koho natsional'noho universytetu imeni Volodymyra Dalya*. – № 1 (45). – Vyd-vo SNU im. V.Dalya, m. Syevyerodonets'k, 2018. – S. 47– 60
7. Kolomiets' G. G. <https://cyberleninka.ru/.../iskusstvo-kak-sposob-byt-v-mire-ili-k-voprosu-o-kommuni...>
8. Lyubimova https://ru.wikipedia.org/w/index.php?title=Lyubimova,_Tat'ya_na_Borisovna&oldid=89537757
9. Musat R. <https://books.google.com.ua/books?isbn=5041583315>
10. Otich O. M. lib.iitta.gov.ua/5224/1/Otich_O.pdf
11. Pichko N. S. <https://cyberleninka.ru/article/n/hudozhestvennoe-soznanie-kak-universum>
12. Pokotilo G. M. www.newacropolis.org.ua/.../d89496e8-66a2-46b0-a8f3-5f9...
13. Rybakov N. S. <https://cyberleninka.ru/article/n/slovo-ob-universume>
14. Solov'yev V. S. *Filosofiya iskusstva i literaturnaya kritika* / Vladimir Sergeevich Solov'yev. – М.: Искусство, 1991. – 701 с. – (Istoriya estetiki v pamyatnikakh i dokumentakh)

15. Filozofski slovar' / [pod red. I. T. Frolova] . – 6-ye izd., pererab. i dop. – M.: Politizdat, 1991. – 560 s.

Moskaliuk V.

THE HUMAN "I" IN THE UNIVERSUM OF ART: A PSYCHOLOGICAL ASPECT

Psychology, as a science of mental processes, examines all aspects of human activity. It gets a special significance when it comes to art, in which scientists investigate the psychological structure of the work of art, the psychological preconditions of the talent of the artist, the creative process and all the issues associated with the latter. The study of the human "I" in the universum of art in the psychological aspect of this problem emphasizes that the modern world is carried out in such mobile, fleeting forms, when the overcoming of traditional disciplinary limitations becomes the norm of cognitive search.

The human "I", was studied both as philosophy and psychology, is the self-identity of the individual, reflexively conscious of evolution, that is, the ability of man to be identical to his human nature, to comprehend and understand the place that it occupies in existence. The human is a unique integrity in its absolute impossibility of any reduction in relation to generally accepted rules and schemes. In this regard, the object of psychological analysis is a creative gifted person in the unique individuality of his emotional movements.

We can define the universum of art as a certain system of artistic images, symbols, signs, addressed to a purely human in a man – to the world of his spirituality: the practical activity, the acquired experience, due to which the subject carries out in himself and in his surrounding space transformations, necessary for comprehension himself and the world. The universum of art, full of artistic reflections, is fundamentally open to the new artistic and aesthetic experience of mankind, is a space of sensual and intellectual meanings, in which an art object, as the artist's orientation towards truth is created. It is in the art the "I" of the human determines the presence of eternal human values: goodness, truth, beauty.

Art, in some way, is "a means of human existence in the world" because it carries out its creative potential. This attraction for creativity as an attempt to do something your own, to this moment immaterialized, non-existent, the attraction to implement, o-existence (and, it means an introduction to the being, existing in the world), is the most characteristic feature of the human "I". Consequently, each case of a specifically artistic attitude to the human "I" to the surrounding reality means at the same time, a mentally determined method of the attitude of the human person to the art.

The author has an opinion that the mystery of creativity is a transcendental problem, which psychology can investigate and describe, but is not able to finally solve it. However, modern psychological knowledge would be incomplete if it ignored the implementing issue of the human "I" in the universum of art, the question of the artist and his work, would not recognize them as mental, directly existing intentions of being.

Key words: human "I", the universum of art, psychology, artist, creativity, spirituality, artistic and aesthetic experience, truth.

Москалюк Валентина Михайлівна – доктор філософських наук, професор, завідувач кафедри гуманітарних та мистецьких дисциплін Київської муніципальної академії естрадного та циркового мистецтва, м. Київ.

УДК 159.9:17.023.34

Павленко Г.В.

РЕСУРСИ ДОСЯГНЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО БЛАГОПОЛУЧЧЯ

У статті висвітлюються результати дослідження різних ресурсів психологічного благополуччя. На даних, отриманих на вибірці 190 досліджуваних, був використаний регресійний аналіз, завдяки якому вдалося встановити, що життєстійкість, почуття зв'язаності, толерантність до невизначеності виступають ресурсами психологічного благополуччя особистості. Також були отримані неочікувані результати щодо прояву «автономності-залежності». Визначено перспективу подальших досліджень.

Ключові слова: психологічне благополуччя, життєстійкість, почуття зв'язаності, суб'єктна регуляція, автономність, залежність, толерантність до невизначеності.

Постановка наукової проблеми. Життєдіяльність сучасної людини протікає в умовах постійних політичних, інформаційних, соціально-економічних, екологічних трансформацій, які, в свою чергу, стимулюють розвиток стресу. В епоху постійних змін людині необхідна здатність швидко адаптуватися під нові умови і вимоги реальності, зберігати внутрішню рівновагу, інтегрувати свої особистісні ресурси, тому актуальність вивчення психологічного благополуччя набуває значення. Перед психологами стоїть задача вивчити основні детермінанти розвитку благополуччя, самореалізації, повноцінного функціонування, створити механізми подолання труднощів,

сформувати готовність людини вибудовувати стратегії майбутнього розвитку. А. Маслоу вважає, що здоровій особистості притаманні наступні риси: здатність гарно сприймати навколишню дійсність; здатність добре ставитися до себе, оточуючих та природи; автономність та активність; притаманний демократичний тип характеру; схильність до творчості. У концепції салютогенеза А. Антоновський спрямовує увагу на ресурсні характеристики людини, на її потенціал і вміння адаптуватися до кризових ситуацій [4, с. 95]. На сьогоднішній день аспектам психологічного благополуччя, щастя, задоволеності життям приділяється багато уваги у великій кількості наукових досліджень, і дослідники серйозно працюють над виявленням та вдосконаленням психологічних ресурсів людини. Однак вивчення ресурсів, спрямованих на збереження та підтримку психологічного благополуччя, залишається актуальною і досить недостає вивченою проблемою в психології.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Поняття «життєстійкість» (англ. «Hardiness») виникло на перетині екзистенціальної психології, психології стресу та психології долаючої поведінки [9] і в науковий обіг було введено Сальвадором Мадді. Життєстійкість характеризується як психологічна стійкість і ефективність людини, а також як показник її психічного здоров'я [3].

Життєстійкість включає в себе три компоненти [3]:

- залученість (commitment), розглядається як залученість в події, які відбуваються, дозволяє знайти щось максимально цікаве для людини і завдяки чому людина отримує задоволення і відчуває наповненість життя. Якщо даний компонент не виражений, то у людини виникає відчуття, що життя проходить повз неї, не приносячи радості та задоволення;

- контроль (control) являє собою переконаність людини в тому, що вона самостійно здатна впливати на події, які відбуваються, і контролювати їх результати, здатна вибирати свій життєвий шлях. Якщо компонент «контроль» не виражений, то виникає відчуття безпорадності і неможливості змін;

- прийняття ризику (challenge) характеризує впевненість людини в тому, що будь-які події сприяють її власному розвитку. Людина розглядає життя як спосіб набуття досвіду, вона готова приймати рішення і діяти в умовах ризику. Якщо компонент не виражений, то людина уникає змін, невідомих ситуацій.

Д.О. Леонтьєв розуміє життєстійкість як рису особистості, яка характеризує здатність людини витримувати стресову ситуацію, при цьому зберігаючи внутрішній баланс і не знижуючи успішності своєї діяльності [8]. О.І. Рассказова трактує життєстійкість як складову особистісного потенціалу (тобто це міра подолання стресової ситуації) [8; 9].

Життєстійкість представлена «трансформаційним копінгом, життєстійкими установками, життєстійким ставленням до оточуючих людей, які мотивують

людину на перетворення стресових життєвих подій» [6, с. 111]. Життєстійкість об'єднує такі поняття та здібності особистості, як її воля, здатність до адаптації, особистісний ресурс, потенціал і являє собою необхідну умову для самоконтролю та продуктивної адаптації особистості [13]. У загальному вигляді, життєстійкість розуміється як специфічна особистісна риса, яка сприяє ефективному подоланню та досягненню людиною високих життєвих результатів, а також як здатність «взяти верх» над проблемою і, незважаючи на несприятливі обставини, продовжити свій розвиток.

Ще одним чинником, зміцнюючим здоров'я та надаючим допомогу долати скрутні життєві обставини є, за думкою А. Антоновського, почуття зв'язності або когерентності. Почуття когерентності – це ступінь переконаності людини в передбачуваності, раціональності та осмисленості світу і свого положення в ньому [1; 12]. Це динамічне почуття впевненості в тому, що середовище проживання є передбачуваним, тому все складеться настільки добре, наскільки розумно цього очікувати. Людина з вираженим почуттям зв'язності не уникає невизначених ситуацій, а навпаки шукає в них сенс і можливості. Концепція салютогенеза, в рамках якої А. Антоновський досліджував почуття зв'язності, передбачає, що в складних ситуаціях людині необхідно переводити фокус уваги на власні ресурси, сильні сторони і свій потенціал, які допоможуть їй впоратися з кризовою ситуацією. Почуття зв'язності складається з трьох елементів: розуміння проблемної ситуації (збагнення), віри, що можна знайти вихід з проблемної ситуації (керованість) і пошуку сенсу в рішенні проблеми (обізнаність) [1, с. 39-41]. Високий рівень почуття когерентності свідчить про високу здатність протистояти стресогенним ситуаціям. Упевненість у власних силах, позитивне відношення до свого життя, оптимізм і віра в майбутнє впливає на стійкість до стресів та допомагає людині вірити в подолання скрутних життєвих обставин. Слід відзначити, що когерентність поширюється на ту сферу життя, яка є важливою для особистості та саме в цієї області когерентність проявляється в індивідуальному відчутті того, що життя збагненне, кероване і осмислене. В.А. Буланов доходить до висновку про те, що впродовж життя рівень почуття зв'язності змінюється під впливом критичних змін умов життя, цінностей [5].

Автономність як суб'єктна регуляція нами розглядається як ще один з компонентів психологічного благополуччя. А. Маслоу розглядає автономію через призму самоактуалізації та розуміє її як повне використання талантів, здібностей і можливостей. К. Роджерс в прагненні до актуалізації бачить і прагнення до автономії, до посилення контролю над подіями. Г.С. Пригін вважає автономію однією з найважливіших, інтеграційних якостей особистості, яка відображає ступінь сформованості її системи суб'єктної регуляції і називає її

«ефективної самостійністю». Автономність, на думку Г.С. Пригіна, «з одного боку, можна розглядати як тип суб'єктної регуляції, а з іншого боку, як тип активності особистості» [11,с.3]. У психології автономність розуміється як якість особистості, що характеризує її прагнення до самоактуалізації, розкриття своїх здібностей, до самостійної діяльності[8].

Усі вище перераховані диспозиції, на наш погляд, можуть виступати ресурсами психологічного благополуччя. Психологічне благополуччя є ключовим елементом загального благополуччя і пов'язане з фізичним і психічним здоров'ям. Фактично, психологічне благополуччя є найбільшою і найважливішою метою людини, яка впливає на всі сфери життя більше, ніж щонебудь. Так, наприклад, Cropanzano & Wright відзначають, що високий рівень психологічного благополуччя прямопропорційний більш високій продуктивності праці. В науковий обіг термін «психологічне благополуччя» ввів Н. Бредб'єрн [2], визначаючи його як суб'єктивне відчуття щастя і загальної задоволеності життям. К. Ріфф було виділено шість факторів, які виступають маркерами психологічного благополуччя: самоприйняття (здатність бачити і приймати свої сильні та слабкі сторони); цілеспрямованість в житті (наявність цілей, які надають сенс життя), особистісний ріст (відчуття того, що потенційні можливості стануть реальністю, бажання продовжувати розвивати свій потенціал, розвиватися як особистість і повноцінно функціонувати); позитивні відносини з іншими (здатність мати близькі, цінні, позитивні відносини з іншими людьми, взаємна довіра, глибока дружба); управління навколишнім середовищем (здатність регулювати і керувати життєвими проблемами); автономність (незалежність, здатність слідувати особистим принципам, навіть якщо вони суперечать традиціям і соціальним вимогам). У російській психології розробкою та дослідженням конструкту «психологічне благополуччя» активно займаються П.П. Фесенко і Т.Д. Шевеленкова[14]. Вони відзначають, що його структурні компоненти можуть досягати різного ступеня вираженості, тим самим підкреслюючи унікальність структури психологічного благополуччя у кожній окремій людині. Г.В. Вороніна, С.А. Водяха, М.О. Батурін, Я.І. Павлоцька та інші трактують психологічне благополуччя через категорії гармонійності і цілісності особистості, наявності цілей і ресурсів для їх досягнення, задоволеність між особистісними відносинами. Серед українських дослідників вивченням проблематики психологічного благополуччя активно займаються І.В. Кряж (розглядає зв'язок з природою, довіру, емоційний інтелект як можливі ресурси для психологічного благополуччя особистості), О.В. Гуляєва (вивчає психологічне благополуччя у осіб с функціональними обмеженнями здоров'я), В.С. Король (розробляє проблему інтересу як чиннику психологічного благополуччя особистості), О.А. Тимошенко, О.І. Михайлова

(вивчають фактор сім'ї, домашнього середовища для психологічного благополуччя особистості), А.Б. Коваленко (займається вивченням психологічного благополуччя військовослужбовців) та інші дослідники.

В рамках роботи над вивченням проблеми психологічного благополуччя і невизначеності, наші попередні дослідження були присвячені вивченню предикторів психологічного благополуччя. Ці дослідження дозволили зробити висновки про те, що такі особистісні диспозиції як життєстійкість, довіра, почуття зв'язності позитивно взаємопов'язані з психологічним благополуччям особистості [7, 10]. Також було виявлено, що толерантність до невизначеності виступає предиктором досягнення і збереження психологічного благополуччя. Для більш детального і глибокого вивчення проблематики психологічного благополуччя нами зроблена спроба визначити, які ще риси і властивості особистості можуть виступати ресурсами психологічного благополуччя. Виходячи з цього, **метою статті** є висвітлення результатів дослідження ресурсів психологічного благополуччя.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. В емпіричному дослідженні взяло участь 190 респондентів, середній вік яких склав 24 роки. Були використані наступні методики: 1) опитувальник К. Ріфф «Шкала психологічного благополуччя», який складається з 6 шкал: «Автономія», «Управління середовищем» «Позитивні відносини з іншими», «Особистісне зростання», «Мета в житті», «Самоприйняття» та загального індексу психологічного благополуччя; 2) шкала почуття зв'язності (SOC – Sense Of Coherence) в перекладі М. Димшица (в модифікації Е.Н. Осіна). Шкала складається з 27 пунктів, описує три компонента почуття зв'язності: збагнення, керованість, осмисленість та загальний показник почуття зв'язності; 3) «Тест життєстійкості» С. Мадді, адаптований Д.О. Леонтьєвим та О.І. Рассказовою, модифікація Е.Н. Осіна та О.І. Рассказової, який складається з 24 пунктів, містить 3 шкали (залученість (втягнутість), прийняття рішень, ризик) та загальний показник життєстійкості; 4) опитувальник «Автономність-залежність» Г.С. Пригіна, який складається з 18 пунктів та дозволяє виявляти три типи суб'єктної регуляції: автономний, залежний, змішаний; 5) новий опитувальник толерантності-інтолерантності до невизначеності Т.В. Корнілової, який складається із трьох шкал: шкала толерантності до невизначеності, шкала інтолерантності до невизначеності, шкала міжособистісної інтолерантності до невизначеності.

Обробка даних здійснювалася за допомогою статистичної програми STATISTICA 7.

Метою дослідження стало вивчення ресурсів психологічного благополуччя. На етапі планування дослідження нами було висунуто

припущення, що ресурсами психологічного благополуччя можуть виступати три особистісні характеристики: життєстійкість (як когнітивний компонент), почуття зв'язності (як афективний компонент) та автономність (як поведінковий компонент).

Для досягнення зазначеної мети нами був використаний множиний регресійний аналіз. Загальний показник ПБ (за методикою К.Ріфф) був включений до аналізу як залежна змінна, показники Автономність, Життєстійкість, Когерентність (почуття зв'язності) як незалежні змінні. Регресійний аналіз методом покрокового відбору дозволив з'ясувати, що лише дві змінні являють собою предиктори психологічного благополуччя (табл. 1). Дана модель пояснює 58% дисперсії (при $p < 0,01$), що дозволяє далі інтерпретувати дані.

Таблиця 1

Результати лінійної регресії (предиктори психологічного благополуччя)

| Змінна | R² | β | t - статистика |
|----------------|----------------------|----------|-----------------------|
| Автономність | 0,578 | 0,062 | 1,135 |
| Життєстійкість | | 0,308 | 6,619 |
| Зв'язність | | 0,475 | 4,478 |

Результати, які представлені в таблиці 1, свідчать про те, що на стан психологічного благополуччя особистості можуть мати вплив два компонента. Аналізуючи отримані дані можна сказати, що життєстійкість безпосередньо взаємопов'язана з психологічним благополуччям і виступає його ресурсом, тим самим визначаючи здатність людини протистояти критичним, стресових ситуацій. Завдяки життєстійкості люди оцінюють життєві проблеми як менш загрозливі та реагують на них більш позитивними емоціями. При зниженні життєстійкості і можливості протистояти важким життєвим ситуаціям можна звернутися до механізмів, описаних С.Мадді, які сприяють формуванню таких життєздатних переконань, як відкритість новому досвіду, готовність активно діяти в стресових ситуаціях, що призведе до підвищення рівня психологічного благополуччя [3]. Життєстійкість в даному випадку може відображати когнітивну сторону психологічного благополуччя, оскільки завдяки трьом своїм компонентам (залученість, контроль і ризик) вона дозволяє консолідувати та інтегрувати досвід і співвідносити актуальні і наявні знання щодо вирішення виникаючих проблем, а також реалізувати можливості людини для досягнення поставлених цілей.

Почуття зв'язності (когерентність) виступило ще одним ресурсом психологічного благополуччя. Варто відзначити, що зв'язність дозволяє

оцінити не тільки прояв особистісних особливостей в складних життєвих ситуаціях, але і оцінити вплив навколишнього середовища, його збагненість, керованість і осмисленість. Таким чином, люди, що мають високий рівень почуття когерентності, в ситуації стресу розглядають ситуацію як виклик, як нові можливості для самореалізації та самовдосконалення, вони будуть залучати всі ресурси та активно шукати стратегії виходу і подолання кризових ситуацій. Така позиція є основою для збереження і підтримання високого рівня психологічного здоров'я та благополуччя. Люди з низьким рівнем когерентності, навпаки, розглядають будь-яку стресову ситуацію як ситуацію великої загрози і, в зв'язку з цим, відчують напругу, виявляють пасивність, відмовляються вирішувати проблеми. Стан стресу і напруги посилюється, що призводить до зниження рівня психологічного благополуччя. Таким чином, когерентність дозволяє оцінити ситуацію і рівень її критичності, тому її можна віднести до афективної (емоційної) передумови психологічного благополуччя.

Третьою змінної виступила «автономність», яка характеризує наявність у людини розвиненого самоконтролю, самостійності при прийнятті рішень, цілеспрямованості в діях, вміння планувати і коригувати свою діяльність. Г.С. Пригін [11, с.9] характеризує «автономних» людей як цілісних, з наявністю оптимальної узгодженості і сформованості окремих функціональних компонентів регуляційної системи, що визначає високу ефективність діяльності таких людей і, на наш погляд, повинно позитивно відбиватися на психологічне благополуччя особистості. Що стосується «залежних», то їх система регуляції позбавлена цілісності, що визначає низьку ефективність їх діяльності, і на наш погляд, може призводити до зниження рівня психологічного благополуччя. У нашому дослідженні, ми розглядаємо прояв автономності як здатність до самостійної активної діяльності. У таблиці 1 відображені результати регресійного аналізу, які вказують на те, що автономність не є ресурсом досягнення психологічного благополуччя особистості. Отже, ми не можемо зробити висновок, що автономність може виступати регулятивною (поведінковою) стороною психологічного благополуччя. Таким чином, гіпотеза нашого дослідження не була повністю підтверджена.

Варто відзначити, що в раніше проведеному дослідженні [10] нами було встановлено, що довіра, життєстійкість і почуття зв'язаності є чинниками психологічного благополуччя. Отримані результати дозволили зробити висновок про те, що всі три змінні сприятливо впливають на рівень психологічного благополуччя. При включенні в цю модель змінної «автономність», змінна «довіра» виключається з моделі. На наш погляд, це можна пояснити тим, що довіру слід розглядати як установку, очікування, певну компетенцію особистості. Тому довіра може виступати чинником або критерієм

формування суб'єктної регуляції – автономності. Е. Еріксон [15, с.96] називає автономність «наріжним каменем життєздатності особистості». У загальному вигляді, автономність це усвідомлення людиною границь власного Я, свого соціально-психологічного простору і границь навколишнього світу, що само по собі, включає достатній рівень розвитку довіри.

Надалі в регресійну модель, представлену в таблиці 1, нами було включено ще дві залежні змінні – толерантність до невизначеності та довіра. Така модель описує 60 відсотків дисперсії ($R^2 = 0,604$) и надає наступні результати: толерантність до невизначеності включається в модель ($\beta=0,150$), як і довіра ($\beta=0,131$), до того ж залишаються включеними змінні «життєстійкість» ($\beta=0,430$) і «зв'язність» ($\beta=0,259$), змінна «автономність» залишилася не включеною в модель ($\beta=0,051$). Таким чином, можна відзначити, що фундаментальними предикторами (ресурсами) психологічного благополуччя є такі особистісні характеристики: життєстійкість, почуття пов'язаності, толерантність до невизначеності, довіра.

Висновки та перспективи подальшого дослідження. Результати емпіричного дослідження дозволили підтвердити гіпотезу, що почуття зв'язаності, та життєстійкість позитивно впливають на відчуття психологічного благополуччя особистості. Також було відзначено, що автономність (як суб'єктна регуляція) сама собою не була включена в модель, а також виключає з моделі психологічного благополуччя довіру, що може стати подальшою перспективою для дослідження. Були підтверджені результати раніше проведених досліджень та дійшли до висновку, що толерантність до невизначеності, почуття зв'язаності, життєстійкість та довіра можуть виступати ресурсами досягнення та підтримки психологічного благополуччя особистості.

Отримані результати дозволяють розширити наукові уявлення про психологічне благополуччя особистості. Перспективу дослідження становить більш детальне вивчення взаємозв'язку між психологічним благополуччям та особистісними диспозиціями, а також їх вплив на рівень психологічного благополуччя особистості в життєвому середовищі.

Література

1. Antonovsky A. The Sense of Coherence as a Determinant of Health // *Advances, Institute for Advancement of Health*. 1984. Vol. 1. N 3. P. 37-50.
2. Bradburn, N.M. The structure of psychological well-being. Chicago: Aldine. 1969.
3. Maddi S.R. Hardiness: An operationalisation of existential courage. *Journal of Humanistic Psychology* 2004; 44 (3). – с. 279– 298

4. Mittelmark M. B. , SagyS., Eriksson M. The Handbook of Salutogenesis / MauriceB. Mittelmark, Shifra Sagy, Monica Eriksson, GeorgF. Bauer, JürgenM. Pelikan, Bengt Lindström, GeirArild Espnes// Режим доступу: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-319-04600-6.pdf>

5. Буланов В.А. Психологічні основи салютогенетичної спрямованості особистості // Режим доступу: [file:///C:/Users/Asus-Eee/Desktop/Downloads/VKhnpu_psychol.2012. - 42\(1\). 5.pdf](file:///C:/Users/Asus-Eee/Desktop/Downloads/VKhnpu_psychol.2012.-%2042(1).5.pdf)

6. Колюхова Т.В., Колюхова Е.Т. Жизнестойкость личности как особый паттерн установок освоения социокультурного пространства // Известия Томского политехнического университета. Т. 322. № 6. – 2013, - с. 110-114

7. Кряж І. В. Довіра й емоційний інтелект як предиктори особистісного благополуччя студентів-психологів / І. В. Кряж, Н. В. Гранкіна-Сазонова // Психологія: реальність і перспективи. - 2017. - Вип. 8. - С. 137-143. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/prp_2017_8_33

8. Леонтьев Д.А. Самоактуализация как движущая сила личностного развития: историко-критический анализ / Современная психология мотивации. / Под ред. Д. А. Леонтьева. М.: Смысл, 2002 – Режим доступа: <https://www.psychologos.ru/articles/view/samoaktualizaciya-kak-dvizhushchaya-sila-lichnostnogo-razvitiya-dvoe-zn--istoriko-kriticheskiy-analiz-d.a.-leontev>

9. Леонтьев Д.А., Рассказова Е.И. Тест жизнестойкости. М.: Смысл, 2006. – 63 с.

10. Павленко Г.В. Особистісні диспозиції як чинник психологічного благополуччя особистості в контексті невизначеності – Режим доступу: <http://www.apppsychology.org.ua/data/jrn/v7/i45/23.pdf>

11. Прыгин Г.С. Личностно-типологические особенности субъектной регуляции деятельности / автореф. дис. на соискание уч. ст. д-ра психол. наук – М., 2006. – 49 с.

12. Сацук А. Чувство когерентности у белорусских студентов // Режим доступа: http://icbs.palityka.org/wp-content/uploads/2014/09/13-04_Sazuk.pdf

13. Фомина А. Н. Жизнестойкость личности – Монография. М.: МПГУ, 2012, 152 с.

14. Шевеленкова Т.Д., Фесенко П.П. Психологическое благополучие личности (обзор концепций и методика исследования) // Психологическая диагностика. – 2005. – № 3. – С. 95-129

15. Эриксон Э.Х. Детство и общество. — СПб.: Университетская книга, 1996. – 241 с.

Транслітерація

1. Antonovsky A. The Sense of Coherence as a Determinant of Health // Advances, Institute for Advancement of Health. 1984. Vol. 1. N 3. P. 37-50.

2. Bradburn, N.M. The structure of psychological well-being. Chicago: Aldine. 1969.
3. Maddi S.R. Hardiness: An operacionalisation of existential courage. Journal of Humanistic Psychology 2004; 44 (3). – с. 279– 298
4. Mittelmark M. B. , Sagy S., Eriksson M. The Handbook of Salutogenesis / Maurice B. Mittelmark, Shifra Sagy, Monica Eriksson, Georg F. Bauer, Jürgen M. Pelikan, Bengt Lindström, Geir Arild Espnes // Режим доступа: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-319-04600-6.pdf>
5. Bulanov V.A. Psy`xologichni osnovy` salyutogenety`chnoyi spryamovanosti osoby`stosti // Rezhym` dostupa: file:///C:/Users/Asus-Eee/Desktop/Downloads/VKhnpu_psykhol, 2012, - 42(1), 5.pdf
6. Konjuhova T.V., Konjuhova E.T. Zhiznestojkost' lichnosti kak osobyj pattern ustanovok osvoenija sociokul'turnogo prostranstva // Izvestija Tomskogo politehnicheskogo universiteta. T. 322. № 6. – 2013, - s. 110-114
7. Kryazh I. V. Dovira j emocijnij`j intelekt yak predy`ktory` osoby`stisnogo blagopoluchchya studentiv-psy`xologiv / I. V. Kryazh, N. V. Grankina-Sazonova // Psy`xologiya: real`nist` i perspekty`vy`. - 2017. - Vy`p. 8. - S. 137-143. - Rezhym` dostupu: http://nbuv.gov.ua/UJRN/prp_2017_8_33
8. Leont'ev D.A. Samoaktualizacija kak dvizhushhaja sila lichnostnogo razvitiya: istoriko-kriticheskij analiz / Sovremennaja psihologija motivacii. / Pod red. D. A. Leont'eva. M.: Smysl, 2002 – Rezhim` dostupa: <https://www.psychologos.ru/articles/view/samoaktualizaciya-kak-dvizhushchaya-sila-lichnostnogo-razvitiya-dvoe-zn--istoriko-kriticheskij-analiz-d.a.-leontev>
9. Leont'ev D.A., Rasskazova E.I. Test zhiznestojkosti. M.: Smysl, 2006. – 63 с.
10. Pavlenko G.V. Osoby`stisni dy`spozy`cii yak chy`nny`k psy`xologichnogo blagopoluchchya osoby`stosti v konteksti nevy`znachenosti – Rezhym` dostupu: <http://www.apppsychology.org.ua/data/jm/v7/i45/23.pdf>
11. Prygin G.S. Lichnostno-tipologicheskie osobennosti subektnoj reguljacii dejatel'nosti / avtoref. dis. na soiskanie uch.st. d-ra psihol. nauk – M., 2006. – 49 s.
12. Sacuk A. Chuvstvo kogerentnosti u belorusskih studentov // Rezhim` dostupu: http://icbs.palityka.org/wp-content/uploads/2014/09/13-04_Sazuk.pdf
13. Fominova A. N. Zhiznestojkost' lichnosti – Monografija. M.: MPGU, 2012, 152 s.
14. Shevelenkova T.D., Fesenko P.P. Psihologicheskoe blagopoluchie lichnosti (obzor koncepcij i metodika issledovanija) // Psihologicheskaja diagnostika. – 2005. – № 3. – S. 95-129
15. Jerikson Je.H. Detstvo i obshhestvo. — SPb.: Universitetskaja kniga, 1996. – 241 s.

Pavlenko H.

RESOURCES OF PSYCHOLOGICAL WELL-BEING OF THE INDIVIDUAL

This article highlights the results of theoretical analysis of the concepts of «viability», «coherence», «autonomy-dependence» and empirical research resources of psychological well-being. Viability is considered as a personality trait that helps to cope with a difficult life situation. Coherence is considered as confidence in predictability and the possibility to control over the events, and as one of the factors of life satisfaction, and, consequently, psychological well-being. Autonomy-dependence is considered as a subjective regulation, and as a degree of personality activity. Psychological well-being is interpreted within the positive psychology framework and is achieved through the harmonious development of various aspects of the personality through the disclosure of personal potential. Based on the data obtained from a 190 subjects sample, a regression analysis was used, where it was found that viability, coherence, tolerance to uncertainty are resources of psychological well-being of the individual. Also, interesting results were obtained regarding the manifestation of «autonomy-dependence». The prospect of further research was determined.

Key words: *psychological well-being, viability, coherence, subjective regulation, autonomy, dependence, tolerance to uncertainty.*

Павленко Ганна Володимирівна – здобувач вищої освіти ступеня доктора філософії з психології 3-го року денної форми навчання, Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна.

УДК 159:364.2 [923.3]

Пілецька Л.С.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ СТАВЛЕННЯ ДО ЗДОРОВ'Я СУЧАСНОЇ МОЛОДІ

У статті описано особливості харчової поведінки та її порушень, які пов'язані із ціннісним ставленням до їжі та її вживання, стереотипом харчування у звичних умовах та у ситуаціях стресу, орієнтація на образ власного тіла та діяльність щодо її формування. Основними її порушеннями вважають нервову (невротичну, психогенну) анорексію та нервову (невротичну, психогенну) булімію. Обидва розлади характеризуються спільними ознаками: домінування проблеми власної ваги; спотворення образу власного тіла; зміна цінності харчування в ієрархії цінностей.

Психологічними особливостями осіб з порушенням харчової поведінки є занижена самооцінка, домінування депресивного настрою, істеричні прояви, схильність до самотності, підвищена вимогливість до себе та інших у поєднанні з егоїзмом, відстороненість від колективу, фіксація на необхідності приховувати підвищений потяг до їжі від навколишніх, тенденція до накопичення, перфекціонізм, компенсація нестачі в одній сфері досягненнями в іншій тощо.

За результатами дослідження встановлено, що «Я-концепція» харчового адикта є дифузною, недостатньо диференційованою. Залежна особа нездатна спокійно та з гідністю визнати факт своєї недосконалості, прийняти те, що її реальне «Я» відрізняється від ідеального.

Особи з порушенням харчової поведінки недостатньо добре розуміють власну систему цінностей, робота із співставленням цінностей у них порушена, на перші місця виступають псевдоцінності та якості головної псевдоцінності – агентзалежності. Для залежного від їжі агентом залежності є їжа.

Внаслідок здійсненого кореляційного аналізу дослідження виявлено низку значимих кореляцій: позитивні зв'язки лабільності із самоінтересом, самовпевненістю; самозвинувачення зі шкалою залежності; тривожність із залежністю. Виявлено негативні зв'язки віку респондента із самозвинуваченням; залежністю із аутосимпатією, уявленням про ставлення інших до себе, самовпевненістю, саморозумінням, самокеруванням; шкали самоприйняттям із залежністю, самокеруванням; шкали спонтанність із залежністю; шкали агравація із самоінтересом.

Низький рівень диференційованості ідентичностей досліджуваних може вказувати на кризу ідентичності, замкнутість, тривожність, невпевненість, труднощі у контролі. Щодо фізичного Я (фізичні дані та зовнішність) то в самоописах залежних вони «неприємні», «непривабливі». Більшість занять, інтересів, захоплень, діяльності пов'язані з їжею, її прийомом та пасивним відпочинком («добре готую», «любитель телебачення»).

Ключові слова: харчова поведінка, залежність, анорексія, булімія, ожиріння, харчова адикція.

Постановка проблеми. Ставлення до здорового способу життя є одним із важливих показників як фізичного, так і психологічного здоров'я особистості. Культура здорового способу життя є важливою складовою загальної культури особистості і характеризується високим рівнем усвідомлення на рівні духовно-ціннісної складової структури особистості. В інформаційному суспільному просторі особливих впливів зазнає харчова поведінка молоді. Харчова поведінка оцінюється як гармонійна (адекватна) чи девіантна у

залежності від кількох параметрів, частково, від місця, яке займає процес прийому їжі в ієрархії цінностей індивіда, від кількісних та якісних показників харчування, від естетики. Суттєвим є вплив етнокультурних факторів на формування стереотипів харчової поведінки, особливо у період стресу. Одвічним питанням про цінність харчування, є питання зв'язку харчування із життєвими цілями («їсти, щоб жити або жити, щоб їсти»), врахування ролі харчової поведінки оточуючих для становлення деяких особистісних характеристик (наприклад, гостинність).

Харчові звички визначаються традиціями сім'ї та суспільства, національністю, релігійними уявленнями, життєвим досвідом, порадами медиків, модою, економічними та особистісними причинами.

Харчову поведінку розуміють як ціннісне ставлення до їжі та її прийому, стереотип харчування у звичайних умовах та у ситуації стресу, поведінка, орієнтована на образ власного тіла та діяльність з формування цього образу (Менделевич, 2005).

Проблема харчової адикції надзвичайно актуальна у наш час, особливо на тлі загальної моди на схуднення. Модні журнали, телебачення, інтернет, усі засоби масової інформації нав'язують стандарти краси. Тисячі дівчат, жінок, чоловіків страждають переїданням, сотні – нервовою анорексією та нервовою булімією, складними порушеннями харчової поведінки. Спільними для них параметрами є: стурбованість контролем ваги власного тіла, спотворення образу свого тіла, зміна цінностей харчування в ієрархії цінностей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретичним підґрунтям нашого дослідження є роботи А.Ю. Єгорова, Є.В. Змановської, Є.С. Креславського, М.В. Коркіної, А.В. Котлярова, В.І. Крилова, І.Г. Малкіної-Пих, В.Д. Менделевича.

Стиль харчування та харчової поведінки за Ф. Александером відображає емоційні потреби та психічний стан людини, адже харчування з ранніх років відіграє одну з найважливіших ролей в емоційному задоволенні, бо насичення їжею еквівалентне ситуації «мене люблять» та почуттю захищеності (Александер, 2016). Важливою є соціальна функція їжі, яка пов'язана із міжособистісною взаємодією. Їжа є складовою процесу спілкування і дуже часто відображає культурну, національну та релігійну приналежність особи, а також сімейні традиції у харчовій поведінці. Загалом, Є. Креславський виокремлює основні функції харчової поведінки, що сприяють її порушенню, а саме: підтримка гомеостазу, релаксація, отримання задоволення, комунікація, самоствердження, пізнання, підтримка ритуалу, компенсація, нагорода та задоволення естетичної потреби (Креславський, 1981).

Харчові звички також тісно пов'язані із життєвим досвідом, порадами лікарів та авторитетних осіб, модою, економічними та особистісними факторами (Конишев, 1985).

Важливе значення у споживанні їжі має переживання позитивних емоцій (щастя, задоволення), так і негативних (злість, депресія), а також сформованість соціальних установок, норми й очікування щодо споживання їжі.

Тому у харчовій поведінці вкрай важливо розглядати особливу роль соціальних та психологічних потреб людини, психологічних складових, а не лише біологічних.

Мета статті – з'ясувати психологічні аспекти порушення харчової поведінки та емпірично дослідити особливості цих порушень у молодих людей з харчовими адикціями.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Харчова поведінка має для людини не лише психобіологічне навантаження, що пов'язано із задоволенням потреби у їжі та виникненням емоційного комфорту, але й характеризується комплексними характеристиками, а саме: розрядкою психоемоційного напруження, отримання чуттєвих насолод, спілкування (у тому випадку, коли людина перебуває в колективі), самоствердження (престижність їжі), підтримка ритуалів та звичок (сімейні та релігійні традиції), компенсація незадоволених потреб, нагорода або похвала за смакові якості їжі, задоволення естетичної потреби (Єгоров, 2006).

Зазвичай виокремлюють основні типології порушень харчової поведінки, серед яких емоційна, екстернальна та обмежена (Малкіна-Пих, 2007).

Екстернальна харчова поведінка пов'язана з чутливістю до певних факторів вживання їжі, особливо зовнішніх (вітрини магазинів, красиво засервіровані столи, реклама продуктів, люди, що споживають їжу). Найчастіше в осіб з таким типом харчової поведінки з'являється ожиріння.

В осіб, які схильні до ожиріння, як правило, засобом корекції настрою і «швидкою допомогою» є їжа, що допомагає «переплавляти» негативні емоції у жир. Варто зазначити, що гіперфагічна (пожирання) реакція на стрес дозволяє особі втекти від реальності та створити ілюзію емоційного благополуччя.

Натомість збої харчової поведінки в сторону переїдання можуть бути наслідком виховання в сім'ях з культом їжі і бажання швидкого розслаблення (Малкіна-Пих, 2007).

Іншим видом порушення є емоціогенна харчова поведінка, що базується на бажанні знизити емоційний дискомфорт, що проявляється через неспокій, тривожність, дратівливість. Як правило, такий тип поведінки представлений компульсивною харчовою поведінкою, що проявляється у короткотривалих нападах апетиту і втрати контролю над вживанням їжі, і синдромом нічного

вживання їжі, який характеризується ранковою втратою апетиту, і навпаки, підвищеним апетитом ввечері та вночі.

Обмежуюча харчова поведінка пов'язана із надмірним контролем над їжею, самообмеженнями і безсистемним дотриманням дієти. Внаслідок такого виду харчової поведінки виникає «дієтична депресія», симптомами якої дратівливість, втома, внутрішнє напруження, агресивність та ворожість.

Загалом можна зазначити, що порушенням харчової поведінки пов'язані із високим рівнем схильності до стресу, тривожністю, невпевненістю в собі, порушеннями «Я-концепції».

Тому корекційні програми харчової поведінки повинні спрямовуватися на перегляд життєвого стилю, корекцію образу «Я», досягнення об'єктивної самооцінки, формуванню асертивності, корекцію системи цінностей, потреб, узгодженість рівня домагань з психофізичними можливостями, корекція ставлення до інших, розуміння себе та інших.

Для визначення особливостей прояву особистісних якостей при порушенні харчової поведінки нами проведено емпіричне дослідження. У ньому взяли участь 51 особа жіночої статі, віком від 14 до 49 років. Дослідження проводилося за участі дівчат підліткового віку, що навчаються у школі (16 осіб), студентів (23 особи), а також жінок зрілого віку (12 осіб). Цей вибір був не випадковий, тому що серед дівчат-підлітків і молодих жінок спостерігається найвища розповсюдженість харчових адикцій – від 1% до 5%.

У ході емпіричного дослідження були використані наступні методики:

1) індивідуально-типологічний опитувальник Л.М. Собчик (ІТО) – до основних шкал опитувальника входять брехня, агравація, екстраверсія, спонтанність, агресивність, ригідність, інтроверсія, сензитивність, тривожність, лабільність (Собчик, 1990);

2) опитувальник самоставлення В.В. Століна – він допомагає визначити такі показники: глобальне самоставлення; самоповага, аутосимпатія, очікуване ставлення від інших, самоінтерес, а також ще 7 шкал, які спрямовані на вимірювання вираженості установки на ті чи інші внутрішні дії на «Я» – самовпевненість, ставлення інших, самоприйняття, самокерування (самопослідовність), самозвинувачення, самоінтерес, саморозуміння (Столін, 1988);

3) методика «Хто я?» М. Куна та Т. Макпартленда, спрямована на вивчення змістовних характеристик ідентичності особистості, а саме: характеристик власного сприйняття людиною самої себе. Методика містить наступні шкали: самооцінка; соціальне, комунікативне, матеріальне, фізичне, діяльнісне, перспективне, рефлексивне «Я» (Райгородський, 2001);

4) опитувальник «Чи є у мене залежність від їжі?». Він складений таким чином, щоб було зрозуміло ставлення особи до їжі, а саме: чи існує зв'язок з поганим настроєм, душевним дискомфортом із процесом харчування; чи впливає стрес на кількість спожитої їжі; чи є апатія причиною того, що людина переїдає; чи впливає ставлення інших на процес прийняття їжі тощо.

Для проведення порівняльного аналізу виокремлено дві групи: залежних осіб від їжі та тих, у кого залежності не виявлено (оптимальні) (табл. 1). Порівнюючи середні значення за шкалами методик «Індивідуально-типологічного опитувальника» Л.М. Собчик та опитувальника «Чи є у мене залежність від їжі?», було з'ясовано наступне:

Таблиця 1

**Результати порівняльного аналізу отриманих даних
(середні показники)**

| | I | II | III | IV | V | VI | VII | VIII |
|------------|---------|---------|---------|--------|----------|--------|--------|-------|
| | Екстрав | Спонтан | Агресив | Ригідн | Інтровер | Сензит | Тривож | Лабіл |
| Оптимальні | 6,63 | 6,08 | 5,66 | 5,89 | 4,47 | 5,55 | 4,95 | 5,84 |
| Залежні | 6,08 | 5,15 | 5,31 | 6,46 | 4,62 | 6,77 | 5,77 | 5,54 |

Так, залежним від їжі, у порівнянні з оптимальними, властиві нижчі показники:

- екстраверсії (6,08): що свідчить про зверненість у світ реально існуючих об'єктів і цінностей, відкритість, прагнення до розширення кола контактів, товариськість;
- спонтанності (5,15): що є непродуманістю у висловлюваннях і вчинках;
- агресивності (5,31): оскільки порівняно з незалежними, їм не так властива активна самореалізація, упертість і свавілля у відстоюванні своїх інтересів;
- лабільності (5,54): відповідає за емотивність, виражену мінливість настрою, мотиваційну нестійкість та сентиментальність залежних.

Залежним від їжі, характерні вищі показники:

- ригідності установок (=6,46): що характеризує залежних як інертних, застрягаючих особистостей, яким властивий суб'єктивізм, підвищене прагнення до відстоювання своїх поглядів і принципів, критичність щодо інших думок;
- сензитивності (6,67): виражається в їх значній вразливості, схильності до рефлексії, песимістичності в оцінці перспектив;

- інтравертованості (4,62): пояснює залежних як тих, котрі звернені у світ суб'єктивних уявлень і переживань, їй властива тенденція до втечі у світ ілюзій, фантазій і суб'єктивних ідеальних цінностей, стриманість, замкнутість;

- тривожності (5,77): вказує на значну чутливість та незахищеність залежних від їжі.

Натомість, тим, у кого не виявлена залежність, властиві такі показники:

- екстраверсія (6,63): пояснюється тим, що оптимум є більш комунікабельний, порівняно із залежними та звернений на зовнішній світ;

- спонтанність (6,08): означає те, що оптимум є більш активним у своїх словах та вчинках, їм характерна часом непродуманість, порівняно із залежними, які у словах та вчинках більш стабільні, «застрягаючі»;

- агресивність (5,66): проявляється в активній самореалізації всупереч інтересам оточуючих, відстоюванні своїх переконань;

- ригідність (5,89): такі особистості виявляють більшу гнучкість мислення, установок, менший суб'єктивізм, порівняно із залежними;

- інтравертованість (4,47): оптимуму менше властива ця характеристика, оскільки вона відповідає за тенденцію до втечі у світ ілюзій, фантазій і суб'єктивних ідеальних цінностей, стриманість, замкнутість;

- сензитивність (5,55): вони не такі вразливі та песимістичні в оцінці майбутніх перспектив;

- тривожність (4,95): вони більше впевнені у собі, порівняно із залежними;

- лабільність (5,84): характеризує оптимум таким чином, що вони мають мінливі настрої, порівняно із залежними, які більш стабільніші (негативно стабільні).

Таблиця 2

Результати порівняльного аналізу отриманих даних залежних осіб

| | I | II | III | IV | V | VI | VII | VIII | IX |
|-------|---------|---------|---------|--------|----------|--------|--------|-------|-------------|
| | Екстрав | Спонтан | Агресив | Ригідн | Інтравер | Сензит | Тривож | Лабіл | Шк. залежн. |
| 14-15 | 6,00 | 5,00 | 5,33 | 5,67 | 4,83 | 7,00 | 6,33 | 6,00 | 7,00 |
| 16-20 | 6,50 | 5,00 | 5,00 | 7,00 | 4,50 | 5,75 | 5,25 | 5,50 | 8,00 |
| 21-35 | 5,67 | 5,67 | 5,67 | 7,33 | 4,33 | 7,67 | 5,33 | 4,67 | 7,33 |

Для того, щоб зробити порівняльний аналіз середніх значень залежних осіб, їх було поділено за віковими групами: перша група – віком 14-15 років, друга – 16-20

років, третя – 21-35 років, нами були використано результати ІТО Л.М. Собчик та тесту «Чи є у мене залежність від їжі?» (див. табл. 2).

Характеризуючи середні значення за віковими групами, можна стверджувати наступне:

- шкала «залежність від їжі» вказує, що у першій групі набагато менша залежність від їжі (7), порівняно із другою (8) і третьою групою (7,33), це можна пояснити тим, що піки симптоматики припадають на вікові групи 15-16 років, 22-25 років і близько 27-28 років. Адже з віком дівчата хочуть виглядати краще, їм стає важливіше фізичне «Я», тут і може початись голодування, за яким внаслідок психологічного «зриву» може слідувати переїдання;

- середні значення за шкалою «екстраверсія» у першій групі (6), другій (6,50) та третій (5,67) пояснюється тим, що в підлітковому віці однією із провідних діяльностей є активне спілкування з дорослими та ровесниками, що безпосередньо пов'язане з екстраверсією, в осіб юнацького віку також важливого значення набуває спілкування з ровесниками;

- середні значення за шкалою «агресивність» у першій групі (5,33), у другій (5) та третій (5,67). Пояснити це можна тим, що підлітки активно прагнуть до самостійності, де часто проявляють свою агресію та активність у відстоюванні своїх прав, інтересів та бажань. Особи ж ранньої дорослості, які відповідають третій групі, активно реалізують себе у певній галузі діяльності, самовдосконалюються, для чого їм і є необхідно проявляти активність та у позитивному значенні агресивність;

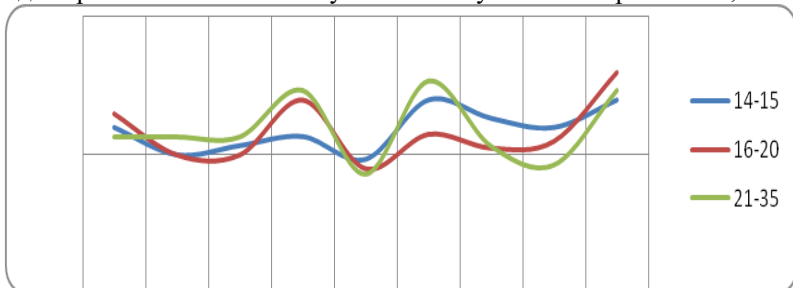


Рис. 1. Кількісні показники середніх значень за методикою ІТО Л. М. Собчик та опитувальника «Чи є у мене залежність від їжі?»

- середні значення за шкалою «ригідність» у першій групі (5,67), другій – (7) та третій (7,33), пояснюється тим, що дорослі більш критично ставляться до суджень інших, порівняно з двома іншими групами, проявляють більшу наполегливість, активніше відстоюють свої принципи;

- середнє значення за шкалою «інтровертованість» у першій групі (4,83), другій – (4,5) та третій – (4,33), свідчить про те, що підлітки більш інтровертовані, що може бути пов'язано з тим, що їм притаманна індивідуалістична акцентуація особистості – спрямованість активності, насамперед, на задоволення власних потреб, на особисте самоствердження, адже для підлітка основною є його особистість;

- середнє значення за шкалою «сензитивність» у першій групі (7), другій – (5,75) та третій – (7,67), вказує на те, що дорослі є більш песимістичні в оцінці перспектив, більш схильні до рефлексії (розуміють, що їм потрібно, а що ні) (див. рис. 1);

- середнє значення за шкалою «тривожність» у першій групі (6,33), другій – (5,25) та третій – (5,33), пояснюється тим, що хоча підлітки і прагнуть самостійності, новоутворенням їх є почуття дорослості та потреба у самоствердженні, проте, підліткам властивий страх подолання проблем, який безпосередньо пов'язаний із тривожністю;

- середнє значення за шкалою «лабільність» у першій групі (6), другій – (5,5) та третій – (4,67) характеризується тим, що вона властива підліткам, оскільки це нестійкий емоційний стан, який може швидко змінюватися у залежності від факторів зовнішніх і внутрішніх подразників. Як відомо, саме їм властива непостійність, різкі зміни настрою, демонстративність, вередливість, які швидко змінюються закритістю та заглибленістю у свій світ переживань.

За результатами кореляційного аналізу було виявлено значимі кореляційні зв'язки між шкалами. Отже, з віком зростає інтерес до своєї особистості, а саме зовнішності, внутрішнього світу, інтересів. А також підсилюються механізми психологічного захисту власного «Я», тому такі особи намагаються уникати самозвинувачення. Особи з харчовою залежністю ставляться до себе як до тих, котрі не здатні викликати повагу в оточення, а лише можуть викликати у них осуд. Крім того, у залежних осіб спостерігаються сумніви в унікальності своєї особистості, недооцінювання свого «Я». В осіб з харчовою залежністю часто спостерігається неповага до себе, пов'язана із невпевненістю у своїх можливостях, сумнівах у своїх діях. Їм характерний негативний фон сприйняття себе через надмірну схильність до сприйняття себе надто критично, а також можлива деяка ворожість до власного «Я». У залежних осіб рівень самозвинувачення є вищим, ніж у тих, котрі харчовою залежністю не страждають. Вони бачать у собі, перш за все, недоліки, вони готові звинувачувати себе за усі свої невдачі та заспокоюють себе споживанням їжі – отримують замкнуте коло.

Рівень саморозуміння в осіб з харчовою залежністю є недостатньо високим. Внутрішня реальність харчових адиктів є дещо іншою, часто у них домінують помилкові судження, розуміння себе не завжди є чітким. У залежних людей рівень

спонтанності є нижчим, порівняно з тими, у кого харчової залежності не виявлено. Адже, залежність – це певний стабільний процес, який не передбачає різнобічності, усестороннього прояву, спонтанності. Рівень тривожності у таких осіб є вищим, порівняно з тими, хто тієї залежності не має. Вони тривожаться через усе: як вони виглядають в очах інших, бояться не набрати зайвої ваги, що про них подумас соціум. А також рівень самокерування у них є нижчим.

Отже, психологічними особливостями харчових адиктів є занижена самооцінка, домінування депресивного настрою, істеричні прояви, схильність до самотності, підвищена вимогливість до себе та інших у поєднанні з егоїзмом, відстороненість від колективу, фіксація на необхідності приховувати підвищений потяг до їжі від навколишніх, тенденція до накопичення, перфекціонізм, компенсація нестачі в одній сфері досягненнями в іншій тощо.

Внаслідок здійсненого кореляційного аналізу дослідження виявлено низку значимих кореляцій: позитивні зв'язки віку респондента із аутосимпатією; самозвинувачення зі шкалою залежність; тривожність із залежністю. Виявлено негативні зв'язки віку респондента із самозвинуваченням; залежністю із аутосимпатією, уявленням про ставлення інших до себе, самовпевненістю, саморозумінням, самокеруванням; шкали самоприйняттям із залежністю, самокеруванням; шкали спонтанність із залежністю.

Це все може вказувати про недостатню впевненість в собі, наявність побоювань у зв'язку із саморозкриттям, тенденції до самозахисту, тривожність, невпевненість, труднощі у контролі. Щодо фізичного Я (фізичні дані та зовнішність), то такі респонденти вважають себе «неприємними», «непривабливими». Більшість занять, інтересів, захоплень, діяльності пов'язані з їжею, її прийомом та пасивним відпочинком.

Важливим у нашому дослідженні було вивчення самооцінки; соціального, комунікативного, фізичного, перспективного та рефлексивного «Я».

Питання «Хто я?» безпосередньо пов'язане із характеристиками власного сприйняття людиною самої себе, тобто з її образом «Я» або «Я-концепцією». Саме методика «Хто я?» М. Куна та Т. Макпартленда допомогла нам отримати результати за цими показниками.

Якісний аналіз результатів дослідження виявив, що у залежних осіб спостерігається наступні тенденції:

1. У прямому позначенні статі сім із тринадцяти залежних осіб обрали нейтральну форму позначення («жінка», «дівчина») – рефлексивне позначення; двоє із тринадцяти обрали емоційно-негативну форму («некрасива дівчина», «малоприваблива жінка») – ознака критичного ставлення до своєї статевої ідентичності, внутрішнє неблагополуччя; одна особа обрала віддалену форму («особа жіночої статі») – іронія, ознака критичного ставлення до своєї статевої ідентичності.

2. Місце тексту відповідей, що містять категорії, пов'язані зі статтю – в середині або на завершенні. Це пояснюється тим, що харчовим адиктам актуальність і значущість категорій статі у їхній самосвідомості займають не дуже важливу або неважливу позицію.

3. Прояви рефлексії у виконанні методики «Хто я?». У залежних спостерігалася така тенденція, що вони відповідали небагато, а також їхні відповіді були закритими та неповними, порівняно із тими, у кого немає харчової залежності.

У восьми із залежних – середній рівень рефлексії (5-14 ідентифікації), а у п'яти із тринадцяти залежних – низький рівень рефлексії (2-3 ідентифікації).

4. В аналізі місця соціальних ролей та індивідуальних характеристик в ідентичності ми спостерігаємо, що у восьми із тринадцяти залежних – відсутні у самоописі індивідуальні характеристики (показники рефлексивної, комунікативної, фізичної, матеріальної, діяльнісної ідентичності) при констатуванні безлічі соціальних ролей («студентка», «член сім'ї», «українка»): це може вказувати про недостатню впевненість у собі, про наявність у залежної побоювань у зв'язку із її саморозкриттям, вираженої тенденції до самозахисту.

5. В аналізі диференційованості ідентичності ми спостерігаємо переважно низький рівень диференційованості та середній, що переконує нас у наявній кризі ідентичності, пов'язаній з такими особистісними особливостями, як замкнутість, тривожність, невпевненість у собі, труднощі у контролі.

6. В аналізі «Комунікативного Я», яке містить дружбу та особливості й оцінку взаємодії з людьми, спостерігаємо, що цей компонент ідентичності не описаний залежними дослідженими (три із тринадцяти вказали на те, що є другом, люблять спілкуватися та ходити у гості).

7. В аналізі «Фізичного Я» спостерігається, що залежні описували свої фізичні дані та зовнішність як «неприємні», «малопривабливі», що свідчить про те, що вони незадоволені своїм зовнішнім виглядом. Кожна досліджувана особа описувала свої пристрасті у їжі («солодкоїжка», «шоколадоманка», «велика любителька смачненького»), що власне й підкреслює їхню харчову залежність та пояснює зайву вагу тіла.

8. В аналізі «Діяльнісного Я» спостерігається, що більшість занять, діяльності, інтересів та захоплень у залежних пов'язані із їжею, її прийомом та пасивним відпочинком («добре готую», «любитель телебачення»). Щодо самооцінки здатності до діяльності, самооцінки навичок, умінь, знань, компетенції, досягнень, то ці категорії були відсутніми у відповідях на запитання «Хто я?» залежними.

9. В аналізі «Перспективного Я» можна вказати, що харчові адикти майже не прив'язували відповіді щодо свого майбутнього до своєї особистості. Лише у кількох випадках спостерігалися ідентифікації «неприваблива, але хочу бути стрункою», «товста, але намагаюсь змінитися», що свідчить про те, що адикти погано

уявляють собі майбутнє, а більшість з них вдається до механізмів психологічного захисту, витісняючи думки про нього. Особи ж, які пишуть про те, що прагнуть стати стрункими та привабливими, здебільшого не докладають до цього зусиль через низькі показники за вольовими якостями.

Висновки. За результатами теоретико-емпіричного дослідження виявлено, що харчова поведінка є ціннісним ставленням до їжі та її вживання, стереотипом харчування у звичних умовах та у ситуаціях стресу, орієнтація на образ власного тіла та діяльність щодо її формування. Основними її порушеннями вважають нервову (невротичну, психогенну) анорексію та нервову (невротичну, психогенну) булімію. Обидва розлади характеризуються спільними ознаками: домінування проблеми власної ваги; спотворення образу власного тіла; зміна цінності харчування в ієрархії цінностей.

Психологічними особливостями харчових адиктів є занижена самооцінка, домінування депресивного настрою, істеричні прояви, схильність до самотності, підвищена вимогливість до себе та інших у поєднанні з егоїзмом, відстороненість від колективу, фіксація на необхідності приховувати підвищений потяг до їжі від навколишніх, тенденція до накопичення, перфекціонізм, компенсація нестачі в одній сфері досягненнями в іншій тощо.

Встановлено, що «Я-концепція» харчового адикта є дифузною, недостатньо диференційованою. Залежна особа нездатна спокійно та з гідністю визнати факт своєї недосконалої, прийняти те, що її реальне «Я» відрізняється від ідеального.

Адикти недостатньо добре розуміють власну систему цінностей, робота із співставленням цінностей у них порушена, на перші місця виступають псевдоцінності та якості головної псевдоцінності – агентзалежності. Для залежного від їжі агентом залежності є їжа.

Внаслідок здійсненого кореляційного аналізу дослідження виявлено низку значимих кореляцій: позитивні зв'язки лабільності із самоінтересом, самовпевненістю; самозвинувачення зі шкалою «залежність»; тривожність із залежністю. Виявлено негативні зв'язки віку респондента із самозвинуваченням; залежністю із аутосимпатією, уявленням про ставлення інших до себе, самовпевненістю, саморозумінням, самокеруванням; шкали самоприйняттям із залежністю, самокеруванням; шкали спонтанності із залежністю; шкали агравація із самоінтересом.

Низький рівень диференційованості ідентичностей досліджуваних може вказувати на кризу ідентичності, замкнутість, тривожність, невпевненість, труднощі у контролі. Щодо фізичного «Я» (фізичні дані та зовнішність) то в самоописах залежних вони «неприємні», «непривабливі». Більшість занять, інтересів, захоплень, діяльності пов'язані з їжею, її прийомом та пасивним відпочинком («добре готую», «любитель телебачення»).

Щодо майбутніх перспектив, то харчові адикти недостатньо, а то й зовсім не уявляють свого майбутнього, витісняють будь-які думки про нього.

Література

1. Александер Ф. Психосоматическая медицина / Ф.Александер. – М.: ПринтС, 2016. – 250с.
2. Вознесенская Т.Г. Клинико-психологический анализ нарушений пищевого поведения при ожирении / Т.Г. Вознесенская, А.В. Вахмистров // Журнал невропат. и психиатр. им. С.С. Корсакова. – М. – 2001. - №12. – С. 19-24.
3. Егоров А. Ю. Психология девиантного поведения / А. Ю. Егоров. – СПб.: Речь, 2006. – 224 с.
4. Змановская Е. В. Девиантология: (Психология отклоняющегося поведения): учеб. пособ. для студентов высш. учеб. заведений / Е. В. Змановская. – М.: Изд. центр «Академия», 2008. – 288 с.
5. Короленко Ц.П. Аддиктивное поведение. Общая характеристика и закономерности развития / Ц. П. Короленко // Обзор психиатрической и медицинской психологии. – - 1991. – №1. – С.8-15.
6. Коркина М. В. Нервова анорексія непроцессуальної природи / М.В. Коркина / Клиническая динамика неврозов и психопатий. – СПб.: 1997.
7. Кулаков С.Руководство по реабилитации аддиктов / С. Кулаков. – М.: ЭКСМО, 2008. – 476 с.
8. *Крылов В.И.* Пограничные психические расстройства с нарушениями пищевого поведения / В.И. Крылов. – СПб.: Академия, 1995.
9. Креславский Е. С. Избыточная масса тела и образ физического Я / Е. С. Креславский // Вопросы психологии. – 1987. – № 2. – С. 113-117.
10. Литвин-Кіндратюк С.Д. Харчова активність особистості: традиційні й інноваційні стратегії // Збірник наукових праць: філософія, соціологія, психологія. – Івано-Франківськ: Вид-во «Плай» Прикарпатського університету, 2000. – Вип. 5. – Ч. 1. – С. 160-165.
11. Малкина-Пых И. Г. Терапия пищевого поведения / И.Г. Малкина-Пых. – М.: ЭКСМО, 2007. – 1040 с.
12. Менделевич В. Д. Пищевые зависимости, аддикции – нервная анорексия, нервная булимия // Руководство по аддиктологии. - СПб.: Речь, 2007. - 768 с.
13. Минвалеев Р. Коррекция веса / Р. Минвалеев. – СПб.: Питер, 2001.
14. Райгородский Д. Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты. Учебное пособие / Д. Я. Райгородский. – Самара: Издательский Дом «БАХРАХ-М», 2001. – 672 с.

15. Собчик Л. Н. Психодиагностика: методы и методология / Л. Н. Собчик. – М., 1990.

16. Столин В.В., Пантिलеев С.Р. Опросник самооотношения // Практикум по психодиагностике: Психодиагностические материалы. – М., 1988.

Транслітерація

1. Aleksander F. Psihosomaticeskaya medicina / F.Aleksander. – М.: PrintS, 2016. – 250s.

2. Voznesenskaya T.G. Kliniko-psihologicheskij analiz narushenij pishchevogo povedeniya pri ozhirenii / T.G. Voznesenskaya, A.V. Vahmistrov // ZHurnal nevropat. i psihiatr. im. S.S. Korsakova. – М. – 2001. - №12. – S. 19-24.

3. Egorov A. YU. Psihologiya deviantnogo povedeniya / A. YU. Egorov. – SPb.: Rech', 2006. – 224 s.

4. Zmanovskaya E. V. Deviantologiya: (Psihologiya otklonyayushchegosya povedeniya): ucheb. posob. dlya studentov vyssh. ucheb. zavedenij / E. V. Zmanovskaya. – М.: Izd. centr «Akademiya», 2008. – 288 s.

5. Korolenko С.Р. Addiktivnoe povedenie. Obshchaya harakteristika i zakonornosti razvitiya / С. Р. Korolenko // Obzor psihiatricheskoy i medicinskoj psihologii. -- 1991. – №1. – S.8-15.

6. Korkina M. V. Nervova anoreksiya neprocessual'noj prirody / M.V. Korkina / Klinicheskaya dinamika nevrozov i psihopatij. – SPb.: 1997.

7. Kulakov S.Rukovodstvo po reabilitacii addiktov / S. Kulakov. – М.: ЕНКСМО, 2008. – 476 s.

8. Krylov V.I. Pogranichnye psihicheskie rasstrojstva s narusheniyami pishchevogo povedeniya / V.I. Krylov. – SPb.: Akademiya, 1995.

9. Kreslavskij E. S. Izbytochnaya massa tela i obraz fizicheskogo YA / E. S. Kreslavskij // Voprosy psihologii. – 1987. – № 2. – S. 113-117.

10. Litvin-Kindratyuk S.D. Harchova aktivnist' osobistosti: tradicijni j innovacijni strategii // Zbirnik naukovih prac': filosofiya, sociologiya, psihologiya. – Ivano-Frankivs'k: Vid-vo «Plaj» Prikarpats'kogo universitetu, 2000. – Vip. 5. – CH. 1. – S. 160-165.

11. Malkina-Pyh I. G. Terapiya pishchevogo povedeniya / I.G. Malkina-Pyh. – М.: ЕНКСМО, 2007. – 1040 s.

12. Mendelevich V. D. Pishchevye zavisimosti, addicij — nervnaya anoreksiya, nervnaya bulimiya // Rukovodstvo po addiktologii. - SPb.: Rech', 2007. - 768 s.

13. Minvaleev R. Korekciya vesa / R. Minvaleev. – SPb.: Piter, 2001.

14. Rajgorodskij D. YA. Prakticheskaya psihodiagnostika. Metodiki i testy. Uchebnoe posobie / D. YA. Rajgorodskij. – Samara: Izdatel'skij Dom «BAHRAH-M», 2001. – 672 s.

15. Sobchik L. N. Psihodiagnostika: metody i metodologiya / L. N. Sobchik. – M., 1990.

16. Stolin V.V., Pantileev S.R. Oprosnik samootnosheniya // Praktikum po psihodiagnostike: Psihodiagnosticheskie materialy. – M., 1988.

Piletska L.

SOCIO-PSYCHOLOGICAL ASPECTS OF ATTITUDE TO HEALTH IN MODERN YOUTH

The article describes the features of eating behavior and its violations, which are related to the value attitude to food and its use, the stereotype of nutrition in the usual conditions and in situations of stress, the orientation towards the image of his own body and activities related to its formation. The main violations of it consider nervous (neurotic, psychogenic) anorexia and nervous (neurotic, psychogenic) bulimia. Both disorders are characterized by common features: the domination of the problem of self-importance; distortion of the image of the own body; change in the value of food in the hierarchy of values.

Psychological peculiarities of persons with a disorder of eating behavior are undervalued self-esteem, domination of depressed mood, hysterical manifestations, tendency to loneliness, increased demanding to oneself and others in combination with selfishness, detachment from the collective, fixation on the need to conceal the increased desire for food from others, the tendency toward accumulation, perfectionism, compensation of lack of achievements in one sphere in another, etc.

According to the results of the study, it has been established that the "I-concept" of the food addict is diffuse, not sufficiently differentiated. Dependent person is unable to recognize the fact of its imperfection calmly and with dignity, to accept that its real "I" is different from the ideal.

Individuals with a disorder of eating behavior do not understand their own system of values with a good understanding of their value, work with the comparison of values in them is broken, the pseudo-values and quality of the main pseudo-value-agent dependence are in the first place. For dependent food, the addict agent has food.

As a result of the carried out correlation analysis of the study, a number of significant correlations have been identified: positive correlations of self-interest and self-confidence with lability; self-prosecution with scale addiction; anxiety with addiction. The negative correlations of respondent's age with self-prosecution were revealed; Dependence with autosympathy, ideas about the attitude of others towards

oneself, self-confidence, self-understanding, self-control; scale self-admission with dependence, self-management; scale of spontaneity with addiction; Self-interest Agravation Scale.

The low level of differentiation of the identities of the subjects may indicate an identity crisis, isolation, anxiety, uncertainty, difficulty in control. As for physical self (physical data and appearance), in self-described dependencies they are "unpleasant", "unattractive". Most occupations, interests, hobbies, activities related to food, its reception and passive leisure ("well cook," "TV fan").

Key words: *eating behavior, addiction, anorexia, bulimia, obesity, food addiction.*

Пілецька Любомира Сидорівна – доктор психологічних наук, професор, професор кафедри соціальної психології Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника, м. Івано-Франківськ.

УДК 159.92

Сотнікова К.К., Федорова О.В.

ПРОБЛЕМА ПСИХОСОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ЛЮДЕЙ З ВАДАМИ ЗОРУ В СУЧАСНІЙ УКРАЇНІ

У статті розглянуті теоретико-методологічні аспекти поняття психосоціальної адаптації. Проаналізовані основні підходи до проблеми соціально-психологічної адаптації людей з вадами зору. Виявлені основні етапи інтеграції особистості з вадами зору у суспільне життя та адаптації до нових умов життєдіяльності інваліда. Розкрито особливості реабілітаційної роботи із соціально-психологічної адаптації сліпих: методи та послідовність етапів соціальної роботи з людьми з вадами зору, причини проблемних моментів в соціально-психологічній адаптації, створення умов до адаптації в нових умовах.

Ключові слова: *психосоціальна адаптація, вади зору, соціальна інтеграція, реабілітація, сліпота, соціалізація.*

Постановка проблеми. В умовах розбудови демократичного та правового суспільства сучасна політика української держави в галузі корекційної освіти спрямовується на реалізацію принципів гуманізму, милосердя, справедливості, моральності, пріоритету загальних прав і свобод людини, індивідуального особистісного підходу до осіб з порушеннями психофізичного розвитку.

Соціально-психологічна адаптація людей з порушеннями зору в даний час є однією з найважливіших проблем соціології, психології (зокрема тифлопсихології). Проживаючи тривалий час в умовах замкнутого простору, (найчастіше таким є спеціальна школа чи інтернат), незрячі і слабозорі люди позбавлені можливості самостійно і повноцінно включатися в соціальне життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. За даними ВОЗ, до 80% всіх випадків сліпоти у дорослих можна запобігти або лікувати.

В Україні мешкає близько 65 тисяч сліпих осіб. Загалом у світі нараховується близько 314 мільйонів осіб, що мають порушення зору, викликані різними причинами. 45 мільйонів з них є сліпими. Серед них дітей у віці до 15 років за різними оцінками близько 1,4 мільйона. Більше 85% осіб, які страждають на різноманітні порушення зору, мешкають в країнах з низьким і середнім рівнем доходу [1, с. 6].

Вроджена або рано набута сліпота ускладнює утворення соціальних зв'язків і відносин, а поява дефекту у людини зі сформованими навичками суспільної поведінки веде до їх розриву, зміщення. І в тому і в іншому разі інвалід по зору випадає з колективу, що вкрай несприятливо впливає на його положення в ньому.

У зв'язку з цим основним завданням реабілітаційної роботи з метою адаптації інвалідів з вадами зору в суспільстві є встановлення соціальних зв'язків, тобто соціально-психологічна адаптація.

Проблеми психологічної, соціальної та професійної адаптації були предметом досліджень С.Д. Артемова, О.Г. Мороза, А.А. Налчаджяна, П.А. Просецького, В.А. Семіченка, І.М. Соколової, О.Г. Солодухової та ін. На актуальність проблеми врахування соціально-психологічних особливостей адаптаційних процесів в діяльності інвалідів по зору звертають увагу тифлопсихологи і тифлопедагоги (Г.А. Буткіна, В. Гудоніс, В.З. Кантор, І.С. Моргуліс, І.М. Некрасова, Є.П. Синьова, Л.І. Солнцева, Є.М. Стерніна та ін.).

Мета статті – обґрунтування проблеми соціально-психологічної адаптації людей з вадами зору до нових умов життя в соціумі та розкриття основних методів та етапів психосоціальної роботи.

Вклад основного матеріалу і результатів дослідження. Психологічний зміст поняття «адаптація» є значно ширшим, ніж у біологічних науках, завдяки його соціальному наголосу, а саме необхідності пристосування особистості до нового соціального оточення і значущості різних видів її активності для реалізації цього завдання. Специфіка процесу психологічної адаптації індивіда полягає у тому, що в ході своєї життєдіяльності він стикається з необхідністю активного пристосування до різних елементів соціального

середовища: соціально-психологічних, культурних, професійних, побутових тощо. Результатом такої адаптації є сукупність внутрішніх психологічних наслідків – зрозуміле відчуття особистої або культурної ідентичності, добре психологічне здоров'я і досягнення психологічної задоволеності в новому культурному контексті [4, с. 29].

Психосоціальна адаптація особистості є необхідною умовою функціонування суспільства як єдиного соціального організму, оскільки передбачає інтегрування індивіда в соціальне середовище через набуття статусу, місця в соціальній структурі суспільства. Серед специфічних особливостей психосоціальної адаптації дослідники відзначають активну участь свідомості, вплив трудової діяльності людини на середовище, активне зміння результатів своєї соціальної адаптації відповідно до соціальних умов буття. При цьому «успішний» характер адаптація має при збереженні стійкості об'єкта, придбанні нової якості в результаті змін і розвитку адаптивних механізмів.

Безумовно, адаптація людини є багаторівневим та поступовим процесом. З одного боку, вона визначається виробленням пристосувальних механізмів, починаючи від психічної реакції на нові умови функціонування, перебудови вже існуючих динамічних стереотипів та психічних процесів, і завершується формуванням нових пристосувальних реакцій і стереотипів. З іншого боку, адаптаційні процеси послідовно реалізуються в напрямку засвоєння окремих різновидів діяльності, необхідних для досягнення індивідуальної і соціальної мети. Відповідно, в процесі адаптованості людини відбувається перехід від кількісних змін (поглиблення знань, оволодіння засобами та прийомами реагування, зростання впевненості в своїх можливостях, формування позитивного ставлення до нових завдань і умов діяльності) до якісних змін особистості, що дозволяє людині ефективно реалізувати нові види діяльності [6, с. 74].

Дослідження ефективності адаптації, а також пошук факторів, які визначають її успішність, займає значне місце в психологічній науковій літературі. Всю її сукупність можна умовно розбити на три групи: минулий досвід індивіда, що склався в результаті його попередньої діяльності; особливості прояву активності та індивідуально-психологічна характеристика особистості; особливості середовища, до якого необхідно пристосуватися людині. Таким чином, виділяють об'єктивні та суб'єктивні фактори. Об'єктивними факторами, що впливають на соціально-психологічну адаптацію слід вважати традиції, цінності та норми об'єднаного навчально-виховного колективу, стиль керівництва колективом, систему взаємовідносин, рівень конфліктності, статус особистості тощо. Суб'єктивними факторами виступають рівень розвитку особистості та її особистісні характеристики (світогляд,

спрямованість, адаптабельність, конфліктність тощо), індивідуальний стиль спілкування, адаптивний досвід, почуття корисності для колективу, прагнення прийняти її цінності.

З позицій клінічної психології, В.Я. Семке виділяє два основних стани психічної адаптації особистості в соціальному оточенні: психоадаптаційний і психодезадаптаційний.

Перший розцінюється як відносно стабільне утворення, при якому індивід діє в мінливому соціальному середовищі при напрузі особистісних механізмів психосоціальної адаптації. Психоадаптаційний стан проявляється у людини з добре розвиненими здібностями до блокування дестабілізуючих психогенів. При цьому він все ж не «норма», а «передпатологія», оскільки психогенний вплив відбивається на функції психіки і лише завдяки збереженості компенсаторних, саногенних механізмів перехід в патологію відсутній.

Другий являє собою теж відносно стабільний симптомокомплекс, рівний задіяному реєстру психосоціальних розладів. Формується психодезадаптаційний стан протягом тривалого часу (близько півроку і більше) у вигляді трьох варіантів: астенічного, дистимічного, психовегетативного. Його найбільш важливими ознаками є: втрата звичного пристосувального характеру особистісної реакції, її невідповідність актуальній ситуації; злам механізмів психологічного захисту і зосередження уваги на вузькому колі афективно заряджених уявлень; ізолюваність окремих емоційно-вольових реакцій, що носять абортивний, рудиментарний та скороминущий характер; поява тривожності, ригідності, динамічних нейрофізіологічних, нейрогуморальних та імунологічних зрушень [3, с. 110].

Інтеграція в суспільство осіб з вадами зору – це процес і результат включення незрячої і слабкозорої особистості в різні сфери соціальної взаємодії й життєдіяльності, опанування оптимальними можливостями реалізації власного особистісного потенціалу нарівні та разом з іншими членами суспільства. Основними сферами соціокультурної та психологічної взаємодії в процесі інтеграції виступають: родина й найближче її оточення, зрячі однолітки та їх батьки, навчальні заклади (школи та ВНЗ), професійні колективи, соціальні інституції. Результативність інтеграції детермінується характером взаємозумовленості впливу низки чинників, а саме: біологічних (рівень зору і час набуття порушень), психологічних (рівень розвитку самосвідомості особистості, її емоційно-вольової, мотиваційно-потребнісної, комунікативної сфер), соціальних (концептуальні моделі і стереотипи сприйняття порушень здоров'я, що домінують у суспільстві).

З точки зору особливостей перебігу процесу соціалізації серед зорово депривованих осіб можна виділити декілька проблемних груп [4, с. 25]:

– сліпі діти раннього дошкільного віку (до трьох років), батьки яких, не маючи спеціальних знань, не можуть надавати їм потрібної допомоги у розвитку;

– учні спеціальних шкіл-інтернатів, можливості яких часто обмежуються навіть самими умовами перебування у цих типах освітніх закладів. Тут слід окремо виділити категорію дітей з комплексними дефектами (сліпі та слабозорі діти, які мають затримку психічного розвитку, розумову відсталість, глухоту або туговухість);

– інваліди I та II груп по зору, які закінчивши спеціальні школи-інтернати не мають роботи і знаходяться на утриманні родичів, майже не переступаючи порогу домівок. Їх проблеми полягають у переживаннях, занепокоєності як з приводу своєї матеріальної залежності (оскільки пенсія, що виділяється державою, не дозволяє їм бути матеріально самостійними і незалежними), так і з приводу недостатньої сформованості вмінь пересування у просторі, мобільності та соціально-побутових навичок;

– інваліди, які втратили зір в дорослому віці. Ці люди здатні до нормального життя, але внаслідок соціальної та фізичної дезадаптації потрапляють у залежність від оточуючих, у них виникають складні психічні розлади. Психологи встановили, що раптова втрата зору детермінує такі психічні наслідки, як афективні порушення (паніка, жах, депресія); порушення сприймання простору, схеми тіла, рухових навичок; відчуття розтягнутості часу, зміни ритму сну; концентрації уваги; когнітивні та соматичні порушення; ілюзії та галюцинації. Зазначені наслідки поступово майже стираються, але деякі з них можуть залишатись на все життя, якщо не проведена спеціальна психолого-реабілітаційна робота;

– сліпі та слабозорі пристарілого та старого віку, які переживають три проблеми: сліпоту, старість і самотність.

У процесі реабілітаційної роботи із соціально-психологічної адаптації сліпих перед практичними працівниками спеціальних установ (шкіл, відновлювальних центрів, реабілітаційних кабінетів) виникають певні труднощі. Виникає необхідність подолати депресію, яка виникає як реакція на сліпоту, сформувати адекватні установки по відношенню до оточуючих, свого дефекту і діяльності, озброїти сліпих новими способами комунікації.

Першим етапом соціально-психологічної адаптації слід вважати подолання депресії, пов'язаної з усвідомленням дефекту, на який інваліди по зору реагують вкрай болісно. Глибина і тривалість реакції залежать як від особливостей особистості, так і від темпу розвитку захворювання, його тяжкості і часу появи. Одночасно ведеться робота з подолання фрустрації, яка виникає в результаті появи в житті сліпого тяжких перешкод, постійно високого

психічного напруження. В основі цієї роботи лежить формування способів поведінки, заснованих на руховому контролі [1, с. 33].

Але в спеціальних школах цілі і завдання навчання дітей з порушеннями зору найчастіше звужуються до інтенсифікації інтелектуального розвитку та формування тих знань і уявлень, які дозволяють успішно здати іспити і вступити до інших навчальних закладів. За свідченням фахівців випускники середніх спеціальних навчальних установ закритого типу переживають велику кількість психологічних труднощів і проблем, пов'язаних з їх інтеграцією в суспільство здорових людей. Поняття інтеграції в тифлопсихології передбачає процес входження людини з порушеннями зору в суспільство на рівних правах з нормально сліпі люди. Закритість і відгородженість спеціальних навчальних закладів від зовнішнього світу обмежує соціальний досвід дітей-інвалідів, ускладнює формування комунікативних навичок. Наслідком цього є не тільки труднощі при орієнтуванні в просторі, адекватному усвідомленні дефекту зору, налагодженні комунікативних зв'язків випускників спеціальних шкіл-інтернатів, але і непоінформованість суспільства про реальні можливості і психологічні особливості дітей з порушеннями зору.

Проаналізувавши спеціальну літературу, ми виділили причини, які найбільше впливають на соціально-психологічну адаптацію та інтеграцію інвалідів по зору в системі вищої школи – це причини загально-психологічного, спеціально-особистісного, пов'язаного з глибокими вадами зору, та соціального змісту.

Загально-психологічні причини включають рівень сформованості практичних і соціально значущих навичок у випускників шкіл-інтернатів для сліпих і слабозорих дітей, які дозволять їм вести самостійне життя в умовах закладу інтегрованого типу (високий рівень шкільної підготовки, тобто достатня інформативність та інформованість; особливості володіння елементами вузівської навчальної діяльності; комунікабельність та відсутність емоційно-вольових порушень) [5, с. 27].

Спеціально-особистісні причини включають правильне усвідомлення випускниками свого дефекту і відповідне ставлення до нього; наявність установки на соціальну інтеграцію; наявність позитивного мотиву на продовження навчання та віру в успішність наступної професійної діяльності.

До соціальних причин ми відносимо, в першу чергу, неготовність сучасної вузівської системи до створення для інвалідів по зору оптимальних умов для їх професійно-освітньої діяльності (інформованість суспільства про життя і діяльність інвалідів по зору; можливості і особливості їх професійної освіти, сформованість єдиних підходів до прийому інвалідів до ВНЗ; пристосованість архітектурного середовища для безбар'єрного доступу

інвалідів, а також важливою умовою стабільна державна гарантія матеріального забезпечення, працевлаштування, соціального захисту інвалідів по зору).

Сучасні проблеми соціалізації осіб зі зниженим зором вимагають їх розв'язання шляхом створення системи соціально-реабілітаційної роботи, яка включатиме психолого-педагогічну допомогу як в умовах спеціальних дошкільних та шкільних закладів, так і в соціальних службах.

Серед них найефективнішими є такі [6, с. 50]:

- надання особистості можливості оволодіти всіма елементами культури суспільства, причому особливої уваги надається отриманню освіти, як основи для нормальної життєдіяльності у сучасному суспільстві;

- реконструкція соціокультурного оточення, організація спілкування з різними категоріями людей та організація дозвілля;

- організація цілеспрямованої психолого-педагогічної роботи з близькими та родичами;

- допомога у професійному самовизначенні та працевлаштуванні;

- виявлення творчих здібностей інвалідів зору та їх розвиток;

- забезпечення правового захисту інвалідів зору;

- медичний, психологічний та педагогічний патронаж (особливо коли йдеться про сліпих дошкільників та дорослих осліплених, які не охоплені соціальними інститутами);

- створення позитивної громадської думки, щодо багатоаспектності проблем інвалідів по зору, необхідності їх якнайкращого вирішення у гуманному, цивілізованому суспільстві.

Сучасне суспільство забезпечує незрячих людей значною кількістю з названих шляхів та факторів, проте ефективність соціалізації та інтеграції незрячих визначається двома обставинами: рівнем особистісного розвитку незрячих та соціально-економічним устроєм суспільства, ставленням у ньому до інвалідів.

Закритість спеціальних навчальних закладів значно обмежує соціальний досвід, можливості міжособистісної взаємодії зрячих та незрячих однолітків. Результатом цього є неадекватне уявлення про себе і свої можливості, невміння налагоджувати взаємодію у студентських групах й професійних колективах, несформованість просторової орієнтації осіб з глибокими порушеннями зору, а також недостатня поінформованість суспільства про психологічні особливості незрячих та сліпоту взагалі. Незважаючи на практичний досвід інтеграції окремих осіб і збільшення наукового інтересу до даної проблематики, національна система загальної освіти України не готова до реалізації принципів інклюзивної освіти для людей з глибокими порушеннями зору. У загальноосвітніх школах, вищих навчальних закладах відсутні фахівці, здатні

забезпечити належний соціально-психологічний супровід, умови для створення необхідної професійної підготовки, а також тифлотехнічні засоби навчання. Недооціненим є той факт, що перехід зі спеціальної школи до ВНЗ є кризовим періодом для особистості з глибокими порушеннями зору. Незряча людина опиняється в зовсім інакших умовах життя, і від того, наскільки успішно вона адаптується до них, буде залежати її подальша інтеграція в соціум.

Висновки. Соціально-психологічний адаптаційний процес включає фактори, які його детермінують, а саме: адаптивні вміння (дидактичні, побутові та соціально-психологічні), тривожність людини, її психологічні установки, мотиви навчання, положення в системі міжособистісних стосунків. Існує принципова можливість інвалідів по зору адаптуватися в життєвих умовах, проте рівень адаптації залежить від сформованості їх адаптивних умінь та ряду вищезазначених супутніх психологічних факторів. Вирішальним моментом у соціально-психологічній реабілітації є відновлення соціальних позицій інваліда. Останнє істотно залежить від установок інваліда по відношенню до соціуму, праці, громадської діяльності, самого себе і свого дефекту. Ці установки формуються в процесі діяльності. Адекватність цих установок перш за все залежить від того, наскільки успішно виконується діяльність. Тому основною умовою соціально-психологічної адаптації та реадптації є включення інваліда в колективну діяльність, виховання його в колективі і через колектив. Саме в колективі складається у інваліда правильне ставлення до свого дефекту, що є вирішальним чинником реабілітації.

Література

1. Гребенюк Т.М. Вивчення проблеми соціально-психологічної адаптації інвалідів по зору в студентських інтегрованих групах / Т.М. Гребенюк // Міжнародний семінар «Інформаційні технології у соціально-трудоуї реабілітації інвалідів». - К., 2014. – 98 с.
2. Клопота Є.А. Соціально-психологічний супровід професійного становлення осіб з глибокими порушеннями зору / Є.А. Клопота, О.А. Клопота // Проблеми сучасної психології : (збірник наукових праць). – 2013. - № 1 (3) – С. 76-80.
3. Лубовский В.І. Спеціальна психологія: навч. посібник для студ. вищ. пед. навч. закладів - 2-е вид. / В.І. Лубовський. - К.:Либідь, 2015. – 313с.
4. Максименко А.Ю. До питання про побудову теоретичної моделі інтеграції незрячих в суспільство: дидактичні та .соціально-психічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: Науково-методичний збірник. Вип. I / А.Ю. Максименко. – К.: КНПУ, 2013. – 90 с.

5. Ромм М.В. Адаптация личности в социуме: Теоретико-методологический аспект / М.В. Ромм. – Новосибирск: Наука. Сиб. издательская фирма РАН, 2015. – 275 с.

6. Синьова Є.П. Тифлопсихологія / Є.П. Синьова. – Х.: Основа, 2016. – 214 с.

Транслітерація

1. Grebenyuk T.M. Vivchennya problemi social'no-psihologichnoї adaptacii invalidiv po zoru v students'kih integrovanih grupah / T.M. Grebenyuk // Mizhnarodnij seminar «Informacijni tekhnologii u social'no-trudovij rehabilitacii invalidiv». - К., 2014. – 98 с.

2. Klopota Є.А. Social'no-psihologichnij suprovod profesijnogo stanovlennya osib z glibokimi porushennyami zoru / Є.А. Klopota, О.А. Klopota // Problemi suchasnoї psihologii : (zbirnik naukovih prac'). – 2013. - № 1 (3) – S. 76-80.

3. Lubovskij V.I. Special'na psihologiya: navch. posibnik dlya stud. vishch. ped. navch. zakladiv - 2-e vid. / V.I. Lubovs'kij. - К.:Libid', 2015. – 313s.

4. Maksimenko A.YU. Do pitannya pro pobudovu teoretichnoї modeli integracii nezryachih v suspil'stvo: didaktichni ta .social'no-psihichni aspekti korekcijnoї roboti u special'nij shkoli: Naukovo-metodichnij zbirnik. Vip. I / A.YU. Maksimenko. – К.: KNPУ, 2013. – 90 s.

5. Romm M.V. Adaptaciya lichnosti v sociume: Teoretiko-metodologicheskij aspekt / M.V. Romm. – Novosibirsk: Nauka. Sib. izdatel'skaya firma RAN, 2015. – 275 s.

6. Sin'ova Є.П. Тифлопсихологія / Є.П. Sin'ova. – H.: Osнова, 2016. – 214 s.

Sotnikova K., Fedorova O.

PROBLEM OF PSYCHOSOCIAL ADAPTATION OF PEOPLE WITH WADE OF VIEW IN MODERN UKRAINE

The article discusses the theoretical and methodological aspects of the concept of psychosocial adaptation. The main approaches to the problem of socio-psychological adaptation of people with vision problems are analyzed. The main stages of the integration of a person with vision problems in public life and adaptation to new conditions of a disabled person's life are revealed. Revealed features of rehabilitation work with the socio-psychological adaptation of the blind: methods and sequence of stages of social work with people with visual impairment, the causes of problematic moments in the socio-psychological adaptation, the creation of conditions for adaptation in new conditions.

The socio-psychological adaptation process includes factors that determine it, namely: adaptive skills (didactic, domestic and social psychological), anxiety of a person, his psychological settings, motives of training, position in the systems of

interpersonal relationships. There is a fundamental possibility for the visually impaired to adapt to living conditions, but the level of adaptation depends on the formation of their adaptive skills and a number of the above-mentioned accompanying psychological factors. The decisive point in social and psychological rehabilitation is the restoration of the social position of the disabled person. The latter essentially depends on the installations of the disabled in relation to society, labor, public activity, itself and its defect. These settings are formed in the process of operation. The adequacy of these installations primarily depends on how successful the activity is. Therefore, the main condition for socio-psychological adaptation and rehabilitation is the inclusion of the invalid in collective activity, education in the team and through the collective. It is in the collective that a disabled person has a right attitude to his defect, which is a decisive factor in rehabilitation.

Key words: *psychosocial adaptation, social integration, rehabilitation, visual impairment, blindness, socialization.*

Сотнікова Катерина Костянтинівна – магістрант спеціальності «Соціальна робота» Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, м. Северодонецьк;

Федорова Олена Вікторівна – кандидат економічних наук, доцент, доцент кафедри практичної психології та соціальної роботи Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, м. Северодонецьк.

УДК 159.92

Талдонова Л.О.

ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА ЯК ОЗНАКА СИСТЕМИ ДЕМОКРАТИЧНИХ ПРОЦЕСІВ В ОСВІТІ

У статті виявлено значущість інклюзивного навчання дітей з проблемами здоров'я; описано можливості інклюзії; висвітлено головні проблеми, які супроводжують життя дітей з обмеженими можливостями, йдеться про психологічні зміни особистості дітей з атиповим розвитком та готовності їх до освіти «для всіх».

Надано список документів, в яких знаходить своє відображення необхідність надання всім дітям, незалежно від їх особливостей, рівних можливостей участі в суспільному житті та в навчанні. Розглядається проблема соціально-психологічної адаптації дітей з особливими потребами до навчання. Говориться про інклюзивну освіту – «включення» дитини з

проблемами у розвитку в суспільство здорових однолітків, в цілісний освітній процес.

Ключові слова: інклюзивна освіта, діти з особливими освітніми потребами, діти з атиповим розвитком, адаптація до навчання, індивідуальний навчальний план, індивідуальна навчальна програма, аспекти освіти, премилосердна й дбала матір наша природа, реабілітація дітей, соціально-значуща діяльність, працетерапія, безбар'єрна структура та адаптація середовища.

Постановка проблеми. Кожна людина, незалежно від стану здоров'я, наявності фізичного чи інтелектуального порушення, має право на одержання освіти, якість якої не різниться від якості освіти здорових людей.

Видатний український філософ Григорій Сковорода, говорячи про людей, уражених хворобою, ставив риторичне питання: *«Невже гадаєш, що премилосердна й дбала матір наша природа зачинила їм двері до щастя, ставши для них мачухою?»*.

Це риторичне запитання нині хвилює багатьох спеціалістів, причетних до навчання, виховання, соціальної реабілітації дітей, яких природа позбавила достатньою мірою сприймати світ, відчувати свою належність до нього через хвороби, травми, патологічні стани. Визнання прав такої дитини, її інтересів, потреб, надання допомоги у процесі соціалізації та вибору професійної діяльності є дуже важливим на сучасному етапі розвитку освіти.

Проблема навчання дітей з атиповим розвитком, адаптації таких дітей до різних видів соціально-значущої діяльності набуває широкої актуальності сьогодні.

Нам потрібно зрозуміти, що інклюзія не лише представлення освітніх послуг для дітей та їх батьків. Інклюзивна освіта – це адаптація шкіл, їх загальної освітньої філософії і політики держави до потреб всіх учнів: як здорових дітей, так і дітей з проблемами здоров'я.

Саме тому сьогодні ми обговорюємо проблеми та шляхи забезпечення якісної освіти учням з особливими потребами в умовах загальноосвітнього навчального закладу, успіх вирішення яких залежить від багатьох чинників, про головний із яких хочу сказати словами Василя Сухомлинського: *«Від нас, нашого вміння, майстерності, мистецтва, мудрості залежить життя, здоров'я, розум, характер, воля, громадянське й інтелектуальне обличчя, місце і роль дитини у житті»*. [1]

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Активне вирішення питань навчання і виховання дітей з особливими потребами здійснювалося ще

наприкінці XIX ст., коли з'явилися перші спроби створення спеціальних шкіл і дитячих садочків для цих дітей.

Під "особливими потребами" можна розуміти принаймні три речі. З одного боку - це необхідність часом надзвичайно специфічних методів обстеження, навчання та комунікації (special education - спеціальної освіти або дефектології), реабілітації і працетерапії (physical & occupational therapy), особливого ставлення під час навчання. По-друге, потрібні також спеціальні пристосування - допоміжні пристрої для ходьби, інвалідні візки, слухові апарати тощо, аж до складної комп'ютерної та медичної техніки, а також підвищені вимоги до безбар'єрної структури та адаптації середовища. По-третє, мається на увазі незахищеність цих дітей у соціальному плані.

Видатні вчені (І. Городецький, С. Преображенський, М. Лебедева та ін.), західноєвропейські педагоги, лікарі (А. Бланше, Л. Брайль, Р. Вайс, Б. Менель, М. Монтессорі, Санте де Санктіс, А. Фукс) рекомендували розпочинати роботу з дітьми якомога раніше і вважали, що таким чином створюються сприятливі умови для попередження появи в них вторинних порушень.

Проблеми соціально-психологічної роботи з дітьми з особливими потребами висвітлено в багатьох працях, а саме: соціальна адаптація особистості в рамках її соціалізації (Г. Андреева, А. Мудрик, А. Петровський); необхідність освітньої інтеграції дітей з особливими потребами (Н. Борисова, Е. Данієлс, А. Колупасва, І. Лошакова, Л. Шипіцина, О. Ярська-Смирнова); соціально-педагогічні аспекти адаптації молодших школярів з особливими потребами до навчання в загальноосвітній школі; навчання дітей з особливими потребами в загальноосвітніх закладах: вітчизняний та зарубіжний досвід (Василенко О. М.).

Американські автори знайомлять з програмами залучення дітей з особливими потребами до навчання у загальноосвітніх школах (Елен Р. Данієлс, Кей Стаффорд, Памели А. Кахлін).

Аналіз наукових джерел дозволяє стверджувати необхідність упровадження інноваційних підходів до соціально-психологічної роботи з дітьми з особливими потребами, свідчить про зростання уваги науковців до впровадження інклюзивного навчання як найбільш оптимальної форми навчально-виховної діяльності з цією категорією учнів; про змістовне обґрунтування поняття „адаптація молодших школярів з особливими потребами до навчання в загальноосвітній школі”, яке визначено як процес і результат активного пристосування дитини з особливими потребами до шкільного життя. [2].

Мета статті – розглянути аспекти інклюзивної освіти, визначити соціально-психологічні проблеми при роботі з дітьми з особливими освітніми потребами.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Важливість освітніх інтеграційних процесів підкреслював Л.Виготський. Він вказував на необхідність створення такої системи навчання, яка б органічно пов'язувала спеціальне навчання з навчанням дітей з нормальним розвитком. Вчений наголошував: «При всіх перевагах наша спеціальна школа відрізняється тим основним недоліком, що вона замикає свого вихованця... у вузьке коло шкільного колективу, створює відрізаний і замкнутий світ, де все прилаштовано і пристосовано до дефекту життя. Наша спеціальна школа натомість, щоб виводити дитину з ізольованого світу, як правило, розвиває в ній навички, які призводять до ще більшої ізольованості й посилюють її сегрегацію. Через ці недоліки не лише паралізується загальне виховання дитини, а й спеціальна виучка зводиться майже нанівець».

Інтегрування дітей з порушеннями психофізичного розвитку до загальноосвітнього простору України, як один з напрямів гуманізації всієї системи освіти, відповідає пріоритетам державної політики. Йдеться, перш за все, про забезпечення рівних можливостей для здобуття освіти й подальшої активної участі у житті суспільства всіх без винятку громадян. А це і є мета інклюзивної освіти.

Інклюзивна освіта набуває глобальної популярності та потужної підтримки в усьому світі, і Україна не може бути осторонь.

На сьогодні в Україні є політична воля щодо впровадження інклюзивного навчання, є достатньо сформована законодавча база, яка постійно удосконалюється.

В Законі України “Про освіту” від 05.09.2017 №2145-VIII визначено поняття інклюзивного навчання як системи освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників.

При організації інклюзивного навчання слід керуватись постановою Кабінету Міністрів України від 15.08.2011 №872 “Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах (із змінами, внесеними згідно з постановою Кабінету Міністрів України № 588 від 09.08.2017 р., яка визначає вимоги до організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти з метою реалізації права на освіту дітей з атиповим розвитком за місцем проживання, їх соціалізації та інтеграції в суспільство, максимального залучення батьків до участі в освітньому процесі.

Законодавчі документи, прийняті з метою забезпечення інклюзивного навчання, роблять нагоду до змін — змін, перш за все, у свідомості, ставленні до людей з особливими освітніми потребами (ООП), створенні ситуації розуміння різниці між дітьми і толерантного ставлення до них без акценту на порушенні, з опорою на сильні сторони дитини.

Концепція інклюзивної освіти відображає одну з головних демократичних ідей – усі діти є цінними й активними членами суспільства; інклюзивна освіта є частиною розвитку, а розвиток має бути загальною справою; інклюзивна освіта – перший крок до визнання ціннісної значимості і поваги до особистості кожної дитини, прийняття її індивідуальності й неповторності, забезпечення її подальшого повноцінного та гідного життя у суспільстві.[3]

Включення дітей з психофізичними порушеннями у спільноту дітей з типовим розвитком вимагає подолання бар'єрів, що гальмують процес поступового входження в соціальне середовище. Для забезпечення інклюзивного навчання у закладах освіти для «особливих» дітей потрібно створити відповідні умови, а саме:

- психологічний мікроклімат, сприятливий для навчання дітей з порушеннями розвитку;

- кадрові ресурси, тобто спеціально підготовлені фахівці для роботи з дітьми з психофізичними порушеннями, а саме: тифло-, сурдо-, олігофренопедагоги, логопеди, психологи, асистенти вчителів; відповідну підготовку варто пройти всім педагогам, які працюватимуть з дитиною в інклюзивному класі;

- безбар'єрне середовище: пандуси, підйомники, спеціально обладнані туалети, парти, місця в класі, їдальні, бібліотеці тощо;

- спеціально обладнані кабінети: психологічного розвантаження, лікувальної фізкультури, психомоторної корекції, кімнати для логопедичних та корекційних занять з дефектологами, психологами та ін.;

- засоби корекції психофізичного розвитку, спеціальне обладнання, відповідний дидактичний матеріал, особливі наочні засоби (закупівля здійснюється за рахунок субвенції з державного бюджету місцевим бюджетам);

- розроблена командою психолого-педагогічного супроводу індивідуальна програма розвитку, за потреби індивідуальний навчальний план, індивідуальна навчальна програма, розклад з урахуванням корекційно-розвиткових занять.

Індивідуальний навчальний план створюється на основі Типових навчальних планів спеціальних загальноосвітніх навчальних закладів для дітей, які потребують корекції фізичного та (або) розумового розвитку педагогами

(в т. ч. дефектологами), які беруть безпосередню участь в освітньому процесі, за участі батьків дитини, і затверджується керівником закладу.

Індивідуальна навчальна програма дитини з ООП у класі з інклюзивним навчанням розробляється на основі навчальних програм загальноосвітніх навчальних закладів, у тому числі спеціальних, з відповідною їх адаптацією. [4]

Важливого значення набувають наразі дослідження, пов'язані з адаптацією особистості до навчальної діяльності у початковій школі, адже це найбільш складні періоди життєдіяльності особистості в онтогенезі.

У численних психологічних дослідженнях наголошується на необхідності враховувати специфіку саме шкільної адаптації дітей із певними вадами. Так, дослідження стверджують, що ігнорування проблем адаптації осіб, що мають деякі порушення, зумовлює труднощі їх подальшого життя та спілкування. Більшість таких молодих людей не в змозі в майбутньому обрати собі професію до вподоби, визначитись у життєвому просторі, для деяких з них проблемним є встановлення контакту з іншими тощо.

Виявлено, що людина, в котрої наявним є певний дефект, нерідко комплексує, що ускладнює адаптацію. Ці почуття підвищують припустимий рівень тривожності у школяра, роблять його соціально боязким, знижують наявний рівень домагань. Труднощі навчання, які викликані недорозвитком, наприклад, фізичним, мовленнєвим, є частою причиною дезадаптації, різкого зниження мотивації навчання. Це негативно позначається на поведінці, а іноді призводить до вчинків навіть кримінального характеру. В літературі описано чимало варіантів поведінки дітей, що мають адаптаційні проблеми в молодшому шкільному віці: недовірливість, слабка інтуїція в міжособистісних стосунках, впертість, егоцентризм, відсутність почуття страху в ситуаціях підвищеного ризику, ігнорування норм культури поведінки, гіперчутливість до загрози. Неприйнятність у групі однолітків діє нищівно на дитину.

Діти з порушеннями психофізичного розвитку мають відхилення від нормального фізичного та психічного розвитку, зумовлені вродженими чи набутими розладами. Залежно від типу порушень виокремлюють такі категорії дітей з:

- порушеннями слуху;
- порушеннями зору;
- порушеннями інтелекту (від затримки психічного розвитку до розумової відсталості);
- мовленнєвими порушеннями;
- порушеннями опорно-рухового апарату;
- складною структурою порушень;

- емоційно-вольовими порушеннями та дітей з аутизмом.

Дана класифікація дає можливість виділити в характеристиках цих категорій дітей особливості їх порушень у наступних сферах: сфера здоров'я, спілкування, когнітивна та мотиваційно-вольова, а також особистісна сфера, де можуть бути порушені складові образу «Я», що вимагають корекції та розвитку для їх успішної адаптації в суспільстві.

Проте за умови компенсації негативних переживань позитивними при спілкуванні дитини з важливими для неї людьми, ймовірність дезадаптації знижується.

Метою адаптації дітей з обмеженими можливостями є їх інтеграція в соціумі.

Адаптація дітей з особливими потребами включає кілька складових:

- а) науково-методичне забезпечення;
- б) навчально-методичне забезпечення;
- в) інформаційно-аналітичне забезпечення;
- г) нормативно-правове;
- д) фінансове забезпечення;
- є) матеріально-технічне;
- ж) психологічне;
- з) кадрове забезпечення.

Ефективна адаптація дітей з особливими освітніми потребами передбачає:

- а) дотримання відповідних критеріїв оптимальності;
- б) використання спеціальних адаптаційних технологій.

Критерії оптимальності відносяться до цілей адаптації (**цільові критерії**) і засобів досягнення цих цілей (інструментальні критерії).

У якості цільових виступають критерії гуманності, самоефективності, рівних можливостей, нормалізації, толерантності, а також діяльнісний критерій.

В якості інструментальних - критерії державної, громадської, психологічної підтримки, самопомоги, проблемної орієнтованості, внутрішньої мотивації, комплексності, системності, співробітництва.[5]

Перевірити ефективність інклюзивного навчання можна лише шляхом його впровадження. Теоретично воно може бути дуже корисним для всіх дітей, але на практиці ми можемо мати негативні наслідки, якщо не підтримати інклюзію необхідною підготовкою вчителів та не забезпечити надання відповідних корекційних послуг у спеціально створених умовах з відповідним обладнанням, вчителями-дефектологами, вчителями-логопедами, вчителями-реабілітологами, спеціальними психологами.

Калініна Н.В. з групою науковців провела дослідження, яке показало, що адаптація молодших школярів до інклюзивного освітнього середовища має специфічні соціально-психологічні труднощі.

Більшість виділених учнями, батьками і педагогами труднощів, що загострилися з введенням інклюзивної освіти, відноситься до навчальної діяльності: засвоювати навчальний матеріал учням без обмежень по здоров'ю стало важче через зниження у вчителя фону настрою (20%); сповільнився темп навчальної роботи (60%).

Описуючи характер труднощів, звичайні учні відзначають, що дітям з обмеженими можливостями здоров'я треба допомагати (що знижує щільність роботи); стежити за ними (29%); виникаючу до них жалість як труднощі відзначили 16% опитаних; 4% - що дітям з обмеженими можливостями здоров'я приділяється більше уваги з боку вчителів.

Серед труднощів у спілкуванні і взаємодії однолітків виділена необхідність поступатися своїми позиціями. В позакласній діяльності в якості труднощів, які зустрічаються, у відповідях дітей присутні переживання «нечесності в змаганнях», «виграш без виграшу», організований дорослими для дітей з особливими освітніми потребами.

Діти ж з обмеженими можливостями здоров'я (30%) вказують на відсутність розуміння їх зі сторони вчителя; фіксують свою невідповідність темпу (не встигають).

Серед батьків занепокоєння з приводу конфліктів між дітьми висловили 16%, з приводу зниження вимог до класу і орієнтації на потреби дітей з особливими освітніми потребами на шкоду іншим дітям - 37%.

Виділяючи чинники подолання труднощів, діти припустили, що подоланню допоможуть батьки та вчителі (74% опитаних): дружба, і взаємодопомога (25%), терпіння, співчуття (16%), сила волі і особисті якості (7%); 4% написали, що найкращим виходом з труднощів буде - не бачити і не думати про них.

З боку батьків в якості факторів подолання труднощів в основному відзначаються: зміна ставлення вчителів до дітей, зниження вимог, спільне з дітьми виконання всіх завдань, розуміння їх проблем (47%), додаткові заняття з дітьми та репетитори (37%), допомога вчителя в досягненні успіхів у навчанні та встановленні контактів з однолітками (26%).

Таким чином, серед чинників подолання труднощів більшість називають в основному зовнішні - допомога ззовні, при цьому допомога орієнтована переважно на огорожу дитини від труднощів. Лише незначна кількість як учнів, так і батьків при вирішенні труднощів бачать можливість спиратися на свої внутрішні якості та потенціал. [6]

Висновки. З огляду на вищесказане, можна зазначити, що, навіть, інклюзивна освіта не завжди і не для всіх «особливих» дітей є кращим рішенням.

Отже інклюзивна освіта потребує досліджень в пошуках кращих варіантів побудови адаптивного освітнього середовища для дітей з обмеженими можливостями здоров'я, позитивної взаємодії усіх учасників навчально-виховного процесу, щоб забезпечити подальшу гуманістичну еволюцію соціуму в цілому.

Тому на сьогодні питання того, яким саме дітям і з якими саме особливостями інклюзивне навчання буде корисним, які аспекти середовища стимулюватимуть чи не стимулюватимуть розвиток всіх його учасників, залишається відкритим як для науковців, так і для практиків.

Література

1. Симоненко Т. Стан та перспективи впровадження інклюзивної освіти в Україні / Т. Симоненко // Ідеї гуманної педагогіки та сучасна система інклюзивного навчання : зб. матер. Всеукр. науково-метод. конференції, присвяченої 97-річчю від дня народження В.Сухомлинського, 29-30.09.2015 / уклад. О.Е.Жосан. – Кіровоград : Ексклюзив-систем, 2015. – 468 с.
2. Василенко О.М. Соціально-педагогічні умови адаптації молодших школярів з особливими потребами до навчання в загальноосвітній школі / Автореферат дисертації на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук.
3. Ковалінська І.І. Модель інклюзивної освіти в умовах Тербовлянського навчально-виховного комплексу / І.І. Ковалінська // Матеріали міжнародної науково-практичної конференції “Інклюзивне навчання в Новій українській школі” (26 -27 березня 2018 р., м. Тербовля): у 2 ч. / Інститут спеціальної педагогіки НАПН України; упорядн. : Лапін А.В., Сурмай Л.О., Щуцька О.І. – Київ: Інтерсервіс, 2018. – 230 с.
4. Гоцко Г.І. Особливості організації освітнього процесу в умовах реалізації основних засад інклюзивного навчання / Г.І. Гоцко // Матеріали міжнародної науково-практичної конференції “Інклюзивне навчання в Новій українській школі” (26 -27 березня 2018 р., м. Тербовля): у 2 ч. / Інститут спеціальної педагогіки НАПН України; упорядн. : Лапін А.В., Сурмай Л.О., Щуцька О.І. – Київ: Інтерсервіс, 2018. – 230 с.
5. Лебедева С.О. Соціально-психологічна адаптація дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному просторі школи / С.О. Лебедева // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. - 2013. - Вип. 4(2). - С. 218-228

6. Таранченко ОМ. Інклюзивна освіта. Освіта дітей з особливими потребами / Таранченко ОМ., Литовченко С.В. // Позашкільня. Шкільний світ. - № 3 (015). - 2008. – С. 15-25.

7. Калинина Н.В. Социально-психологические трудности адаптации школьников в инклюзивной образовательной среде.

8. Талдонова Л.О. Соціально-психологічна значущість освіти «для всіх» / Талдонова Л.О. // Система надання освіти дітям з особливими освітніми потребами в умовах сучасного закладу: зб. за матеріалами VI Всеук. науково-практичної конференції (12 грудня 2018 року) – Лисичанськ: ФОП Чернов О.Г. – 2018. – 261 с.

Транслітерація

1. Simonenko T. Status and Prospects for Inclusive Education in Ukraine / T. Symonenko // The Ideas of Humane Pedagogy and the Modern System of Inclusive Education: Sb. mater Allukr scientific method. Conference devoted to the 97th anniversary of the birth of V. Sukhomlynsky, 29-30.09.2015 / arrangement. OE Josan - Kirovograd: Exclusive systems, 2015. - 468 pp.

2. Vasilenko O.M. Socio-pedagogical conditions of adaptation of younger pupils with special needs to study in general education school / Abstract of the dissertation for the degree of a candidate of pedagogical sciences.

3. Kovalinska I.I. Inclusive education model in the conditions of the Terebovlian educational complex / I.I. Kovalinskaya // Materials of the international scientific and practical conference "Inclusive education in the New Ukrainian school" (26 - 27 March 2018, Terebovlya city): 2 hours / Institute of Special Pedagogics of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine; routine : Lapin AV, Surmaya L.O., Shchutskaya O.I. - Kyiv: Interservice, 2018. - 230 s.

4. Gotsko G.I. Features of organization of educational process in the conditions of implementation of the basic principles of inclusive education / G.I. Gotsko // Materials of the International Scientific and Practical Conference "Inclusive Education in the New Ukrainian School" (March 26-27, 2018, Terebovlya): 2 hours / Institute of Special Pedagogics of the National Academy of Sciences of Ukraine; routine : Lapin AV, Surmaya L.O., Shchutskaya O.I. - Kyiv: Interservice, 2018. - 230 s.

5. Lebedeva S.O. Socio-psychological adaptation of children with special educational needs in the school's immersive space / S.O. Lebedev // Education of people with special needs: ways of development. - 2013. - Issue 4 (2). - P. 218-228

6. Taranchenko OM. Inclusive education. Education of children with special needs / Taranchenko OM, Litovchenko SV // out of the field School world - No. 3 (015). - 2008. - pp. 15-25.

7. Kalinina N.V. Social and psychological difficulties of adaptation of schoolchildren in the inclusive educational environment.

8. Taldonova L.O. Socio-psychological significance of education "for all" / Taldonova L.O. // System of providing education for children with special educational needs in a modern institution: Sb. by materials VI Alluk. Scientific and Practical Conference (Dec. 12, 2018) - Lisichansk: FOP Chernov O.G. - 2018 - 261 pp.

Taldonova L.

INCLUSIVE EDUCATION, A SIGN OF THE SYSTEM OF DEMOCRATIC PROCESSES IN EDUCATION

The article reveals the importance of inclusive education for children with health problems; Inclusion possibilities are described; The main problems that accompany the life of children with disabilities are highlighted, we are talking about psychological changes in the personality of children with atypical development and their readiness for education "for all".

A list of documents is provided, in which the need to provide all children, regardless of their peculiarities, equal opportunities for participation in public life and in education, is reflected. The problem of socio-psychological adaptation of children with special needs to study is considered. It speaks of inclusive education - the inclusion of a child with problems in the development of healthy peers in society, into a holistic educational process.

Key words: *inclusive education, children with special educational needs, children with atypical development, adaptation to education, individual curriculum, individual curriculum, aspects of education, precious and careful mother, our nature, rehabilitation of children, socially significant activity, occupational therapy, bulk The structure and adaptation of the environment.*

Талдонова Лілія Олександрівна – аспірант кафедри практичної психології та соціальної роботи Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля, м. Северодонецьк; начальник відділу освіти Северодонецької міської ради.

ОСОБЛИВОСТІ СИСТЕМИ ЦІННОСТЕЙ КОРИСТУВАЧІВ СОЦІАЛЬНИХ МЕРЕЖ (на прикладі Facebook і Instagram)

Стаття присвячена факторам, які впливають на вибір використання тієї чи тієї інтернет – платформи (на прикладі Facebook і Instagram в Україні). Відсоток молодих користувачів Instagram значно більший, тоді як мережею Facebook, у свою чергу, користується більш старша аудиторія. Емпірично доведено: статистично значимими є відмінності між користувачами Facebook і Instagram за цінностями влади, досягнення і самостійності; значущі зв'язки між рівнем активності користувачів соціальних мереж та системою їхніх цінностей.

Ключові слова: соціальна мережа, цінності, влада, досягнення, традиції, конформізм.

Постановка проблеми. Інформаційні технології, зокрема мережі Інтернет, модифікували весь образ життя сучасної людини, залишивши свій слід на її особистісному розвитку і психологічних особливостях.

Інтернет простір та соціальні мережі, в яких користувачі проводять значну частину свого часу, – це абсолютно нове та мало вивчене з позицій психології середовище для формування особистості та індивідуальності. На сьогодні у розвинутому суспільстві важко уявити комунікацію дорослих людей без електронного листування, повідомлень у месенжерах, обміну файлами, цифровими фотознімками тощо. В Україні останнім часом найбільш популярними соціальними мережами стали Facebook та Instagram. Серед українських досліджень досі не проводився аналіз психологічних особливостей, зокрема, ціннісної сфери користувачів українського сегменту популярних соціальних мереж.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемою вивчення ціннісних орієнтацій особистості та їх ролі як мотиваційного компоненту у побудові суспільно-соціальних відносин займалися такі вчені, як Андреева Г., Баранов Е., Карандашев В., Люшер М., Марбе К., Моркшанцев Р., Паригін Б., Песоцький Є., Роджерс К., Рокич М., Сейфферт Р., Фрідлендер К., Фромм Е., Шварц Ш., Шпрангер Е. та багато інших. Дослідженням проблеми впливу інтернет-простору на особистість займалися такі закордонні вчені, як Жічка А. і Белінська Є., Маклюен Г., Морріс Ч., Потятиник Б.,

Вассерман С., Чудова Н., а серед українських вчених такі, як Городенко Л., Фісенко Т., Лазарева Л., Марченко К. [2; 5; 9].

З появою Інтернету та особливо такого його сегмента, як соціальні мережі, міжособистісна чи групова комунікація легко переходить в масову [8]. Стали можливими комунікації та взаємодії в Інтернеті людей, фізично розташованих у найвіддаленіших куточках Землі. Раян К. Пітер вказує, що люди, які користуються соціальними мережами, називаються користувачами (юзерами), а соціальні мережі – це додатки [11]. При цьому Хансен Дерек, Шнейдерман Бен та Сміт А. Марк у своєму дослідженні зазначають, що у більшості соціальних медіа виробники і споживачі контенту взяті з того ж самого набору користувачів. Користувачі є виробниками в один момент і споживачами в наступний [10].

Діяльність людини в Інтернеті є новим видом психічної реальності. Вивчення мотиваційної регуляції зазначеного виду діяльності є важливим аспектом психологічного дослідження [1]. В основі вказаного виду діяльності, як і будь якого іншого, лежить потреба, яка виступає основою мотиву і яка спонукає людину діяти певним чином і в певному напрямку. З потребами людини тісно пов'язані цінності. Цінності особистості, в даному випадку, можна розглядати, і як джерело мотивації поведінки, і як те, чого людина очікує і що шукає для себе в мережі Інтернету. Цінності особистості зазвичай високо усвідомлюються людиною і відображаються у свідомості як ціннісні орієнтації, виконуючи функцію регуляції соціальної взаємодії і поведінки особистості. Науковці, так чи інакше досліджуючи поняття цінностей та ціннісних орієнтацій, дійшли висновку, що вказані особистісні явища формуються протягом усього її життя під впливом різних чинників, серед яких сьогодні і соціальні мережі.

Лесвік Г. Є. виділяє такі типи цінностей, як орієнтація на працю, на спілкування, на пізнання, на суспільно корисну працю, на матеріальні цінності, на розвиток ділових якостей, на розвиток моральних якостей, на розвиток вольових якостей, на розвиток моральних якостей [6].

Результати дослідження мотивації користувачів Інтернету, яке здійснили Арестова О.М., Бабанін Л.М., Войскунский О.Є. говорять про те, що Інтернет у своєму розвитку пройшов шлях від професійного середовища спілкування програмістів до середовища вільного особистого спілкування. Мотиви такого спілкування набувають все більшої представленості в системі мотиваційної регуляції [1]. Городенко Л.М. відзначає, що Інтернет забезпечує широкі можливості для створення певних спільнот, бо у соціальній мережі легко знайти людей зі схожими поглядами та думками. Стосовно знайомства та спілкування в Інтернеті, то завдяки анонімності, такі форми активності відбуваються простіше,

оскільки людина почувається в мережі більш комфортно [2]. На її думку, саме ці чинники зумовлюють появу і розвиток різних інтернет-спільнот. Кожна соціальна мережа, наприклад, має свою специфіку, відрізняється за внутрішніми правилами взаємодії у ній. Так прийнято вважати, що Facebook – це соціальна мережа, у якій люди шукають корисну інформацію, новини та обмінюються текстовими повідомленнями. Instagram – це соціальна мережа, в якій користувачі демонструють власні емоції, переживання та обмінюються інформацією, у першу чергу за допомогою фото. YouTube – це соціальна мережа, в яку користувачі приходять з мотивацією розважитись переглядаючи відеоролики, або для навчання за допомогою відео уроків. LinkedIn – це соціальна мережа, за допомогою якої, користувачі обмінюються професійним досвідом та шукають роботу.

Мачача А.О., звернувши увагу на значимість мети використання соціальних мереж, зазначає, що варіантів багато, зокрема, спілкування з людьми, скачування музики, зображень, відео, використання мережі винятково для бізнесу. Має місце також явище використання соціальних мереж для певних незаконних та неправомірних дій [7].

Іващенко Д.С., Буй Х.Д. зауважують, що соціальні мережі можуть похитнути самооцінку, так як порівняння «ідеального» образу, сформованого кимось в соціальній мережі зі «справжнім» собою може виявитися явно не на користь самого себе. За результатами дослідження вказаних авторів соціальні мережі можуть спричинити патохарактерологічне формування осіб молодого віку, особистість яких ще не сформована остаточно і самооцінку яких легко похитнути [3].

Феномен соціальних мереж поширює свій вплив на соціальну поведінку, ціннісний вибір особистості тощо. Таким чином, важливо ставити наукові завдання на дослідження психологічних особливостей особистості користувачів соціальних мереж, зокрема їх ціннісної сфери.

Метою статті є розкрити демографічну представленість, ціннісний профіль залежно від рівня активності користувачів у соціальних мереж Facebook і Instagram в Україні.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Для досягнення мети були конкретизовані основні завдання даного дослідження:

1. Встановити розподіл та співвідношення користувачів соціальних мереж за статево-віковою ознакою.
2. Визначити спільне та відмінне у ціннісній сфері користувачів різних інтернет-платформ.
3. Розкрити характер взаємозв'язку ціннісної сфери й активності користувачів у соціальних мережах

Об'єктом дослідження є особистість користувача соціальних мереж.

Предметом є статево-вікові та ціннісні особливості особистості користувача соціальних мереж Facebook та Instagram в Україні.

В основу дослідження покладено припущення: використання тієї чи тієї інтернет – платформи зумовлене статево-віковим фактором; існують особливості мотиваційних компонентів на рівні індивідуальних пріоритетів користувачів Facebook і Instagram; між активністю користувачів у соціальних мережах та системою їхніх цінностей існують значущі зв'язки.

У дослідження впроваджено наступний, адекватний меті та задачам, методичний інструментарій: метод порівняльного аналізу як організаційний; метод включеного спостереження, опитування, архівний метод, аналіз продуктів діяльності, а також «Опитувальник ціннісних орієнтацій» Ш. Шварца для збору емпіричних даних [4]; методи математичної статистики такі, як Т-критерій Стьюдента для двох незалежних вибірок, Хі-квадрат Пірсона для встановлення зв'язку між активністю користувачів та їх ціннісними особливостями.

У дослідженні взяли участь 85 осіб віком від 18 до 53 років. Із них 57 осіб жіночої статі та 28 - чоловічої. Всі учасники дослідження є громадянами України та проживають на її території. Було сформовано дві групи досліджуваних: 45 осіб - користувачі FACEBOOK; 40 осіб - користувачі Instagram.

До участі в опитуванні залучалися користувачі соціальних мереж за допомогою методу рандомного вибору.

У нашому випадку кожен користувач соціальних мереж мав рівні шанси потрапити до вибірки. Слід зазначити, що усі досліджувані були попередньо вмотивовані проходити опитування та робили це за власним бажанням.

Відповідно до результатів опитування соціальними мережами користується 67% жінок та 33% чоловіків. Серед них найбільша кількість осіб жіночої статі у віці 18-24 роки та чоловічої статі у віці 25-34 роки.

Розглянемо співвідношення користувачів соціальних мереж за допомогою рис. 1.

Загалом, за даними дослідження, соціальними мережами користується 40% жінок та 11% чоловіків віком від 18 до 25 років, серед користувачів у віці 25-34 роки 15% жінок та 14% чоловіків.

Аудиторія віком 35-44 роки складає 12% осіб, з них 7% жіночої статі та 5% чоловічої статі. Особи старше 45 років складають 8% від загальної кількості користувачів соціальних мереж.

Розподіл користувачів за статево-віковою ознакою відрізняється у різних соціальних мережах. Розглянемо співвідношення на прикладі досліджуваних популярних в Україні соціальних мереж Facebook та Instagram.

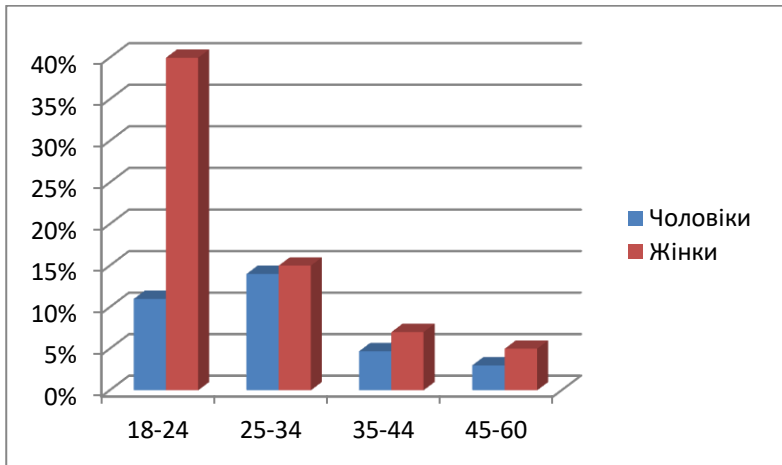


Рис. 1. Співвідношення користувачів соціальних мереж за статевовіковою ознакою

На рис. 2 зображені дані щодо розподілу користувачів українського сегменту за віком та статтю у соціальній мережі Instagram. Так основну масу користувачів на даній інтернет-платформі складають особи жіночої статі – 70%.

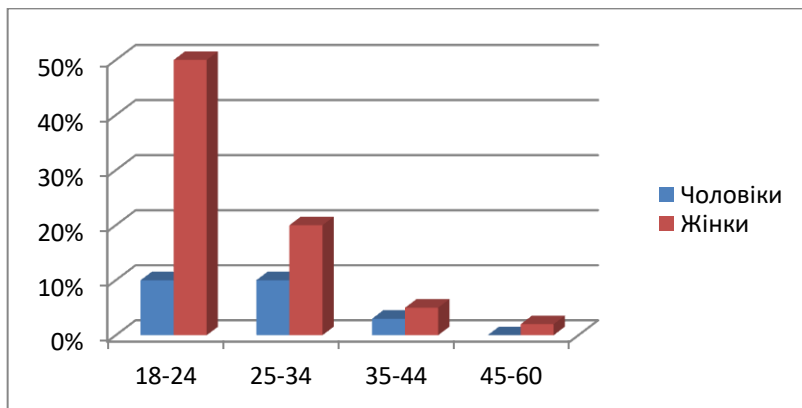


Рис. 2. Співвідношення користувачів соціальної мережі Instagram за статево-віковою ознакою

Отже, серед українських користувачів Instagram 50% становлять жінки віком 18-24 роки, доля чоловіків цього віку складає 10%. Аудиторія віком 25-34 роки на 20% складається з представників жіночої статі та на 10% із представників чоловічої статі. Особи віком 35-44 роки займають 7% від загальної кількості користувачів, а особи старші 45 років складають долю у 2%.

Розглянемо дані щодо розподілу користувачів українського сегменту за статево-віковою ознакою у соціальній мережі Facebook, за допомогою рис. 3.

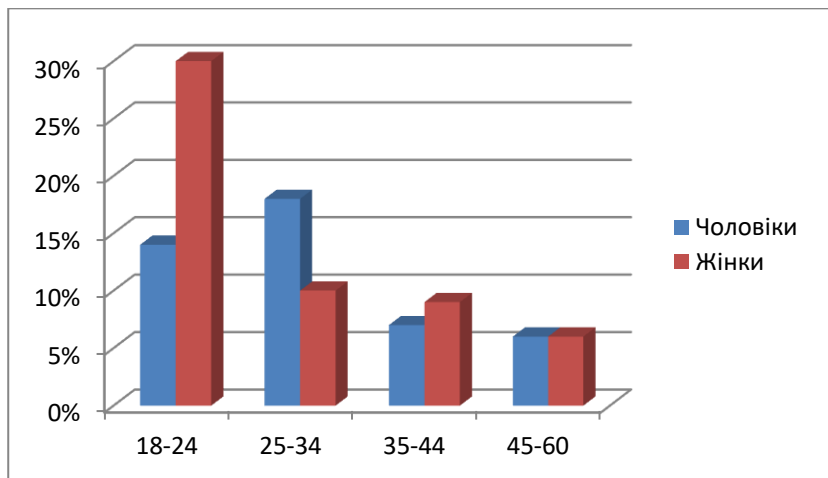


Рис. 3. Співвідношення користувачів соціальної мережі Facebook за статево-віковою ознакою

Серед користувачів соціальної мережі Facebook 55% складають особи жіночої статі та 45% особи чоловічої статі. Найбільший відсоток аудиторії, а саме 44% - це користувачі віком 18-24 роки, з яких 30% жінки та 14% чоловіки. Цікаво, що серед осіб віком 25-34 роки переважають частку складають чоловіки – 18%, тоді як жінки становлять 10% від загальної кількості користувачів Facebook. Люди віком 35-44 роки займають 16% загальної сукупності, а особи старше 45 років становлять 12%.

Дані показники свідчать, що аудиторія соціальної мережі Instagram відрізняється за статево-віковою ознакою від аудиторії користувачів Facebook. Основну масу користувачів у обох соціальних мережах становлять особи віком 18-24 років, але відсоток молодих людей у Instagram значно більший. Мережею Facebook, у свою чергу, користується більш старша аудиторія. Так частка

користувачів старше 45 років у Instagram досить мала і складає всього 2%, тоді як у Facebook – 12%.

Цікава тенденція спостерігається у віковій категорії 25-34 роки. Кількість жіночої аудиторії цього віку в Instagram у двічі більша за кількість чоловічої, тоді як у Facebook спостерігається обернена статистика – кількість чоловіків у двічі переважає кількість жінок.

Отже, дані отримані в результаті дослідження дещо відрізняються від офіційної статистики, яка надається соціальними мережами [12; 13]. Так доля осіб віком 18-24 роки у соціальній мережі Facebook за офіційними даними складає 38%, тоді як за результатами нашого дослідження – 44%. У свою чергу частка осіб віком 35-45 років, відповідно до статистики Facebook, вища за отримані нами результати. Можна припустити, що даний розподіл стосується рандомної добірки, яка була в наявності в нашому дослідженні. Так особи молодшого віку, а саме 18-30 років більш активно беруть участь у опитуваннях, тоді як люди старшого віку проявляють менше бажання до подібних заходів. Дані, щодо статево-вікових особливостей користувачів мережі Instagram в загальному відповідають офіційній статистиці [14]. Можна це пояснити тим, що аудиторія Instagram є більш молодіжною, активною та прогресивною.

Провівши підрахунок результатів досліджуваних за «Опитувальником ціннісних орієнтацій» Ш.Шварца, нами було виявлено ряд відмінностей за показниками 10 основних цінностей, які виявляє дана методика, між користувачами Facebook і Instagram. Шварц Ш. у своїх працях неодноразово зазначав, що дані цінності є універсальними для усього людства на планеті та притаманні у тій чи іншій мірі для всіх спільнот [4].

Розглянемо співвідношення середніх значень результатів другої частини опитувальника – рівня індивідуальних пріоритетів («Профіль особистості»). Зазначену частину методики ми розглядаємо в якості мотиваційного компоненту поведінки особистості. Статистична значущість відмінностей встановлювалася за допомогою методу математичної статистики – Т-критерію Стьюдента для двох незалежних вибірок. У таблиці 1 наведено показники відмінностей за цінностями для двох груп досліджуваних, а саме інтернет- платформ Facebook і Instagram.

Таблиця 1

Середньо групові бали двох груп за «Опитувальником ціннісних орієнтацій» та статистична значимість відмінностей

| 10 основних цінностей | Facebook | Статистична значимість різниці | Instagram |
|-----------------------|--------------|--------------------------------|--------------|
| | Середній бал | | Середній бал |
| Конформність | 4,7 | 0,260 | 5,77 |

| | | | |
|---------------|------|-------|------|
| Традиції | 4,55 | 0,862 | 4,76 |
| Доброта | 4,76 | 0,669 | 5,62 |
| Універсалізм | 4,82 | 0,860 | 5,53 |
| Самостійність | 4,62 | 0,042 | 5,83 |
| Стимуляція | 4,48 | 0,938 | 4,92 |
| Гедонізм | 4,56 | 0,768 | 4,73 |
| Досягнення | 5,07 | 0,004 | 4,45 |
| Влада | 5,11 | 0,002 | 4,77 |
| Безпека | 4,01 | 0,535 | 4,72 |

Як видно з вище наведеної таблиці 1, статистично значимими є відмінності між користувачами Facebook і Instagram у першу чергу за цінністю «Влада» ($Sig = 0,002$). Відповідно до середніх значень користувачі Facebook мають «Владу» за більш важливу цінність, ніж користувачі Instagram. Шварц Ш. зазначає, що загальна мотиваційна мета даного типу цінностей полягає в досягненні соціального статусу або престижу [3].

Також статистично значимою є різниця за цінністю «Досягнення» ($Sig = 0,004$). Відповідно до середніх значень у користувачів Facebook показник вищий ніж у користувачі Instagram, що свідчить про наявність у них більшого прагнення до особистого успіху та самореалізації.

Остання статистично значима різниця між двома вибірками існує за цінністю «Самостійність» ($Sig = 0,042$). У даному випадку значимість низька, але все таки існує. Так користувачі Instagram за показниками середніх значень (5, 87) мають вищий рівень прагнення до самостійності мислення та дій, мають потребу в автономності. Користувачі Facebook, у даному випадку, мають значно нижчий середній бал (4,62).

Розглянемо рангове співвідношення мотиваційних компонентів на рівні індивідуальних пріоритетів користувачів Facebook і Instagram за даними, які наведені у таблиці 2.

Таблиця 2

**Рангове співвідношення цінностей для користувачів
Facebook і Instagram за «Профілем особистості»**

| Ранг | Facebook | Instagram |
|------|--------------|---------------|
| 1 | Влада | Самостійність |
| 2 | Досягнення | Конформність |
| 3 | Універсалізм | Доброта |

| | | |
|----|---------------|--------------|
| 4 | Конформність | Універсалізм |
| 5 | Доброта | Стимуляція |
| 6 | Самостійність | Влада |
| 7 | Гедонізм | Традиції |
| 8 | Традиції | Гедонізм |
| 9 | Стимуляція | Безпека |
| 10 | Безпека | Досягнення |

Як видно з таблиці 2, переважна кількість цінностей у користувачів обох соціальних мереж мають близькі ранги за виключенням цінностей «Влада», «Досягнення», «Самостійність» та «Стимуляція».

Користувачі Facebook керуються цінністю «Влада» у своїй активності в соціальних мережах більше, ніж користувачі Instagram. Цінність «Досягнення» для них також є більш важливим мотиваційним компонентом. У свою чергу користувачі Instagram в більшій мірі у поведінці керуються цінностями «Самостійність» та «Стимуляція». Таким чином, можна припустити, що для аудиторії Facebook більш значимим є контроль та домінування над людьми, за допомогою яких вони прагнуть досягти соціального статусу та престижу. Вони прагнуть до збереження домінуючої позиції в рамках соціальної системи, в яку потрапляють, до прояву компетентності у своїй діяльності та здобуття соціального схвалення. Такі люди звикли ділитися своїми досягненнями з іншими, проявляти свої здібності та особисті якості, які сприяють формуванню їх позитивного іміджу. Аудиторія Instagram менш схильна до проявів домінуючих якостей. Для неї більш пріоритетною є органічна потреба в самоконтролі та самоврядуванні. Такі люди більш орієнтовані на здобуття незалежності, вони прагнуть самі обирати способи дій, але не звикли робити це демонстративно. Користувачам Instagram притаманна потреба в глибинних переживаннях та різноманітних враженнях, вони схильні самостійно випробовувати усі новинки на собі та не нав'язувати їх іншим.

Для зручності аналізу показник активності користувачів було розбито на дві категорії стосовно часу проведення в соціальних мережах. Так, відповіді на питання «Скільки часу на день ви проводите в соціальній мережі Facebook?» та «Скільки часу на день ви проводите в соціальній мережі Instagram?» було згруповано у два значення: «Короткотривале перебування в соціальних мережах», що включає відповіді «Менше однієї години», «1-2 години», та «Довготривале перебування в соціальних мережах», що включає відповіді «3-6 годин» та «більше 6 годин».

Розглянемо взаємозв'язок часу проведеного в соціальних мережах із десятима цінностями за «Опитувальником ціннісних орієнтацій» Ш.Шварца, який був виявлений завдяки кореляційному аналізу. Результати аналізу представлено в таблиці 3 і 4.

Таблиця 3

Результати взаємозв'язку між часом проведеним в соціальних мережах та цінностями для групи користувачів Facebook

| Час | Цінності | Кореляційний зв'язок |
|---|------------|--------------------------|
| Довготривале перебування в соціальних мережах | влада | $r=0,636 (p\leq 0,01)$; |
| | гедонізм | $r=0,330 (p\leq 0,01)$; |
| | стимуляція | $r=0,766 (p\leq 0,01)$; |
| Короткотривале перебування в соціальних мережах | безпека | $r=0,526 (p\leq 0,01)$; |

Були зафіксовані прямі кореляційні взаємозв'язки між часом проведеним в соціальних мережах та такими цінностями, як влада, універсалізм, гедонізм, стимуляція. Зафіксовані взаємозв'язки свідчать, що особи, які дуже довго перебувають в соціальних мережах прагнуть отримувати насолоду або чуттєве задоволення від життя та спілкування. Прагнення молодої людини досягти соціального статусу або престижу, контролю або домінування над людьми сприятиме тому, що вона буде більше часу проводити в соціальних мережах. Біологічна потреба в стимуляції опосередкована соціальним досвідом і може задовольнятися різними способами. Так люди, які багато часу проводять в соціальних мережах задовольняють цю потребу через спілкування з однодумцями в мережі. Вони слідкують за цікавою інформацією, беруть активну участь в обговореннях, швидко реагують на всі новинки.

Багато часу в соціальних мережах проводять також особи, які сфокусовані на повсякденній взаємодії з близькими людьми та мають потребу в афіліації й забезпеченні процвітання референтної групи.

Таблиця 4

Результати взаємозв'язку між часом проведеним в соціальних мережах та цінностями для групи користувачів Instagram

| Час | Цінності | Кореляційний зв'язок |
|---|--------------|--------------------------|
| Довготривале перебування в соціальних мережах | стимуляція | $r=0,736 (p\leq 0,01)$; |
| | доброта | $r=0,484 (p\leq 0,01)$; |
| Короткотривале перебування в соціальних мережах | традиції | $r=0,634 (p\leq 0,01)$; |
| | конформність | $r=0,355 (p\leq 0,01)$; |

Мало часу в соціальних мережах проводять ті користувачі Facebook, які не схильні покидати рамки свого комфортного середовища. Це особи, на першому місці у яких стоять цінність захисту себе та ближнього оточення, вони звикли до стабільності та гармонії, не прагнуть до новизни та яскравих вражень. Люди, які мало часу проводять в соціальних мережах надають перевагу членству в реальних групах і дбають про їх безпеку та цілісність.

За результатами аналізу активності користувачів Instagram показник довготривалого перебування в соціальних мережах корелює із цінностями «Стимуляція» та «Доброта». Такі показники свідчать про потребу досліджуваних у різноманітні та глибоких переживаннях, в афіліації та підтримці благополуччя своїх рідних. Дружелюбні та відкриті люди, з оптимістичним поглядом на життя схильні більше часу проводити в соціальних мережах, зокрема в Instagram.

Досліджувані, які мало часу проводять в соціальних мережах, більш консервативні ніж ті, які проводять в соціальних мережах багато часу. Вони схильні до підтримки своїх перевірених зв'язків, до слідування традиціям та встановленим правилам. Вони розділяють внутрішні групові цінності та поважають загальноприйняті звичаї. Цінність «Конформність» демонструє схильність досліджуваних стримувати свої дії, які можуть не відповідати соціальним очікуванням, а тому прояв себе за допомогою соціальних мереж не є пріоритетним.

Висновки. Результати дослідження українського сегменту користувачів соціальних мереж (на прикладі Facebook і Instagram) дозволяють зазначити наступне:

- по перше, статево-вікові особливості користувачів соціальних мереж та здійснено порівняння з офіційною статистикою. Так для добірки, яка була в наявності (зголосилася взяти участь у дослідженні і рандомна), доля осіб віком 18-24 років у соціальній мережі Facebook більша, відносно офіційних даних. У свою чергу частка осіб віком 35-45 років, відповідно до статистики Facebook, вища за отримані нами результати. Так особи віком 18-30 років більш активно приймають участь у опитуваннях, тоді як люди старшого віку проявляють менше бажання до подібних заходів. Дані, щодо статево-вікових особливостей користувачів мережі Instagram в загальному відповідають офіційній статистиці. Це пояснюється тим, що аудиторія Instagram є більш молодого, активною та прогресивною;

- по-друге, визначені статистично значимі відмінності між користувачами Facebook і Instagram за цінностями влади, досягнення, самостійності. Користувачі Facebook у порівнянні з користувачами Instagram у своїй активності в соціальних мережах більше надають перевагу соціальному статусу (престижу),

більш схильні виявляти прагнення до особистого успіху та самореалізації і менше виявляють потребу автономності, менше прагнуть до самостійних дій та мислення;

- по-третє, розкрито взаємозв'язок рівня активності та психологічних особливостей користувачів соціальних мереж Facebook і Instagram. Спільною цінністю, яка визначає довготривале перебування незалежно від соціальної мережі, є стимуляція, тоді як розбіжності спостерігаються наступні: влада та гедонізм характерні для користувачів Facebook; доброта – для користувачів Instagram. Отже, отримані статистичні взаємозв'язки показали, що особи, які тривалий час перебувають в соціальних мережах прагнуть отримувати насолоду або чуттєве задоволення від життя та спілкування. Подовженню перебування в соціальних мережах сприяють: потреба в розмаїтті і глибоких переживаннях для підтримки оптимального рівня активності; прагнення до новизни.

Перспективи подальших досліджень можуть стосуватися вивчення динаміки та змін психологічних особливостей користувачів на рівні інтегральної індивідуальності як фактору та результату тривалого перебування в соціальних мережах.

Література

1. Арестова О.Н. Психологическое исследование мотивации пользователей интернета / О.Н. Арестова, Л.Н. Бабанин, А.Е. Войскунский // Материалы второй Российской конференции по экологической психологии: тезисы. М.: Эксплицентр РОСС, 2000. – с. 245-246.

2. Іващенко Д.С. Вплив соціальних мереж на розвиток особистості/ Д.С.Іващенко, Х.Д. Буй // Матеріали XV всеукраїнської науково-практичної конференції студентів та аспірантів "Дні Науки ФСП"«Феномен системної кризи сьогодення в інтерпретаціях сучасної гуманістики» (2012 р. м. Київ) / Укладачі: Б. В. Новіков, І.І. Федорова, В. Ю. Пряміцин/ - К.: ІВЦ «Видавництво «Політехніка», 2012. – с.34-36.

3. Городенко Л. М Термінологічний дискурс мережевих комунікаційних ресурсів/ Л.М. Городенко// Наукові записки Інституту журналістики. – Т. 41. – 2010. - с. 53-57.

4. Карандашев В. Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство /В. Н. Карандашев. – СПб.: Речь, 2004. – 70 с.

5. Лазарева Л.М. Комунікаційні інтернет-мережі як феномен сучасного інформаційного простору [Текст]/ Л.М. Лазарева //Українська культура: минуле, сучасне, шляхи розвитку: Наукові записки Рівненського державного гуманітарного університету. – 2010. — Т.2.- Випуск 16.

6. Леевик Г. Е. Руководство по методике изучения ценностных

орієнтацій особистості// Г.Е. Лєєвєк. / О-во "Знание" РСФСР, Ленінгр. орг.// – Л. : Ленінгр. Дом науч.-техн. пропаганды, 1990. – 28 с.

7. Мачача А.О. Соціальні мережі як новий чинник впливу на процес формування особистості/ А.О. Мачача// Матеріали XV всеукраїнської науково-практичної конференції студентів та аспірантів "Дні Науки ФСП"«Феномен системної кризи сьогодення в інтерпретаціях сучасної гуманістики» (2012 р. м. Київ) / Укладачі: Б. В. Новіков, І.І. Федорова, В. Ю. Пряміцин/ - К.: ІВЦ «Видавництво «Політехніка», 2012. – с.46-47.

8. Потятиник Б. В. Інтернет-журналістика : Навчальний посібник / Б.В. Потятиник. – Львів: ПАІС, 2010. – 246 с.

9. Фісенко Т. Дослідження соціальних інтернет-мереж у працях зарубіжних вчених у 1930–2000 рр.: комунікативний вимір / Т.Фісенко. - [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/682>.

10. Memon N. Data Mining for Social Network Data // edit. Nasrullah Memon, Jennifer Jie Xu, David L. Hicks, Hsinchun Chen. - Annals of information Systems. – NY: Springer, 2010. - 215 p.

11. Mykola Malukha: Profile [Online]//Twitter [Website]. – 2013. Available from: <https://www.facebook.com/mykola.malukha>.

12. Анатомія українського Facebook. [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: https://ru.espresso.tv/article/2017/12/13/anatomyya_ukraynskogo_facebook_botu_polytykov_reytingu_pobeda_na_vyborakh.

13. Інтернетом користуються менш як 60% українців, Facebook-аудиторія – 13 млн. [Електронний ресурс] / Новинарня – Режим доступу до ресурсу: <https://novynarnia.com/2018/01/31/internetom-koristuyutsya-mensh-yak-60-ukrayintsiv-facebook-auditoriya-13-mln-doslidzhennya/>.

14. Інфографіка: українська аудиторія в Instagram. [Електронний ресурс] – Режим доступу до ресурсу: http://mmr.ua/show/infografika_ukrainskaya_auditoriya_v_instagram#2015460253.1525810270.

Транслітерація

1. Arestova O.N. Psihologicheskoe issledovanie motivacii pol'zovatelej interneta / O.N. Arestova, L.N. Babanin, A.E. Vojskunsij // Materialy vtoroj Rossijskoj konferencii po ehkologicheskoi psihologii: tezisy. M.: ENkopsicent ROSS, 2000. – с. 245-246.

2. Ivashchenko D.S. Vpliv social'nih merezh na rozvitok osobistosti/ D.S.Ivashchenko, H.D. Buj // Materiali HV vseukraїns'koї naukovo-praktichnoї konferencii studentiv ta aspirantiv "Dni Nauki FSP"«Fenomen sistemnoї krizi s'ogodennya v interpretacijah suchasnoї gumanistiki» (2012 r. m. Kiїv) / Ukladachi:

B. V. Novikov, I.I. Fedorova, V. YU. Pryamicin / - K.: IVC «Vidavnictvo «Politekhnik», 2012. – s.34-36.

3. Gorodenko L. M Terminologichnij diskurs merezhevih komunikacijnih resursiv/ L.M. Gorodenko// Naukovi zapiski Institutu zhurnalistiki. – T. 41. – 2010. - s. 53-57.

4. Karandashev V. N. Metodika SHvarca dlya izucheniya cennostej lichnosti: koncepciya i metodicheskoe rukovodstvo /V. N. Karandashev. – SPb.: Rech', 2004. – 70 s.

5. Lazareva L.M. Komunikacijni internet-merezhi yak fenomen suchasnogo informacijnogo prostoru [Tekst]/ L.M. Lazareva //Ukrains'ka kul'tura: minule, suchasne, shlyahi rozvitku: Naukovi zapiski Rivnens'kogo derzhavnogo gumanitarnogo universitetu. – 2010. – T.2.- Vipusk 16.

6. Leevik G. E. Rukovodstvo po metodike izucheniya cennostnyh orientacij lichnosti// G.E. Leevik. / O-vo "Znanie" RSFSR, Leningr. org.// – L. : Leningr. Dom nauch.-tekh. propagandy, 1990. – 28 s.

7. Machacha A.O. Social'ni merezhi yak novij chinnik vplivu na proces formuvannya osobistosti / A.O. Machacha// Materiali HV vseukraïns'koï naukovo-praktichnoï konferencii studentiv ta aspirantiv "Dni Nauki FSP"«Fenomen sistemnoï krizi s'ogodennya v interpretacijah suchasnoï gumanistiki» (2012 r. m. Kiiïv) / Ukladachi: B. V. Novikov, I.I. Fedorova, V. YU. Pryamicin/ - K.: IVC «Vidavnictvo «Politekhnik», 2012. – s.46-47.

8. Potyatynik B. V. Internet-zhurnalistika : Navchal'nij posibnik / B.V. Potyatynik. – L'viv: PAIS, 2010. – 246 s.

9. Fisenko T. Doslidzhennya social'nih internet-merezh u pracyah zarubizhnih vchenih u 1930–2000 rr.: komunikativnij vimir /T.Fisenko. -[Elektronnij resurs] – Rezhim dostupu: <http://oldconf.neasmo.org.ua/node/682>.

10. Memon N. Data Mining for Social Network Data // edit. Nasrullah Memon, Jennifer Jie Xu, David L. Hicks, Hsinchun Chen. - Annals of information Systems. – NY: Springer, 2010. - 215 p.

11. Mykola Malukha: Profile [Online]//Twitter [Website]. – 2013. Available from: <https://www.facebook.com/mykola.malukha>.

12. Anatomiya ukrainskogo Facebook. [Elektronnij resurs] – Rezhim dostupu do resursu: https://ru.espresso.tv/article/2017/12/13/anatomyya_ukraynskogo_facebook_boty_poly_tykov_reytyngy_pobeda_na_vyborakh.

13. Internetom koristuyut'sya mensh yak 60% ukraïnciv, Facebook-auditoriya – 13 mln. [Elektronnij resurs] / Novinarnya – Rezhim dostupu do resursu: <https://novynarnia.com/2018/01/31/internetom-koristuyutsya-mensh-yak-60-ukrayintsiv-facebook-auditoriya-13-mln-doslidzhennya/>.

14. Infografika: ukrainskaya auditoriya v Instagram. [Elektronnij resurs] – Rezhim dostupu do resursu: http://mmr.ua/show/infografika_ukrainskaya_auditoriya_v_instagram#2015460253.1525810270.

Yurchynska H., Prukhnitska M.

**THE FEATURES OF VALUE SYSTEM OF SOCIAL MEDIA USERS
(on the example of Facebook and Instagram)**

The article is devoted to factors influencing the choice of using one or the same internet platform (for example, Facebook and Instagram in Ukraine). In particular, empirical data from a random sample indicate that the audience of users of the social network Instagram differs according to gender-age from the audience of Facebook users. The majority of users in both social networks are individuals aged 18-24, but the percentage of young people in Instagram is significantly higher. The Facebook network, in turn, is used by the older audience.

It has been found that there are features of motivational components at the level of individual priorities of Facebook and Instagram users. Statistically significant are the differences between the users of Facebook and Instagram on the values of power, achievement and autonomy, while similarity is observed in the values of stimulation, tradition, universalism, hedonism, kindness, security, conformity. It has been found that there are significant relationships between user activity in social networks and the system of their values. Consequently, a prolonged usage of Facebook is associated with the values of stimulation, power, hedonism, while Instagram is associated with the values of stimulation and kindness. Short-term usage of Facebook is associated with the value of security, and Instagram is associated with the values of tradition and conformism.

Key words: social network, values, power, achievements, traditions, conformism.

Юрчинська Ганна Кирилівна – кандидат психологічних наук, доцент, завідувач кафедри загальної психології, Київський національний університет імені Тараса Шевченка;

Прухніцька Марія Сергіївна – магістр психології, маркетолог ТОВ «Інтегративний веб маркетинг».

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ЧИННИКИ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КЕРІВНИКІВ ПЕНІТЕНЦІАРНИХ ЗАКЛАДІВ

У статті розкрито сутність специфіки формування особливостей особистості керівника пенітенціарного закладу. Ефективна та адекватна організація діяльності закладу відповідно до його специфіки завдяки успішному керівництву забезпечує дотримання правил організації праці у службовій діяльності співробітників пенітенціарної установи. Тому важливим є виокремлення професійних та особистісних факторів у структурі особистості керівників вищезгаданих закладів. Емпіричне дослідження з використанням психодіагностичних методик виявило рівень сформованості особистих та ділових якостей керівників пенітенціарних закладів та взаємозв'язки між ними. Відтак, виявлено, що лідерство, організаційні якості та духовна зрілість мають високий рівень прояву, на середньому рівні - комунікативні здібності, соціальна моральність, соціальний інтелект, емоційна зрілість та групове лідерство. Результати дослідження показали високий рівень задоволеності професійною діяльністю і домінування авторитарного стилю керівництва. До професійні якостей, які найбільш виражені у керівників пенітенціарних установ є почуття особистої відповідальності за доручену справу, ретельність, чуйне і уважне ставлення до людей, здатність підтримувати нове, бачити перспективу, особиста дисципліна, працьовитість, здатність налагодити і підтримати дисципліну в колективі, плановірно вести роботу, здатність сформувати і підтримувати працездатність колективу, вміння згуртувати колектив і спільно досягати поставлених завдань.

Ключові слова: керівник, управлінська діяльність, пенітенціарна система, лідерство, стиль управління, професійні якості.

Постановка проблеми. Професійна діяльність в органах Державної пенітенціарної служби України є однією із найбільш відповідальних та багатогранних видів професійної діяльності, що пред'являє до службовця низку різноманітних вимог та обов'язків.

Реалії сучасного життя призводять до збільшення навантаження на особовий та керівний склад органів Державної пенітенціарної служби України. Проблема вдосконалення управлінської діяльності керівників пенітенціарних установ вкрай актуальна, оскільки пов'язана і визначається цілями і завданнями функціонування кримінально-виконавчої системи України в умовах її

реформування. Особливу роль при цьому відіграє підвищення ефективності праці керівників установ, які виконують кримінальні покарання. Здійснюючи управління колективом закладу на основі єдиноначальності, керівники покликані об'єднати зусилля окремих підрозділів і працівників для найбільш ефективного вирішення завдань, що стоять перед установою в цілому. Тому раціональна організація праці керівника дає незрівнянно більший ефект, ніж дотримання правил організації праці у службовій діяльності інших співробітників пенітенціарної установи. Проведені дослідження в даній області підтверджують значне розширення числа функцій, виконання яких покладено на кримінально-виконавчу службу, що збільшило навантаження на всі її підрозділи та служби.

Різного роду недоліки управлінської діяльності керівників таких закладів, недосконалість нормативно-правової бази їх праці призводять до серйозних наслідків і створюють реальну загрозу для нормального функціонування пенітенціарних установ. Тому завданням оптимізації процесу та механізму управлінської праці керівника повинна стати розробка таких принципів і методів його організаційної побудови, які приносили б максимальний ефект, що полягає в підвищенні якості прийнятих управлінських рішень, ступеня їх реалізації.

На сьогоднішній день багато керівників не мають системного бачення своєї діяльності, що не дозволяє їм, у свою чергу, знаходити можливості її вдосконалення, виключає можливість використання резервів підвищення ефективності своєї праці. Тому актуальність дослідження полягає у спробі системного вивчення специфіки організації діяльності керівників пенітенціарних закладів

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Комплексний аналіз наукових джерел проблем управлінської діяльності керівника здебільшого містить загально-психологічні та морально-етичні аспекти діяльності керівників (Іванов І., Лашенко П., Овчинников С., Перевалов В., Шрамченко О. та ін.).

Проблема управлінської діяльності керівника глибоко та розлого представлена в організаційній, управлінській та соціальній психології, соціології, акмеології у працях Анісімова О., Бондарчука О., Журавльова А., Карамушки Л., Клімова Є, Орбан-Лембрик Л., Шакурова Р. Теоретичним підґрунтям для дослідження роботи в органах Державної пенітенціарної служби стали наукові доробки Богатирьова І., Джужи О., Костенка О., Львовичкіна В., Пташинського О., Радова Г., Сергєєва І., Севостьянова В., Синьова В., Трубникова В., Фріса П., Шмарова І.

Більш детальному дослідженню організації діяльності керівників виправних закладів, вивченні проблем входження керівників на посаду,

дослідження організаційних аспектів реалізації окремих функціональних обов'язків присвячені роботи Перегудова А., Попова В., Соколова Н., Севрюгіна А., Рамазанова Г., Спіцнадель В.

Проте, незважаючи на наявність наукових дослідження, є потреба у більш ретельних наукових дослідження, що стосуються особливостей управлінської діяльності керівників пенітенціарних закладів України.

Мета статті – виявлення особистісних та професійних якостей керівників пенітенціарної служби, що впливають на особливості управлінської діяльності керівників даних установ.

Виклад основного матеріалу і результатів дослідження. Завданнями дослідження розкриття сутності та змісту сутність і зміст керівної діяльності в пенітенціарних установах, визначення психологічних особливостей діяльності керівника пенітенціарної служби з урахуванням специфіки професійної праці в контексті виконуваних ними функцій та вивчення сукупності особистісних та професійних факторів ефективної діяльності керівника пенітенціарного закладу.

З метою розв'язання поставлених завдань використано комплекс психодіагностичних, а саме методику діагностики комунікативних та організаторських здібностей (КОС-2), методику діагностики лідерських здібностей (Жаріков Є., Крушельницький Є.), методику оцінки стилю керівництва, методику для оцінки особистих якостей керівника, методику діагностики особистісної і групової задоволеності роботою (Кокотун, 2012).

Методика «Діагностика комунікативних та організаторських схильностей» (КОЗ-2) дозволяє встановити п'ять рівнів комунікативних та організаторських схильностей.

Методика «Оцінки лідерських якостей керівника» Є. Жарікова, Є. Крушельницького допомагає визначити ступінь вираженості лідерських якостей.

Методика «Оцінка стилю керівництва» визначає ступінь виразності досліджуваних стилів: авторитарно –одноосібного, пасивного, одноосібно – демократичного. Ступінь вираженості кожного стилю може бути мінімальним (0-7, середнім (8-13) та високим (14-20).

Методика «Оцінка особистісних якостей керівника» забезпечує аналітичну оцінку рівня таких якостей, як емоційна зрілість, духовна зрілість, соціальна моральність, соціальний інтелект та групове лідерство.

Для визначення рівня задоволеності роботою була застосована методика «Діагностика особистісної і групової задоволеності роботою», що дозволяє оцінити задоволеність незадоволеність роботою.

Розглядаючи особливості керівника пенітенціарної установи, слід зазначити, що в силу специфіки діяльності в системі виконання покарання, він

несе ряд додаткових функцій. Тому, опираємося на визначення П. Голодова, в якому від підкреслює, що «керівник пенітенціарної установи – це посадова особа, що перебуває в підпорядкуванні керівника територіального органу кримінально-виконавчої системи, на якого офіційно покладено управління колективом пенітенціарної установи, і несе відповідальність за його роботу на основі принципу єдиноначальності, покликане організовувати людей на досягнення цілей і завдань установи, створюючи, підтримуючи і розробляється для цього в рамках своїх повноважень специфічні функції посадової особи (представника влади)» (Голодов, 2007).

Серед основних напрямків діяльності керівника пенітенціарного закладу, виокремлюють організацію особистої службової діяльності, організацію службової діяльності особового складу, організацію зовнішньої взаємодії установи та організацію життєдіяльності засуджених.

Для забезпечення успішного виконання завдань професійної діяльності в рамках пенітенціарних установ особовий та керівний склад закладів повинен володіти високими професійними та моральними якостями, належною виконавчою дисципліною, законністю в колективах підрозділів і оптимальним соціально-психологічним кліматом в колективі (Лісіцков, 2012).

Тому роль керівника у кримінально-виконавчій системі носить ключове навантаження і вимагає від нього дотримання ним і контроль за дотриманням особовим складом встановлених режимних правил, підтримка дисципліни і порядку, організація діяльності особового складу, недопущення появи порушень та надзвичайних ситуацій.

Оцінка керівника пенітенціарного закладу зводиться до аналізу ефективності діяльності очолюваних відділів і підрозділів, проте мала б виходити з визначення особистого внеску і ділових якостей особи керівника.

Є.Жаріков і Є.Крушельницький, вважають, що характеристиками керівника, який має сформовані лідерські якості і здатен до успішної управлінської діяльності є вольовий компонент (здатність долати перешкоди, наполегливість, ініціативність, незалежність, рішучість), психічна стійкість, високий рівень соціально-психологічної адаптації, критичність, самокритичність, вимогливість до себе і до інших, витривалість, витривалість, сприйнятливості до нового, стресостійкість, оптимістичність, відповідальність, Сприйнятливий до нового, схильний вирішувати нетрадиційні задачі оригінальними методами.

Досліджувана вибірка складалась з керівного складу у кількості 57 чоловік, яких поділено на 2 групи: I група - керівний склад слідчих ізоляторів у загальній кількості 13 чоловік; II група - керівний склад виправних колоній у загальній кількості 44 особи.

На основі отриманих результатів за методиками: діагностики комунікативних та організаторських здібностей (КОС-2), діагностики лідерських здібностей (Оцінки стилю керівництва, оцінки особистісних якостей керівників та діагностики особистісної і групової задоволеності роботою, які були проведені з керівним складом двох пенітенціарних установ та було складено загальний профіль особистісних рис керівника (рис. 1). Для цього був використаний описовий метод статистики за допомогою статистичної програми SPSS 17.0.

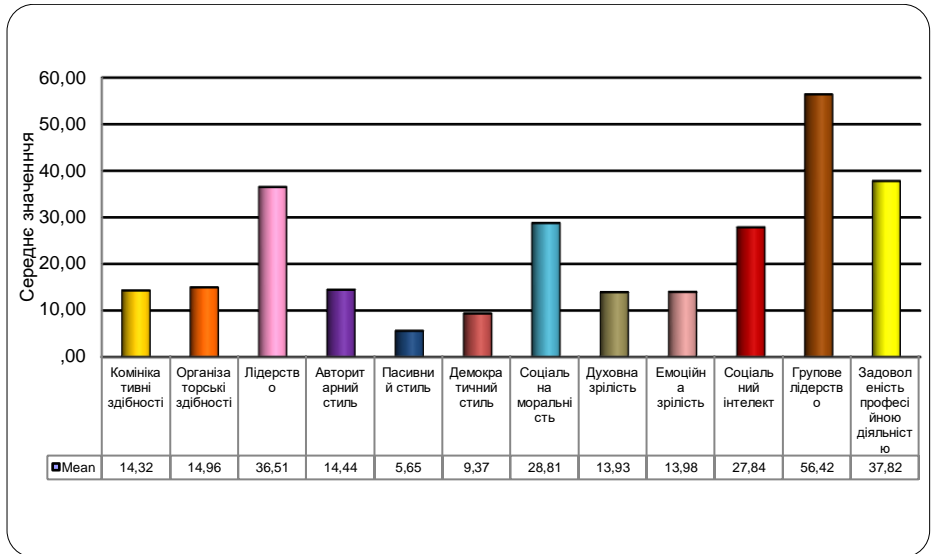


Рис.1. Загальний профіль особистісних рис керівника

Значимо, що за шкалою комунікативних здібностей ($M=14,32$) та організаторських здібностей ($M=14,96$) досліджуваними отримано високі показники. Вони характеризують керівників, як таких, що швидко адаптуються до нових ситуацій, активні у соціальних контактах, прагнуть розширити коло своїх знайомих, допомагають близьким і друзям, виявляють ініціативу у спілкуванні, здатні приймати рішення у важких, нестандартних ситуаціях.

За шкалою лідерства ($M=36,51$.) високий показник вказує на сильну вираженість лідерських якостей, які зазвичай проявляються у вольовитості, здатності долати перешкоди на шляху до мети, наполегливості, вмінні розумно

ризикувати, терплячості, готовність довго і добре виконувати одноманітну, нецікаву роботу; ініціативності, незалежності, психічній стійкості, належній пристосованості до нових умов і вимог, самокритичності, тверезій оцінці не тільки своїх успіхів, а й невдач, вимогливості до себе та інших, критичності.

Також сформованість лідерських якостей особистості керівника забезпечує можливість працювати навіть в умовах перевантажень, а також працездатність в екстремальних ситуаціях; сприйнятливість до нового, схильність вирішувати нетрадиційні задачі оригінальними методами, стресостійкість, наявність самовладання і оптимістичність, відношення до труднощів як до неминучих і переборних перешкод; рішучість, здатність самостійно і своєчасно приймати рішення, в критичних ситуаціях брати відповідальність на себе; здатність змінювати стиль поведінки в залежності від умов.

При оцінці стилю керівництва в пенітенціарних установах прослідковується переважання авторитарного стилю ($M=14,44$), наступним є демократичний стиль ($M=9,37$), що відповідає середньому ступеню, а також пасивний ($M=5,65$), що відповідає мінімальному ступеню.

При високому рівні авторитарного стилю керівництва особливо яскраво виражено прагнення до одноосібної влади, непохитність і рішучість в судженнях, енергійність і жорсткість, вимогливість, невміння враховувати ініціативу підлеглих і надавати їм самостійність, надмірна різкість у критиці, упередженість в оцінках, честолюбність і низька сумісність із заступниками, зловживання покараннями, ігнорування громадською думкою.

Результати за шкалою соціальної моральності ($M=28,81$) відповідають середньому рівню, відображає соціально і психологічно обумовлений етап розвитку особистості, який традиційно характеризується здобуттям людиною властивостей самостійності і самодостатності. На цьому етапі людина здатна не тільки усвідомлювати власні економічні і громадянські права та обов'язки, не тільки ефективно засвоювати групові і суспільні норми, але також і критично ставитися до поточного стану справ в рамках соціуму.

За шкалою духовної зрілості ($M=13,93$) сформований високий рівень, що свідчить про наявність, присутність і сукупність в людині таких позитивних якостей, що визначають внутрішній світ людини, як совість, самовідданість, порядність, терпіння, чесність, готовність прийти на допомогу іншим.

Шкала емоційної зрілості ($M=13,98$) відповідає середнім оцінкам і є показником сформованості здатності сприймати конструктивну критику, уміння пристосовуватися до змін, несприйнятливості до стресів, здатність не тільки приймати, але і віддавати, уміння ставитися до людей з розумінням, здатність направити негативну енергію в конструктивне русло.

Показники шкали соціального інтелекту відповідають середньому рівню ($M=27,84$), що вказує на здатність правильно розуміти поведінку людей, що є невід'ємною складовою ефективної міжособистісної взаємодії та успішної соціальної адаптації.

Показники шкали групового лідерства знаходяться на середньому рівні ($M=56,42$) і характеризують керівника як такого, що оцінює все, що виходить за рамки стандарту критично, володіє інтуїцією і совістю, вмінням чітко формулювати і висловлювати свою думку, неприємним є пильна увага з боку інших.

Остання шкала задоволеності професійною діяльністю ($M=37,82$) дає підстави робити висновок про задоволеність роботою. Оскільки керівний склад пенітенціарного закладу, це особи, що певною мірою досягли кар'єрного та професійного росту і відповідно у них спостерігається більший ступінь задоволення роботою в порівнянні з працівниками нижчих ланок, які ще мусять підпорядковуватись і виконувати накази керівництва.

Загалом, можемо констатувати факт, ефективної управлінської діяльності керівника пенітенціарного закладу, оскільки усі показники за шкалами методик знаходяться на середньому та високому рівні, що забезпечує належний рівень взаємодії між колективом і керівником. Навіть в рамках домінування авторитарного стилю керівництва завдяки сформованості зрілості особистості керівника (емоційної та духовної), належному рівню лідерських якостей та соціальної моральності такі керівники задоволені своєю професійною діяльністю і можуть працювати на високий результат.

Використання кореляційного аналізу допомогло виявити наступні кореляційні зв'язки між факторами, а саме фактор «задоволеність професійною діяльністю» має зворотній кореляційні зв'язки з:

- соціальною моральністю ($r=-0,49$; $p\leq 0,001$). Із збільшенням показника задоволеність професійною діяльністю зменшується соціальна моральність. Це доводить, що у керівника з високим рівнем соціальної моральності менша міра задоволеності професією. Це пояснюється тим, що відсутність якостей, які входять до шкали соціальної моральності тягне за собою і мінімізацію лідерських якостей. Відсутність якостей лідера, веде до неможливості правильно здійснювати керівні ролі, що відповідно впливає на незадоволеність професією, а соціальна моральність більшою мірою «включеність» у людей, бажання згуртованості, а домінування лідерських тенденцій більше передбачає установку «ввести за собою», а не «бути з людьми»;

- соціальним інтелектом ($r=-0,55$; $p=0,001$). Враховуючи цей зв'язок варто відмітити, що керівник з високо розвиненим соціальним інтелектом буде

менш задоволений професійною діяльністю, проте така закономірність є «закономірною» для керівників пенітенціарних закладів, оскільки у своїй управлінській діяльності вони повинні дотримувати чітко регламентованих правил і норм, а підлеглі більшою мірою сприймаються як чіткі виконавці їхніх наказів. Тому при високих показниках соціального інтелекту різко знижується ефективність управлінської діяльності у закладах вищезгаданого типу, тому такий керівник стає менш задоволений своєю роботою;

- духовною зрілістю ($r=-0,57$; $p\leq 0,001$). Можемо відмітити вплив зв'язків соціальної моральності і духовної зрілості на задоволеності роботою у пенітенціарному закладі. Перш за все, специфіка таких зв'язків пов'язана із специфікою закладу, оскільки керівник такого закладу повинен залишатися строгою, принциповою, жорсткою особою, орієнтованою на строге дотримання правил та дисципліни. Проте сформованість духовної зрілості особистості керівника пов'язана з оцінкою його авторитету серед підлеглих і спряганням його більше не як керівника, а як сформованої особистості з цілісною системою цінностей;

- емоційною зрілістю ($r=-0,41$; $p\leq 0,002$). Збільшення показника емоційної зрілості зменшується показник за шкалою задоволеність професійною діяльністю, тобто емоційна зріла особистість, особливо якщо це керівник вищезгаданого закладу, буде постійно переживати незадоволеність, оскільки робота не буде реалізовувати весь спектр його емоційних потреб в професійній діяльності, оскільки авторитарний стиль передбачає напруження і домінування негативних емоційних переживань, як керівника, так і підлеглих;

- груповим лідерством ($r=-0,55$; $p=0,001$). Враховуючи специфіку закладу неодмінно факт групового лідерства мінімізується, оскільки при авторитарному стилі «золотим правилом» є «одна установа – один керівник-одне правило для всіх». Тому незадоволення керівника своєю роботою зростає при появі неформальних лідерів чи від відчуття постійної конкурентності з керівниками різних рівнів та ланок.

У результаті проведеного кореляційно аналізу виявлено прямий кореляційний зв'язок духовної зрілості з шкалою «Авторитет керівника серед підлеглих» ($r=0,27$; $p\leq 0,04$). Безперечно, сформована особистість керівника з чіткою системою моральних і життєвих цінностей буде викликати авторитет у підлеглих.

Слід зазначити, що особистість керівника пенітенціарного закладу характеризується потужним лідерським ядром, що є невід'ємною частиною ефективною управлінської діяльності у вищезгаданих установах.

Висновки. Отже, емпіричним шляхом досліджено особистісні якості і навички, якими володіють керівники пенітенціарний установ. Статистично встановлено, що керівникам пенітенціарних установ властивий середній рівень комунікативних здібностей і високий рівень організаторських здібностей, лідерство виражено на високому рівні. Соціальна моральність, соціальний інтелект та групове лідерство знаходяться на середньому рівні, а от духовна зрілість у порівнянні з емоційною – на високому рівні. Виявлено високий рівень задоволеності роботою керівників пенітенціарних закладів, тому можна переконливо зазначити, що в установах такого типу керівні посади займають особи з «правильним» набором професійних та особистих якостей для забезпечення ефективної діяльності таких закладів. В набір таких якостей, як визначило наше дослідження, відносять почуття особистої відповідальності за доручену справу, ретельність, чуйне і уважне ставлення до людей, здатність підтримувати, нове, бачити перспективу, особиста дисципліна, працьовитість, здатність налагодити і підтримати дисципліну в колективі, планомірно вести роботу, здатність сформуванати і підтримувати працездатність колективу, вміння створити згуртований колектив, цілеспрямованість у досягненні результатів.

Література

1. Бандурка О.М. На шляху створення державної пенітенціарної системи України / О.М. Бандурка / Наше право. – 2011. – № 2 – Ч.2. – С. 5-10.
2. Бараш Є.Ю. Структура управління виконанням та відбуканням покарання в сучасних умовах реформування пенітенціарної системи України / Є.Ю. Бараш / Вісник Запорізького юридичного інституту. – 2011. – № 3. – С. 227-235 с.
3. Богатирьов І.Г. Кримінально-виконавче право України: Підручник / І.Г.Богатирьов. –К.:Всеукраїнська асоціація видавців «Правова єдність», 2008. – 352 с.
4. Галай А.О. До питання класифікації персоналу установ виконання покарання / А.О. Галай / Проблеми пенітенціарної теорії та практики. – 2001. – №6. – 163-170. с.
5. Голодов П.В. Правовое регулирование и организация деятельности руководителя учреждения УИС / П.В. Голодов. – Вологда: Букс-М, 2007. – 158 с.
6. Калашник Н. Пенітенціарна система України // Юридичний журнал / Н. Калашник– 2009. – № 9. – С.60-63.
7. Кокун О.М. Збірник методик діагностики лідерських якостей курсантського, сержантського та офіцерського складу: Методичний посібник / О.М. Кокун, І.О.Пішко, Н.С. Лозінська, О.В.Копаниця, М.В.Герасименко,

В.В.Ткаченко. – К.: НДЦ ГП ЗСУ, 2012. – 433 с

8. Крушельницька О.В. Управління персоналом: навч.посіб. / О.В. Крушельницька, Д.П. Мельничук. – К.: Кондор, 2003. – С.133-145.

9. Лісіцков О.В. Державна пенітенціарна служба України: сприяємо дотриманню прав людини в місцях позбавлення волі / Лісіцков О.В. / Імідж.УА.– № 1. – 2012. – С.55.

10. Летунов В.Н. Оценка персонала УИС: принципы, параметры и методы/ Уголовно-исполнительная система: право, экономика, управление / В.Н. Летунов. – М.: Русская Речь, 2005. — 129с.

11. Савельєва В.С. Психологія управління: Навчальний посібник / В.С. Савельєва. – К.: ВД «Професіонал», 2012. – 320 с.

12. Ягунов Д.В. Державне управління та пенітенціарна система України: проблеми співвідношення / Актуальні проблеми державного управління: зб.наук.пр./ Д.В.Ягунов. – О.: ОРІДУ УАДУ, 2002. – № 11. – С. 278–288.

Транслітерація

1. Bandurka, O.M.(2011). Na shliakhu stvorennia derzhavnoi penitentsiarnoi systemy Ukrainy [On the way of creating the state penitentiary system of Ukraine]. *Nashe pravo. – Our law*, 2 , 5-10 [in Ukrainian]

2. Barash, Ye.Iu. (2011) Struktura upravlinnia vykonanniam ta vidbuvanniam pokarannia v suchasnykh umovakh reformuvannia penitentsiarnoi systemy Ukrainy [Structure of management of execution and serving of punishment in the current conditions of the reform of the penitentiary system of Ukraine]. *Visnyk Zaporizkoho yurydychnoho instytutu –Bulletin of the Zaporizhzhya Law Institute*,3. pp.227-235 [in Ukrainian].

3. Bohatryov, I.H. (2008). Kryminalno-vykonavche pravo Ukrainy [*Criminal enforcement law of Ukraine*]. К.:Vseukrainska asotsiatsiia vydavtsiv «Pravova yednist» [in Ukrainian].

4. Halai, A.O. (2001). Do pytannia klasyfikatsii personalu ustanov vykonannia pokarannia [On the issue of classification of personnel of penitentiary institutions] *Problemy penitentsiarnoi teorii ta praktyky. –Problems of Penitentiary Theory and Practice*, 6. pp.163-170. [in Ukrainian].

5. Golodov, P.V. (2007). *Pravovoe regulirovanie i organizatsiia deiatelnosti rukovoditelia uchrezhdeniia UIS [Legal regulation and organization of activity of the head of the MIS institution]*. Vologda: Buks-M [in Russian].

6. Kalashnyk, N. (2009). Penitentsiarna systema Ukrainy [Penitentiary system of Ukraine]. *Yurydychnyi zhurnal. – Legal Journal*,9, 60-63. [in Ukrainian].

7. Kokun, O.M., Pishko, I.O., Lozinska, N.S., Kopanytsia, O.V., Herasymenko, M.V., Tkachenko, V.V. (2012). *Zbirnyk metodyk diahmostyky*

liderskykh yakostei kursantskoho, serzhantskoho ta ofiterskoho skladu [Collection of methods for diagnosing leadership qualities of cadet, sergeant and officer staff:] K.: NDTs HP ZSU [in Ukrainian].

8. Krushelnytska, O.V. Melnychuk, D.P. (2003). *Upravlinnia personalom: [Personal management]*. K.: Kondor [in Ukrainian].

9. Lisitskov, O.V. (2012). Derzhavna penitentsiarna sluzhba Ukrainy: spryiaiemo dotrymanniu prav liudyny v mistsiakh pozbavleniia voli [State Penitentiary Service of Ukraine: Promote the observance of human rights in places of deprivation of liberty]. *Imidzh.UA.[Image.UA.]* [in Ukrainian].

10. Letunov, V.N. (2005). Otsenka personala UIS: printsipy, parametry i metody [Assessment of MIS personnel: principles, parameters and methods]. *Ugolovno-ispolnitelnaia sistema: pravo, ekonomika, upravlenie [Criminally-executive system: law, economy, management]* M.: Russkaia Rech [in Russian].

11. Savelieva, V.S. (2012). *Psykhohiia upravlinnia [Psychology of management]*. K.: VD «Profesional» [in Ukrainian].

12. Iahunov, D.V. (2002). Derzhavne upravlinnia ta penitentsiarna systema Ukrainy: problemy spivvidnoshennia [Public administration and penitentiary system of Ukraine: problems of correlation]. *Aktualni problemy derzhavnoho upravlinnia. – Actual problems of public administration*. O.: ORIDU UAD, 11. pp. 278–288 .

Yaremchuk V.

SOCIO-PSYCHOLOGICAL FACTORS OF PROFESSIONAL ACTIVITY OF PENITENTIARY OFFICERS

In the article the essence of the specificity of the personality characteristics formation of the leader of the penitentiary institution is disclosed. Effective and adequate organization of the activity of the institution according to its specificity through successful leadership ensures observance of the rules of organization of work in the service activities of the penitentiary institutions. Therefore, it is important to distinguish between professional and personal factors in the structure of the personality of the heads of the above-mentioned institutions.

An empirical study using psychodiagnostic techniques revealed the level of formation of personal and business qualities of penitentiary managers and the interrelationship between them. Thus, it has been shown that leadership, organizational qualities and spiritual maturity have a high level of manifestation, on the average - communicative skills, social morality, social intelligence, emotional maturity and group leadership. The results of the study showed a high level of satisfaction with professional activity and the domination of an authoritarian style of leadership.

The professional qualities most pronounced by the leaders of the penitentiary institutions are the feeling of personal responsibility for the assignment, diligence, sensitivity and attentiveness to people, the ability to support the new, see the perspective, personal discipline, diligence, the ability to establish and maintain discipline in the team, working systematically, the ability to form and maintain teamwork, the ability to rally the team and jointly accomplish tasks.

Key words: *manager, managerial activity, penitentiary system, leadership, management style, business qualities.*

Яремчук Віталія Василівна – кандидат психологічних наук, викладач кафедри соціальної педагогіки та соціальної роботи, ДВНЗ «Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника», м. Івано-Франківськ.

**ТЕОРЕТИЧНІ І ПРИКЛАДНІ
ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГІЇ**

Збірник наукових праць

№ 2 (49) 2019

Відповідальний секретар випуску

Ю.А. Завацький

Підписано до друку 31.01.2019 р.

Видавництво Східноукраїнського національного університету ім. В. Даля

Формат 70x108¹/₁₆. Папір офсетний. Гарнітура Times.

Умов. друк. арк. 21,5. Обл. вид. арк. 22,7.

Наклад 300 прим. Вид. № . Замов. № . Ціна вільна.